



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DENISE VITOR DE SOUZA

**LEITURA, SEMÂNTICA E A FIGURA DO SABIÁ NA ESCOLA
DO CAMPO**

Londrina
2025

DENISE VITOR DE SOUZA

LEITURA, SEMÂNTICA E A FIGURA DO SABIÁ NA ESCOLA DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José Guerra de Figueiredo Garcia

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S729I Souza, Denise.
LEITURA, SEMÂNTICA E A FIGURA DO SABIÁ NA ESCOLA DO CAMPO /
Denise Souza. - Londrina,
2025. 195 f. : il.
Orientador: Maria José Guerra de Figueiredo Garcia.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -
Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2025.
Inclui bibliografia.
1. Educação do Campo - Tese. 2. Semântica - Tese.
3. Literatura - Tese. I. Guerra de Figueiredo Garcia, Maria José.
II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDU 82

DENISE VITOR DE SOUZA

LEITURA, SEMÂNTICA E A FIGURA DO SABIÁ NA ESCOLA DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientadora
Prof.^a Dr.^a Maria José Guerra de Figueiredo
Garcia - UEL

Prof. Dr. Marcelo Silveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Sheila de Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 24 de fevereiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Toda honra, glória e louvor sejam dados ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo, fonte de toda sabedoria e inspiração, por me guiarem e iluminarem durante todo o processo de pesquisa e escrita. Sua presença constante fortaleceu minha fé e me deu forças para superar obstáculos e perseverar diante dos desafios encontrados, permitindo-me concluir este percurso acadêmico. Se não fosse a bondade e a misericórdia de Deus, todo e qualquer esforço seria em vão.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria José Guerra de Figueiredo Garcia, por sua orientação cuidadosa, paciência e valiosas contribuições ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Sua expertise, dedicação e incentivo foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e profissional. Sou grato por toda a orientação, pelos conselhos e pelas considerações construtivas que recebi ao longo deste processo. Estendo minha gratidão a todos os professores, servidores e colaboradores do PROFLETRAS, que desempenharam suas funções com extrema competência e empatia, compartilhando muito mais que saberes teóricos, mas também experiências profissionais enriquecedoras.

Agradeço às minhas colegas da Turma VIII do PROFLETRAS (2021) – UEL pela parceria, companheirismo, amizade e cumplicidade, que certamente se refletirão em nossas trajetórias profissionais e pessoais no futuro.

Minha profunda gratidão é dedicada à minha filha, Julia, por sua compreensão, paciência e apoio incondicional durante todas as etapas desta jornada. Seu amor, incentivo e apoio foram fundamentais para meu equilíbrio emocional e minha motivação para avançar. Filha, você é a locomotiva que me impulsiona a prosseguir e evoluir sempre.

Estendo meus agradecimentos aos meus familiares por me motivarem nos momentos de incerteza, corrigindo-me quando eu errava, acolhendo-me quando me sentia só, contribuindo financeiramente e, sobretudo, sustentando-me por meio das orações, que verdadeiramente me trouxeram até aqui. Sem o apoio de meus familiares e amigos, certamente não teria obtido êxito nesta desafiadora e transformadora jornada do mestrado profissional.

Aos meus alunos do Colégio Estadual do Campo e a toda a equipe pedagógica, meu sincero agradecimento. Vocês me inspiraram diariamente com seu entusiasmo e

curiosidade, sendo uma fonte constante de motivação e estímulo. Foi uma honra e um privilégio compartilhar conhecimentos e aprender com vocês ao longo deste período.

Por fim, não poderia deixar de expressar minha gratidão aos meus amigos, cuja empatia e apoio constante foram uma fonte de alegria e força. Seu incentivo, suas palavras encorajadoras e sua presença em minha vida são inestimáveis. A todos que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso deste trabalho, meu sincero agradecimento. Cada palavra motivacional, gesto de apoio e momento compartilhado foram essenciais para a conclusão deste mestrado profissional.

Sou imensamente grata pela confiança depositada em mim e por todas as experiências enriquecedoras que vivenciei ao longo desta jornada. Que este trabalho seja mais uma chama a contribuir para a iluminação e avanço do conhecimento em nossa área, trazendo benefícios para toda a sociedade.

"Educar é impregnar de sentido o que fazemos
a cada instante!" - Paulo Freire.

RESUMO

SOUZA, Denise Vitor de. LEITURA, SEMÂNTICA E A FIGURA DO SABIÁ NA ESCOLA DO CAMPO. 2025. 94 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Londrina.

O presente trabalho discorre sobre a leitura autônoma e efetiva, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual do Campo, sob o ponto de vista da linguística aplicada e da semântica discursiva. O trabalho pretende elaborar uma pesquisa linguística que visa a uma reflexão sobre as condições sociais do leitor compreendido como um ser que não é sozinho e que, quando lê, os aspectos sociais mais abrangentes determinam essa leitura e tornam-se elementos essenciais para desvendar na construção do significado, ou seja, da compreensão semântica. O objetivo geral deste estudo é contribuir para a formação do leitor como sujeito no processo de leitura, proporcionando uma compreensão contextualizada, intertextual e crítica dos discursos sociais. De modo específico, objetiva-se capacitar o aluno a compreender de forma autônoma as relações intertextuais, a partir das quais cada texto cobra o seu sentido; e ensinar a gramática como estratégia lógico-conceitual para construir sentido, não apenas como regras normativas. Para isso, pretende-se analisar a figura do sabiá como pássaro que representa o Brasil e o homem do campo, por meio de textos que abordam direta ou indiretamente tal figura, como o poema "Canção do exílio", de Gonçalves Dias e outros. Este trabalho incumbe-se de compreender a proposta dialógica de Mikhail Bakhtin no que diz respeito à linguística e o uso dos conceitos de dialogismo e de intertextualidade para construir uma leitura abrangente e autônoma em relação a alunos do Colégio do Campo e explorar a leitura, dando ênfase à importância sobre a leitura desde a infância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir do método da pesquisa-ação, examinando de modo planejado e sistemático determinadas situações cotidianas de uma sociedade-alvo, objetivando a resolução de problemas de modo colaborativo, reflexivo e original, garantindo práticas socioeducacionais mais justas e equitativas. Diversos autores consagrados na esfera educacional baseiam os pressupostos desta pesquisa, como Adélia Bezerra de Menezes Bolle (1988), Arnaldo Cortina (2000), José Luiz Fiorin (1988, 1996, 2001, 2003, 2006), José Lemos Monteiro (2002), Marcos Bagno (2007, 2011), Mikhail Bakhtin (2003, 2006), Paulo Freire (1981), e outros.

Palavras-chave: Escola do Campo; Ensino Fundamental; Leitura; Semântica; Sabiá.

ABSTRACT

SOUZA, Denise Vitor de. *READING, SEMANTICS, AND THE FIGURE OF THE SABIÁ IN RURAL SCHOOLS*. 2025. 120 pages. Master's Thesis presented to the examining board as a partial requirement for obtaining the Master's Degree in Portuguese Language in the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS) at the State University of Londrina.

This study discusses autonomous and effective reading with 8th-grade students from Colégio Estadual do Campo, from the perspective of applied linguistics and discursive semantics. The research aims to develop a linguistic study that reflects on the social conditions of the reader, understood as a being who is not alone and whose reading is determined by broader social aspects, which become essential elements in constructing meaning, that is, semantic comprehension. The general objective of this study is to contribute to the formation of the reader as a subject in the reading process, providing a contextualized, intertextual, and critical understanding of social discourses. Specifically, it aims to enable students to autonomously understand intertextual relationships, through which each text derives its meaning, and to teach grammar as a logical-conceptual strategy for constructing meaning, rather than merely as a set of normative rules. To achieve this, the study intends to analyze the figure of the *sabiá* as a bird that represents Brazil and rural life, through texts that directly or indirectly address this symbol, such as the poem *Canção do exílio* by Gonçalves Dias, among others. This work undertakes to understand Mikhail Bakhtin's dialogic proposal regarding linguistics and the use of the concepts of dialogism and intertextuality to foster a comprehensive and autonomous reading experience for students in rural schools. It also seeks to explore reading, emphasizing its importance from early childhood. This is a qualitative research study developed using the action research method, which systematically and deliberately examines specific everyday situations in a target society, aiming at problem-solving through collaborative, reflective, and original approaches, ensuring fairer and more equitable socio-educational practices. Several renowned authors in the educational field support the theoretical foundations of this research, including Adélia Bezerra de Menezes Bolle (1988), Arnaldo Cortina (2000), José Luiz Fiorin (1988, 1996, 2001, 2003, 2006), José Lemos Monteiro (2002), Marcos Bagno (2007, 2011), Mikhail Bakhtin (2003, 2006), Paulo Freire (1981, 1989), among others.

Keywords: Rural School; Elementary Education; Reading; Semantics; *Sabiá*. (Thrush).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OBJETIVOS	15
2.1	OBJETIVOS GERAIS	15
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
3.1	GRAMÁTICA, AS GRAMÁTICAS E AS CLASSES GRAMATICAI	18
3.1.1	Gramática, Gramática Tradicional e Gramática em Sala de Aula.....	22
3.1.2	O Conceito de Classes Gramaticais e as Classes Gramaticais.....	32
3.2	TEORIAS ENUNCIATIVAS	51
3.2.1	Semântica Discursiva	56
3.2.2	Leitura e Enunciação	60
3.3	LITERATURA E LEITURA – CANÇÕES DO EXÍLIO E A FIGURA DO SABIÁ	66
4	METODOLOGIA	72
4.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS	72
4.2	PAULO FREIRE, BAKHTIN E O DISCURSO EM SALA DE AULA	74
4.3	AS ESCOLAS DO CAMPO, A GRAMÁTICA E OS CAMINHOS DO SABIÁ.....	77
5	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	85
5.1	CADERNO PEDAGÓGICO	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
	REFERÊNCIAS.....	187
	ANEXOS	190
	ANEXO A – Letra da canção Majestade, o Sabiá	193
	ANEXO B – Canção do Exílio – Gonçalves Dias	194
	ANEXO C – Oswald de Andrade	195
	ANEXO D – Canção do Exílio Facilitada – José Paulo Paes	196

1 INTRODUÇÃO

A leitura, em qualquer fase da vida, desempenha um papel fundamental na formação do sujeito, do cidadão. Quando bem desenvolvida, tanto no âmbito educacional quanto no familiar, contribui para o crescimento intelectual, pessoal e social, visto que mobiliza, desde a mais tenra idade, um encontro com o mundo que cerca o aluno por meio de histórias, lendas, contos de fadas, notícias e tantos outros discursos representados pelas escritas e imagens.

É preciso desconstruir o estigma da leitura como um conteúdo engessado pelo sistema educacional, muitas vezes desconsiderando o potencial para o prazer e a fruição. Prazer este que é um aspecto decisivo na formação do leitor. A construção da cidadania e a emancipação do sujeito são fatores indissociáveis à leitura e construção de sentidos de temas e assuntos inerentes ao cotidiano. No que tange ao contexto das Escolas do Campo, é fundamental que a escola capacite os sujeitos para a vida acadêmica, social e tecnológica, inclusive no ambiente rural.

Na literatura e no cancionário popular brasileiro, há uma vasta referência a temas e figuras do campo, como é o caso do sabiá, ave amplamente conhecida e presente nesse contexto. Dessa forma, utilizar a figura do sabiá como eixo estruturante para aprimorar a leitura e a compreensão dos discursos sociais sobre o campo configura-se como uma estratégia pedagógica eficaz e contextualizada. Esse enfoque permite aos alunos compreenderem como a intertextualidade constrói sentidos e amplia o repertório cultural e linguístico.

Assim, o presente estudo se propõe a responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira a leitura de textos nos quais a figura do sabiá se faz recorrente, seja na literatura ou no cancionário popular, pode contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento das competências leitoras dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola do Campo, possibilitando-lhes desvendar as relações intertextuais na construção de sentido?

A fim de responder a essa questão, o objetivo geral deste estudo é contribuir para a formação do leitor, capacitá-lo como sujeito no processo de leitura e proporcionar uma compreensão contextualizada, intertextual e crítica dos discursos sociais. Os objetivos específicos são: capacitar o aluno a compreender de forma autônoma as relações intertextuais a partir das quais cada texto cobra o seu sentido;

levar o aluno a entender a gramática e as classes gramaticais não como terminologia a serviço da aplicação mecânica de regras normativas, mas, sobretudo, como compreensão e apropriação de estratégias lógico-conceituais de funcionamento da língua na construção do sentido; compreender o percurso de construção da significação da figura do sabiá como pássaro que representa o Brasil na literatura como forma de desvendar os mecanismos discursivos pertinentes à leitura..

O presente trabalho discorre sobre a leitura autônoma e significativa no Ensino Fundamental, sob a perspectiva da linguística aplicada, mais especificamente a partir do olhar da semântica discursiva, tendo como público-alvo os alunos do Colégio Estadual do Campo. Além disso, busca promover uma reflexão sobre as condições sociais que permeiam a formação do leitor, compreendido como um sujeito inserido em um contexto histórico e social que influencia sua experiência com a leitura.

Do ponto de vista dos conteúdos curriculares da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a gramática se apresenta como um elemento essencial de discussão. Nesse sentido, questiona-se: qual gramática deve ser ensinada em sala de aula e de que forma ela deve ser abordada? A descrição gramatical contemporânea classifica a gramática tradicional em quatro campos de abordagem: sintaxe, morfologia, fonologia e semântica e, mais recentemente, a inclusão da pragmática. Dentro desse contexto, a organização das palavras em classes gramaticais deve ser compreendida não como um sistema engessado, mas como uma ferramenta de compreensão da estrutura e do funcionamento da língua.

Especificamente, este estudo privilegia a semântica discursiva como enfoque central, investigando a relação entre temas e figuras na construção do sentido textual e nas relações intertextuais tecidas a partir dessas relações. É preciso lembrar que, aqui, o enfoque semântico está presente em todo o percurso traçado por nossas análises. O trabalho com as classes gramaticais não se limita à abordagem sintática e morfológica, mas, estabelece como essencial olhar as classes de palavras além do morfossintático e compreender o devido lugar da semântica nos estudos gramaticais.

Por fim, é importante reconhecer os impactos da pandemia da Covid-19 sobre a condução deste estudo. O contexto pandêmico alterou significativamente o cronograma do programa este mestrado, exigindo adaptações metodológicas e repensando possibilidades de aplicação prática. Esse cenário desafiador evidenciou a resiliência educacional e a necessidade contínua de inovação no ensino.

Dessa forma, este estudo não apenas pretende contribuir para a compreensão teórica da leitura autônoma e significativa nas Escolas do Campo, mas, também, reforça a importância de uma educação flexível, contextualizada e comprometida com a inclusão e a qualidade.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Contribuir para a formação do leitor como sujeito no processo de leitura, proporcionando uma compreensão contextualizada, intertextual e crítica dos discursos sociais.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Capacitar o aluno a compreender de forma autônoma as relações intertextuais a partir das quais cada texto cobra o seu sentido;

Levar o aluno a entender a gramática e as classes gramaticais não como terminologia a serviço da aplicação mecânica de regras normativas, mas, sobretudo, como compreensão e apropriação de estratégias lógico-conceituais de funcionamento da língua na construção do sentido;

Compreender o percurso de construção da significação da figura do sabiá como pássaro que representa o Brasil na literatura como forma de desvendar os mecanismos discursivos pertinentes à leitura.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As bases teóricas sobre as quais este trabalho é desenvolvido compreendem a discussão questões essenciais: o conceito de gramática e as implicações desse conceito, a teoria da enunciação e os fundamentos teóricos sobre a leitura, e literatura brasileira.

Quando abordamos o ensino de gramática, é fundamental esclarecer o que se entende por gramática e, conforme cada perspectiva, o que significa saber gramática e o que caracteriza o que é gramatical. Esses conceitos podem ser analisados de diferentes formas, conforme o ponto de vista teórico assumido. Serão analisadas a seguir quatro maneiras por meio das quais o conceito de gramática pode aparecer com mais frequência quando se leva em conta a sala de aula.

O conceito de gramática vem sendo construído por meio da história desde o período Clássico. Há milênios os homens pensam em entender a linguagem e o conceito de gramática tornou-se uma categoria essencial erguida para auxiliar a compreensão dos mecanismos da comunicação. A gramática tradicional é essa gramática que se constitui pela tradição dos estudos linguísticos construídos em princípio, pela filosofia e, posteriormente, pela ciência linguística para dar conta da compreensão das estruturas da língua e da linguagem. Os estudos contemporâneos, por sua vez, efetuam uma reflexão sobre os conceitos tradicionais e propõem novos caminhos para a gramática.

Para uma compreensão mais abrangente do conceito de gramática, é possível entender a gramática como um conjunto de regras do ponto de vista de como o falante as domina, tanto para produzir quanto para compreender textos, isto é, pela gramática internalizada; ou pelo ponto de vista de como se estruturam e funcionam essas regras, ou seja, vistos pela gramática descritiva; ou ainda, vistos como um conjunto de regras que são efetivamente seguidas, ou seja, do ponto de vista da gramática normativa. São diferentes formas de análise e diferentes formas de reflexão sobre as línguas.

A gramática internalizada, também chamada de implícita, refere-se à competência linguística que todo falante possui, abrangendo unidades, regras e princípios que organizam a língua nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo. Essa gramática, adquirida de forma

natural no ambiente social, permite ao falante usar a língua automaticamente em interações comunicativas, criar frases ilimitadas e avaliar a gramaticalidade sem a necessidade de escolarização formal. Vinculada à fala e transmitida inicialmente pela família, ela fundamenta a competência gramatical, textual e discursiva, sendo essencial para a competência comunicativa. Diferente da gramática escolar, ela segue as normas da comunidade linguística e se desenvolve progressivamente conforme a criança vai ganhando sociabilidade na comunidade; é o objeto de descrição por meio das gramáticas descritivas e outros estudos linguísticos.

A gramática descritiva analisa a língua na totalidade, considerando as variações, unidades, categorias e funções, com base na observação do que é falado ou escrito. Essa abordagem objetiva descrever como a língua funciona em variedades linguísticas, sem juízo de valor social, identificando regras que explicam a estrutura e o uso real pelos falantes. Fundamentada em teorias e métodos específicos, como as gramáticas estruturalistas, gerativas ou funcionais, ela descreve as relações entre as unidades da língua e suas funções, distinguindo o que é gramatical do que não é, de forma objetiva. Essa gramática reconhece que a comunicação é influenciada por fatores sócio-histórico-ideológicos e trabalha com questões de adequação do discurso aos diversos meios sociais. Ao compreender a língua como um sistema dinâmico e funcional, adapta-se às demandas da interação social e evidencia como o contexto pode transformar a construção textual e os efeitos de sentido.

A gramática normativa, por sua vez, é direcionada aos aspectos da língua padrão, da língua oficial, e dá pouca atenção às variações orais regionais. Ela descreve a norma padrão, analisando estruturas e classificações morfológicas, léxicas, sintáticas, fonológicas e ortográficas e estabelece regras prescritivas para o uso considerado oficial da língua, tanto na fala quanto na escrita.

É uma gramática prescritiva em razão de determinar uma forma de uso da língua, além de escolhas gramaticais que se estabelecem como normas de escrita e fala, assim ela padroniza a língua sem considerar outras variações, essa gramática escolar age como uma norma, uniforme e política. Esta gramática ensinada nas escolas está a serviço das políticas públicas de educação e dos interesses do mercado, além de estar relacionada à escrita, às normas e às leis, e está fundamentada na tradição histórica, no prestígio social e político e na sua adoção oficial pelo Estado. Contudo, apesar da função uniformizadora da gramática escolar padrão, a língua não é uniforme, mas possui variações de acordo com a comunidade

de falantes, assim, a uniformização da gramática coloca essa forma padrão como a língua do poder.

A função uniformizadora da gramática normativa dá-lhe um caráter oficial, como língua do poder; e é essa característica que a faz ser importante na escola: o cidadão de amanhã precisa entender, falar e escrever, não somente a língua da comunidade, mas, sobretudo, é preciso que o cidadão fale, leia e escreva como o poder se comunica. O cidadão precisa falar alto e ser ouvido.

No entanto, não é essa função de norma linguística do poder, de dimensão política e exercício da cidadania que a gramática normativa tem exercido. De modo oposto, essa normatividade mal compreendida reforça preconceitos ao negligenciar a diversidade linguística e reduz a língua à sua forma padrão, vendo qualquer desvio como agramatical. Assim, exerce um papel prescritivo, muito mais limitador do que a possibilidade de compreender um outro lado de uma sociedade tão diversa.

○ 3.1 GRAMÁTICA, AS GRAMÁTICAS E AS CLASSES GRAMATICAIAS

Retomando as explicações anteriores, temos que a gramática é um conjunto de diretrizes para o uso da língua a ser seguido por aqueles que desejam se comunicar e participar da interação social. Essa definição geral, com o decorrer da história, foi se tornando mais específica, e várias gramáticas acabam sendo erguidas. Dando continuidade às questões que estávamos abordando, é preciso, ainda, ressaltar, com um pouco mais de clareza, as diferentes dimensões gramaticais propostas pela Linguística contemporânea – internalizada, descritiva e normativa – e abordar, também, o que se entende por gramática tradicional.

Para contemplar uma fundamentação mais abrangente, faremos uma breve exposição sobre as gramáticas: internalizada, descritiva e normativa, para que fique mais precisa a base teórica sobre a qual ergueremos nossa proposta.

A gramática internalizada, como já dissemos, corresponde à competência linguística que o falante possui (incluindo unidades, regras e princípios de diversos níveis de organização da língua: fonológico, morfológico, sintático,

semântico, pragmático e textual-discursivo). É chamada, também, de implícita porque o falante se apropria dela por meio do convívio social e a assume como identidade social; a competência linguística que essa gramática possibilita permite a esse falante o uso automático da língua em situações de interação comunicativa. É aquela oriunda da Língua materna. Está vinculada à fala. É ensinada pela mãe (e família) que dá à criança a competência de ser falante de uma língua e participar da comunicação social, adquirindo, assim, uma língua materna. Não é uma língua escolar – obedece a norma da comunidade.

Entende-se que essa gramática é o que molda e fundamenta a competência gramatical ou linguística do falante. Essa gramática é a responsável por permitir que o usuário crie um número ilimitado de frases e avalie sua correção de acordo com a gramaticalidade da língua. Assim, é crucial registrar, reafirmar e ressaltar que a gramática internalizada é responsável não apenas pela competência gramatical do falante, mas também por sua competência textual e discursiva, sendo, portanto, fundamental para a sua competência comunicativa.

A gramática internalizada, como vimos, é o conhecimento linguístico que um indivíduo desenvolve, condicionado por limites derivados de sua herança genética e de circunstâncias sociais e culturais apropriadas. Nesse sentido, o domínio da gramática não está relacionado à escolarização ou a métodos formais e institucionais de aprendizado, mas, sim, ao processo gradual de ativação e desenvolvimento de hipóteses sobre a linguagem, seus fundamentos e suas regras, por meio da prática linguística.

Podemos, então, entender que a gramática internalizada, ou competência linguística do falante, refere-se ao mecanismo que abrange o conjunto de regras dominadas pelos falantes, permitindo-lhes utilizar a língua de forma natural. Na verdade, essa gramática é o objeto dos estudos dos outros tipos, especialmente da gramática descritiva, que abordaremos a seguir e jamais poderá ser considerada no exercício da sala de aula porque revela a identidade do aluno, o berço sociocultural de onde esse aluno veio.

Quanto à Gramática Descritiva, vários autores, como Carlos Franchi (2006), Luiz Carlos Travaglia (2003) e outros discutem essa outra gramática de modo abrangente. São esses autores que nos auxiliam a tratar dessa gramática de dimensões descritivas especialmente os trabalhos de Travaglia e Franchi serão aqui lembrados. São autores que registram e analisam a língua e as variações que essa

língua comporta, sem juízo de valor social. Examinam as unidades e categorias linguísticas presentes, os tipos de construções possíveis e as funções desses elementos, bem como as condições e modos de uso. Assim, podemos compreender como a gramática descritiva pode ser aplicada a qualquer variante da língua; portanto, podemos ter modelos gramaticais de várias concepções teóricas descrevendo diferentes variedades linguísticas.

Esse tipo de gramática resulta da observação do que é falado ou escrito na prática e busca esclarecer o funcionamento da língua, formulando hipóteses que expliquem os mecanismos gramaticais e discursivos. Frequentemente, as gramáticas descritivas são identificadas com base nas correntes linguísticas que as fundamentam, como gramáticas estruturais, gerativo-transformacionais, estratificacionais, funcionais, entre outras.

A gramática descritiva analisa a estrutura e o funcionamento da língua, as formas e funções dos mecanismos gramaticais e discursivos. Nesse sentido, a gramática é vista como um conjunto de regras que o pesquisador identifica a partir dos dados que analisa, fundamentando-se em uma teoria e método específicos. Essas regras representam as ferramentas usadas pelos falantes na construção de enunciados; trata-se de um sistema de conceitos que permite esclarecer os mecanismos da língua, relacionando a expressão dessa língua a uma descrição estrutural e funcional e, assim, distinguindo o que é gramatical do que não é.

Tudo o que é considerado gramatical, portanto, alinha-se às regras de funcionamento da língua, conforme uma determinada variedade linguística. O critério aqui é puramente linguístico e objetivo, uma vez que não se nega a validade de formas e usos que os falantes reconhecem como pertencentes à língua que utilizam. Saber gramática, nesse contexto, implica a capacidade de identificar, nas expressões de uma língua, categorias, funções e relações que compõem a construção dos enunciados, descrevendo a estrutura interna e avaliando a gramaticalidade desse enunciado.

O pesquisador pode descrever todas as variantes da língua, propondo, com base em um modelo teórico, quais são as unidades e categorias da língua, assim como as relações que podem ser estabelecidas entre elas e as funções correspondentes. Exemplos dessa concepção incluem gramáticas fundamentadas em teorias estruturalistas, gramáticas baseadas na teoria gerativa, no funcionalismo

sistêmico, ou em vários outros modelos contemporâneos. A partir da década de 60, surgiram diversas correntes de pesquisa sobre a língua, como Linguística Textual, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Discursiva, Sociolinguística em suas diferentes abordagens e Pragmática. Essas abordagens não se limitam ao sistema formal, mas, também, se dedicam a uma linguística que leva em conta a variação linguística e a relação da língua com o contexto de comunicação, considerando todos os elementos da comunicação.

A gramática descritiva é aquela que, ao considerar a língua como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade em função das demandas da interação comunicativa, vê a gramática como o conjunto de regras que o falante realmente aprendeu e utiliza ao se comunicar. Nessa visão da gramática, não se fala em erro linguístico, mas sim na inadequação da variedade linguística utilizada em um contexto específico de interação, seja por não seguir as normas sociais de uso da língua ou pela escolha inadequada de um recurso linguístico para expressar uma intenção comunicativa que poderia ser mais bem alcançada por meio de outras opções. Isso reflete um contexto sócio-histórico-ideológico, ou seja, uma maneira de a sociedade interpretar os eventos em um determinado período, o que regula e influencia o uso da linguagem. Alterando o contexto, o texto e sua construção dentro de uma variedade linguística também mudariam, assim como o efeito de sentido que poderiam produzir.

A gramática normativa, além de descrever a variante padrão, que inclui a análise de estruturas e a classificação de formas morfológicas e léxicas, ela estabelece regras para um uso adequado da língua, tanto na fala quanto na escrita, determinando o que deve ou não ser utilizado socialmente.

A gramática normativa pode ser vista como um conjunto de regras que orienta o uso da língua em uma sociedade; porém, a descrição da norma padrão do ponto discursivo e gramatical é sempre a descrição de uma norma ou variante. As normas gramaticais estabelecidas pela norma ou variante padrão precisa ser validada pelas instâncias extralinguísticas de poder, para que prescrevam certas escolhas específicas da gramática. Só se tornam parte de um português oficial quando são autorizadas pela instância sócio-política. Portanto, é essencial distinguir entre a descrição da norma padrão, que se refere a uma abordagem descritiva de uma variação da língua, e a transformação dessa descrição em normas para o uso linguístico.

Esse modelo de gramática é o mais frequentemente abordado nas escolas e, muitas vezes, quando os professores mencionam o ensino de gramática, estão se referindo apenas a essa categoria, seja por tradição ou por problemas na formação docente. O que é considerado adequado gramaticalmente corresponde ao que está em conformidade com as normas de uso da língua padrão. Nesse entendimento, a língua é reduzida a sua variante padrão, considerando que todas as outras formas de uso são desvios, erros ou distorções.

A gramática tradicional é aquela construída pela tradição linguística ocidental - gramática tradicional segue o contexto histórico: em épocas totalitárias é mais normativa; em épocas mais democrática, mais descritiva. É a gramática como método, como conhecimento linguístico, que toma inúmeras formas conforme a história conduz os rumos da linguagem e da comunicação. Na norma padrão, as diretrizes de uso da língua são fundamentadas no que é consagrado pelas grandes personalidades do mundo político e acadêmico.

3.1.1 Gramática, Gramática Tradicional e a Gramática de Sala de Aula

A gramática tradicional (GT) é originária da cultura greco-romana; caracteriza-se por seu caráter lógico-filosófico, com estreitas relações com a retórica. Esta tradição gramatical se estendeu ao longo dos séculos e influencia o que hoje chamamos de gramáticas normativas (Mattos e Silva, 2000, p.12).

A autora reconhece o valor histórico e cultural da gramática tradicional para a compreensão da evolução do conhecimento sobre a linguagem humana. Reitera que os historiadores da ciência da linguagem são unânimes ao afirmar que o que conhecemos hoje como gramática tradicional tem suas raízes nos pensamentos de Platão e Aristóteles — dentro do contexto greco-latino-cristão do Ocidente. Se seguirmos a história interna da gramática tradicional, chegamos a essa origem. No entanto, ao considerarmos a gramática em relação às influências sociais, políticas e econômicas, às pressões ideológicas e às contingências históricas, podemos observar que a reflexão platônica sobre a linguagem alterou o curso que a gramática seguiria até os dias atuais. Os conflitos político-sociais da Grécia clássica se refletiram diretamente nas discussões sobre a linguagem.

Bagno (2011, p.14), por sua vez, afirma que a gramática é político-ideológica porque resulta de uma criação humana, e todo produto humano, seja consciente ou inconscientemente, reflete uma posição política fundamentada por uma ou mais ideologias. O mito de uma ciência “neutra” já não encontra espaço no contexto contemporâneo. Por isso, defende o reconhecimento do português brasileiro como uma língua completa e independente, que deve seguir seus próprios critérios de funcionamento, desvinculada de uma tradição gramatical voltada exclusivamente ao português literário europeu antigo.

Ainda segundo Bagno (2011), essa postura se reflete no uso deliberado de formas linguísticas há muito integradas à gramática do português brasileiro, mas que ainda sofrem resistência dos puristas mais rígidos. Assim, não deve causar surpresa encontrar construções como “nos grupos que fazemos parte”, “tem muitos problemas nessa descrição”, “tendo transformado ela numa regra” ou “não se conhece as origens exatas dessas palavras” (Bagno, 2011, p.14) entre outras.

Mattos e Silva (2000, p.15) aponta que as gramáticas tradicionais atuais seguem dois caminhos principais: ou começam pela apresentação das funções sintáticas, passando depois para as classes de palavras, ou partem destas para explicar suas funções sintáticas. Essas duas abordagens já se delineavam no século V a.C., sendo a segunda predominante. Uma crítica comum à gramática tradicional é a sistematização dos fatos linguísticos de forma dissociada do uso real da língua. Ao ignorar esse aspecto, outros elementos também acabam sendo desconsiderados, como as diferenças entre as modalidades oral e escrita, a influência do contexto sobre as variedades dialetais e a interferência do tempo no processo de evolução da língua.

Bagno (2007, p.21) destaca os problemas da gramática tradicional, salientando pontos como a visão preconceituosa e purista da língua, que exclui ou censura determinados usos, e o foco excessivo na terminologia e metalinguagem, ao invés de na língua propriamente dita. Além disso, a gramática tradicional apresenta definições precárias e circulares, priorizando a análise pela análise, sem discutir regras de construção. A abordagem ignora a diversidade linguística e trata a língua como um sistema estático, sem considerar suas transformações ao longo do tempo, impondo uma única modalidade linguística nos estudos gramaticais.

A abordagem crítica de Bagno (2007, p.21) sobre os problemas da gramática tradicional tem uma conexão direta com o ensino de Língua Portuguesa em escolas do campo. Os alunos dessas instituições vivem em contextos linguísticos ricos

e diversos, marcados por variantes regionais e pela oralidade própria do campo. Contudo, o enfoque preconceituoso e purista da gramática tradicional tende a marginalizar esses usos linguísticos, desvalorizando as formas legítimas de expressão desses estudantes. Essa abordagem reforça uma visão estática da língua, desconsiderando as transformações históricas e culturais que moldam o modo como a língua é falada e vivida no campo.

Além disso, o foco excessivo na terminologia e na metalinguagem, em detrimento do uso prático e significativo da língua, dificulta a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, que precisam de práticas pedagógicas conectadas à sua realidade sociocultural. O ensino purista da gramática tradicional pode ignorar a riqueza da diversidade linguística presente no campo, impondo uma única norma padrão como modelo, o que pode afastar os estudantes e torná-los inseguros em relação à própria capacidade linguística.

Assim, ensinar Língua Portuguesa nessas escolas exige uma abordagem que vá além da mera análise pela análise. É necessário contextualizar a língua como prática social, valorizando os repertórios linguísticos dos estudantes, explorando os temas e contextos que fazem parte de suas vidas e respeitando a diversidade cultural e linguística presente no campo. Dessa forma, o ensino se torna mais inclusivo, dinâmico e significativo para os alunos.

Apesar das críticas à gramática tradicional e de propostas que defendem a separação entre o ensino da língua materna e o ensino de gramática, esta última ainda é, frequentemente, o foco principal das aulas de língua portuguesa.

Embora a gramática tradicional seja fruto de uma longa reflexão sobre a linguagem, é importante não a considerar como a única forma válida e correta. Ela ignora as variações linguísticas, os usos da língua e processos textuais como coesão e coerência. Suas análises limitam-se à frase e partem de um princípio normativo, o que reflete no ensino que privilegia a norma culta e a nomenclatura, confundindo o ensino da língua com o ensino da gramática normativa (Cegalla, 2009, p.15).

A partir dos anos 70, no Brasil, discutiu-se a dificuldade dos alunos do ensino médio em ler e escrever de maneira clara e articulada. Essa dificuldade foi atribuída à falta de prática de produção de texto em sala, à influência dos meios de comunicação e à descontextualização do ensino. Nos anos 80, novas perspectivas surgiram com estudos sobre variação linguística e psicolinguística, propondo novas metodologias e criticando o ensino tradicional de gramática.

Por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998) defendem que o ensino da língua deve partir do uso real que os alunos fazem dela, buscando desenvolver novas habilidades linguísticas, especialmente relacionadas à escrita. No entanto, essa abordagem ainda não é amplamente aplicada nas escolas, onde muitos professores continuam a defender o estudo da gramática normativa como o principal meio de ensinar a língua.

Ao longo do tempo, tornou-se comum associar a gramática apenas a um conjunto de regras de uma língua. No entanto, para uma compreensão mais precisa do que é a Gramática, é necessário recorrer à literatura especializada. Bechara (2009, p.50) assevera que a gramática compreende as regras que uma pessoa deve conhecer para falar e escrever corretamente; que a gramática é um conjunto sistemático de normas, baseadas no uso consagrado por bons escritores, que orienta a boa fala e escrita.

Bechara (2009, p.49) trata sobre a necessidade de distinguir cuidadosamente o conceito de exemplar do de correto, pois esses termos pertencem a esferas conceituais distintas. O exemplar refere-se a uma forma escolhida entre as diversas maneiras de se expressar em uma língua histórica, o que significa que a forma eleita não pode ser considerada intrinsecamente correta ou incorreta.

Bechara (2009, p.50) continua asseverando que não se deve confundir dois tipos distintos de gramática: a descritiva e a normativa. A gramática descritiva é uma área científica cujo objetivo é documentar e apresentar um sistema linguístico em seus diferentes aspectos, como os níveis fonético-fonológico, morfossintático e lexical. Por essa razão, ela não se ocupa de estabelecer definições, mas de observar e relatar como a língua é efetivamente utilizada em sua forma funcional. Como se trata de uma disciplina científica, sua preocupação não está em determinar o que é certo ou errado no uso da língua, seja no que diz respeito à fala, ao conhecimento idiomático ou à expressão linguística.

Já a gramática normativa possui um propósito essencialmente pedagógico. Sua função é selecionar e apontar os usos linguísticos considerados exemplares, destinados a orientar a comunicação em contextos formais e específicos das interações sociais. Ela estabelece diretrizes sobre como se deve falar e escrever, fundamentando-se nos padrões consagrados pelo uso da língua oficial.

A partir dos estudos linguísticos, novas perspectivas sobre a gramática surgiram, desafiando a rigidez da norma culta e propondo abordagens mais

inclusivas. Observa que, enquanto a gramática normativa privilegia a língua padrão como o modelo ideal, ela não abrange todos os fenômenos linguísticos, abrindo espaço para novas vertentes de análise (Bechara, 2009, p.50-55).

Apesar dos avanços, o desafio pedagógico persiste: como ensinar gramática de forma que faça sentido para os alunos? A gramática pedagógica, como proposta por Bagno (2011, p.14), surge para preencher essa lacuna, oferecendo uma abordagem voltada para a formação docente. No entanto, mesmo essas propostas são escassas, e os professores precisam lidar com o que está disponível.

Nas últimas décadas, os estudos sobre o ensino da gramática nas escolas levantaram reflexões importantes. Durante muito tempo, o ensino foi marcado pelo estudo isolado de palavras e frases, descontextualizadas da prática real de comunicação. Mesmo com as críticas e dados que apontam a ineficácia desse modelo, ele ainda persiste em muitas salas de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados na década de 1990, foram um marco ao reconhecer essas falhas, criticando a apresentação de uma gramática tradicional inconsistente e desarticulada das práticas reais de linguagem.

Ensinar gramática normativa a falantes nativos, que já possuem uma gramática internalizada, é um dos grandes desafios atuais. Embora os alunos já utilizem as regras gramaticais de forma intuitiva, o ensino escolar deve possibilitar o acesso ao padrão da língua, ampliando seus conhecimentos linguísticos. Bagno (2011, p.19-21) ressalta que a escola é o espaço onde os alunos podem desenvolver uma competência linguística que lhes permita adequar seus enunciados às diversas situações de interação social.

A formação do professor de Língua Portuguesa, no entanto, é um ponto crucial. Muitos docentes veem a gramática normativa como algo ultrapassado, o que gera desinteresse tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Bagno (2011, p. 32-33) sugere que essa atitude contribui para que a gramática seja percebida como uma disciplina desconectada da realidade. Para superar esse cenário, os PCN (1998) propõem a contextualização do ensino gramatical, defendendo que a gramática deve estar sempre vinculada às práticas de leitura e produção textual.

O ensino de gramática requer uma abordagem crítica e reflexiva por parte dos professores, que devem conhecer as diferentes gramáticas e suas aplicações para que possam adaptá-las às necessidades dos alunos. O foco deve estar na prática da linguagem, mostrando aos alunos como a gramática pode ser um

instrumento valioso para a construção de textos e a compreensão da comunicação em diferentes contextos. O ensino de Língua Portuguesa deve priorizar uma abordagem reflexiva e contextualizada, que vá além da simples memorização de regras gramaticais. É fundamental que as aulas proporcionem aos alunos o desenvolvimento de competências comunicativas que os preparem para enfrentar as demandas da vida cotidiana e do mundo profissional, como a produção de textos funcionais e o domínio de gêneros textuais relevantes para a realidade atual. A gramática, nesse contexto, deve ser um meio para alcançar esses objetivos, e não um fim em si mesma. O aprendizado da língua envolve mais do que a correção formal; ele é um processo de compreensão cultural e pragmática, como destacado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, a prática docente precisa ser constantemente adaptada, integrando teoria e prática de forma eficaz, a fim de fomentar uma aprendizagem significativa e relevante para os alunos.

O ensino prescritivo da gramática tem como objetivo fazer com que os alunos substituam seus padrões de uso linguístico, considerados inadequados, por outros que sejam vistos como corretos. Assim, trata-se de um ensino que interfere nas habilidades linguísticas já existentes. Ele é também proscritivo, pois cada “faça isso” é acompanhado de um “não faça aquilo”. Esse tipo de ensino está associado à concepção tradicional de linguagem e à gramática normativa, focando principalmente no trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um dos seus objetivos principais a correção formal da linguagem. No nível fonológico, isso implica exigir a pronúncia correta das palavras; no sintático, a adequada colocação e concordância das palavras; além das dimensões morfológica e semântica (Travaglia, 2003, p. 38-40).

O ensino prescritivo é capaz de atender a alguns objetivos na educação da língua materna, como: a) fazer com que o aluno domine a norma culta ou a língua padrão; b) ensinar a forma escrita da língua. Por outro lado, o ensino descritivo busca explicar como a linguagem funciona, focando em uma língua específica. Ele aborda habilidades que já foram adquiridas, sem a intenção de alterá-las, mas mostrando como podem ser aplicadas. Neste modelo, a língua materna é fundamental, pois é a que o aluno mais conhece, abrangendo todas as variedades linguísticas. Sua importância é justificada pela necessidade do falante de compreender a estrutura da língua que utiliza, assim como de entender outras instituições sociais, para melhor interagir em sociedade (Travaglia, 2003, p.38-40).

O ensino descritivo não se limita apenas às gramáticas descritivas, mas também pode ser encontrado no trabalho com gramáticas normativas. No entanto, nas gramáticas normativas, a descrição se restringe à língua padrão, à norma culta escrita e a alguns aspectos da prosódia da língua falada, enquanto as gramáticas descritivas englobam todas as variantes da língua. Nas normativas, afirma-se “a língua é assim”, e qualquer desvio é considerado erro, degeneração ou aviltamento da língua. Assim, ao utilizar a gramática normativa, o professor frequentemente descreve a variedade culta e formal da língua, transformando os fatos observados em regras de uso, estabelecendo uma única forma de utilização (Travaglia, 2003, p.38-40).

Os principais objetivos do ensino descritivo são: a) proporcionar o entendimento da instituição social que a língua representa, incluindo sua estrutura e funcionamento, forma e função; b) ensinar os alunos a pensar, raciocinar, desenvolver o raciocínio científico e a capacidade de análise sistemática dos fenômenos que encontram na natureza e na sociedade.

O ensino produtivo tem como meta ensinar novas habilidades linguísticas. Seu objetivo é ajudar o aluno a ampliar o uso da sua língua materna de forma mais eficiente; assim, não busca “alterar padrões que o aluno já possui, mas sim aumentar os recursos disponíveis e assegurar que ele tenha, para uso adequado, a maior gama possível de potencialidades da sua língua, nas diversas situações que demandam essa habilidade” (Travaglia, 2003, p.40).

O ensino produtivo é, sem dúvida, o mais apropriado para alcançar o objetivo de desenvolver a competência comunicativa, já que esse desenvolvimento requer a aquisição de novas habilidades linguísticas. Como mencionado, isso inclui tanto o domínio da norma culta quanto da forma escrita da língua. Vale destacar que o ensino da variedade escrita é inteiramente produtivo, pois, ao ingressar na escola, o aluno geralmente não possui habilidades relacionadas a essa forma.

Esses três tipos de abordagem no ensino da língua não se excluem mutuamente, e podemos utilizá-los conforme nossos objetivos. No entanto, há um consenso entre os especialistas em ensino de língua materna de que as abordagens descritiva e produtiva, especialmente a segunda, são extremamente benéficas para os alunos. Por outro lado, a abordagem prescritiva tem sido exageradamente valorizada e amplamente aplicada nas aulas, em detrimento das outras duas, o que prejudica a formação dos alunos em termos de conhecimento linguístico. Isso é

especialmente problemático no que diz respeito ao desenvolvimento de uma competência comunicativa mais abrangente, que é essencial para uma vida melhor. Além disso, o ensino prescritivo realizado até agora não tem alcançado nem mesmo seu objetivo de proporcionar aos alunos uma competência satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua (Travaglia, 2003, p.40).

Após o início do século XX, o cenário linguístico no Brasil passou por mudanças significativas. O Estado brasileiro se estabeleceu claramente, e sua presença se tornou um símbolo da nossa diferença em relação a Portugal. A relação entre os brasileiros e a língua nacional começou a ser institucionalizada, refletindo as necessidades de uma sociedade que buscava representação científica. Com a maturidade das instituições de ensino, como as faculdades, o papel das gramáticas mudou: elas deixaram de ser ferramentas para moldar a identidade brasileira e passaram a servir para manter essa identidade, distinguindo aqueles que falam a língua corretamente de quem não o faz (Orlandi, 2002, p.159-160).

No início do século XX, o Estado brasileiro já havia se estabelecido, assim como as nossas diferenças linguísticas, em relação a Portugal. No final do século XIX, foi criada a Academia Brasileira de Letras em 1897, e na década de 1930, o ensino superior começou a se organizar com a criação de faculdades, refletindo o pleno desenvolvimento da educação, como vimos na discussão sobre o Culto à Ciência. Além disso, acordos ortográficos começaram a ser firmados, simbolizando a independência política em relação à língua nacional (Orlandi, 2002, p.159-160).

Esse período resultou em uma grande produção de gramáticas, e as diferenças entre elas passaram a não se referir mais aos autores ou suas escolas de pensamento. Em vez disso, as distinções se concentravam em aspectos descritivos e analíticos, como a análise das frases e seus complementos, e as características dos adjuntos. Essa variedade de gramáticas levou à proposta da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) em 1957/1958, que buscou estabelecer uma terminologia uniforme, apagando a importância do autor gramático que era relevante no século XIX.

Com a questão do Estado resolvida após a Independência e a República, a produção de gramáticas no século XX assumiu um novo significado. Essa abundância de gramáticas refletiu, em certa medida, uma perda de relevância histórica e social do trabalho dos gramáticos, como era no século XIX.

Nesse contexto, a NGB surgiu como uma intervenção direta do Estado, promovendo a homogeneização e a fixação da terminologia gramatical no

Brasil. Com a NGB, os gramáticos perderam o status de autores que tinham anteriormente. A NGB, ao cristalizar a gramática, reduziu-a a uma nomenclatura fixa, despojando os gramáticos de seu papel autoral. As diferentes abordagens dos gramáticos do século XIX, que se preocupavam com o conhecimento da língua, foram desautorizadas pelo Estado. No século XX, essa função de criação de conhecimento foi transferida para os linguistas, que passaram a ser vistos como os responsáveis pela produção científica sobre a língua, enquanto o conhecimento do gramático passou a ser subordinado ao dos linguistas (Orlandi, 2002, p.159-160).

Com a consolidação do Estado brasileiro, a definição da língua já não precisa mais reivindicar sua existência. No século XX, o trabalho do gramático está, de certa forma, alinhado ao Estado, que começa a exercer um controle mais direto sobre ele.

A discussão sobre a língua se torna cada vez mais científica. À medida que o Estado se fortalece e a sociedade brasileira se organiza, o argumento científico se torna mais legítimo. Embora o enfoque científico já estivesse presente nas gramáticas do século XIX, onde era uma reivindicação relacionada ao gramático, no século XX, essa questão se conecta diretamente à própria gramática, gerando disputas sobre sua cientificidade.

As tensões se mudam para o campo da ciência: surgem debates sobre teorias que ignoram ou reconhecem a história da língua e que refletem ou não os impactos políticos das teorias gramaticais, sejam elas universais ou específicas. O foco da discussão passa a ser quem tem acesso ao conhecimento científico sobre a língua e seus usos. Agora, a relação não é mais entre portugueses e brasileiros, mas entre diferentes teorias científicas sobre a linguagem, resultando em divisões entre brasileiros.

A progressiva clareza sobre a imagem do Estado acompanha a caracterização da questão linguística como uma questão científica, visível na forma como as disciplinas que estudam a língua são institucionalizadas. Com a implementação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) por decreto, a Linguística ganha prestígio em relação à Gramática. Ao desenvolver sua própria metalinguagem, a Linguística impacta o entendimento da língua, mudando a concepção de Gramática que existia no século XIX.

Embora a gramática normativa, influenciada pela NGB, ainda esteja presente nas escolas, gerando efeitos sobre o conhecimento da língua, ela convive

com o conhecimento linguístico e sua metalinguagem, o que é fundamental. Assim, há uma ambivalência entre a Gramática e a Linguística. Ambas respondem à complexa relação entre unidade e diversidade na língua: a Linguística busca objetivar a língua em sua unicidade, enquanto a Gramática impõe uma norma linguística na educação. Como resultado, a Gramática estabelece uma terminologia uniforme, promovida por especialistas na língua nacional, apoiando uma política linguística, enquanto a Linguística cria uma metalinguagem voltada para a reflexão teórica sobre os fenômenos linguísticos, também trabalhando para objetivar a língua em sua unidade (Orlandi, 2002, p.160).

O ensino de gramática nas escolas brasileiras tem se focado principalmente em um modelo prescritivo, baseado nas regras da gramática normativa. Essas regras, muitas vezes extraídas da tradição literária clássica, são apresentadas como exemplos a serem seguidos como formas "corretas" de expressão. Com isso, o ensino se limita a repetir esses exemplos ao longo dos anos, sem incentivar atividades de produção e compreensão de textos, o que poderia ser mais eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa. (Travaglia, 2003, p.101).

É válido ressaltar que o ensino de gramática se concentra excessivamente no uso de metalinguagem, com ênfase na identificação e classificação de categorias linguísticas, relações e funções dos elementos da língua. Embora isso se encaixe em uma abordagem descritiva, muitas vezes as descrições utilizadas têm uma qualidade questionável. Grande parte do tempo de aula é dedicado ao aprendizado dessa metalinguagem, mas sem avançar, já que os mesmos tópicos gramaticais são repetidos ano após ano: classificação e flexão de palavras, análise sintática de frases simples e compostas, além de processos de formação de palavras, regras de regência, concordância, acentuação e pontuação. Alguns professores ainda abordam figuras de linguagem e, menos frequentemente, versificação (Travaglia, 2003, p.101).

Travaglia (2003, p. 103) diz que, ao ensinar gramática, nosso objetivo vai além do simples domínio de regras e vocabulário. Obter domínio de uma língua envolve também compreender a dinâmica de sua utilização em diferentes contextos de comunicação. A competência comunicativa exige que o aluno aprenda a construir enunciados que atendam às exigências de uma interação, considerando os interlocutores, os objetivos do discurso e a situação em que a comunicação ocorre.

Aprender a língua, seja de maneira natural ou em um ambiente formal, exige reflexão constante sobre sua estrutura e funcionamento, além de envolver a formulação e a verificação de hipóteses sobre o uso linguístico. Em qualquer situação de interação, seja ela verbal ou não, estamos sempre refletindo sobre como utilizar a língua para nos fazer entender e compreender o outro. Dessa forma, não é possível aprender a língua sem essa reflexão contínua, o que reforça a importância dessa abordagem em nosso ensino de gramática.

3.1.2 O Conceito de Classes Gramaticais e as Classes Gramaticais

A língua portuguesa estabelece, de acordo com a tradição clássica, dez classes gramaticais: substantivo, adjetivo, artigo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção, numeral e interjeição. As classes gramaticais começam a ser delineadas na Antiguidade com Aristóteles estabelecendo as categorias de linguagem. Linguistas, como Benveniste (1991, p.20), discutem ideias ligadas a essa origem filosófica da abordagem das classes gramaticais. Essa tradição greco-romana faz com que esse seja um dos pontos mais discutidos pelos modelos gramaticais contemporâneos.

Autores como John Lyons (1987) e o linguista brasileiro José Lemos Monteiro (2002) e outros apontam problemas na constituição das classes gramaticais por estarem vinculadas a modelos próprios de línguas herdeiras do grego e do latim; o que não contempla línguas pertencentes a diversas famílias distantes de línguas de origem latina ou das línguas indo-europeias. Há, também, nomes, como o gramático Evanildo Bechara (2009), que discutem se as interjeições podem ser consideradas como classe de palavras, pois são constituídas por frases inteiras. Esses e outros questionamentos são efetuados por diversos modelos gramaticais contemporâneos sobre as classes gramaticais.

A classificação em dez classes gramaticais adota um critério de composição conhecido, segundo alguns gramáticos, como critério sintático e morfo-semântico. Um dos princípios que fundamentam a organização das palavras em classes está ligado ao significado extralinguístico que cada termo apresenta.

Para efetuar uma classificação correta, o gramático Evanildo Bechara (2009) sugere um estudo baseado na distinção entre os seguintes significados: significado lexical, categorial, instrumental, estrutural ou sintático e ôntico. Neste trabalho, tendo em vista o caráter didático-pedagógico desta pesquisa, tomaremos aqui a distinção entre classes lexicais e classes estruturais, de modo que o aluno, no Nível Fundamental da Educação Básica, se aproprie da distinção entre o lexical e o funcional. É preciso fazer o aluno entender a diferença entre o que possui sentido definido socialmente e o que tem função estruturante, isto é, de ordenar as frases, de transformar pensamento em palavras.

As bases dessa distinção estão presentes nos trabalhos de Bernard Pottier (p. 53-63, 1972) quando, na análise do conceito de morfema, o autor distingue entre morfemas lexicais – o lexema – e morfemas gramaticais – o gramema. Outros gramáticos, ainda no século XX, também, começam a pensar nessa distinção como uma outra forma de compreender o que a Gramática Tradicional chama de classes abertas e classes fechadas.

Grosso modo, as classes abertas são aquelas que carregam o peso lexical, ou seja, o sentido socialmente constituído. São abertas porque a comunicação social é dinâmica, a história faz com que a sociedade crie novas culturas, novos conceitos e essas classes gramaticais estão abertas para receber as novas significações. As classes fechadas referem-se ao núcleo gramatical da língua, aos elementos linguísticos responsáveis pela estruturação e funcionamento da frase e do discurso.

Partiremos aqui, dessa distinção entre o que é lexical e o que funcional/estrutural – distinção essa já presente na gramática tradicional - para levar o aluno a pensar na distinção entre as palavras que carregam o sentido e palavras funcionais, responsáveis por transformar ideias em palavras e frases. Classificaremos, aqui, para a efetiva compreensão dos elementos da língua que carregam o sentido e aqueles que o estruturam

O significado lexical refere-se a um sentido que existe antes da palavra, correspondendo a um referente no mundo, um objeto ou algo que existe fora da linguagem. “Refere-se ao quê da percepção do mundo extralinguístico” (Bechara, 2009, p. 126). Trata-se de uma organização que a linguagem cria para a realidade pré-existente e independente dela. Exemplo: É o significado comum a várias séries de palavras, como amor – amante – amar – amavelmente.

O sentido lexical refere-se ao significado das palavras que possuem um valor semântico autônomo e que mantêm esse significado independentemente de seu contexto na frase. Exemplos disso são os substantivos e os verbos. Por exemplo, a palavra "casa" carrega um significado específico, que é de um lugar onde se mora, e esse significado permanece inalterado, independentemente de ser dita por uma pessoa ou de estar em uma frase diferente. Isso significa que a palavra "casa" tem um sentido lexical estável, relacionado ao seu conteúdo referencial, ou seja, àquilo que ela designa no mundo real.

Por outro lado, o sentido gramatical está relacionado às palavras que não têm um significado fixo e independente, mas cuja função e valor semântico são definidos por sua relação com outras palavras no enunciado. Os pronomes são um exemplo clássico dessa categoria. A palavra "eu", por exemplo, não possui um sentido específico sem o contexto em que é utilizada, pois ela depende da situação comunicativa e da pessoa que a está utilizando. "Eu" pode se referir a qualquer pessoa que esteja falando, o que mostra sua natureza variável e dependente do discurso. Portanto, o significado do pronome é determinado pela estrutura gramatical e pelo contexto em que é inserido, e não por um conteúdo lexical fixo.

Essa distinção é crucial para a análise das classes de palavras na gramática da língua, porém, ainda que existam classes de palavras que sejam indiscutivelmente pertencentes a um grupo, outras são polêmicas. As palavras com sentido gramatical, como pronomes, preposições e conjunções, são essenciais para a organização e coesão do discurso, pois estabelecem relações entre as palavras e indicam como elas se conectam e interagem no contexto da comunicação. Assim, enquanto o sentido lexical refere-se ao significado autônomo e substancial das palavras, o sentido gramatical está mais relacionado à sua função dentro da estrutura da frase e ao contexto em que são empregadas.

Essas classificações para as palavras são estabelecidas em três níveis: forma, conteúdo e relações dentro dos contextos intralinguísticos e extralinguísticos. Contudo, o mais importante é reconhecer que uma palavra de uma classe pode se transformar em outra classe gramatical com base nesses significados e suas implicações linguísticas.

Segundo as gramáticas descritivas, exemplos dessas classes incluem:

- **SUBSTANTIVO:** escola, casa, armário, mesa, cadeira, São Paulo, José;

- ADJETIVO: alegre, feliz, triste, forte, firme, corajoso;
- VERBO: andar, comer, falar, ficar, partir, viajar, sonhar, estudar, construir, realizar, morrer, nascer, nadar, fazer;
- ADVÉRBIO: alegremente, dentro, fora, sim, não, nunca, talvez, muito, etc.

Em contextos onde as análises se tornam mais detalhadas, por exemplo: "A escola encerrou cedo as atividades matinais." As palavras destacadas são, respectivamente, substantivo, advérbio, substantivo e adjetivo. Essas são palavras lexemáticas, pois cada uma delas possui um significado lexical.

Com base na distinção apresentada entre palavras lexicais e funcionais/estruturais, podemos definir que as classes gramaticais lexicais incluem os substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, pois são responsáveis por carregar o significado principal e autônomo no enunciado, mantendo um valor semântico próprio. Por outro lado, as classes funcionais ou estruturais, que desempenham o papel de conectar, estruturar e dar coesão ao discurso, abrangem os pronomes, preposições, conjunções, numerais e artigos. No caso das interjeições, há certa controvérsia, já que alguns autores nem as reconhecem como uma classe gramatical, dada sua natureza especial e seu uso geralmente isolado na linguagem, o que evidencia a complexidade da categorização gramatical. Ensinar aos alunos do campo que as classes gramaticais podem ter esta divisão, certamente tornará sua aprendizagem mais significativa, contextualizada e aplicável.

Iniciaremos uma abordagem panorâmica sobre cada uma das classes gramaticais. Apresentaremos, primeiro, as quatro classes consideradas lexicais, como visto acima, respectivamente, substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. Para uma melhor categorização, observaremos os aspectos sintáticos, semânticos, morfológicos e fonéticos (quando houver relevância) das classes gramaticais.

O Substantivo, sob o ponto de vista sintático, pode exercer diversas funções dentro da oração, como sujeito, objeto direto/indireto, complemento nominal, predicativo do sujeito/objeto, vocativo ou adjunto adnominal. Semanticamente, os substantivos tratam das substâncias, de dar nome a seres, coisas, lugares, sentimentos, ações, estados e conceitos abstratos ou concretos. Representa a substância no discurso, sendo a base para a nomeação de entidades do mundo real ou imaginário. Sob o ponto de vista morfológico, o substantivo é uma classe variável, pois admite flexões de gênero, número e grau, além de possuir derivação prefixal/sufixal e poder apresentar-se em composição, por exemplo: guarda-roupa.

O substantivo é a classe de palavra utilizada para nomear ou identificar os seres em geral. Assim, incluem-se como substantivos os nomes de pessoas, lugares, instituições, gêneros, espécies ou qualquer um de seus representantes, bem como os termos que designam ideias, ações, estados ou qualidades, tratados como entidades. Os substantivos apresentam flexão de número, gênero e grau.

Do ponto de vista funcional, o substantivo é a palavra que serve, privativamente, de núcleo do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto e do agente da passiva. Toda palavra de outra classe que desempenhe uma dessas funções equivalerá forçosamente a um substantivo (pronomes substantivos, numeral ou qualquer palavra substantivada. (Cunha e Cintra 2017, p.191)

Antes de prosseguirmos com as outras classes gramaticais, ressaltamos que alguns estudiosos da gramática normativa apresentam divergências teóricas em relação aos aspectos morfológicos das palavras, inclusive sobre o grau como flexão. Nem todos os gramáticos concordam que o grau (diminutivo e aumentativo) seja uma flexão. Há duas correntes principais: a favor de ser flexão - muitos gramáticos consideram o grau como uma forma de flexão, porque ele mantém a base da palavra e apenas altera a ideia de tamanho ou intensidade, sem criar uma nova palavra. Contudo, aqueles que são contra esta ideia, argumentam que o grau deve ser tratado como um processo de derivação sufixal, pois envolve o acréscimo de um sufixo derivacional (-inho, -ão, etc.), que altera o significado do termo base. Esses gramáticos consideram que a palavra gerada pode ser interpretada como uma unidade lexical nova. Para estes, a palavra "casarão" pode sugerir mais do que tamanho (maior), envolvendo uma ideia qualitativa (grandeza, imponência). Além desta questão referente à flexão em grau dos substantivos, alguns teóricos discutem se os pronomes deveriam ser uma classe independente ou se são uma subclasse dos substantivos, já que frequentemente substituem ou acompanham substantivos.

A gramática normativa, porém, tradicionalmente os trata como classe à parte. A formação do plural em substantivos compostos é alvo de divergências devido às múltiplas regras e exceções. Essas variações geram debates sobre regularidade e padronização. Os verbos defectivos (como "abolir" ou "colorir") geram polêmicas quanto à sua morfologia, já que não possuem todas as conjugações esperadas. Isso foge à ideia de regularidade morfológica tradicional. As interjeições também são controversas. Alguns gramáticos não as reconhecem como uma classe

gramatical, argumentando que elas não se encaixam no sistema morfológico nem no sintático da língua, sendo apenas manifestações discursivas.

O adjetivo, do ponto de vista sintático, pode exercer a função de adjunto adnominal, qualificando ou caracterizando um substantivo ou também pode funcionar como predicativo do sujeito ou do objeto. Do ponto de vista semântico, o adjetivo, etimologicamente, traz a ideia de “aquele que se junta”. Expressa uma qualidade, estado, modo de ser ou característica do substantivo a que se refere. Quanto aos aspectos morfológicos, é uma classe variável, pois admite flexões de: gênero, número, grau, além de poder ser comparativo ou superlativo.

O adjetivo desempenha a função principal de modificar o substantivo, caracterizando os seres, objetos ou conceitos por ele nomeados. Ele expressa qualidades, defeitos, formas de ser, aspectos, aparências ou estados. Além disso, o adjetivo pode estabelecer relações com o substantivo, como as de tempo, espaço, material, finalidade, propriedade, origem ou procedência, a exemplo de casa paterna (casa onde vivem os pais) ou movimento estudantil (movimento organizado por estudantes). (Cunha e Cintra, 2017, p.259).

Sobre adjetivo, Cunha e Cintra (2017, p.260) seguem ponderando:

Os adjetivos de relação, derivados de substantivos, são de natureza classificatória, ou seja, precisam o conceito expresso pelo substantivo, restringindo-lhe, pois, a extensão do significado. Não admitem graus de intensidade e vêm normalmente pospostos ao substantivo. A sua anteposição, no caso, provoca uma valorização de sentido muito sensível.

Sobre a substantivação do adjetivo, Cunha e Cintra (2017, p.260)

afirmam:

Sempre que a qualidade referida a um ser, objeto ou noção for concebida com grande independência, o adjetivo que a representa deixará de ser um termo subordinado para tornar-se o termo nuclear do sintagma nominal. Dá-se, então, o que se chama substantivação do adjetivo, fato que se exprime, gramaticalmente, pela anteposição de um determinativo (em geral, do artigo) ao adjetivo.

Termos ou expressões pertencentes a outras classes gramaticais também podem desempenhar a função de caracterizar o substantivo, subordinando-se a ele dentro da frase. Dessa forma, atuam como verdadeiros adjetivos, tanto em sentido semântico quanto sintático, como no exemplo: indivíduo sem coragem, que equivale a "medroso". Além disso, a caracterização do substantivo pode ocorrer por meio de uma oração, como na frase: Susana, que não se sentia bem, estava de cama. Assim como os substantivos, os adjetivos também podem apresentar flexão em número, gênero e grau. (Cunha e Cintra, 2017, p.261).

Sobre a morfologia dos adjetivos, Cunha e Cintra (2017, p.262)

asseveram:

Poucos são os adjetivos que podemos considerar primitivos, ou seja, “que designam por si mesmos uma qualidade, sem referência a uma substância ou ação que a representem. É, por exemplo, o caso de, entre outros, brando, claro, curto, grande, largo, liso, livre, triste e de boa parte dos adjetivos referentes a cor: azul, branco, preto, verde, etc. A maioria dos adjetivos é constituída por aqueles que derivam de um substantivo ou de um verbo, com os quais continuam a relacionar-se do ponto de vista semântico.

Cunha e Cintra (2017, p.262) seguem elucidando:

Entre os adjetivos derivados de substantivos cumpre salientar os que se referem a continentes, países, regiões, províncias, estados, cidades, vilas e povoados, bem como aqueles que se aplicam a raças e povos. Os primeiros chamam-se pátrios; os segundos, gentílicos, denominações estas que foram omitidas na Nomenclatura Gramatical Brasileira e na Nomenclatura Gramatical Portuguesa, mas que nos parecem necessárias.

Os chamados adjetivos relacionais não apresentam flexão de grau. O mesmo ocorre com outros adjetivos de natureza classificatória, como aqueles utilizados em terminologias científicas, que possuem um sentido preciso e único. Exemplos disso são: atmosférico, morfológico, ovíparo, ruminante, sincrônico, entre outros. Para que um adjetivo possa ter formas comparativas ou superlativas, é necessário que seu significado permita variações de intensidade. Em sua essência, o adjetivo só existe em relação a um substantivo. Dependendo da conexão estabelecida entre os dois elementos dentro de uma frase, o adjetivo pode desempenhar funções sintáticas de adjunto adnominal ou de predicativo. (Cunha e Cintra, 2017, p.275)

Sobre o emprego adverbial do adjetivo, Cunha e Cintra (2017, p.278)

pontuam:

Examinemos as seguintes orações: O menino dorme tranquilo. A menina dorme tranquila. Os meninos dormem tranquilos. As meninas dormem tranquilas. Vemos que, nelas, o adjetivo em função predicativa concorda em gênero e número com o substantivo sujeito. Mas verificamos, por outro lado, que, servindo embora de predicativo do sujeito, com o qual concorda, o adjetivo modifica em todas elas a ação expressa pelo verbo e assume, de alguma forma, um valor também adverbial. Esse valor naturalmente será preponderante se, em lugar daquelas construções, usarmos as seguintes: O menino dorme tranquilamente. A menina dorme tranquilamente. Os meninos dormem tranquilamente. As meninas dormem tranquilamente. Aqui, a forma adverbial, invariável, impede a possibilidade de concordância, justamente o elo que prendia o adjetivo ao sujeito, e, com isso, faz aflorar com toda a nitidez o modo por que se processa a ação indicada pelo verbo dormir.

O adjetivo (ou qualquer expressão com valor adjetivo) é essencial para a caracterização dos seres, desempenhando um papel relevante na nossa fala ou escrita. Ele nos possibilita descrever os seres ou objetos conforme a nossa percepção os diferencia, atribuindo-lhes características objetivas e específicas. Além

disso, permite que expressemos esses seres e objetos com as qualidades que nossa imaginação e sensibilidade lhes conferem. Assim, seja para garantir a precisão de um enunciado, seja para torná-lo mais expressivo, o uso do adjetivo é indispensável. No entanto, seu emprego exige cautela, principalmente no que diz respeito ao bom senso e ao bom gosto. (Cunha e Cintra, 2017, p.280).

Quanto aos verbos, sintaticamente representam o núcleo de um predicado, podendo ser predicado verbal, nominal ou ainda verbo-nominal, dependendo do tipo de verbo. Os verbos podem ser transitivos ou intransitivos, a depender de sua necessidade de complementação. Semanticamente, apresenta o significado de uma ação, processo, estado ou fenômeno. Quanto aos aspectos morfológicos, trata-se de uma classe variável com flexões em tempo: passado, presente, futuro; modo: indicativo, subjuntivo, imperativo; também em número e pessoa. Além disto, os verbos podem estar nas vozes: ativa, passiva ou reflexiva.

Sobre verbo, Cunha e Cintra (2017, p.393) afirmam:

Verbo é uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo. O verbo não tem, sintaticamente, uma função que lhe seja privativa, pois também o substantivo e o adjetivo podem ser núcleos do predicado. Individualiza-se, no entanto, pela função obrigatória de predicado, a única que desempenha na estrutura oracional. O verbo apresenta as variações de número, de pessoa, de modo, de tempo, de aspecto e de voz.

Assim como outras palavras que sofrem variação, o verbo pode aparecer no singular ou no plural. O verbo está no singular quando se refere a uma única pessoa ou coisa, e no plural quando se refere a mais de uma pessoa ou coisa. O verbo também está relacionado a três pessoas, que correspondem à pessoa gramatical do sujeito. A primeira pessoa é aquela que fala, representada pelos pronomes pessoais "eu" (singular) e "nós" (plural); a segunda pessoa é aquela a quem se fala, representada por "tu" (singular) e "vós" (plural); a terceira pessoa é aquela de quem se fala, representada pelos pronomes "ele" e "ela" (singular), "eles" e "elas" (plural). (Cunha e Cintra, 2017, p.393-394).

Os modos são as diversas formas que o verbo assume para expressar a atitude do falante em relação ao fato que está sendo comunicado, seja com certeza, dúvida, suposição, ordem, entre outras. No português, existem três modos: o indicativo, o subjuntivo e o imperativo. Além disso, o verbo pode ser apresentado em suas formas nominais: o infinitivo, o gerúndio e o particípio. Já o tempo verbal refere-se à variação que indica o momento em que ocorre o evento expresso pelo verbo. Os

três tempos principais são o presente, o pretérito (ou passado) e o futuro, que, respectivamente, correspondem a ações realizadas no momento em que se fala, antes do momento da fala e depois dele. O presente é um tempo único e indivisível, enquanto o pretérito e o futuro se dividem entre o modo indicativo e o subjuntivo. (Cunha e Cintra, 2017, p.395).

Ao contrário das categorias de tempo, modo e voz, o aspecto é uma categoria gramatical que reflete a perspectiva com que o falante vê a ação expressa pelo verbo. O locutor pode enxergar a ação como finalizada, isto é, focada em seu término ou resultado, ou pode vê-la como não finalizada, destacando sua duração ou repetição. Essa diferença se observa claramente em português, onde as formas verbais podem ser divididas em perfeitas ou mais-que-perfeitas (quando indicam a ação concluída) e imperfeitas (quando indicam a ação em andamento ou habitual). Além dessa divisão fundamental, que organiza o verbo em dois grupos principais, alguns estudiosos ampliam o conceito de aspecto, incorporando também significados semânticos relacionados ao verbo ou ao contexto. Os auxiliares, por exemplo, transmitem ao contexto os sentidos incoativo, permanente e conclusivo. Em termos gerais, pode-se afirmar que as construções com o particípio expressam um aspecto finalizado ou concluído, enquanto as que utilizam o infinitivo ou o gerúndio indicam um aspecto não finalizado ou em progresso (Cunha e Cintra, p.396).

Quanto às vozes verbais, Cunha e Cintra (2017, p.399) asseveram:

O fato expresso pelo verbo pode ser representado de três formas: como praticado pelo sujeito, como sofrido pelo sujeito ou como praticado e sofrido pelo sujeito. No primeiro caso, diz-se que o verbo está na v o z ativa; no segundo, na voz passiva; no terceiro, na voz reflexiva. O objeto direto da voz ativa corresponde ao sujeito da voz passiva; e, na voz reflexiva, o objeto direto ou indireto é a mesma pessoa do sujeito. Logo, para que um verbo admita transformação de voz, é necessário que ele seja transitivo.

Em relação à flexão, os verbos podem ser classificados como regulares, irregulares, defectivos ou abundantes. Verbos regulares seguem o modelo de conjugação, ou paradigma, e flexionam-se conforme esse padrão. Por exemplo, ao tomar os verbos "cantar", "vender" e "partir" como representações da 1ª, 2ª e 3ª conjugação, percebemos que todos os verbos regulares da 1ª conjugação formam seus tempos como "cantar", os da 2ª como "vender", e os da 3ª como "partir". Por outro lado, os verbos irregulares são aqueles que não seguem o modelo de conjugação de sua classe, como "dar", "estar", "fazer", "ser", "pedir", "ir" e outros que serão analisados posteriormente. Verbos defectivos são aqueles que não apresentam

todas as formas de conjugação, como "abolir", "falir", entre outros que abordaremos mais à frente. Dentro dos defectivos, muitos gramáticos incluem os verbos unipessoais, principalmente os impessoais, que são usados exclusivamente na 3ª pessoa do singular, como "chover" e "ventar". Verbos abundantes, por sua vez, são aqueles que possuem duas ou mais formas equivalentes, geralmente no particípio. Por exemplo, o verbo "aceitar" tem os particípios "aceitado", "aceito" e "aceite"; "entregar" tem "entregado" e "entregue"; e "matar" tem "matado" e "morto". A Nomenclatura Gramatical Brasileira faz uma distinção entre verbos irregulares e verbos anômalos, atribuindo este último termo a verbos como "estar", "haver", "ser", "ter", "ir", "vir" e "pôr", que apresentam irregularidades tão profundas que não se encaixam em nenhuma categoria específica. Essa distinção, no entanto, não é adotada pela Nomenclatura Gramatical Portuguesa (Cunha e Cintra, 2017, p.400-401).

Quanto à sua função, o verbo pode ser classificado como principal ou auxiliar. O verbo principal possui um significado completo e é o elemento central de uma oração. Já o verbo auxiliar, embora possa perder parte ou completamente seu significado original, se combina com as formas nominais de um verbo principal, formando locuções verbais que expressam nuances significativas específicas. Os auxiliares mais frequentes são "ter", "haver", "ser" e "estar". Conjuguar um verbo significa decliná-lo em todos os modos, tempos, pessoas, números e vozes. O conjunto de todas essas variações, organizadas de maneira sistemática, é denominado conjugação. De maneira geral, as palavras dentro de uma oração são interdependentes, ou seja, elas se conectam de forma a criar um sentido unitário. A relação indispensável entre duas palavras, onde uma complementa a outra, é conhecida como regência. A palavra que depende da outra é chamada de regida, e aquela à qual ela se submete é chamada de regente (Cunha e Cintra, 2017, p.401).

O advérbio exerce, sintaticamente, a função de adjunto adverbial, modificando verbos, adjetivos ou outros advérbios. Do ponto de vista semântico, indica modo, tempo, lugar, intensidade, negação, afirmação ou dúvida. Morfologicamente é uma classe invariável. Foneticamente, alguns advérbios terminados em "-mente" podem ter alterações na prosódia devido à acentuação secundária.

O advérbio tem, essencialmente, a função de modificar o verbo. Além dessa função geral, alguns advérbios possuem outras funções específicas. Por

exemplo, os advérbios de intensidade e suas formas semanticamente relacionadas podem intensificar o significado de um adjetivo ou de outro advérbio. Vale ressaltar que, em alguns casos, certos advérbios podem modificar, inclusive, o sentido de toda a oração (Cunha e Cintra, 2017, p.555).

Ainda sobre os advérbios, Cunha e Cintra (2017, p.556) afirmam:

Sob a denominação de advérbios reúnem-se, tradicionalmente, numa classe heterogênea, palavras de natureza nominal e pronominal com distribuição e funções às vezes muito diversas. Por esta razão, nota-se entre os linguistas modernos uma tendência de reexaminar o conceito de advérbio, limitando-o seja do ponto de vista funcional, seja do ponto de vista semântico. Bernard Pottier chega mesmo a eliminar a denominação de seu léxico linguístico.

Cunha e Cintra (2017, p.557-558) pontua sobre os advérbios perante a NGB:

A Nomenclatura Gramatical Brasileira distingue as seguintes espécies: a) advérbios de afirmação: sim, certamente, efetivamente, realmente, etc.; b) advérbios de dúvida: acaso, porventura, possivelmente, provavelmente, quiçá, talvez, etc.; c) advérbios de intensidade: assaz, bastante, bem, demais, mais, menos, muito, pouco, quanto, quão, quase, tanto, tão, etc.; d) advérbios de lugar: abaixo, acima, adiante, aí, além, ali, aquém, aqui, atrás, através, cá, defronte, dentro, detrás, fora, junto, lá, longe, onde, perto, etc.; e) advérbios de modo: assim, bem, de balde, depressa, devagar, mal, melhor, pior e quase todos os terminados em -mente: fielmente, levemente, etc.; f) advérbio de negação: não; g) advérbios de tempo: agora, ainda, amanhã, anteontem, antes, breve, cedo, depois, então, hoje, já, jamais, logo, nunca, ontem, outrora, sempre, tarde, etc. [...] Denomina-se locução adverbial o conjunto de duas ou mais palavras que funciona como advérbio. De regra, as locuções adverbiais formam-se da associação de uma preposição com um substantivo, com um adjetivo ou com um advérbio.

Agora analisaremos também, panoramicamente, as classes gramaticais consideradas estruturais. Começaremos pelo artigo. Sintaticamente, determina ou indetermina o substantivo, funcionando como adjunto adnominal. Semanticamente, confere ao substantivo uma ideia de definição (artigos definidos: "o", "a") ou indefinição (artigos indefinidos: "um", "uma"). Morfologicamente é uma classe variável, concordando em gênero e número com o substantivo. Foneticamente sofre elisão ou crase em alguns contextos: "a" + "aquela" → "àquela".

Os artigos são palavras que antecedem os substantivos e servem para indicar se o ser mencionado é conhecido ou desconhecido pelo leitor ou ouvinte. Os artigos definidos (o, a, os, as) apontam para algo já familiar, seja porque foi mencionado anteriormente, seja por ser reconhecido por experiência. Já os artigos indefinidos (um, uma, uns, umas) referem-se a um representante qualquer de uma determinada espécie, que ainda não foi mencionado ou especificado. (Cunha e Cintra 2017, p. 219).

O artigo é um signo que exige a presença de outro (ou outros) com o qual se associa em sintagma: um signo dependente. Por outra parte, pertence ao tipo de signos que se agrupam em paradigmas ou inventários limitados, fechados: os signos morfológicos, cujos conteúdos — os morfemas — constituem o sistema gramatical, em oposição aos signos léxicos, caracterizados por constituírem inventários abertos, ilimitados (CUNHA & CINTRA, 2017, p.220).

Quando o substantivo, ao desempenhar a função de complemento ou adjunto, é acompanhado por uma das preposições *a*, *de*, *em* ou *por*, o artigo definido que o acompanha se combina com essas preposições. Por exemplo, *por + a* forma *pela*, e *a + os* resulta em *aos*. No caso do artigo definido feminino, quando antecedido pela preposição *a*, ocorre uma fusão, chamada crase, que na escrita é indicada pelo acento grave sobre a vogal (à).

O conhecimento do emprego da forma feminina do artigo definido é de grande importância para se aplicar acertadamente o acento grave denotador da crase com a preposição *a*. Tal conhecimento torna-se mesmo imprescindível no caso dos falantes do português do Brasil, que não distinguem, pela pronúncia, a vogal singela *a* (do artigo ou da preposição) daquela proveniente de crase. Convém, por isso, atentar-se sempre na construção de determinada palavra com outras preposições para se saber se ela exige ou dispensa o artigo. (Cunha e Cintra, 2017, p.222).

O artigo definido funciona como um indicativo de que o ser ou objeto mencionado já é conhecido ou notório para os interlocutores. Em contrapartida, o artigo indefinido sinaliza a ausência de familiaridade ou a falta de conhecimento específico do ser ou objeto por parte do ouvinte. Seja definido (*o*, *a*, *os*, *as*) ou indefinido (*um*, *uma*, *uns*, *umas*), o artigo tem como característica principal acompanhar o substantivo, determinando seu gênero e número. Além disso, qualquer palavra ou expressão antecédida por um artigo assume a função de substantivo. (Cunha e Cintra, 2017, p. 225).

O pronome, sintaticamente, substitui ou acompanha o substantivo, exercendo funções como sujeito, objeto, complemento nominal ou adjunto adnominal. Do ponto de vista semântico, indica pessoa do discurso, posse, relação demonstrativa, interrogativa, etc. Morfologicamente, apresenta variações em pessoa, gênero, número e caso (reto/oblíquo). Foneticamente, alguns pronomes sofrem redução fonética em combinações: "dele", "nela".

Os pronomes têm, nas orações, funções que correspondem às desempenhadas pelos elementos nominais. Eles servem para substituir um substantivo ou para acompanhar um substantivo, limitando ou ampliando seu significado. No primeiro caso, atuam como substantivos, sendo chamados pronomes substantivos; no segundo, recebem a denominação de pronomes adjetivos, pois

modificam o substantivo a que se referem, de maneira similar a adjetivos. Essas duas categorias de pronomes são facilmente identificadas na prática, uma vez que os pronomes substantivos costumam aparecer isoladamente na frase, enquanto os pronomes adjetivos sempre se utilizam de um substantivo, com o qual concordam em gênero e número. (Cunha e Cintra, 2017, p.289).

No que diz respeito à função, as formas do pronome pessoal podem ser retas ou oblíquas. São chamadas retas quando atuam como sujeito da oração, e oblíquas quando são usadas, principalmente, como objeto (direto ou indireto). Em relação à acentuação, os pronomes pessoais se distinguem em formas TÔNICAS e ÁTONAS. Quando o objeto direto ou indireto se refere à mesma pessoa ou coisa que o sujeito do verbo, ele é expresso por um pronome reflexivo. O reflexivo possui três formas específicas — se, si e consigo —, aplicáveis tanto à 3ª pessoa do singular quanto à do plural. Os pronomes sujeitos como eu, tu, ele (ela), nós, vós, eles (elas) são frequentemente omitidos em português, pois as desinências verbais geralmente são suficientes para indicar a pessoa e o número gramatical (singular ou plural) a que se refere o predicado. Quando o sujeito composto inclui um pronome da 1ª pessoa do singular (eu), é considerado educado colocá-lo por último. No entanto, se a declaração contiver algo desagradável ou envolver responsabilidade, é preferível iniciar com esse pronome. (Cunha e Cintra, 2017, p.290-298)

Os pronomes possessivos e demonstrativos estão intimamente ligados aos pronomes pessoais. Enquanto os pronomes pessoais representam as pessoas gramaticais, os outros dois têm a função de indicar algo relacionado a elas: a) os possessivos indicam o que pertence ou está associado a essas pessoas; b) os demonstrativos indicam o que está próximo ou distante delas, tanto no espaço quanto no tempo (Cunha e Cintra, 2017, p.332).

Os pronomes possessivos adicionam à ideia de pessoa gramatical o conceito de posse. Em sua maioria, eles são pronomes adjetivos, equivalendo a um adjunto adnominal precedido pela preposição "de" (de mim, de ti, de nós, de vós, de si), embora também possam ser usados como pronomes substantivos. As formas "seu", "sua", "seus", "suas" podem ser aplicadas tanto ao possuidor na 3ª pessoa do singular quanto no plural, independentemente de ser masculino ou feminino. Esse uso de concordância apenas com o substantivo que denota o objeto possuído pode gerar confusão quanto à identificação do possuidor. Para evitar ambiguidade, a língua portuguesa permite a substituição de "seu(s)" e "sua(s)" por formas mais específicas,

como "dele(s)", "dela(s)", "de você(s)", "do(s) senhor(es)", "da(s) senhora(s)" e outras expressões de tratamento.

Os pronomes demonstrativos situam a pessoa ou objeto designado em relação às pessoas gramaticais, podendo indicar sua posição no espaço ou no tempo. Além disso, também são utilizados para remeter a algo previamente mencionado ou que será mencionado. Os pronomes relativos recebem esse nome porque se referem, em geral, a um termo anterior, chamado antecedente. Já os pronomes interrogativos (quem, qual, quanto) são usados para formular perguntas diretas ou indiretas. Por fim, os pronomes indefinidos são usados para se referir à 3ª pessoa de forma vaga e imprecisa. (Cunha e Cintra, 2017, p.341-379)

Os numerais, sintaticamente, podem funcionar como adjunto adnominal, predicativo ou núcleo do sujeito. Semanticamente, indicam quantidade, ordem, múltiplo ou fração. Morfologicamente são variáveis em gênero e número. Para expressarmos uma quantidade precisa de pessoas ou objetos, ou para indicarmos sua posição em uma sequência, utilizamos uma categoria específica de palavras — os numerais. Os numerais podem ser classificados em cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários. Numerais coletivos são numerais específicos que, assim como os substantivos coletivos, representam um grupo de pessoas ou objetos. A diferença é que eles indicam uma quantidade exata de seres. Exemplos incluem novena, dezena, década, dúzia, centena, cento, lustro, milhar, milheiro e par.

O uso de números determinados em vez dos indeterminados é uma das formas de superlativação mais comuns nas línguas românicas. Um exemplo disso é o numeral "mil", que, desde os primeiros momentos da língua, tem sido amplamente empregado para transmitir uma ideia de exagero ou indeterminação, como na expressão: "em abril, chuvas mil." (Cunha e Cintra, 2017, p. 383-387)

A preposição, do ponto de vista sintático, estabelece relação entre dois termos, sendo parte integrante de locuções. Semanticamente, indica posse, causa, finalidade, instrumento, etc. É morfologicamente invariável. Foneticamente, pode sofrer variações pela contração com artigos e pronomes: "de + o" → "do". Preposições são palavras invariáveis que estabelecem uma ligação entre dois termos de uma oração, de forma que o sentido do primeiro (antecedente) seja explicado ou complementado pelo segundo (consequente). Em relação à forma, as preposições podem ser: simples, quando compostas por um único vocábulo; compostas (ou locuções prepositivas), quando formadas por dois ou mais vocábulos, sendo o último

deles uma preposição simples (geralmente "de"). A relação entre palavras conectadas por preposição pode envolver movimento (como em "Maria vai a Roma") ou não movimento (como em "Pedro chorava de dor"); ou seja, pode expressar um movimento ou uma situação resultante dele. Tanto o movimento quanto a situação (termo que usaremos para indicar a ausência de movimento na relação) podem ser analisados em termos de espaço, tempo ou noção (Cunha e Cintra, 2017, p.570-571).

No que tange à Conjunção, sintaticamente ela conecta orações ou palavras, estabelecendo relação de coordenação ou subordinação. Do ponto de vista semântico, relaciona ideias, expressando contraste, adição, causa, condição, etc. É invariável morfologicamente. Conjunções são termos gramaticais usados para estabelecer uma conexão entre duas orações ou dois termos com funções semelhantes dentro de uma mesma oração. As conjunções que ligam termos ou orações de mesma função gramatical são chamadas de coordenativas. Já as conjunções subordinativas são aquelas que conectam duas orações, sendo que uma delas especifica ou complementa o significado da outra. (Cunha e Cintra, 2017, p.593).

As conjunções coordenativas podem ser classificadas da seguinte maneira: Aditivas, que conectam dois termos ou orações de mesma função, sem agregar qualquer contraste entre eles. Exemplos incluem as conjunções e e nem (que pode ser entendido como e não); adversativas, que unem dois termos ou orações com funções semelhantes, mas introduzem uma ideia de oposição ou contraste. Exemplos: mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto; alternativas, que ligam termos ou orações com sentidos diferentes, indicando que a realização de um fato impede a ocorrência do outro. Exemplos incluem ou (em sua forma repetida ou não), ora, quer, seja, nem, entre outros; conclusivas, que estabelecem uma conexão com uma oração que expressa uma conclusão ou consequência. Exemplos: logo, pois, portanto, por conseguinte, por isso, assim; explicativas, que conectam duas orações, sendo a segunda uma explicação ou justificativa para a ideia da primeira. Exemplos: que, porque, pois, porquanto. (Cunha e Cintra, 2017, p.594-595)

Sobre as conjunções subordinativas, Cunha e Cintra (2017, p.600) afirma:

As conjunções subordinativas classificam-se em causais, concessivas, condicionais, finais, temporais, comparativas, consecutivas e integrantes. As causais, concessivas, condicionais, finais, temporais, comparativas e consecutivas iniciam orações adverbiais. Aos integrantes introduzem orações substantivas. A nomenclatura gramatical brasileira inclui ainda as conjunções

conformativas e proporcionais, que a nomenclatura gramatical portuguesa não distingue das comparativas. As comparativas e consecutivas introduzem orações subordinadas adverbiais, mas vêm geralmente correlacionadas com um termo de outra oração.

As conjunções subordinativas se dividem em várias categorias, dependendo da relação que estabelecem entre as orações. Entre elas, destacam-se:

Causais, que iniciam uma oração subordinada que expressa a causa da ação principal. Exemplos incluem: *porque, pois, porquanto, como* (no sentido de *porque*), *pois que, por isso que, já que, uma vez que, visto que, visto como, que, etc.*

Concessivas, que iniciam uma oração subordinada em que se admite uma situação contrária à principal, mas que não impede sua realização. Exemplos: *embora, conquanto, ainda que, mesmo que, posto que, bem que, se bem que, por mais que, por menos que, apesar de que, nem que, que, etc.*

Condicionais, que introduzem uma oração subordinada em que se apresenta uma hipótese ou condição para que o fato principal aconteça. Exemplos: *se, caso, contanto que, salvo se, sem que* (no sentido de *se não*), *dado que, desde que, a menos que, a não ser que, etc.*

Finalis, que iniciam uma oração subordinada que expressa a finalidade ou objetivo da ação principal. Exemplos: *para que, a fim de que, porque* (no sentido de *para que*).

Temporais, que indicam uma circunstância de tempo relacionada à oração principal. Exemplos: *quando, antes que, depois que, até que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, mal, que* (no sentido de "desde que"), *etc.*

Consecutivas, que iniciam uma oração que expressa a consequência do que foi dito na oração anterior. Exemplos: *que* (quando combinado com palavras como *tal, tanto, tão, tamanho*), *de forma que, de maneira que, de modo que, de sorte que, etc.*

Comparativas, que introduzem uma oração que estabelece uma comparação entre dois elementos. Exemplos: *que, do que* (após *mais, menos, maior, menor, melhor, pior*), *qual* (após *tal*), *quanto* (após *tanto*), *como, assim como, bem como, como se, que nem*.

Integrantes, que introduzem uma oração que funciona como sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto de outra oração. São as conjunções *que* e *se*. Além disso, existem as locuções conjuntivas, que são formadas pela partícula *que* precedida por advérbios, preposições ou participios. Exemplos: *desde que, antes que, já que, até que, sem que, dado que, posto que, visto que, etc.* (Cunha e Cintra, 2017, p.600-603).

As interjeições, geralmente, não se relacionam sintaticamente com outras palavras, funcionando isoladamente, sendo que para alguns gramáticos nem

deveria ser categorizada como classe. Semanticamente, expressam emoção, reação, apelo. São invariáveis morfológicamente. Foneticamente, sua entonação é crucial para sua função comunicativa, marcada por intensidade e pausas. Tratam-se de uma forma de expressão que manifesta, de maneira intensa, nossas emoções. Uma mesma reação emocional pode ser representada por diversas interjeições, e, por outro lado, uma única interjeição pode expressar sentimentos distintos ou até mesmo opostos. O significado de cada interjeição depende essencialmente do contexto em que é usada e da entonação empregada. Além das interjeições compostas por uma única palavra, existem também aquelas formadas por grupos de palavras, conhecidas como locuções interjectivas. Exemplos incluem: ai de mim! ora, bolas! raios te partam!, valha-me Deus! (Cunha e Cintra 2017, p.605).

Os pronomes e os numerais são palavras categoremáticas, classificadas por um sentido categorial linguístico. Por exemplo: "A sua escola encerrou a primeira atividade mais cedo." As palavras em destaque são, respectivamente, pronome e numeral. Elas são palavras categoremáticas, pois estão relacionadas ao contexto em que aparecem.

Os artigos, preposições e conjunções são palavras morfemáticas, pois possuem estruturas com significados completos, são autônomas e não têm sentido fora do contexto linguístico. Por exemplo: "A escola encerrou as aulas mais cedo, porém solicitou uma reunião com os familiares.

As palavras destacadas são, nessa ordem, artigo, conjunção, preposição e artigo. Elas têm significados e estruturas independentes, não necessitando de outros vocábulos para serem completas, mas só fazem sentido quando inseridas em uma oração.

Ressalta-se que uma palavra categoremática pode apresentar um sentido instrumental, como exemplificado por Evanildo Bechara (2009, p. 130): "Meu lápis." Aqui, "meu" pertence à classe dos pronomes (pronome possessivo). Nesse caso, o pronome atua como um adjetivo, já que descreve o substantivo "lápis".

Esse é apenas um exemplo de como diferentes categorias de significado influenciam a análise das classes, mas é fundamental que o aluno consiga identificar a que classe uma palavra pertence isoladamente, além de analisar a classe em que se encaixa dentro do contexto.

Uma língua é constituída de um conjunto infinito de frases. Cada uma delas possui uma face sonora, ou seja, a cadeia falada, e uma face significativa, que corresponde ao seu conteúdo. Uma frase, por sua vez, pode ser dividida

em unidades menores de som e significado — as palavras — e em unidades ainda menores, que apresentam apenas a face significante — os fonemas. As palavras são, pois, unidades menores que a frase e maiores que o fonema. (CUNHA & CINTRA, 2017, p.89).

Sobre morfemas, Cunha e Cintra (2017, p.90) seguem afirmando: “Os linguistas costumam chamar morfemas livres os que podem figurar sozinhos como vocábulos, e morfemas presos aqueles que não se encontram nunca isolados, com autonomia vocabular”.

Quanto à natureza do significado, os morfemas podem ser classificados como lexicais ou gramaticais. Os morfemas lexicais possuem um significado externo, pois estão relacionados a elementos do mundo real, seja ele objetivo ou subjetivo. Eles representam os conceitos básicos que os falantes reconhecem na realidade extralinguística. Já os morfemas gramaticais têm um significado interno, pois sua função está ligada às relações e categorias estabelecidas pela língua. Por exemplo, em uma frase, o artigo *o*, as preposições *de* e *sob*, a marca de gênero feminino *-a* (como em *roxa* e *erma*) e a marca de plural *-s* (como em *ruas*, *ermas*, *os*, *céus*, *violetas* e *roxas*) são morfemas gramaticais.

Além da diferença semântica, existem outras características que distinguem os morfemas lexicais dos gramaticais. Os morfemas lexicais formam uma classe aberta e ilimitada, pois o vocabulário pode sempre ser ampliado com novos elementos. Em contraste, os morfemas gramaticais constituem uma classe fechada, com um número fixo e restrito de elementos dentro de uma língua. “Os morfemas lexicais são também chamados *lexemas* ou *semantemas*. Aos morfemas gramaticais, linguistas modernos costumam dar o nome de *gramemas* ou de *formantes*. (Cunha e Cintra, 2017, p.91).

Sobre os morfemas gramaticais e lexicais, Cunha e Cintra (2017, p. 91-92) seguem declarando:

Estabelecida a distinção entre morfema lexical e morfema gramatical, podemos agora relacionar cada um deles com as classes de palavras. São morfemas lexicais os substantivos, os adjetivos, os verbos e os advérbios de modo. São morfemas gramaticais os artigos, os pronomes, os numerais, as preposições, as conjunções e os demais advérbios, bem como as formas indicadoras de número, gênero, tempo, modo ou aspecto verbal.

As classes de palavras também podem ser classificadas em variáveis e invariáveis, conforme a capacidade ou incapacidade de se unirem a morfemas flexionais, também chamados de *desinências*. As palavras variáveis incluem os substantivos, adjetivos, artigos, além de alguns numerais e pronomes, que podem se

combinar com morfemas gramaticais responsáveis por indicar gênero e número. O verbo também pertence a essa categoria, pois se conecta a morfemas que expressam tempo, modo, aspecto, número e pessoa. Por outro lado, as palavras invariáveis são aquelas que não permitem a adição de desinências. Nessa categoria, encontram-se os advérbios, preposições, conjunções e alguns tipos de pronomes. A interjeição, que funciona como um vocábulo-frase, não se encaixa em nenhuma dessas classificações. (Cunha e Cintra, 2017, p.91).

3.2 TEORIAS ENUNCIATIVAS

Ser um bom leitor vai além da simples decodificação de palavras. Um leitor qualificado é aquele que consegue usar diferentes tipos de textos para realizar diversas tarefas e entender as mensagens transmitidas. No entanto, o acesso a um texto pode ser dificultado pela falta de repertório cultural do leitor, o que limita sua compreensão das referências a outras culturas.

Cada produção textual revisita e transforma outras produções, reconfigurando-as dentro de novos tempos e contextos históricos. Quando utilizamos textos de outros autores em uma situação diferente, estamos criando novos sentidos a partir dessa reutilização. Em nossas práticas de comunicação, sempre nos baseamos em textos preexistentes para gerar algo novo.

A visão da língua como uma forma de interação social pressupõe um cenário histórico, social e cultural vasto, além de exigir do leitor a capacidade de identificar as referências a outros textos e acontecimentos. Esse entendimento pressupõe que tanto o autor quanto o leitor compartilhem um conhecimento comum do mundo, necessário para compreender as alusões e os elementos intertextuais presentes.

O texto vai muito além de um simples agrupamento de palavras sem conexão entre si. Ele é, acima de tudo, uma atividade verbal que se concretiza por meio de uma interação entre os sujeitos, levando em conta o conhecimento prévio e as práticas socioculturais dos envolvidos. A palavra sempre se dirige a um interlocutor e assume diferentes formas dependendo da posição dessa pessoa. Ela varia conforme o grupo social ao qual o interlocutor pertence, sua posição hierárquica, e o grau de proximidade social entre ele e o locutor.

Os estudos das teorias enunciativas nos ajudam a colocar a gramática no exercício da comunicação social. A enunciação é o encontro das estruturas gramaticais com o exercício linguístico da comunicação na história, esse encontro faz com que a gramática funcione como um sistema de elementos e regras que permitem a construção social de frases que se tornam discurso na produção social do sentido.

A abordagem das teorias enunciativas sugere que a gramática deve ser compreendida não como um conjunto de regras isoladas, mas como uma prática social viva, intimamente conectada ao ato de comunicação. Na enunciação, as estruturas gramaticais não são apenas formas abstratas, mas são mobilizadas pelo

falante de acordo com suas intenções e o contexto em que se insere. Dessa forma, a gramática se torna um instrumento dinâmico para a construção de sentido, em constante interação com as situações sociais e comunicativas. Em vez de se limitar ao ensino de regras formais e desvinculadas da realidade, essa abordagem propõe que a gramática seja entendida como um meio para produzir discurso, ou seja, para criar significados que são moldados e validados pelas práticas sociais do grupo. No contexto de uma escola do campo, por exemplo, a língua adquire um valor ainda mais importante, pois as estruturas gramaticais são usadas para resolver problemas concretos e comunicar saberes vivenciais, refletindo as experiências de vida dos alunos.

Além disso, as teorias enunciativas ressaltam que a linguagem está em constante evolução e é determinada pelo contexto social em que ocorre. Assim, ensinar gramática dentro dessa perspectiva implica não apenas em ensinar regras, mas também em permitir que os alunos compreendam como as palavras e frases ganham diferentes significados conforme as situações de comunicação. A enunciação não só organiza as palavras de acordo com as normas gramaticais, mas também configura o discurso, que é sempre uma construção social situada no tempo e no espaço. Ao abordar a gramática dessa maneira, o ensino se torna mais enriquecedor, especialmente para estudantes de comunidades rurais, pois permite que se reconheçam como sujeitos ativos na produção de sentido, na comunicação e na vida social, participando plenamente da construção da identidade social e cultural da comunidade a que pertence.

As teorias enunciativas são abordagens linguísticas que se concentram no estudo do ato da enunciação, ou seja, do ato linguístico de enunciar, o ato enunciativo é o ato em que o falante, baseado na própria competência linguística, faz uso dos mecanismos gramaticais da língua e produz o discurso-enunciado, situando, assim, aquele que enuncia além da fala, como sujeito discursivo na história.

Benveniste (1974 apud Fiorin, 1996, p.31) descreve a enunciação como a ativação da língua por meio de um ato individual de uso, enquanto Anscombre e Ducrot (1976 apud Fiorin, 1996, p.31) definem-na como a atividade linguística realizada pelo falante no momento em que ele se expressa. Esse ato é único, irrepetível e histórico, o que implica que cada enunciação é singular e não pode ser repetida de maneira idêntica. Por essa razão, a enunciação não pode ser tratada como um objeto científico convencional, dado que seu caráter efêmero e subjetivo dificulta

a sua análise sistemática. Assim, o linguista, ao estudar a enunciação, precisa recorrer aos traços e marcas que o enunciado carrega, pois o enunciado é o produto visível do ato de enunciação, no qual se pode identificar os vestígios desse processo comunicativo dinâmico e fugaz.

A relação entre enunciação e enunciado pode ser compreendida como uma *performance*, na qual o enunciado é gerado a partir da enunciação e, por sua vez, contribui para a construção do sujeito que o produz. Esse ponto de vista é defendido por Eric Landowski (1989 apud Fiorin, 1996, p.31) que afirma que, por meio do ato de enunciação, o sujeito cria o sentido do enunciado, enquanto o enunciado, por sua vez, define e constitui o sujeito. Esse processo estabelece uma relação de implicação biunívoca entre enunciado e enunciação, na qual o enunciado serve como uma instância que pressupõe a existência da enunciação. Essa abordagem amplia o entendimento da enunciação, tratando-a não apenas como um ato isolado, mas como parte de uma dinâmica discursiva mais ampla, na qual as marcas do ato se refletem no enunciado e na comunicação em geral.

A produção de um enunciado envolve uma série de competências que o sujeito precisa mobilizar para se comunicar de maneira eficaz. Essas competências incluem a competência linguística, discursiva, textual, interdiscursiva e pragmática, entre outras, que permitem ao enunciador construir enunciados adequados ao contexto de comunicação e ao seu parceiro discursivo. A competência linguística é essencial para a produção de enunciados gramaticais, enquanto a competência discursiva envolve a capacidade de organizar e estruturar o discurso, considerando a narrativa, os mecanismos argumentativos e os efeitos de sentido. A competência situacional, por sua vez, refere-se ao conhecimento do contexto em que ocorre a comunicação, influenciando diretamente a interpretação do enunciado. A enunciação também envolve um acordo fiduciário entre o enunciador e o enunciado, no qual se estabelece o estatuto de verdade ou mentira do enunciado, dependendo de marcas discursivas que indicam como o enunciado deve ser interpretado. Esse processo de construção e interpretação é regido por normas culturais e sociais, como as leis da informatividade e da exaustividade, que orientam a forma como a informação é transmitida e entendida nas interações comunicativas.

Fiorin (2006, p.166-186), em sua obra *Introdução à Linguística*, aborda sobre como o conhecimento do sistema da língua (as regras semânticas e gramaticais) é insuficiente para compreender certos fenômenos linguísticos em

situações concretas de fala. Ele utiliza exemplos para demonstrar como o contexto e as intenções comunicativas influenciam o significado e a interpretação das palavras.

Fiorin (2006, p.167) salienta que três domínios fundamentais justificam a Pragmática Enunciativa, sendo eles: fatos de enunciação, que analisam como o contexto e a situação influenciam o significado dos enunciados; os fatos de inferência, que estudam como deduzimos significados implícitos a partir do que foi dito; e, os fatos de instrução, que investigam como a linguagem orienta ou dirige ações e interpretações. Esses aspectos demonstram que o estudo do uso da linguagem é imprescindível para uma compreensão completa dos fenômenos linguísticos.

Segundo Fiorin (2006, p.167) “a enunciação é o ato de produzir enunciados, que são as realizações linguísticas concretas”. Ele segue dizendo que “há certos fatos linguísticos, que só são entendidos em função do ato de enunciar”, citando como exemplos: os dêiticos - elementos linguísticos (pronomes pessoais, advérbios de tempo e lugar etc.) que dependem do contexto da comunicação para serem compreendidos. O lugar dos dêiticos na gramática e os efeitos de sentido por eles obtidos, especialmente os advérbios, são questões essenciais para a proposta de exercícios que faremos a seguir em nosso Caderno Pedagógico.

Um outro ponto de vista sobre a enunciação, é fornecido por outro grande linguista do século XX, Mikhail Bakhtin. O Mestre Russo propõe um outro modo de compreender a enunciação, não mais por uma pragmática linguística, mas, com bases na economia política originária o pensamento histórico-dialético.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, (2006, p.141-146), escrita em parceria com V. N. Volochinov o capítulo VIII trata da Enunciação e Problemas Sintáticos, afirma que os métodos tradicionais da linguística não oferecem uma abordagem eficaz para os problemas sintáticos.

Para Bakhtin e Volochinov (2006, p.142), os problemas sintáticos são cruciais para a compreensão da língua e sua evolução. Dentre as várias formas de linguagem, as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas de enunciação e dos atos de fala. A análise sintática do discurso é, portanto, uma análise do "corpo vivo" da enunciação. Trazê-la para um sistema abstrato da língua é um grande desafio. As formas sintáticas são mais concretas que as fonéticas ou morfológicas, sendo intimamente ligadas às condições reais da fala.

Bakhtin e Volochinov (2006, p.141-143) seguem afirmando que uma análise profunda das formas sintáticas só é possível quando se adota a perspectiva

da enunciação, pois, enquanto essa esfera continuar sendo desconhecida pelos linguistas, qualquer entendimento real das formas sintáticas será limitado. Nenhuma das categorias linguísticas atuais é adequada para determinar o "todo" da enunciação. Por exemplo, as categorias morfológicas e sintáticas, como a oração, só fazem sentido dentro de uma enunciação, mas não podem ser usadas para definir a enunciação como um todo.

Os autores continuam as críticas ao considerar que uma palavra isolada não pode ser totalmente compreendida, é somente um elemento potencial da fala, é preciso considerar sua posição como parte de uma enunciação completa.

A estrutura sintática dos parágrafos é altamente variável, podendo ser compostos de uma única palavra ou por várias orações complexas. A noção de que um parágrafo deve expressar um "pensamento completo" não é suficiente. O que realmente importa é uma definição linguística adequada, que não pode ser substituída por uma noção ideológica de "pensamento completo" (Bakhtin; Volochinov, 2006, p.144).

A linguística, ao abordar exclusivamente na enunciação monológica isolada, não consegue abordar esses problemas de maneira profunda. A solução para muitos dos problemas sintáticos fundamentais está na comunicação verbal, e todas as categorias linguísticas devem ser reexaminadas à luz desse entendimento. O estudo dos parágrafos, assim como de outros problemas sintáticos, mostra que uma nova perspectiva pode iluminar aspectos negligenciados da linguagem. A reformulação de um problema conhecido pode revelar novos aspectos importantes e fornecer uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado.

Fica explícito que, para Bakhtin e Volochinov (2006), toda enunciação, inserida em um processo contínuo de comunicação, constitui-se como parte de um diálogo, entendido de maneira ampla, incluindo também as produções escritas. O corpus transforma essas enunciações em monólogos. Nesse sentido, a abordagem dos linguistas é semelhante à dos filólogos. Bakhtin e Volochinov (2006, p.141-146) destacam a inadequação dos métodos de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) para compreender a enunciação em sua totalidade, seja uma palavra, frase ou sequência de frases.

A enunciação, entendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade fundamental da língua, seja no diálogo interior (com o próprio pensamento) ou exterior. Ela é, por natureza, social e ideológica, não existindo fora de um contexto

social, já que todo locutor possui um "horizonte social". Há sempre, ao menos potencialmente, um interlocutor. O locutor se expressa pensando em um público social bem definido.

3.2.1 Semântica Discursiva

O modelo da gramática tradicional greco-romano começa a ser abalado a partir do renascimento. No final do século XVIII, a presença do sânscrito nos estudos gramaticais traz mudanças radicais e abre caminho para as novas áreas da gramática, como fonética com os estudos de Grimm e os estudos semânticos iniciados por Bréal, ainda, no século XIX. Nesse percurso, os estudos semânticos tomam cada vez mais relevância e vão acabar por se tornarem um importante aliado na sala de aula.

Desde os comparativista até os estudos contemporâneos do século XXI, houve um percurso em que os estudos do significado se consolidam, cada vez mais, como uma das dimensões linguísticas da descrição gramatical, como parte constitutiva da descrição das línguas. O núcleo dos estudos, desde a origem nos clássicos, estava voltado para a sintaxe e flexão, sendo que a flexão, mais tarde, formará o campo da morfologia (Lyons, 1987, p.100-105) e vão percorrendo caminhos até uma gramática, pós-comparativismo que abarque a Fonologia e a Semântica e, mais a frente, abrace ainda a Pragmática, formando os pilares básicos da gramática tradicional aos olhos contemporâneos.

Durante o período clássico e, mesmo depois da entrada da Fonologia e Semântica na descrição gramatical, os modelos escolares ainda se limitavam à estudos morfossintáticos; entretanto, isso já vem mudando. Os estudos semânticos estão cada vez mais presentes nas gramáticas escolares e são cada vez mais uteis nos processos de formação do leitor.

A Semântica é a parte que a gramática a compreensão das palavras, frases e enunciados, analisando como os elementos linguísticos são relacionados e interpretados pelos falantes.

É importante para a sala de aula que a gramática não seja abordada

somente pelo ângulo da morfologia e da sintaxe, mas, é necessário que a dimensão semântica integrada para uma visão mais abrangente da construção do sentido do texto. Ao compreender o significado das palavras e das estruturas frasais, os leitores podem extrair informações relevantes dos textos, identificar o propósito do autor e construir uma visão geral do texto.

A semântica discursiva propõe um modelo de análise que se concentra na relação entre a estrutura linguística e o significado do discurso. Ela investiga como os elementos linguísticos, como palavras, frases e enunciados, contribuem para a construção de significados no contexto discursivo. A semântica discursiva considera não apenas o significado lexical das palavras, mas, também, os efeitos pragmáticos e a influência do contexto na construção e interpretação dos enunciados. Essa abordagem busca compreender como as escolhas linguísticas contribuem para a construção de sentidos no discurso.

Os estudos de semântica discursiva trabalham com o conceito de temas e figuras. Esses conceitos oferecem uma nova perspectiva do que, na gramática tradicional é chamado concreto e abstrato, reformulando esses conceitos de acordo com uma outra concepção de gramática e de semântica. Essa nova perspectiva é explicitada por Fiorin e Savioli (1996, p.96) quando fazem uma advertência ao conceito tradicional de concretos e abstratos comumente elucidado na gramática tradicional, pois, para ambos, essas categorias não refletem a realidade de forma absoluta, mas são construções da linguagem. A noção de “mundo natural” não deve se limitar à realidade sensível e visível, mas também inclui as realidades que surgem através do discurso. Os autores criticam a visão rígida da gramática tradicional, que separa de forma binária o concreto e o abstrato, pois a realidade do discurso não é tão simplista. Para eles, as palavras não devem ser classificadas apenas em termos de sua correspondência direta com o mundo sensível, mas pelo papel que desempenham na construção do universo linguístico. Eles asseveram:

Na verdade, em lugar de pensar que concreto e abstrato são dois polos, deveríamos conceber a relação entre concreto e abstrato como um contínuo que vai do mais abstrato ao mais concreto, passando pelo mais ou menos abstrato, um pouco mais concreto, e assim por diante. (Fiorin e Savioli, 1996, p.96).

A revisão proposta pelos autores implica uma mudança fundamental na maneira como entendemos a linguagem, revelando que a divisão entre concreto e abstrato não é fixa, mas sim um espectro contínuo. Ao se afastarem da visão

dicotômica, os autores sugerem que palavras lexemáticas de todos os tipos — substantivos, adjetivos e verbos — podem ser vistas como concretas ou abstratas, dependendo do contexto e da função que desempenham no discurso. Essa flexibilidade de classificação tem um impacto significativo na análise dos textos. A partir dessa nova perspectiva, textos podem ser divididos em dois tipos principais: figurativos e temáticos. Textos figurativos, que fazem uso predominante de termos concretos, têm a capacidade de criar uma representação vívida da realidade, gerando imagens do mundo, suas personagens e acontecimentos. Já os textos temáticos, ao se apoiar em termos mais abstratos, buscam explicar, ordenar e interpretar o mundo. Eles têm uma função interpretativa, enquanto os textos figurativos visam mais a imersão na realidade representada.

Ao pensarmos em termos de temas e figuras, a linguagem se torna mais rica e flexível, permitindo que possamos analisar textos não de maneira rígida, mas como construções que, dependendo da predominância de concreto ou abstrato, cumprem diferentes funções comunicativas — representativa ou interpretativa. Esse olhar mais dinâmico sobre a linguagem enriquece nossa compreensão de como os textos operam em níveis mais profundos de significado.

A tematização e a figurativização são dois aspectos distintos, mas complementares, na construção do sentido de um texto. O que isso significa é que, enquanto um texto temático se constrói essencialmente por meio de conceitos e ideias abstratas, sem recorrer a representações concretas, um texto figurativo, por outro lado, utiliza imagens concretas e visuais para expressar esses mesmos conceitos subjacentes. No caso de um publicitário, por exemplo, ele começa com um tema central — como a promoção da saúde — e, então, busca representá-lo de maneira figurativa. Para isso, ele recorre a imagens específicas, como jovens praticando tênis, sob o sol, em uma quadra rodeada por uma vegetação exuberante. Essas imagens não são o tema em si, mas sim uma representação visual que busca evocar, no subconsciente do público, a ideia de saúde e vitalidade.

Porém, ao consumir um texto figurativo, o leitor precisa ser capaz de desvendar o tema mais profundo que está por trás das imagens concretas. Um leitor mais ingênuo, ao se deparar com tais representações, pode se manter apenas na superfície, sem compreender a mensagem subjacente. A chave está em perceber que, por trás das imagens concretas, existe uma mensagem mais abstrata e significativa.

Nos textos temáticos, o funcionamento é diferente: um tema principal guia e estrutura o texto, e os temas menores, que surgem ao longo do desenvolvimento, são sempre relacionados a esse tema central. Esse grande tema unifica as partes menores e dá coerência ao texto, permitindo que o leitor compreenda a totalidade da mensagem que está sendo transmitida.

Os percursos figurativos referem-se ao modo como as figuras, ou seja, as imagens e metáforas concretas, são organizadas e encadeadas ao longo do texto. Elas não existem isoladas, mas em uma rede que, ao ser compreendida, revela o tema subjacente. Ou seja, o percurso figurativo é a sequência de figuras que, ao se articularem de forma coesa, dão significado ao texto. É assim que conseguimos entender o tema que está sendo abordado, como, por exemplo, no caso de uma campanha publicitária. Se o tema da campanha é a aventura, ele pode ser figurativizado por uma sequência de imagens, como caçadas ou esportes radicais, que se organizam em um percurso figurativo coerente. Esse encadeamento de imagens cria um sentido específico, e qualquer quebra de coerência – como a inserção de imagens de xadrez em um contexto de esportes radicais – prejudicaria a clareza do tema. Fiorin e Sacioli (1996, p.109) seguem afirmando e exemplificando sobre os percursos figurativos:

Para caracterizar as diferenças entre as paisagens rural e urbana do Brasil da época, a artista Tarsila do Amaral construiu percursos figurativos distintos. Na paisagem rural, árvores frutíferas e casas espalhadas pelos morros, crianças passeando, roupas estendidas no varal. Na cidade, árvores e edifícios, altos e rigidamente ordenados, bonde, bombas de gasolina — e nenhuma pessoa.

Por sua vez, o percurso temático diz respeito à organização dos temas dentro do texto. Os temas não surgem de forma aleatória, mas também estão encadeados, formando um percurso temático. Para compreender o tema principal de um texto, é necessário perceber como esses subtemas se conectam e interagem ao longo do discurso. Quando falamos, por exemplo, sobre a função do Estado em proteger os mais indefesos, esse é o tema geral. Ele pode ser desdobrado em subtemas, como educação, saúde e habitação. Se, no meio desse percurso, surgir a proposição de que o Estado não precisa cuidar dos velhos pobres, isso quebraria a coerência interna do tema, tornando o texto incoerente.

O interessante é que os percursos figurativos e temáticos não funcionam separadamente; eles se entrelaçam. As figuras concretas que formam os percursos figurativos são as que transmitem o significado dos temas subjacentes,

enquanto a organização do percurso temático orienta a estrutura geral do texto. Assim, os temas são organizados e expressos por meio dos percursos figurativos, e, por sua vez, esses percursos figurativos seguem uma lógica que está subordinada à organização do tema geral. Ambos devem manter a coerência interna: se a sequência de figuras quebra essa coerência, o texto perde verossimilhança; se o encadeamento temático for rompido, o texto se torna incoerente ou perde o foco. Dessa forma, a relação entre esses percursos é essencial para que a mensagem de um texto seja clara, consistente e compreensível.

É válido ressaltarmos a importância da compreensão e ensino sobre temas e figuras para nossos alunos do campo, a fim de que os objetivos deste trabalho sejam alcançados. A figura do sabiá, presente nas paisagens do campo, torna-se um elo profundo entre o universo vivido pelos alunos e a riqueza dos textos literários brasileiros. Ao explorar o sabiá como símbolo literário, é possível perceber como ele transcende o simples elemento natural e se torna um meio de conexão entre diferentes tempos históricos e literários, desde o Romantismo até o Modernismo.

O sabiá, em sua pluralidade de significados, revela temas que perpassam a cultura e a sociedade brasileira, tornando-se um marcador de transformações, de vivências coletivas e de valores profundos. Assim, a partir desse símbolo, os alunos poderão compreender como as figuras literárias se organizam em percursos figurativos e temáticos, desenvolvendo a habilidade de apreender as redes de sentido que os textos estabelecem. Ao fazer essa conexão, serão capazes de perceber a dinâmica entre o figurativo e o temático, explorando como o sabiá, enquanto figura literária, expressa não apenas a realidade do campo, mas também os debates culturais e históricos que moldaram a literatura nacional. Dessa forma, a leitura do sabiá se torna um convite a uma imersão nos textos literários e na própria história do Brasil, abrindo portas para a compreensão mais profunda da semântica discursiva e das possibilidades interpretativas que ela oferece.

3.2.2 Leitura, o Leitor e a Enunciação

Arnaldo Cortina é um autor brasileiro conhecido por suas contribuições no campo da educação e da formação de leitores. Suas ideias e reflexões sobre a leitura estão, em boa parte dos trabalhos do autor, baseadas em conceitos da teoria da enunciação.

Para Cortina (2000), a leitura não é apenas um ato de decodificação

de palavras, mas um processo de enunciação. Ele enfatiza que a leitura é uma prática social, na qual o leitor interage ativamente com o texto, atribuindo-lhe significados e conferindo-lhe voz. A enunciação, nesse contexto, refere-se ao ato de dar voz ao texto, de trazê-lo à vida por meio da leitura. A leitura, para Cortina, é um ato de criação, no qual o leitor interpreta e reinterpreta o texto, construindo sentidos a partir de sua própria experiência e bagagem cultural.

Arnaldo Cortina reconhece que a interpretação é uma parte intrínseca da leitura. Ele destaca que a interpretação não é apenas uma busca pelo sentido "correto" do texto, mas uma construção pessoal e subjetiva. Cada leitor traz consigo suas próprias experiências, conhecimentos e perspectivas, que influenciam a maneira como ele interpreta um texto. Para Cortina, a interpretação é um ato criativo e reflexivo, no qual o leitor dialoga com o texto e atribui-lhe significados que podem ir além das intenções originais do autor.

Cortina (200) valoriza a noção de contexto na leitura. Ele enfatiza que o texto não existe isoladamente, mas está imerso em um contexto social, cultural e histórico. O contexto influencia a maneira como o texto é produzido, recebido e interpretado. Para uma leitura mais rica e profunda, é essencial considerar o contexto no qual o texto foi escrito, as circunstâncias em que o autor viveu e as questões contemporâneas que podem estar sendo abordadas. O contexto, segundo Cortina, fornece pistas valiosas para a compreensão do texto e sua relação com o mundo ao redor.

Arnaldo Cortina (2000) acredita que existem múltiplas perspectivas de leitura. Ele defende que cada leitor tem o direito de interpretar um texto de acordo com suas próprias experiências, interesses e bagagem cultural. Para Cortina, não há uma única interpretação "correta" de um texto, mas uma diversidade de leituras possíveis, todas igualmente válidas. Ele valoriza a pluralidade de vozes e perspectivas na leitura, reconhecendo que diferentes leitores podem enriquecer o entendimento do texto por meio de suas interpretações únicas.

No contexto da leitura como um processo vivo e dinâmico, torna-se, também, essencial considerar a formação do sentido como uma interação que transcende as fronteiras do texto em si, incorporando as experiências, a cultura e o habitat do leitor. Tal perspectiva é particularmente relevante para os alunos da escola do campo, cujas práticas de leitura não se limitam às regras da gramática normativa, mas estão profundamente enraizadas em suas vivências cotidianas. Essa abordagem

alinha-se às reflexões teóricas apresentadas por Barthes (2004, p. 26-29), que sugerem que o leitor não é apenas um usufrutuário do texto, mas também um coautor que atribui significados a partir de seu próprio repertório simbólico e cultural.

Ao considerar a figura do sabiá no âmbito da leitura e do ensino de gramática, emerge uma oportunidade única para explorar como a simbologia desse pássaro, tão presente na literatura brasileira, pode servir como ponto de partida para uma leitura associativa e criativa. O sabiá é frequentemente associado à identidade nacional, à liberdade e às riquezas naturais, elementos que encontram eco nas experiências dos alunos do campo. Nesse sentido, a figura do sabiá atua como um símbolo de interconexão entre o texto e a realidade dos leitores, permitindo que estes não apenas compreendam o texto de forma autônoma, mas também se vejam refletidos nele.

Para Barthes (2004, p.27) o ato de leitura é muito mais do que uma decodificação gramatical. Ele envolve uma lógica do símbolo, que é não dedutiva, mas associativa, na qual os leitores agregam ao texto outras ideias, imagens e significados que emergem de seu contexto específico. No caso dos alunos do campo, essas associações estão intrinsecamente ligadas ao ambiente rural, à relação com a natureza e à cultura local. Assim, ao trazer o sabiá como figura central, é possível estimular uma leitura que valorize a relação entre o texto e os elementos do cotidiano desses alunos, permitindo que eles interpretem o pássaro não apenas como um símbolo literário, mas como um reflexo de suas próprias experiências e percepções.

Por outro lado, essa abordagem também possibilita uma nova abordagem do ensino de gramática. Em vez de tratar as classes gramaticais e a estrutura textual como meras ferramentas normativas, é possível utilizá-las como meios para explorar as estratégias de funcionamento da língua na construção de sentidos. Por exemplo, ao analisar um poema que exalte o sabiá, pode-se discutir as escolhas vocabulares, a concordância verbal e nominal, ou mesmo os aspectos semânticos que contribuem para a formação do simbolismo do pássaro. Dessa forma, os alunos são levados a compreender que a gramática não é um fim em si mesma, mas um instrumento para dar voz às ideias, à cultura e às experiências humanas.

O trabalho de leitura proposto, que parte da figura cultural do sabiá, também desafia a tradição de interpretar textos unicamente pela intenção autoral. Como mencionado por Barthes (2004) em sua obra *O rumor da língua*, é preciso deslocar o foco do autor para o leitor, reconhecendo que a obra é um espaço de

interação aberta e que seu sentido se dispersa conforme é apropriado pelos diferentes contextos de leitura. Para os alunos do campo, isso significa que a leitura pode e deve ser um ato de criação, em que o texto se transforma em um espelho de suas próprias vivências, desejos e expectativas.

Assim, ao integrar a figura do sabiá ao processo de leitura e ensino de gramática, estamos não apenas explorando o potencial simbólico desse pássaro, mas também oferecendo aos alunos uma metodologia que respeita e valoriza sua identidade e experiência cultural. Mais do que leitores passivos, os alunos tornam-se coautores do texto, capazes de reinterpretá-lo e recontextualizá-lo a partir da própria perspectiva única e singular.

Roland Barthes (2004, p.30) no capítulo *Da Leitura* do mesmo livro supracitado, lança uma provocação essencial: "O que é ler? Como ler? Por que ler?" Estas perguntas, simples na formulação, revelam a complexidade intrínseca da leitura e dialogam diretamente com o objetivo deste trabalho de mestrado, que busca aproximar os alunos do campo da leitura crítica, semântica e intertextual, utilizando a figura do sabiá como ponto de convergência cultural e literária.

Barthes (2004), em sua sinceridade desarmada, reconhece não possuir uma doutrina pedagógica nem experiência de sala de aula que o credencie a oferecer respostas dogmáticas sobre a leitura. Contudo, é exatamente nessa abertura – na recusa de respostas absolutas – que reside a potência de sua reflexão. Ele propõe uma leitura que é simultaneamente individual e universal, profundamente enraizada no desejo e nas práticas plurais dos sujeitos que a realizam.

Barthes (2004, p.31) introduz o conceito de pertinência como eixo estruturante para a compreensão da leitura. Inspirado pelas conquistas metodológicas da linguística estrutural, ele propõe a pertinência como um possível ponto de partida para uma "Anagnosologia" – uma ciência da leitura. No entanto, o próprio Barthes conclui que a leitura desafia a pertinência ao exceder categorizações e romper fronteiras.

Barthes elenca a ausência de pertinência em dois aspectos: quanto aos objetos e aos níveis de leitura. Quanto ao primeiro, a leitura não se restringe a textos no sentido tradicional. Barthes destaca que lemos imagens, gestos, cenas e até cidades. Essa multiplicidade não é passível de unificação por categorias substanciais ou formais, pois é fundada pela intenção do sujeito que lê. A leitura, nesse sentido, pertence a uma fenomenologia que se enraíza no desejo e não em uma semiologia

normativa.

Barthes rejeita a ideia de que os níveis de leitura possam ser encerrados em uma hierarquia ou lista finita (Barthes, 2004, p.32). A leitura gráfica, iniciada no aprendizado técnico das letras, se expande para dimensões infinitas. O sentido denotado é frequentemente associado a uma verdade normativa, enquanto a conotação libera o texto para múltiplas interpretações. Essa multiplicidade desafia qualquer tentativa de fixar os limites do legível.

Para Barthes (2004, p.33), a leitura é permeada pelo desejo. É essa dimensão desejante que torna a leitura um processo incontrolável, muitas vezes impertinente às expectativas analíticas. A leitura não é apenas um ato cognitivo; é corporal, sensorial, e sua interação com a estrutura é ao mesmo tempo submissa e subversiva. A estrutura é necessária, mas é continuamente pervertida pelo gesto leitor, que transforma a leitura em um espaço de reinvenção e liberdade.

No contexto do nosso trabalho com os alunos do campo, essa perspectiva é especialmente relevante. A leitura, longe de ser uma decodificação mecânica ou meramente normativa, emerge como uma prática cultural, afetiva e profundamente conectada ao habitat dos alunos. A figura do sabiá, que transita entre literatura, música e o imaginário popular, exemplifica esse potencial da leitura como um encontro entre estrutura e desejo.

Ao trazer as proposições de Barthes (2004) para o universo da escola do campo, podemos pensar a leitura como uma prática plural que valoriza as vivências, a cultura e o imaginário dos alunos. A figura do sabiá, central em nosso projeto, atua como um catalisador desse encontro entre o texto e o contexto, permitindo que os alunos leiam não apenas com os olhos, mas com todo o corpo, a partir de seus desejos, repulsas e experiências.

A leitura do sabiá, enquanto pássaro simbólico, não se encerra na decodificação de sua presença na literatura brasileira; ela se expande para abarcar a percepção sensível e cultural que os alunos têm do pássaro em seu habitat natural. O sabiá, como texto vivo, desafia a pertinência de objetos e níveis, funcionando como um ponto de partida para leituras infinitamente plurais.

Barthes (2004, p.33) alerta sobre a dificuldade – ou mesmo a impossibilidade – de reduzir a leitura a categorias analíticas fixas. No entanto, essa impossibilidade não é uma falha, mas uma riqueza. A leitura é, por natureza, plural, e é exatamente essa pluralidade que desejamos cultivar nos alunos do campo. Ao

integrar a figura do sabiá como elemento cultural e semântico, o objetivo é não apenas ensinar a ler, mas libertar a leitura, permitindo que ela aconteça nos interstícios entre o texto, o desejo e o contexto.

Assim como Barthes (2004), que não busca respostas definitivas, mas acolhe a dispersão das práticas leitoras, a escola do campo pode se tornar um espaço onde a leitura não é uma norma a ser cumprida, mas uma aventura a ser vivida. Que o sabiá, com seu canto plural, continue a inspirar leituras que ultrapassem fronteiras e revelem as infinitas possibilidades do legível.

A obra "Da leitura (o rumor da língua)" de Roland Barthes é uma coletânea de ensaios que aborda temas relacionados à leitura, à escrita e à interpretação textual. Publicada em 1986, essa obra póstuma de Barthes reflete sua preocupação constante com a linguagem, a literatura e os processos de significação. O livro é composto por uma série de ensaios curtos e fragmentários, nos quais Barthes explora diferentes aspectos da leitura e da prática textual. Ele examina a relação entre o texto e o leitor, questionando as noções tradicionais de autoria, originalidade e interpretação. Barthes propõe uma visão mais aberta e plural da leitura, em que o leitor desempenha um papel ativo na produção de sentido.

Um dos temas centrais abordados em "Da leitura" (In: *O Rumor da Língua*) é a noção de prazer na leitura. Barthes argumenta que a leitura não deve ser vista apenas como um ato de decodificação de palavras, mas como uma experiência estética e afetiva. Ele explora as diferentes maneiras pelas quais a leitura pode envolver e cativar o leitor, despertando emoções, imaginário e reflexões.

Barthes também discute a relação entre o leitor e o autor, problematizando a ideia de que o autor é a autoridade máxima na interpretação de sua obra. Ele defende a ideia de que a leitura é um processo de coconstrução do sentido, no qual o leitor traz suas experiências, conhecimentos e perspectivas para a compreensão do texto. O leitor se torna um "autor leitor" que participa ativamente da construção do significado.

Outro aspecto importante explorado por Barthes é o papel da linguagem na leitura. Ele analisa a linguagem como um sistema complexo de significação, destacando a importância dos signos, dos símbolos e das estruturas linguísticas na criação de sentido. Barthes também examina a relação entre linguagem e poder, questionando as ideologias presentes na linguagem e na interpretação dos textos.

Em "Da leitura", Barthes adota uma abordagem reflexiva e crítica em relação à prática da leitura. Ele desafia as normas estabelecidas e busca ampliar os horizontes da leitura, encorajando os leitores a se envolverem de forma ativa e criativa com os textos. A obra reflete sua visão de que a leitura é um processo dinâmico, plural e constantemente em transformação. Barthes explora o prazer na leitura, a relação entre o leitor e o autor, o papel da linguagem e a dimensão social da leitura. Sua abordagem crítica e reflexiva estimula uma postura ativa e participativa diante dos textos, convidando-nos a explorar novas perspectivas e possibilidades na prática da leitura.

3.2. LITERATURA E LEITURA – CANÇÕES DO EXÍLIO E A FIGURA DO SABIÁ

As canções do exílio são uma temática recorrente na literatura brasileira e têm desempenhado um papel significativo na expressão artística e na construção da identidade nacional. Adélia Bezerra de Menezes Bolle (1988) é uma pesquisadora brasileira contemporânea em linguagem e educação que aborda esse tema em um trabalho feito para a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, oferecendo um estudo comparativo interessante e oportuno das canções do exílio na literatura. Essa proposta pedagógica elaborada pela Profa. Adélia Bezerra de Menezes (1988) para a Secretaria de Educação é, agora, revisitada e reavaliada tendo em vista a escola do campo. A proposta da Secretaria de Educação aborda vários autores e não pensa, especificamente, em alunos do campo. A tarefa, aqui, é utilizar as contribuições valiosas dos estudos literários e semânticos dessa proposta pedagógica como um dos subsídios para a elaboração de um caminho seguro a fim de alcançar um processo de formação do leitor que contemple os alunos da escola do campo e os faça atuar como sujeitos no processo de leitura. Nossa proposta vai além dos estudos da professora Adélia Bezerra de Menezes, porque soma-se ao trabalho com a leitura e com a literatura o trabalho com a gramática. Uma gramática que não se limita à nomenclatura e à instrumentalidade da norma padrão, mas, que é sobretudo, uma importante ferramenta para a compreensão dos mecanismos de escrita e leitura.

No contexto da literatura brasileira, o exílio tem sido uma experiência marcante para muitos escritores, especialmente durante os períodos de ditadura militar. Essa experiência forçada de abandonar o país de origem e viver em terras

estrangeiras desencadeou sentimentos de saudade, perda e deslocamento, que foram frequentemente expressos por meio da poesia e da música.

Adélia Bezerra de Menezes Bolle, no estudo comparativo das canções do exílio, examina e compara aspectos relevantes da obra de poetas brasileiros que trataram do mesmo tema do exílio. As obras "Canção de Exílio" de Gonçalves Dias, "Canção de Exílio" de Casimiro de Abreu, "Canto do Regresso à Pátria" de Oswald de Andrade, "Canção do Exílio" de Murilo Mendes, "Canção do Exílio Facilitada" de José Paulo Paes e "Sabiá" de Chico Buarque e Tom Jobim são representativas de diferentes momentos e estilos na literatura e na música brasileira.

A autora começa a análise pela "Canção de Exílio", de Gonçalves Dias que, semanticamente, expressa um forte sentimento de saudade da pátria distante – figurativizada pelo sabiá, exalta a natureza e as belezas do Brasil e ressalta o anseio de regresso à pátria. A melancolia e a nostalgia permeiam toda a obra. O poema é escrito em versos decassílabos e apresenta uma linguagem lírica e melodiosa. Utiliza imagens da natureza e de elementos indígenas para descrever a beleza do país. O texto apresenta uma estrutura gramatical formal e clássica, com uma construção cuidadosa dos versos e uma linguagem poética elevada. A saudade, o regresso, a pátria, o pertencimento e a valorização da natureza brasileira são temas centrais nesta obra.

A autora prossegue com a abordagem da "Canção de Exílio", de Casimiro de Abreu, na qual chama a atenção para um sentimento de nostalgia e melancolia em relação à terra natal que o poema ressalta. Há uma exaltação da natureza e uma visão idealizada do Brasil. A linguagem é simples e direta, com versos curtos e uma melodia suave. O poema evoca uma atmosfera sentimental, com imagens poéticas que retratam a tristeza e a saudade. A variante utilizada é mais coloquial e próxima da língua falada, com uma estrutura menos formal do que a de Gonçalves Dias. A nostalgia, a saudade, a pátria o pertencimento e a valorização da natureza brasileira são, ainda, aspectos importantes nesta obra.

Em "Canto do Regresso à Pátria" de Oswald de Andrade, outro poema analisado, a autora destaca que o poema é marcado pela crítica social e política. O texto aborda o exílio como um momento de retorno e busca por transformação da pátria. A linguagem é mais vanguardista e experimental, com recursos como a colagem de palavras e a fragmentação do texto. Há uma mistura de elementos populares e eruditos na composição. Há variantes que se inter cruzam, tornando uma

escrita mais ousada e desafiadora, com uma estrutura poética inovadora e quebra de padrões tradicionais. O exílio, a busca por mudanças sociais e a reflexão sobre a identidade nacional são temáticas centrais nessa obra.

Na análise da "Canção do Exílio" de Murilo Mendes nos é apresentada uma visão crítica da realidade brasileira. Esse outro poema estudado reflete sobre o exílio como uma condição interior e existencial. A linguagem é surrealista e simbólica, com imagens desconcertantes e a utilização de metáforas complexas. Há um jogo entre o real e o imaginário. Para dar conta dessas construções há, novamente, variantes populares e a né mais experimental e desafiadora, com a quebra de estruturas tradicionais e uma construção poética inovadora. O exílio interior, a alienação e a reflexão sobre a identidade individual e coletiva são temas importantes nessa obra.

"Canção do Exílio Facilitada", de José Paulo Paes é outro poema analisado e nos oferece uma releitura bem-humorada e simplificada da "Canção do Exílio" de Gonçalves Dias. Explora o exílio como um tema universal e brinca com a linguagem. A linguagem é coloquial e despretensiosa, com uma abordagem mais descontraída e leve. O poema traz uma intertextualidade com o texto original. A utilização de uma variante popular, simplificada e adaptada à proposta do poema, traz uma proximidade do leitor com o poema. Há uma busca por uma linguagem mais acessível e descomplicada. O exílio, a brincadeira com a linguagem e a intertextualidade são elementos centrais nessa obra.

Por fim, há a análise de "Sabiá", de Chico Buarque e Tom Jobim. A música retrata a saudade e a nostalgia de um exilado político. Expressa a dor da separação e o desejo de retorno à pátria. A melodia é suave e emocionalmente carregada. As letras são poéticas e evocam sentimentos de tristeza e esperança. A norma gramatical, o respeito à norma padrão está adequado à estrutura da música, com versos que seguem um ritmo musical e uma linguagem, coloquial, porém, sem perder a referência com um português mais próximo de Gonçalves Dias. A saudade, o desejo pelo regresso, a volta à pátria e a busca por um lar são os temas, mais uma vez, centrais dessa canção.

Essas obras apresentam diferentes abordagens do exílio, desde a idealização da pátria distante até a crítica social e política. As variações estilísticas e a utilização de várias normas da língua, ou seja, a utilização de variantes diversas, deixando de lado as variantes de prestígio, também, refletem as diferentes épocas e

movimentos literários pelos quais passaram a mesma figura do sabiá. Cada uma dessas obras contribui para a rica tapeçaria cultural e literária do Brasil, oferecendo diferentes perspectivas sobre a experiência do exílio e suas repercussões na vida e na arte.

A figura do *sabiá* na literatura e na música brasileiras é uma representação simbólica significativa da cultura e identidade do país. O *sabiá* é um pássaro nativo do Brasil e está presente em diversas obras literárias e canções, desempenhando diferentes papéis e carregando múltiplos significados. Assim, vamos realizar uma análise minuciosa desse tema, abordando como ele é tratado por diferentes autores e qual sua relevância para a identidade brasileira.

O sabiá é amplamente celebrado na literatura e música brasileiras como um símbolo da natureza exuberante do país e da sua diversidade cultural. Muitos autores utilizam a figura do sabiá para evocar a beleza e a harmonia da fauna e flora brasileiras, bem como para transmitir uma sensação de brasilidade e identidade nacional.

Em "Sabiá" de Tom Jobim e Chico Buarque, por exemplo, a música traz a melodia suave e poética que nos transporta para a natureza brasileira. A figura do *sabiá* é utilizada para representar a saudade e a busca por um lar, além de evocar uma sensação de pertencimento à terra natal. A música é uma expressão emocional da relação entre o exílio e a pátria, refletindo a identidade e a conexão dos brasileiros com a natureza.

A relevância da figura do sabiá para a identidade brasileira está associada à valorização da natureza, à conexão com o ambiente natural e à expressão de uma brasilidade profunda. O sabiá é um elemento que desperta emoções e sentimentos de pertencimento à pátria, além de evocar a riqueza e a diversidade da fauna e flora brasileiras. Por meio da representação do sabiá na literatura e música brasileiras, os autores reforçam a importância da preservação do meio ambiente e da valorização da cultura nacional. Essa figura simbólica contribui para a construção de uma identidade coletiva e para a conexão afetiva entre os brasileiros e sua terra natal.

A figura do sabiá na literatura e música brasileiras desempenha um papel significativo na expressão artística e na construção da identidade nacional. É um símbolo da natureza exuberante do Brasil, evocando sentimentos de pertencimento, saudade e conexão com a terra. Por meio da figura do sabiá, os autores destacam a importância da preservação do meio ambiente e a valorização da

cultura brasileira, contribuindo para fortalecer a identidade do país.

Este trabalho parte dos estudos feitos pela professora Adélia Bezerra de Menezes e faz uma adaptação para alunos da escola do campo. O estudo da figura do *sabiá* por alunos de escolas do campo do ensino fundamental desempenha um papel relevante no processo educacional, contribuindo para a valorização da cultura local, o desenvolvimento da identidade regional e a conscientização ambiental. Neste texto, analisaremos a importância desse estudo, levando em consideração os aspectos educacionais, culturais e ambientais.

O estudo da figura do *sabiá* permite que os alunos das escolas do campo se conectem com a natureza e com a fauna local, desenvolvendo um senso de pertencimento e apreciação pelo ambiente em que vivem. Ao conhecerem as características, hábitos e importância do *sabiá* como pássaro nativo, os alunos são incentivados a preservar e valorizar a biodiversidade de sua região, promovendo a conservação ambiental e o respeito pela fauna local.

Além disso, o estudo do *sabiá* na literatura proporciona uma oportunidade para explorar aspectos culturais e identitários da comunidade rural. O *sabiá* é um símbolo presente em canções, poesias e tradições populares brasileiras, e conhecer sua importância na cultura local permite aos alunos compreenderem e valorizar sua herança cultural, contribuindo para o fortalecimento da identidade regional. Essa conexão entre cultura e natureza é fundamental para a construção de uma consciência crítica e uma relação harmoniosa com o ambiente em que vivem.

A figura do *sabiá* também oferece uma oportunidade para desenvolver habilidades de pesquisa, observação e interpretação por parte dos alunos; por meio de atividades práticas, como observação de aves, pesquisa sobre a espécie e criação de projetos de conscientização ambiental, os estudantes podem explorar conceitos científicos, aprimorar suas habilidades de investigação e desenvolver uma compreensão mais profunda sobre a importância da conservação da natureza.

Ademais, ao estudar o *sabiá*, os alunos podem se beneficiar de uma educação contextualizada, relacionando o conteúdo curricular com a realidade local. O tema pode ser abordado de forma interdisciplinar, envolvendo disciplinas como ciências, literatura, música e educação ambiental. Essa abordagem amplia a visão dos estudantes, conectando conceitos teóricos com vivências práticas, promovendo uma aprendizagem significativa e estimulando o interesse pelo conhecimento.

É importante ressaltar que o estudo do tema *sabiá* deve ser realizado

de forma inclusiva e respeitosa, considerando as tradições culturais e conhecimentos prévios dos alunos. É fundamental envolver a comunidade local, valorizando seus saberes tradicionais e incentivando a participação ativa dos estudantes em atividades relacionadas ao tema.

Sendo assim, estudo da figura sabiá por alunos de escolas do campo do ensino fundamental proporciona benefícios educacionais, culturais e socioambientais. Por meio desse estudo, os estudantes podem desenvolver uma conexão significativa com a natureza, fortalecer sua identidade regional, adquirir habilidades de pesquisa e interpretação, além de promover a conscientização e preservação ambiental; portanto, é essencial que as escolas valorizem e incluam o estudo de figuras como a do sabiá em seus currículos, reconhecendo a importância para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais consciente e sustentável.

4 METODOLOGIA

○ 4.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A intervenção didática aqui proposta, além de seguir as diretrizes da pesquisa-ação, está baseada nos pressupostos teóricos da Teoria da Enunciação, da Análise Dialógica do Discurso e da Semântica Discursiva. A presente pesquisa configura-se como pesquisa qualitativa, utilizando o método da pesquisa-ação, uma metodologia investigativa em que o pesquisador e os pesquisados possuem participação ativa, cooperativa e contínua durante todo o processo, examinando de modo planejado e sistemático determinadas situações cotidianas de uma sociedade-alvo, objetivando a resolução de problemas de modo colaborativo, reflexivo e original, garantindo práticas socioeducacionais mais justas e equitativas (Thiollent, 2011, p. 47).

A metodologia da pesquisa-ação tem a educação como uma de suas áreas mais comumente utilizadas, tal qual a área do serviço social e estudos organizacionais (Thiollent, 2011, p. 49). A sala de aula constitui-se muito mais que um ambiente de exposição de conteúdos por parte do docente, composto por lousa, giz e carteiras. Trata-se de um universo multicultural, pluriafetivo, repleto de vivências, onde cada sujeito – quer docente ou discente - concebe-se como aprendiz. Apesar da relevância da exposição oral direta do conteúdo programático, a aprendizagem efetiva depende essencialmente de considerar e dialogar com a realidade social dos sujeitos. A metodologia da pesquisa-ação faz-se ferramenta importante que garante a resolução de situações-problema educacionais, não obstante os sociais, permitindo que todos os entes envolvidos tenham papel colaborativo e ativo no processo.

Diferente das metodologias de pesquisa convencionais, a pesquisa-ação tem a finalidade de englobar pesquisador e pesquisados como agentes ativos e coprotagonistas, tanto na seleção de situações-problema, hipóteses, ações investigativas e intervenções solucionadoras, sendo que, portanto, não apenas a situação será transformada; cada agente será efetivamente relevante, transformado e transformador. Com esse pensamento, concorda Gil:

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos

de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa (GIL, 2002, p. 143).

Não basta dizer que a metodologia da pesquisa-ação é diferente das convencionais. Sabe-se que ela acontece por meio da participação e realização coletiva dos pesquisadores e pesquisados, onde existe envolvimento ativo, cooperativo, participativo e contínuo, o que não acontece nas metodologias meramente teóricas, bibliográficas e convencionais como um todo. A essência da pesquisa-ação está em seu aspecto empírico e colaborativo, sendo que desde a catalogação das situações a serem solucionadas, até sua possível resolução, todos os entes do processo interagem, de forma tal que a pesquisa é inexoravelmente social, conforme evidência Thiollent:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Sendo a metodologia da pesquisa-ação um processo empírico e coparticipativo, faz-se válida a constatação de que não apenas uma determinada situação será transformada, mas a própria realidade social ou socioeducacional de pesquisadores e todos os entes envolvidos, e, em última instância, os próprios sujeitos são transformados ao longo do processo. Já que não existe um modelo pré-fixado de pesquisa-ação que atenda a todas as possíveis demandas mais comuns do contexto escolar, cabe aos pesquisadores analisarem, minuciosamente, o contexto e ambiente a ser pesquisado, a fim de elaborar estratégias eficazes para a resolução dos problemas.

As melhores práticas a serem desenvolvidas ao longo do processo dependem da qualidade da observação inicial e da coleta de dados e contextualização, em muito provenientes da anamnese feita com os alunos e comunidade escolar. Ainda sobre o aspecto colaborativo da pesquisa-ação, Thiollent (1987, p. 42) assevera que esta presume uma participação tanto dos pesquisadores, bem como dos pesquisados ao redor de uma ação, ação está planejada, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada (Thiollent, 1987, p. 42).

Neste trabalho, será analisado, por meio da proposta de uma pesquisa-ação, de que maneira os temas e figuras dos textos se ligam à figura do

sabiá, analisando de que maneira os verbos e os nomes estão ligados, a fim de se estabelecer uma análise gramatical aplicada. Além disso, pretende-se investigar os poemas de autores mais contemporâneos como José Paulo Paes e Oswald de Andrade que, também, trabalharam com a figura de sabiá. Esses textos se associarão aos que servirão de base para as análises, como a canção "Majestade, o Sabiá" (Roberta Miranda, 1997) e o poema "Canção do Exílio" (Gonçalves Dias, 1846). Nesse processo analítico, se estabelecerá uma análise dos percursos temáticos e figurativos tecidos nos textos selecionados, palavras e as relações que se estabelecem a partir do sabiá. Esse processo terá como principal objetivo instruir estudantes com relação a compreensão do campo lexical implícito nos textos.

Salienta-se que a proposta de intervenção compreende os resultados obtidos a partir desse estudo e da aplicação do método de pesquisa-ação. Serão efetuadas leitura de textos, estudo supervisionado, trabalho em grupo, individual, oralidade e a aplicação de sequências didáticas. Além disso, pretende-se elaborar um caderno de atividades a partir de uma seleção de textos voltados tanto para estudantes quanto para professores, desenvolvendo-se cadernos pedagógicos com textos e exercícios para cada texto.

4.2. PAULO FREIRE, BAKHTIN E O DISCURSO EM SALA DE AULA

A Teoria da Enunciação, sob o ponto de vista de Bakhtin, ao enfatizar a natureza dialógica da linguagem e a imersão das enunciações em um contexto social e ideológico, compartilha com Paulo Freire uma visão profundamente relacional e transformadora da comunicação. Para Bakhtin, toda enunciação é parte de um processo contínuo de diálogo, no qual o significado emerge não de uma simples emissão de palavras, mas da interação entre sujeitos que compartilham um horizonte social (Bakhtin; Volochinov, 2006, p.141-146). Essa concepção encontra um eco na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1981), em que a educação é compreendida como um ato de comunicação dialógica, um processo que só se concretiza quando educador e educando se reconhecem como sujeitos do conhecimento. Ambos os pensadores sublinham a importância do sujeito ativo na construção do significado, seja na linguagem falada ou no processo educativo.

Logo no parágrafo de abertura do Capítulo III (1981, p. 89-141), diz o

autor: “parece-nos indispensável tentar algumas considerações em torno da essência do diálogo”. Freire insiste no caráter decisivo do diálogo e da palavra para qualquer prática educativa, para ele não existe educação monológica, sempre estamos baseados no diálogo.

Paulo Freire (1981) enfatiza a essência do diálogo como elemento central para a prática educativa. Para ele, a educação não pode ser concebida de forma monológica, pois o diálogo é indispensável na construção do conhecimento. Diferentemente de um modelo tradicional que reduz o aluno a um receptor passivo, a educação dialógica reconhece tanto o educador quanto o educando como sujeitos ativos, engajados em um processo compartilhado de aprendizado. Nesse modelo, o diálogo não é apenas um instrumento pedagógico, mas um ato político e emancipatório que permite aos participantes entenderem e transformarem a realidade em que vivem. Essa prática vai além da simples troca de palavras; trata-se de um processo interativo, em que múltiplas perspectivas se encontram e, inevitavelmente, geram novos significados e mudanças de visão.

Freire também destaca que a educação dialógica é uma ferramenta de emancipação, capaz de promover o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes. Ao contrastá-la com a educação tradicional, que tende a ser unidirecional e excludente, Freire propõe um modelo em que o diálogo cria um espaço para o confronto de ideias e o desenvolvimento da capacidade de reflexão. Essa abordagem reconhece a dimensão política do ensino, pois considera o aluno como um cidadão em formação, com direitos e deveres, que precisa ser politicamente consciente para atuar de forma ativa na sociedade. Por meio do diálogo, o professor se torna um mediador do conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam sua independência de pensamento e se tornem agentes de transformação, preparados para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo.

Ambos os pensadores veem na comunicação o espaço para a emancipação. A enunciação bakhtiniana, sendo sempre dialógica e interativa, remete à ideia de que a linguagem é uma ferramenta para a transformação social, um conceito central também em Freire. A proposta pedagógica de Freire, ao valorizar a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento, reflete a visão de Bakhtin sobre a importância da interação e da alteridade na constituição do sujeito. Para ambos, a verdadeira educação e o verdadeiro diálogo só são possíveis quando há uma troca genuína, na qual as palavras não são apenas instrumentos de comunicação, mas

também de mudança e emancipação.

É preciso lembrar que o educador brasileiro Paulo Freire enfatizou a importância da leitura crítica como uma forma de conscientização e transformação social. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1981), destacou a necessidade de uma leitura que vá além da decodificação de palavras, buscando uma compreensão crítica dos contextos sociais, políticos e culturais

Por outro lado, linguista russo Mikhail Bakhtin (2003, 2006) trouxe a perspectiva do dialogismo próprio da natureza do discurso e Cortina (2000), linguista brasileiro, parte da enunciação e do discurso para propor uma leitura que estabeleça relações profundas entre o texto, o autor e o leitor por meio das estratégias enunciativas. Esses autores caminham para uma compreensão do discurso que estabelece algumas balizas para a leitura. Essas balizas se entrelaçam com as propostas de Freire expostas no terceiro capítulo da obra do autor aqui utilizada:

Enquanto na prática 'bancária' da educação, antidualógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo que jamais é 'depositado', se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos, em que se encontram seus 'temas geradores'. (Freire, 1981, p.120).

A leitura, dentro da perspectiva dialógica presente tanto em Freire (1981), quanto em Bakhtin (2003, 2006) e Cortina (2000), é um diálogo entre o texto e o leitor, no qual diferentes vozes e perspectivas são confrontadas e negociadas. A leitura dialógica permite a construção de significados múltiplos e a interação entre diferentes pontos de vista.

Essa abordagem dialógica do processo de leitura, tanto pelo olhar da linguística – Bakhtin e Cortina – quanto pelo olhar da pedagogia – Freire – mostram a necessidade da discussão de uma leitura em sala de aula que conjugue esses vários olhares em volta do texto.

Nesse contexto, é preciso destacar alguns aspectos de *Pedagogia do Oprimido* (1981) para compreender a proposta de uma educação participativa e transformadora. Nessa obra, Freire aborda a leitura como um instrumento de conscientização dos oprimidos, rompendo com a visão tradicional da educação bancária e propondo a educação como um ato de libertação.

Para Freire, a leitura é muito mais do que a decodificação de palavras.

Ele argumenta que a leitura crítica é um processo de leitura de mundo, no qual os oprimidos são incentivados a refletir criticamente sobre sua realidade e a compreender as estruturas de poder que os oprimem. A leitura, nesse sentido, é uma forma de desenvolver a consciência social e política, permitindo que os oprimidos se tornem sujeitos ativos na luta por sua emancipação.

Segundo Freire, a leitura dialógica é essencial nesse processo. Ele defende que a relação entre o educador e os educandos deve ser horizontal, baseada no diálogo, na escuta ativa e no respeito mútuo. Por meio do diálogo, os educandos são incentivados a expressar suas experiências e a ler o mundo a partir de suas próprias perspectivas. A leitura, então, se torna um ato de codificação e decodificação conjuntas, em que tanto o educador quanto os educandos aprendem uns com os outros.

Nessa abordagem, a leitura não é imposta de cima para baixo, mas, sim uma prática coletiva de problematização da realidade. Os oprimidos são encorajados a refletir sobre a própria situação e a identificar as estruturas de opressão que perpetuam a desigualdade. Por meio da leitura, os educandos são capacitados a questionar essas estruturas, a buscar conhecimentos alternativos e a se posicionar de forma crítica e transformadora. A leitura é um instrumento de conscientização e de humanização. O autor acredita que a leitura libertadora não apenas desenvolve as habilidades de leitura e escrita, mas também promove a reflexão crítica, o senso de justiça, a solidariedade e a ação transformadora. A leitura é um meio pelo qual os oprimidos podem se tornar sujeitos de sua própria história, superando a passividade imposta pela opressão.

O tratamento da leitura ou educação em *Pedagogia do Oprimido* é central para compreender a proposta de Paulo Freire. A leitura crítica e dialógica é vista como uma ferramenta poderosa de conscientização, empoderamento e luta por justiça social. Ao desenvolver a capacidade de leitura de mundo, os oprimidos são incentivados a se posicionar ativamente na transformação de suas realidades, construindo uma sociedade mais justa e igualitária.

○ 4.3. AS ESCOLAS DO CAMPO, AS GRAMÁTICAS E OS CAMINHOS DO SABIÁ

Retomamos agora, a discussão sobre gramática como modelo e a questão da gramática utilizada como um instrumental metodológico em sala de aula.

De acordo com o que foi apresentado em nossa Fundamentação Teórica, é necessário para o bom desempenho em sala de aula, o conhecimento sólido da gramática como objeto – a gramática internalizada – e a da gramática como método – a descrição linguística; além disso, é preciso ter sempre em vista a distinção entre gramática descritiva e gramática normativa ou prescritiva. Esse é o alicerce para qualquer estudo da linguagem aplicado à sala de aula.

O ensino de gramática nas escolas tem sido objeto de constantes debates e questionamentos ao longo dos anos. Geralmente, baseado em regras prescritivas e descontextualizadas, tem sido alvo de críticas, considerando a efetividade na formação linguística dos estudantes. Nesse contexto, destaca-se a importância da interação no processo de aprendizagem. Há a necessidade de repensar a forma como a gramática é tradicionalmente ensinada, questionando o papel desempenhado pela compreensão da gramática da língua no contexto educacional. Tudo isso ganha uma importância ainda maior no contexto da escola do campo. O Brasil, país da diversidade e da desigualdade, não pode deixar de lado essa pluralidade constitutiva da sociedade brasileira quando o tema é educação escolar e linguística aplicada ao ensino. A escola do campo possui especificidades que a tornam um desafio para o professor.

A proposta de intervenção agora apresentada está situada no contexto das escolas do campo; por isso, em nosso trabalho a partir da dimensão semântica do discurso, escolhemos trabalhar com os percursos figurativos e os percursos temáticos traçados pela figura do sabiá. Insistimos que a escolha por desvendar os percursos da figura sabiá está ligada ao *sabiá* como o pássaro que habita o campo, a zona rural e os arredores do dia a dia dos alunos.

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo atender às especificidades e necessidades das comunidades rurais, promovendo uma educação contextualizada e voltada para a realidade do campo. No Brasil, essa modalidade de ensino é respaldada por diversas leis e normativas que buscam garantir o direito à educação das populações rurais.

A Constituição Federal de 1988 é a primeira lei que estabelece a relevância da Educação do Campo no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, também estabelece as bases para a Educação do Campo no Brasil.

A Lei nº 11.645/2008, que altera a LDB, incluiu a obrigatoriedade do

ensino da história e cultura afro-brasileira, indígena e dos povos do campo nos currículos escolares. Essa lei reconhece a importância da diversidade cultural e étnica do país, contribuindo para uma educação mais inclusiva e respeitosa com as diferentes realidades.

As leis e políticas demonstram o compromisso do Estado brasileiro em promover a Educação do Campo e garantir o acesso à educação de qualidade para as populações rurais. No entanto, é importante destacar que ainda existem desafios a serem enfrentados, como a garantia de infraestrutura adequada nas escolas do campo, a formação continuada dos professores para atuar nesse contexto e a valorização da cultura e dos saberes locais.

A Educação do Campo é respaldada por diversas leis e normativas no Brasil, que reconhecem a importância de uma educação contextualizada e voltada para a realidade das comunidades rurais. Essas leis e políticas buscam garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes do campo, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

No estado do Paraná, a Educação do Campo também é uma realidade presente, tendo em vista a grande extensão territorial e a relevância das atividades agropecuárias para a economia local. As escolas do campo no Paraná são instituições educacionais que se dedicam a atender as demandas das comunidades rurais, promovendo um ensino contextualizado e voltado para a realidade dos estudantes.

As escolas do campo no Paraná têm como objetivo central promover a educação integral dos estudantes, levando em consideração a diversidade cultural, social e econômica das comunidades rurais. Essas escolas valorizam a relação entre os saberes locais e os conhecimentos científicos, buscando fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes, ao mesmo tempo em que os capacitam para enfrentar os desafios do campo.

Uma particularidade das escolas do campo no Paraná é a adaptação curricular às necessidades e interesses dos estudantes. Além dos conteúdos curriculares obrigatórios definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são incluídas temáticas relacionadas à agricultura familiar, agroecologia, sustentabilidade, preservação ambiental, entre outros temas pertinentes à realidade rural.

Apesar dos avanços e esforços em prol da Educação do Campo e das escolas do campo no Paraná, ainda existem desafios a serem superados. A falta de

infraestrutura adequada, o acesso limitado a recursos pedagógicos, a formação docente específica para atuar nesse contexto e a valorização da profissão docente são algumas das questões que demandam atenção e investimentos por parte das autoridades educacionais.

A Educação do Campo e as escolas do campo no Brasil e no Paraná desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade educacional e no desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Essas instituições têm como objetivo central proporcionar uma educação de qualidade, contextualizada e voltada para a realidade dos estudantes, valorizando os saberes locais, a cultura rural e as práticas socioeconômicas do campo. Para isso, é necessário o apoio e investimento contínuo por parte do poder público, da sociedade civil e de todos os envolvidos com a educação no campo.

Esse contexto apresentado sobre as escolas do campo, como já mencionamos, teve interferência decisiva na escolha do estudo da figura do *sabiá* na leitura e compreensão do texto. Assim, diante da discussão que se encaminha para a esfera histórico-enunciativa, este estudo irá refletir, especialmente, sobre as questões da leitura, tendo em vista os alunos da escola do campo, do interior do Estado do Paraná e, para tanto, vamos traçar uma jornada de leituras em busca da figura do *sabiá*.

Para dar conta dessa tarefa, serão analisados os textos e os respectivos contextos da canção *Sua Majestade, o Sabiá* de Roberta Miranda, do poema *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias, além de outros poemas com a figura do *sabiá*, os quais irão compor as relações intertextuais sobre as quais se ergue o sentido tanto dos poemas, quanto da música.

As atividades didático-pedagógicas propostas têm início por meio do discurso musical, o que, mais uma vez, confirma a leitura como processo situado em contextos multissemióticos. No entanto, as relações interssemióticas não são exatamente o objeto específico de nossos estudos, mas, pertencem, definitivamente, ao contexto no qual a leitura está inserida quando se trata de século XXI, sociedades digitais, comunicação tecnológica. Assim, iniciaremos nossos trabalhos com a audição da canção popular *Sua Majestade o Sabiá*. Trazer o cancionário popular, é uma forma de, também, trazer a esfera cultural do aluno para a sala de aula. A seguir, há um trabalho de leitura da letra da canção, buscando desvendar os caminhos do *sabiá* no texto como lexema e como substantivo.

O *sabiá*, seguindo nossas exposições, foi escolhido como referência para esses alunos, visto que é considerado uma das aves que são símbolo do Brasil, especialmente das áreas rurais e, ainda, é tão lembrado pelos poetas e músicos

brasileiros. As relações intertextuais entre os textos serão analisadas por meio de um estudo que relaciona o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias, Majestade, o Sabiá, canção de Roberta Miranda e poemas de nossa literatura, tendo como protagonista o singelo e belo *sabiá*.

Poema e canção levam o leitor a refletir sobre o ambiente onde vive e a forma como se vê o mundo. Assim, no ambiente relacionado ao Colégio Estadual do Campo, deve-se lembrar que o professor deve saber escutar o que os alunos têm a falar sobre suas leituras, sistematizando as ideias, conduzindo os pensamentos, ensinando e aprendendo significados que os autores (e leitores) não deram destaque. Assim, diante da leitura e seu enriquecimento mútuo não há repetições ou reproduções de significados isolados, há a construção dinâmica de sentido, democrática e produtiva, visando conscientizar o leitor.

Nesse panorama, objetivando a compreensão do mundo do leitor e o entendimento da visão de mundo desse leitor que carrega, bem como enfatizando a compreensão sobre a realidade do campo, será uma apresentada a audição da canção *A Majestade: o Sabiá*, composição da cantora Roberta Miranda. A composição de Roberta Miranda traz ainda mais forte a relação do homem com a natureza, e, principalmente, o homem do campo em relação ao mundo.

A canção é um relato de alguém que deixou a terra natal e carrega as boas lembranças: “Meus pensamentos tomam formas, eu viajo vou pra onde Deus quiser. Um videoteipe que dentro de mim retrata, todo o meu inconsciente de maneira natural”. Logo, a música já se apresenta por intermédio de um eu-lírico - em “Ah! Tô indo agora prum lugar todinho meu”, e esse eu-lírico se coloca em uma situação de desejo e de ida para o lugar do sossego, da paisagem natural, ou melhor, o desejo do regresso ao lugar de onde se partiu.

Além disso, a música traz fortes traços do Arcadismo, sendo este, um movimento artístico que se baseava na valorização da natureza, da simplicidade da vida no campo e a aversão à cidade, em “Tô indo agora tomar banho de cascata, quero adentrar nas matas onde Oxóssi é o deus”, essa valorização à natureza é percebida claramente. Para tanto, nota-se que conforme a música vai passando, os elogios pela zona rural vão surgindo cada vez mais fortes. É importante notar que a oposição *lá* e *cá* continua se faz presente e estabelece uma relação intertextual com os versos de Gonçalves que reafirma o tema do regresso e o sentido do *lá* como o lugar do desejo.

Em seguida, será feita leitura de *Canção do Exílio*, poema escrito por Gonçalves Dias, no auge dos seus 20 anos, é uma leitura crítica, com aspectos de deleite artístico, embalados pela mistura do culto e do popular, em completo envolvimento com a visão nacionalista. A edênica visão da terra natal, embalada pela visão de mundo do expectador, colocando em cada palavra formas de fazer seu interlocutor, de certa maneira, sentir-se no poema: “Minha terra tem palmeiras, onde canta o Sabiá [...]”.

Com tom de sentimentos voltados para a natureza, o poema tem raízes profundas com a vida no campo e o modo como esse eu-lírico vê a vida que leva e a aversão sobre o que não é vivido por ele, bem como faz questão de ressaltar os valores naturais da sua terra. Diante dos acontecimentos que cercavam o mundo durante o ano em que o poema foi escrito, quando Gonçalves Dias, aluno da Faculdade de Direito, em 1843, sua situação era de exílio, assim, é possível refletir que, em cada verso escrito, há, na verdade, memórias de sua terra. Trate da figura do *sabiá* que estabelece um percurso figurativo de modo a tecer uma profunda ligação entre a figura do pássaro *sabiá* e temas como a saudade, o pertencimento, a memória, o regresso. Esse percurso figurativo é reescrito de diversas formas, seja na canção popular, ou no modernismo de José Paulo Paes e em muitos versos escritos na literatura brasileira.

Esses dois textos, canção *Sua Majestade, o Sabiá* e *Canção do Exílio* irão nortear o desenvolvimento de atividades aqui propostas e serão acompanhados pela leitura de dois outros poemas de outros autores do Modernismo e, mais próximo, da contemporaneidade com o concretismo de José Paulo Paes.: *Canto de Regresso à Pátria* e *Canção do Exílio Facilitada* de José Paulo Paes. Os dois poemas estabelecem relações intertextuais com o poema de Gonçalves Dias e a canção popular por meio do tema do regresso.

Neste contexto, é preciso lembrar que, de acordo com Cagliari (1997), a linguagem é formada de acordo com o meio onde as pessoas vive, adquirindo, assim, uma linguagem própria, que, muitas vezes, só é compreendida por quem vive nesta determinada região. A mesma coisa acontece com a importância dada ao *sabiá* nos textos analisados, uma vez que, é um pássaro conhecido nas zonas rurais e próximo à realidade dos alunos.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção aqui elaborada em nosso Caderno Pedagógico contempla o Caderno de Atividades Pedagógicas que inclui uma conversa com professores, uma pequena conversa para explicitar a proposta de trabalho, uma apresentação do que está sendo discutido e indicações gerais sobre atividades, exercícios e aspectos pedagógicos.

O objetivo é tecer uma pequena reflexão sobre os conceitos do campo das Teorias da Linguagem que embasam esta proposta. Serão discutidos conceitos essenciais que estão servindo de alicerce para o trabalho; conceitos como gramática, discurso, intertextualidade e outros que fundam nossa intervenção e são apresentados ao professor de maneira crítica e reflexiva para, assim, deixar de lado uma perspectiva excessivamente instrumental do ensino de língua, a partir da qual a ênfase na aplicabilidade acaba por deixar de lado a possibilidade de apropriação conceitual e reflexão.

É necessário ressaltar que no presente estudo não foram coletados dados durante a intervenção em sala de aula. Não houve aplicação das Atividades Pedagógicas em sala de aula por causa de uma série de fatores que se somaram, desde a pandemia COVID-19, e impediram que a aplicação prática fosse efetuada.

5.1 CADERNO PEDAGÓGICO

**LEITURA, SEMÂNTICA E A
FIGURA DO SÁBIO NA
ESCOLA DO CAMPO**



**CADERNO PEDAGÓGICO APRESENTADO AO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA (UEL) COMO REQUISITO FINAL
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
EM LETRAS.**

**DENISE VITOR DE SOUZA
PROF^a DR^a ORIENTADORA MARIA JOSÉ GUERRA
DE FIGUEIREDO GARCIA**

2025

BEM-VINDOS AO NOSSO CADERNO PEDAGÓGICO SOBRE O SABIÁ!

Este material foi pensado para turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, no entanto pode ser aplicado a outras séries, dependendo do nível da turma. Neste caderno pedagógico, exploraremos como este pássaro encantador se tornou um símbolo importante na literatura brasileira e, ao mesmo tempo, aprenderemos diversos aspectos da gramática da língua portuguesa.

O Sabiá, em duas obras famosas e outros textos de apoio:

- "Majestade, o Sabiá", Roberta Miranda
- "Canção do Exílio", Gonçalves Dias
- "Canção do Exílio Facilitada", José Paulo Paes
- "Canto de Regresso à Pátria", Oswald de Andrade



Aula 1

Preparem-se para alçar voo em uma jornada de conhecimento sobre o fascinante mundo das aves!

Hoje, você terá o privilégio de receber convidados especiais para uma roda de conversa enriquecedora: uma professora de ciências e um guarda ambiental, que atua na proteção e preservação dessas criaturas incríveis.

Uma oportunidade única para:

- Aprender sobre a diversidade, características e comportamentos das aves.
- Descobrir a importância das aves para o meio ambiente.
- Entender os desafios de conservação que as aves enfrentam.

Tirar dúvidas com especialistas e aprofundar seus conhecimentos.

Para aproveitar ao máximo essa experiência, convidamos você a:

Elaborar perguntas: Pense em tudo o que você gostaria de saber sobre aves.

Refletir sobre suas dúvidas: Anote suas perguntas e dúvidas para não esquecer de perguntar aos convidados.

Participar ativamente: Durante a roda de conversa, participe, faça perguntas, compartilhe suas ideias e aprenda com seus colegas.

Observe a imagem:



Fonte: <https://oeco.org.br/noticias/27598-o-polemico-sabia-laranjeira/> acessado em 20/01/2025

Roda de conversa.

- Você conhece esta ave?
- Costuma prestar atenção ao canto dos pássaros?
- Isso traz a você alguma lembrança?
- Alguma vez observou o comportamento das aves?
- Tem alguma curiosidade sobre elas?



Ouça o canto do
Sabiá-Laranjeira

Os especialistas nos estudos das aves (ornitólogos) não chegam exatamente a um consenso sobre a quantidade de espécies de sabiá no Brasil. Seria algo em torno de 12 a 19 tipos, diferenciados pelo tamanho, pelas cores da plumagem e pelo canto.

**Veja alguns outros tipos de sabiá.
Atente-se aos detalhes!**

**CONHEÇA AS ESPÉCIES DE SABIÁ
MAIS CONHECIDAS NO BRASIL**



sabiá-da-praia
(*Mimus gilvus*)



sabiá-una
(*Turdus flavipes*)



sabiá-de-óculos
(*Catharus ustulatus*)



Sabiá-coleira
(*Turdus albicollis*)



Sabiá-barranco
(*Turdus leucomelas*)



Sábia poca (*Turdus amaurochalinus*)



Sabiá-preto
(*Turdus leucops*)



Sabiá-poliglota
(*Turdus lawrencii*)



sabiá-ferreiro
(*Turdus asubalaris*)

Acesse: passaro.org

Que tal um jogo para
testar nossa memória?



O Sabiá-Laranjeira: nosso pássaro cantor

Você já ouviu falar do sabiá-laranjeira? Ele é muito especial para nós, brasileiros! Foi escolhido como o nosso pássaro símbolo, sabe por quê?

Imagine um pássaro com a barriga alaranjada bem bonita e um canto suave, como se estivesse tocando uma flautinha. É assim o sabiá-laranjeira! Ele tem um corpo marronzinho e um bico amarelinho. Os machos são um pouquinho menores que as fêmeas, mas os dois cantam lindamente.

Os índios tinham uma lenda muito bonita sobre o sabiá. Eles diziam que o canto desse pássaro era como uma oração, por isso, em tupi, sabiá significa "aquele que reza muito". E sabe o que mais? Eles acreditavam que se uma criança ouvisse o canto do sabiá no início da primavera, ela seria abençoada com muita paz, amor e felicidade!

Fonte: <https://www.passaro.org/tipos-de-sabias/> acesso em: 23/01/2025 e <https://www.wikiaves.com.br/wiki/sabia-laranjeira>



Vamos pensar um pouco: você já escutou alguma música e/ou poema que fale sobre sabiá?

E se eu te disser que o sabiá já inspirou diversos músicos e poetas a criarem as mais belas produções? O sabiá é um pedacinho do Brasil que a gente carrega no coração. Seu canto é tão mágico que nos leva para um lugar tranquilo e feliz. Vamos juntos descobrir os segredos desse passarinho tão especial por meio de uma linda canção?

**Trata-se de “A Majestade, o Sabiá”,
composta por Roberta Miranda, em 1985.**



Professor(a), apresente a canção de Roberta Miranda como uma das muitas produções artísticas que abordam esse tema. A construção dos sentidos presentes na letra será trabalhada nas aulas seguintes. Incentive a turma a cantar e acompanhar a música com palmas.

Aula 2

Retorne com a música "A majestade, o sabiá"

Todos cantando e acompanhando com palmas.

A canção traz a figura do sabiá como protagonista. Mas, afinal, quem é Roberta Miranda?



Professor(a), sugere-se fazer uma leitura dramatizada, não apenas da biografia de Roberta Miranda, como está indicada a seguir, mas de todas as apresentações dos autores dos textos utilizados. É importante ler as biografias como se tivesse contando uma história interessante para despertar o interesse dos alunos.

Nasceu em João Pessoa e mudou-se ainda criança para São Paulo. Mas a música sempre fez parte da vida dela. Desde pequena, ela já mostrava um talento incrível para cantar. Quando adolescente, começou a se apresentar em bares e casas noturnas, mostrando para todo mundo o que era capaz de fazer.



"Meus fãs são tudo para mim, são, inegavelmente, meu oxigênio".

Foi nos anos 80 que a carreira dela decolou de verdade. Por causa de todo o sucesso, ela ganhou o apelido de "Rainha Sertaneja". Além de cantora, Roberta também é artista plástica. Ela pinta quadros e faz esculturas incríveis.

Outra curiosidade sobre a Roberta é que ela sempre foi muito independente. Decidiu não se casar e nem ter filhos para poder se dedicar à carreira musical.

Fonte: <https://natelinha.uol.com.br/famosos/tudo-sobre/roberta-miranda>

A história por trás de “A Majestade, o Sabiá”



Roberta e a amiga Wanda

A canção foi composta em um momento muito difícil na vida da cantora, ela até foi despejada da casa onde morava. Mas, por sorte, uma amiga dela chamada Wanda a acolheu em sua casa. Lá, Roberta se sentiu em casa e muito inspirada. Tanto que compôs mais de 120 músicas nesse lugar!

Um dia, a Wanda deu de presente para a Roberta um passarinho bem bonito, que ela chamou de Merlin. E sabe o que é mais incrível? Um dia, Roberta estava tocando violão e o Merlin começou a cantar junto, como se estivesse acompanhando a música! Foi nesse momento que surgiu a ideia de compor o refrão da música “A Majestade o Sabiá”. Ela quis homenagear o Merlin, que para ela era como um rei, uma majestade.

É incrível como um simples pássaro pode inspirar uma música tão linda e famosa, né? A história da Roberta e do Merlin mostra pra gente que a música pode surgir das experiências mais simples do dia a dia.

Agora que você conheceu um pouco sobre a compositora e cantora Roberta Miranda, é hora de acompanhar a letra da canção, por uma leitura dirigida.

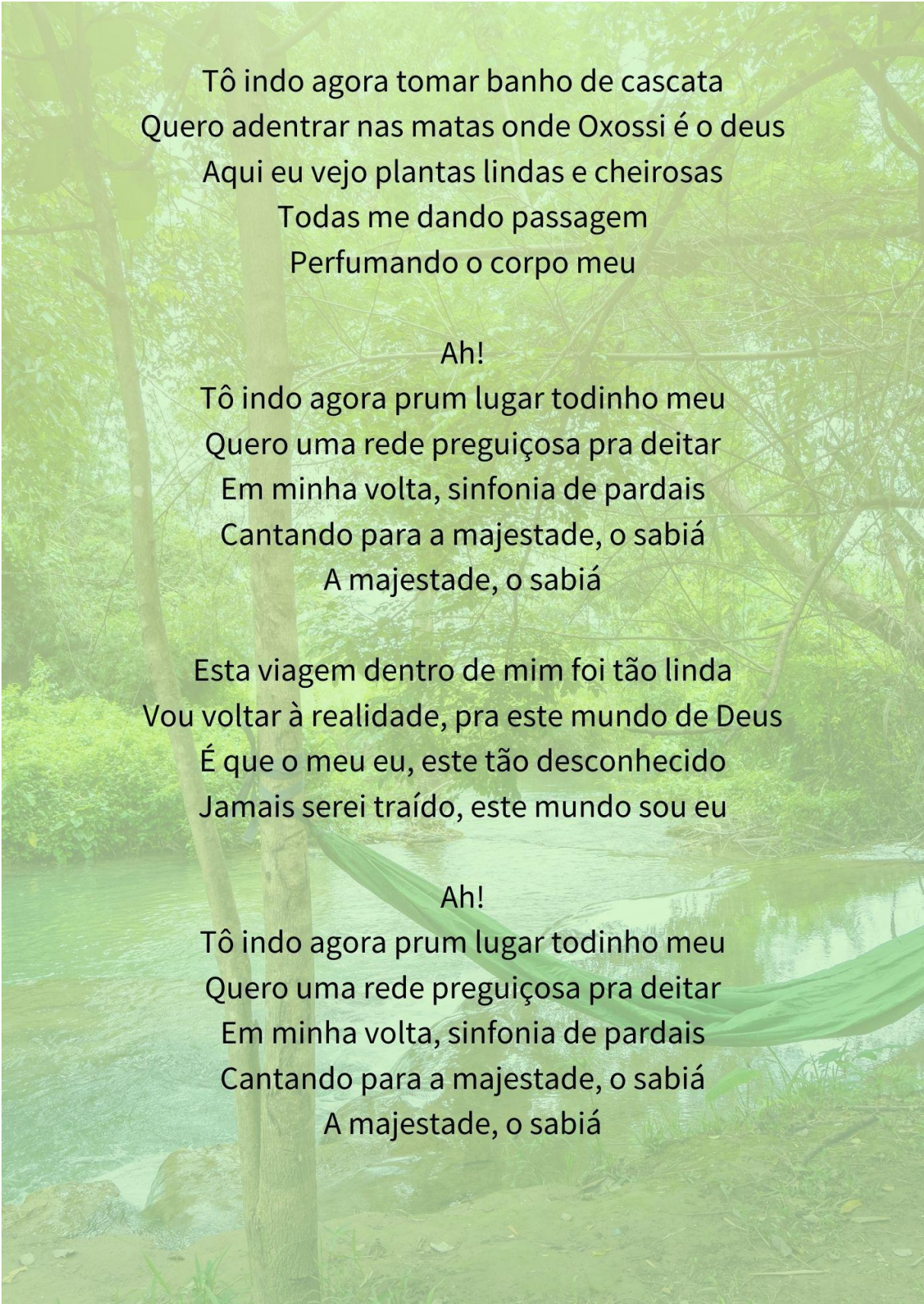
Professor(a), faça uma atividade de leitura dirigida, que se inicia com a leitura em voz alta do próprio professor, passa por alunos, que também prosseguem a leitura em voz alta, de modo que cada um leia e ouça a leitura dos colegas. O professor(a) deve interromper a leitura em cada verso ou estrofe para chamar a atenção para compreensão do sentido do texto.

A Majestade, o Sabiá (Roberta Miranda)

Meus pensamentos tomam forma, eu viajo
 Eu vou pra onde Deus quiser
 Um vídeo-tape que dentro de mim retrata
 Todo o meu inconsciente de maneira natural

Ah!

Tô indo agora prum lugar todinho meu
 Quero uma rede preguiçosa pra deitar
 Em minha volta, sinfonia de pardais
 Cantando para a majestade, o sabiá
 A majestade, o sabiá

A lush green forest scene with a river and a hammock. The background is a dense forest of tall trees with vibrant green foliage. In the foreground, a river flows gently, and a green hammock is strung between two trees, hanging over the water. The overall atmosphere is peaceful and natural.

Tô indo agora tomar banho de cascata
Quero adentrar nas matas onde Oxossi é o deus
Aqui eu vejo plantas lindas e cheirosas
Todas me dando passagem
Perfumando o corpo meu

Ah!

Tô indo agora prum lugar todinho meu
Quero uma rede preguiçosa pra deitar
Em minha volta, sinfonia de pardais
Cantando para a majestade, o sabiá
A majestade, o sabiá

Esta viagem dentro de mim foi tão linda
Vou voltar à realidade, pra este mundo de Deus
É que o meu eu, este tão desconhecido
Jamais serei traído, este mundo sou eu

Ah!

Tô indo agora prum lugar todinho meu
Quero uma rede preguiçosa pra deitar
Em minha volta, sinfonia de pardais
Cantando para a majestade, o sabiá
A majestade, o sabiá

Volte ao texto e anote em seu caderno as palavras cujos significados você desconhece. Vamos ver se são as mesmas que separei para aprendermos?



Professor(a), para deixar a atividade mais dinâmica, sugere-se que sejam feitos sorteios na roleta de algumas palavras da canção para que os alunos respondam no caderno. Como se trata de poucas palavras, é possível conduzir a atividade em duplas ou trios, a depender da quantidade de alunos na turma. Cada dupla/trio sorteará uma palavra e escreverá seus significados no caderno.



Random Picker » Single or MultiWheel

Spin the Wheel or MULTIPLE Custom Wheels. Free Decision-Generator tool for Random Choice...

▷ Spin the Wheel



Procure no dicionário e anote no caderno o(s) significado(s) da palavra que você sorteou.

Hora de voltar ao texto e reler os trechos em que essas palavras aparecem para compreendê-las de fato.

- Você já viu um vídeo-tape?
- Sabe para que ele serve?
- Como funciona?

Processo eletrônico de registro de imagens de televisão numa fita de matéria plástica recoberta de partículas magnéticas. A própria fita.

Fonte: <https://www.dicio.com.br>

Professor(a), a imagem do vídeo-tape foi trazida como forma de visualização. Para esta atividade, é importante explorar a maneira como o dicionário apresenta as palavras, bem como a possibilidade de mais de um sentido para elas, retornando ao texto para verificação.

Aula 3

Como você já sabe, existem várias canções que trazem a figura do sabiá. Hoje é dia de conhecer um poema que também exalta a figura dessa ave.

Vamos iniciar a **leitura dirigida** do texto.



Professor(a) a **leitura dirigida** será efetuada da mesma forma da leitura do texto anterior.

Canção do Exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá,
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.



Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Descobrimo palavras

Roda de conversa sobre as palavras desconhecidas.

Vamos procurar todas as palavras que não fazem parte das nossas conversas do dia-a-dia e fazer um bate-papo sobre essas novas palavras que começamos a conhecer.



Professor(a), faça uma listagem de todas as palavras que parecem estranhas ou diferentes da linguagem cotidiana dos alunos.

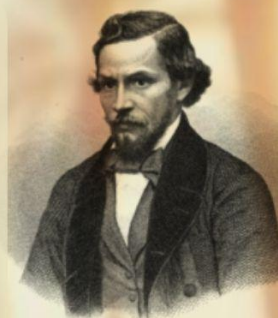
Termos como: gorjeiam (gorjear), primores, aviste (avistar) e outros que surgir. A seguir vamos procurar os sentidos no dicionário, seja impresso ou eletrônico.

Quem é Gonçalves Dias?

Gonçalves Dias, um grande poeta brasileiro, escreveu um poema de que gostamos até hoje: "Canção do Exílio". Imaginem um jovem estudante, lá em Portugal, com o coração apertado de saudade do Brasil. Esse era Gonçalves Dias, e a "Canção do Exílio" é como um grito de amor à sua terra natal.

Saudade: essa é a palavra que define o poema. Gonçalves Dias estava longe de casa, e a saudade o consumia. Ele se lembrava das palmeiras, dos sabiás, do céu estrelado do Brasil... Tudo era mais bonito, mais vibrante na sua memória:

Gonçalves Dias nos ensinou, que o Brasil é um país maravilhoso, cheio de encantos e de um povo acolhedor.



Releia o poema e tente resolver esse super desafio no Quizziz.



Apesar de serem de épocas distintas, os dois textos “A Majestade, o Sabiá” (Texto 1) e “Canção do Exílio” (Texto 2) têm algumas semelhanças. Em duplas, organizem no caderno um quadro comparativo e registrem até 5 semelhanças entre os textos, explicando ao lado os motivos pelos quais essas anotações são importantes.

Palavras comuns presentes nos dois textos.

PALAVRA	SENTIDO SEMELHANTE	DIFERENÇAS DE SENTIDO
Ex.: Sabiá	Ave típica do Brasil	No poema: símbolo de beleza e identidade nacional Na canção o sabiá ganha um título de rei.
Ex.: Palmeira	Símbolo da terra brasileira	No poema; Símbolo de beleza e identidade nacional Na música: Símbolo que contrasta com a realidade social
continue...		

Professor(a), oriente os alunos para que cheguem a palavras como sabiá, o verbo voltar, cantar e considerem, na terceira coluna, as diferenças entre o sentido da palavra dos dois diferentes textos.

Quais são as ideias comuns nos dois textos que acompanham a figura do sabiá?  

Professor(a), oriente os alunos para que cheguem a palavras como sabiá, o verbo voltar, cantar e considerem, na terceira coluna, as diferenças entre o sentido da palavra dos dois diferentes textos.



Aula 4



Roda de conversa dirigida pelo professor.

Vamos explorar as diferentes formas e significados da palavra "sabiá":

1. Sábia (aquele que tem muito conhecimento)

Sabiá (substantivo): Refere-se a diversas aves da família Turdidae, conhecidas por seu canto melodioso. O sabiá-laranjeira é um dos mais emblemáticos do Brasil.

Sabiá (adjetivo): Relativo à ave sabiá.

2. Sabia (sem acento)

Sabia (verbo saber): Conjugação na 3ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo do verbo "saber". Ex: "Ela sabia cantar muito bem."

3. Sabiá (foto)

Uma foto de um sabiá representa a imagem da ave, seja ela qual for. Pode ser um sabiá-laranjeira, um sabiá-poca, etc.

4. Sabiá (filme)

"Sabiá" pode ser o título de um filme, ou o nome de um personagem.

5. Sabiá (palavra)

A palavra "sabiá" em si, como um termo linguístico, com suas cinco letras e seu significado.

6. Sabiá verdadeiro

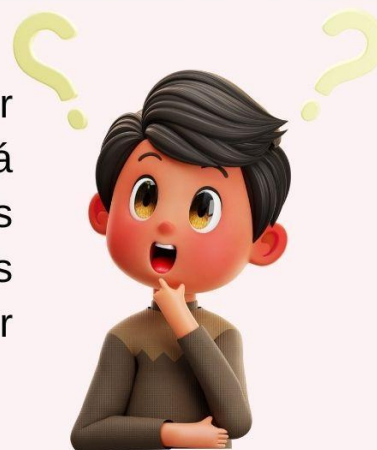
O "sabiá verdadeiro" é a ave em sua essência, um ser vivo com suas características biológicas, comportamentais e seu papel no ecossistema.

TERMO	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Sabiá (com acento)	Ave	O sabiá-laranjeira é o pássaro símbolo do Brasil.
Sabia (sem acento)	Conjugação do verbo saber	Ela sabia a letra da música de cor.
Sabiá (foto)	Imagem da ave	A foto do sabiá capturou sua beleza em voo.
Sabiá (filme)	Título de um filme/nome de personagem	"Sabia" é um filme emocionante sobre a natureza.
Sabiá (palavra)	Termo linguístico	"Sabiá" é uma palavra de origem indígena.
Sabiá verdadeiro	A ave em si	O sabiá verdadeiro canta ao amanhecer.

O que vem à sua mente quando você ouve a palavra sabiá?

Professor (a), você deverá orientar um debate entre os alunos dos vários significados que o sabiá tem para o grupo.

A palavra 'sabiá' pode representar muitas coisas diferentes. Mas, será que todas essas representações são o próprio sabiá? Ou algumas delas são apenas formas de falar sobre ele?



- ☛ Se eu mostro uma foto do sabiá, vocês podem pegá-lo?
- ☛ Não, porque a foto é apenas uma representação do sabiá, não o pássaro real.
- ☛ E se eu falar a palavra 'sabiá'? O pássaro aparece aqui na sala?
- ☛ Não, pois a palavra apenas nomeia o pássaro, mas não o traz para a realidade.

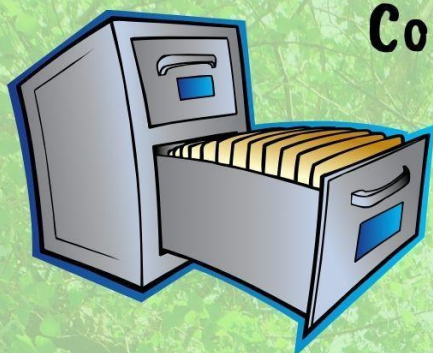
Você percebeu que as palavras podem ter vários sentidos. Para não ficar uma confusão de palavras, elas são organizadas em grupos. Você já ouviu falar em classes gramaticais?

Professor, faça uma discussão com os alunos sobre as várias ideias que eles trazem de classe gramatical, a partir delas, oriente o debate para trabalhar o conceito de classes.

Conversa com o aluno

Qual a semelhança que vocês veem no sentido da palavra classe em **classe** de alunos e **classe** gramatical?

Professor(a), você deverá fazer os alunos chegarem às ideias comuns da palavra classe nas duas expressões, como conjunto, grupo com as mesmas características, categoria e outros sentidos comuns. Explicar que gramatical representa as palavras, que todas elas pertencem a uma gramática, isto é, a um mega conjunto de palavras: a gramática de cada língua.



Continuando a conversa...

Entenda essas classes como
"gavetas" imaginárias.

Vamos pensar em 2 gavetas diferentes?

1 - a gaveta que guarda as palavras que têm sentido **SOZINHAS**;

2 - a gaveta que guarda palavras que **NÃO TÊM** sentido sozinhas;

Observem a frase:

EU VI O SABIÁ ALI.

--> Se eu pergunto o que é **SABIÁ**, vocês conseguem me responder? Existe alguma criatura com este nome?

--> Mas, se eu pergunto quem é o "eu" da frase, ou onde fica o "ali", vocês sabem me dizer com precisão?

Professor(a), explique que algumas palavras têm sentido próprio (sozinhas), como é o caso do **SABIÁ**. Outras palavras não têm sentido sozinhas, mas ajudam a construir frases. Vamos dizer que elas são **AUXILIARES**, pois auxiliam a dar sentido ao discurso. Mas lembre-se: elas só podem ser entendidas no **CONTEXTO!**

IMITANDO O SABIÁ

Vamos brincar de imitar o SABIÁ?

Regras da brincadeira:

1 - Todos devem afastar as mesas e cadeiras e ficar em pé no centro da sala;

2 - Quando a professora apitar, cada aluno deve reproduzir uma das seguintes ações: assoviar ou simular um voo de pássaro;

3 - Logo que a professor disser: SABIÁ! os alunos que assoviaram devem se juntar no fundo da sala e os que simularam o voo devem se juntar na frente da sala.

*Observação: os alunos poderão escolher outros animais e outras características para reproduzir novamente a brincadeira.

REFLETINDO SOBRE A BRINCADEIRA...

--> Em quantas "classes" (grupos) a turma foi dividida?

--> Quais as diferenças entre as duas classes de alunos?

--> Você consegue compreender que todas as pessoas de uma mesma classe faziam algo em comum? O quê?

--> Quando pensamos nas palavras, elas podem ser divididas em classes (categorias)? Vocês conseguem dar exemplos de palavras que possam pertencer a uma mesma categoria e justificar?



Aula 5

Introdução às Classes Gramaticais

As classes gramaticais são como "gavetas" que organizam as palavras de acordo com a função, a forma e o sentido que elas exercem na frase. No Português, existem 10 classes gramaticais pela gramática oficial da língua, como você pode observar na figura ao lado. No entanto, as próprias classes podem ser agrupadas em "gavetas maiores", conforme veremos.



Fonte: <https://mosqueteirasliterarias.comunidades.net/morfologia-7-classes-e-funcoes>. Acesso em 18/01/2025.

MÃO NA MASSA



Observe as definições e exemplos das classes de palavras abaixo:

Substantivo: é a classe gramatical que indica a substância. A substância é tudo que ocupa espaço no mundo, seja um espaço de coisas e seres ou de ideias e pensamentos, isto é, nomeia seres, objetos, lugares, sentimentos e ideias. Exemplos: gato, cachorro, trator, paisagem, lavoura, etc.

Verbo: é a classe gramatical que expressa tudo o que acontece com o substantivo, seja mostrando as características que pertencem aos substantivos, seja mostrando o que acontece com eles, as ações, as reações, enfim, todos os acontecimentos. Exemplos: ser, parecer, continuar, plantar, colher, chover, sorrir, cantar, etc.



Abaixo temos um trecho da “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, e da música “A Majestade, o Sabiá”, de Roberta Miranda. Você deve destacar (circular, grifar, pintar) de **VERMELHO** todos os verbos que encontrar e de **VERDE** todos os substantivos que encontrar. Capriche na missão!

A Majestade, o Sabiá

**Meus pensamentos tomam forma, eu viajo
Eu vou pra onde Deus quiser
Um vídeo-tape que dentro de mim retrata
Todo o meu inconsciente de maneira natural**

Ah!

**Tô indo agora prum lugar todinho meu
Quero uma rede preguiçosa pra deitar
Em minha volta, sinfonia de pardais
Cantando para a majestade, o sabiá
A majestade, o sabiá**

**To indo agora tomar banho de cascata
Quero adentrar nas matas onde Oxossi é o Deus
Aqio eu vejo plantas lindas e cheirosas
Todas me dando passagem
Perfumando o corpo meu**

Ah!

**Tô indo agora prum lugar todinho meu
Quero uma rede preguiçosa pra deitar
Em minha volta, sinfonia de pardais
Cantando para a majestade, o sabiá
A majestade, o sabiá**

[...]

Canção do Exílio

**Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá,
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.**

**Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.**

**Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.**

**Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá:
Em cismar sozinho a noite
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá.**

[...]

Aula 6

Classes Gramaticais e a construção do sentido



Na aula anterior, vocês destacaram os substantivos e verbos da Canção do Exílio, de Gonçalves Dias, e da canção A Majestade, o Sabiá, de Roberta Miranda, certo!?

Pois bem... agora nós vamos buscar compreender quais relações de sentido existem entre o SABIÁ e as palavras destacadas nas duas obras.



Porém, outras duas classes gramaticais são muito importantes também e devem entrar nesta análise: os adjetivos e os advérbios.

Observe suas definições:

ADJETIVO:

É uma classe de palavra que caracteriza e dá limite para o substantivo; ou seja, na expressão “menino lindo” o adjetivo “lindo” limita o substantivo “menino” porque exclui todos os feios e os de aparência normal, só entram os lindos, limita-se aos lindos. Assim, o adjetivo atribui ao substantivo uma qualidade, estado, aparência ou modo de ser.

Exemplos: bonito, feio, alto, baixo, etc.



ADVÉRBIO:

É a palavra que indica a circunstância em que ocorre a frase, modificando o sentido do verbo, do adjetivo ou do próprio advérbio, indica o cenário da frase: o tempo em que ocorre a frase, o lugar, a maneira como o sentido da frase ocorre, a intensidade e outras circunstâncias.

Exemplos: muito, rapidamente, lá, cá, etc.



Substantivo, verbo, adjetivo e advérbio são classes gramaticais que expressam uma ideia, têm sentido determinado pela comunidade; a sociedade determina o sentido dessas palavras. Há outras classes gramaticais que servem para estruturar as frases. São classes auxiliares, exemplo: pão de frutas, as palavras “pão” e “frutas” carregam uma ideia já determinada e a palavra “de” é uma palavra auxiliar, uma preposição que serve para ligar as palavras.

👉 Vamos trabalhar agora com as palavras que têm sentido

Elenque, na tabela abaixo, os adjetivos e advérbios presentes em cada um dos textos estudados, identificando como eles contribuem para a construção do sentido e da atmosfera das obra.

Canção do exílio. Advérbios	Canção do exílio. Adjetivos	A majestade, o sabiá. Advérbios	A majestade, o sabiá. Adjetivos





Roda de conversa. Refletindo sobre SENTIDO

Na música de Roberta Miranda, as palavras “sinfonia” e “pardais” têm qual relação com a palavra “SABIÁ”?

--> Você consegue perceber que todas essas palavras são nomes de alguma coisa? E que, portanto, são categorizadas em uma mesma classe: substantivos?

--> Você também consegue perceber que, no contexto, os pardais estão CANTANDO uma sinfonia para o sabiá? Logo, “cantando” é uma ação (um verbo) que está sendo realizada.

--> Você observou que no cenário proposto pela canção, Roberta Miranda utiliza a imagem de uma “rede preguiçosa para deitar” e que, a partir deste lugar, ela observa os pardais cantando para o sabiá? Logo, podemos concluir que se tratava de um momento “preguiçoso”, de descanso e observação da natureza. Sendo assim, “preguiçosa” é uma palavra que pode determinar uma característica de um ser, ou seja, ser um adjetivo.





Lá



Cá

→ Na Canção do Exílio existem duas palavras muito importantes: “lá” e “cá”. Trata-se de advérbios de lugar; porém, o sentido vai muito além de indicar o lugar, porque a ideia de “cá” e “lá” é o que dá sentido até mesmo ao título da poesia. O exílio é um período triste. O “aqui” é ruim, pesado, angustiante, sofrido. O lá é o paraíso, o lugar da saudade, da felicidade.

→ As palavras podem pertencer a classes de palavras isoladamente, no entanto, o sentido do texto é obtido por suas relações, umas com as outras.



Hora de mais uma atividade!

Escreva em uma folha de sulfite quais as relações de todas as palavras destacadas, nesta aula e na aula anterior, (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios) com a palavra SABIÁ nas duas obras. Após estabelecer as relações, cada aluno deverá explicar perante a turma quais sentidos pôde obter do texto a partir destas relações. Você pode utilizar-se de desenhos, fazer um gráfico, setas indicativas e outros recursos para ilustrar as relações de sentido.

E depois.... vamos ao debate!





Aulas

7 e 8



Professor(a), nesta aula chegaremos ao conceito de intertextualidade, ou melhor, a ideia de que um texto nunca fala sozinho, ele é sempre o eco de vários outros textos. Para trabalharmos essa ideia de intertextualidade, faremos uma **LEITURA DIRIGIDA**, do poema de Oswald de Andrade, Canto de Regresso à Pátria.

Agora, vamos ler outros poemas nos quais o sabiá também canta.



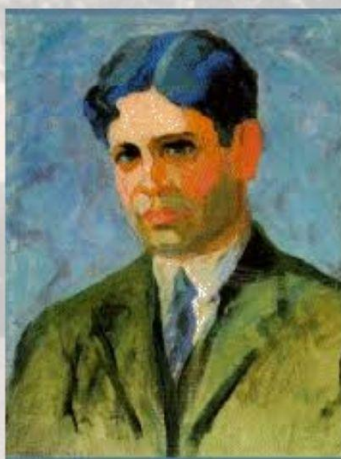
O próximo poema é "**Canto de regresso à pátria**", escrito por Oswald de Andrade. Antes de mergulharmos na leitura, que tal conhecermos um pouco mais sobre a vida e a obra desse importante autor?

Quem é Oswald de Andrade?

Oswald de Andrade é um escritor brasileiro.

Através de romances, poemas, manifestos, artigos, ensaios, conferências e obras filosóficas, revolucionou não só a arte, mas também os costumes, as instituições e a vida social como um todo.

Oswald de Andrade nasceu em São Paulo, no dia 11 de janeiro de 1890.



Oswald é uma das personalidades mais polêmicas do Modernismo, que é um movimento do século passado que buscava modernizar e atualizar a literatura brasileira.

Oswald de Andrade é uma figura polêmica no Modernismo, cheia de brigas, controvérsias e bate boca com vários autores da época, defendia a valorização de nossas origens, de nosso passado histórico-cultural de forma crítica, parodiando, ironizando e atualizando nossa história de colonização.

https://www.ebiografia.com/oswald_andrade/

Canto de regresso à pátria

Minha terra tem palmares
onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá
Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra
Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte pra São Paulo
Sem que veja a Rua 15
E o progresso de São Paulo.



Descobrimo palavras

Roda de conversa sobre as palavras desconhecidas.



➡ Vamos procurar todas as palavras que não fazem parte das nossas conversas do dia-a-dia e fazer um bate-papo sobre essas novas palavras que começamos a conhecer.



Professor(a), repetir o exercício que busca o significado lexical no dicionário, de modo a fazer uma conversa que tenha o clima de descoberta e desbravamento dos sentidos.

Descobrimos semelhanças

Vamos investigar se há sabiá no texto:

1ª etapa:

Sublinhe os substantivos com **AZUL**; os verbos, com **VERMELHO**; os adjetivos com **VERDE** e os advérbios com **LARANJA**.

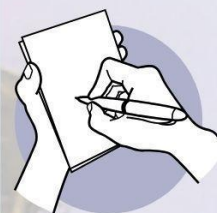
2ª etapa:

Quais foram os substantivos, os adjetivos, os verbos e os advérbios que estão, também, presentes na canção e no poema analisados anteriormente?

Canto de regresso à pátria	A Majestade, o sabiá	Canção do exílio
Ex.: terra (substantivo)	Terra	terra
Ex.: cantar (verbo)	Cantando	canta
Continuar...		

3ª etapa:

Observe os textos com atenção: você consegue identificar frases ou ideias que são semelhantes? Anote no caderno os trechos que apresentam essas semelhanças e reflita sobre como elas aparecem em cada texto.



4ª etapa:

Vamos fazer uma roda de conversa e discutir se, no poema de Oswald de Andrade, dá para perceber que o sabiá já passou por ali. O que vocês sentem ao ler o poema? Ele lembra o sabiá que conhecemos em outros textos, como na Canção do Exílio? Vamos compartilhar nossas ideias e descobertas, cada um com seu olhar único!



Professor, vamos direcionar os alunos, no debate, a perceber as semelhanças entre o Canto de regresso à Pátria, de Oswald de Andrade, com a Canção do Exílio, de Gonçalves Dias. Os exemplos abaixo mostram casos em que essas semelhanças são encontradas.

Gonçalves Dias:

"Minha terra tem palmeiras / Onde canta o Sabiá."


Oswald de Andrade:

"Minha terra tem palmares / Onde gorjeia o mar."


Preste atenção nos advérbios

Roda de conversa: Nós já vimos que os advérbios são os cenários da frase: em que lugar se passou a ação? Em que época se passou o acontecimento? Tudo isso, e muito mais, é indicado pelo advérbio. “Hoje”, “ontem”, “amanhã” são exemplos de advérbios.

Identifique os advérbios **lá** e **cá** na canção e nos dois poemas e preencha a tabela abaixo.



	A Majestade, o sabiá	Canção do exílio	Canto de regresso à pátria
Lá			
Cá			

 Você vê semelhanças no lá e no cá na canção e nos dois poemas? Vamos conversar sobre isso!



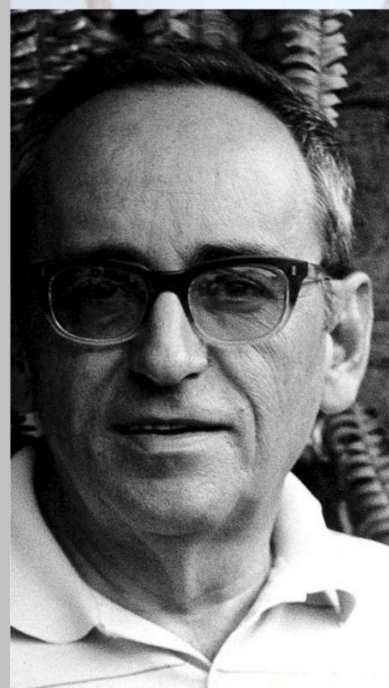
Aula 9

Nosso último poema é de José Paulo Paes!

Quem é José Paulo Paes?

José Paulo é um poeta, tradutor e um multiescritor. Nasceu em Taquaritinga, São Paulo, no dia 22 de julho de 1926. Foi criado na casa do avô materno J. V. Guimarães, livreiro e tipógrafo, que lhe transmitiu o interesse pela leitura.

Em 1943, com 17 anos, mudou-se para a cidade de São Paulo para tentar uma vaga no curso técnico do Colégio Mackenzie, mas não conseguiu. Durante esse período trabalhou como assistente do escritor Tito Batini, mas com a morte do avô teve que retornar para Taquaritinga.



Professor (a), faça Leitura Dirigida, do poema *Canção do exílio* facilitada.

Leia o poema abaixo:

Canção do exílio facilitada

Lá?
Ah!
Sabiá...
Papá...
Maná...
Sofá...
Sinhá...
Cá?
Bah!

José Paulo Paes

Antes de conversarmos sobre o poema, vamos refletir sobre o significado de "maná". Se precisar, consulte o dicionário para esclarecer dúvidas.



MÃO NA MASSA

Vamos fazer uma roda de conversa para entendermos juntos o poema de José Paulo Paes.





- Quais são as palavras do poema presentes na canção e nos poemas anteriores?
- Como essas palavras estão organizadas?
- O terceiro texto tem apenas uma palavra por linha, mas, contém diversos sinais gráficos como exclamação, interrogação e reticências. Tais sinais afetam a leitura e a construção dos sentidos do poema?
- Como o poema representa o lá e o cá? Há semelhança entre o poema, a canção e os poemas anteriores?



Retomando as classes gramaticais

INTERJEIÇÃO é a classe de palavras que levanta mais discussões polêmicas de toda a gramática. Ela expressa emoções, sentimentos ou reações de forma rápida e direta; porém, nem sempre são apenas palavras que representam as interjeições. Elas podem ser palavras como: Ah! Oh! mas, podem ser também expressões, frases, como: Meu Deus! Minha Nossa Senhora! Jesus me valha! Estas são frases, compostas por mais de uma palavra. Assim, os gramáticos discutem muito se a interjeição forma uma classe de palavras, ou são frases com função de transmitir as emoções.



Professor (a), esse lembrete sobre interjeição é uma oportunidade de discutir a visão da linguística sobre as classes gramaticais. A linguística é uma ciência que tem teorias que não são a verdade absoluta. As teorias estão sempre em debates e podem ser alteradas conforme as discussões. Os alunos precisam começar a entender como funciona a ciência.

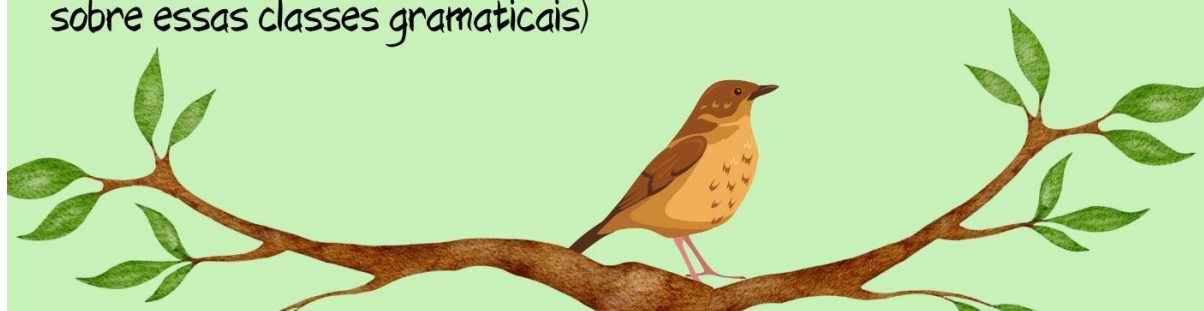
Aula 10

Refletindo sobre as classes gramaticais e o sentido dos textos...

Concretizando significados...



Na próxima página, temos 2 balões. No balão à esquerda você deve escrever todas as palavras que conseguir - de todos os textos estudados até aqui - que tenham sentido de modo isolado, ou seja, que sejam nomes (substantivos, adjetivos), advérbios ou verbos. No balão à direita, escreva as palavras que pertencem ao grupo das auxiliares, ou seja, que só têm sentido quando relacionadas com outras em uma frase (artigos, numerais, pronomes, conjunções, preposições e interjeições - caso necessário, faça uma pesquisa sobre essas classes gramaticais)





- Quais são os principais nomes, verbos e advérbios levantados?
- Quais são os principais pronomes, conjunções e preposições levantados?



Professor, você vai retomar a aula de classes gramaticais e explicar a “gaveta”, isto é, a classe a que cada palavra pertence. O importante não é o aluno memorizar o nome de cada classe, mas compreender que cada palavra tem o seu lugar determinado em uma classe a que pertence. No final da discussão, a classe deve compreender que é do jogo entre as classes gramaticais que nasce o sentido do texto.



Aula 11



Discussões sobre a construção dos sentidos dos textos



Roda de conversa sobre como as palavras se organizam nos textos estudados para a construção do sentido.



Professor(a), esta é a aula de encerramento das investigações sobre as relações de sentidos apresentadas nos textos. Deve ser destacado que o sentido do texto começa em cada palavra e na maneira como cada palavra está disposta na frase e que as palavras e as frases formam uma rede de sentidos entre vários textos.



**VAMOS LEMBRAR AQUILO QUE O
SABIÁ NOS ENSINOU E NÃO PODEMOS
ESQUECER:**

1- Você já parou para pensar que nenhum texto nasce sozinho? Todos os textos "conversam" entre si, criando uma rede de significados. Isso acontece porque, quando escrevemos ou lemos, estamos sempre em diálogo com outras histórias, poemas, músicas e até mesmo com nossas próprias experiências.

2- Vamos pegar como exemplo os textos que estudamos "Canção do exílio", "Canto de regresso à pátria", "Canção do exílio facilitada" e a canção "A Majestade, o sabiá". Todos falam sobre a saudade da terra natal, mas cada um à sua maneira: todo texto faz sempre referência a outros textos, compondo uma grande rede de sentidos e significações.

3- Quando lemos um texto que fala sobre saudade da terra distante, como os poemas que temos analisado, talvez estejamos sentindo também saudades de um lugar ou de alguém, e isso faz com que o texto ganhe ainda mais sentido para nós.

Aula 12



Festa do sabiá

Professor(a), você vai organizar uma festa na qual os alunos trazem comidas. A festa deve ter músicas com letras cuja presença do sabiá é destacada. Todos devem cantar, bater palmas, recitar os poemas que também fizeram sobre o sabiá, enfim, fazer uma bela festa.



Queridos alunos,

Chegamos ao final de uma jornada incrível, na qual trilhamos juntos um caminho de descobertas, reflexões e aprendizados. A partir da figura do sabiá, expandimos nossa leitura e compreensão de textos que falam de saudade, identidade, amor pela terra e pela vida. Vocês foram corajosos ao mergulhar nesses universos, ao interpretar poemas, discutir ideias e conectar essas histórias com suas próprias vivências.

Cada um de vocês trouxe algo único para essa experiência. Seja na leitura de um poema, na interpretação de uma música, ou até mesmo nas histórias que compartilharam sobre suas famílias, suas raízes e seu lugar no mundo. Isso mostra que a leitura não é só sobre palavras escritas, mas sobre a vida que pulsa dentro e fora dos textos.

Você aprendeu, também, que as palavras não andam soltas voando por aí. Elas têm uma casinha, elas têm gavetas chamadas classes gramaticais. Elas ficam ali organizadas à espera das frases para construírem os sentidos do mundo. Hoje, nesta última aula, quero celebrar cada um de vocês. Vocês são como o sabiá: únicos, cheios de voz e de histórias para contar. Por isso, quero convidá-los a compartilhar um pouco mais de si. Tragam suas músicas preferidas, suas comidas típicas, suas danças, suas fantasias e suas declamações.

Lembrem-se: o estudo não termina aqui. Cada texto que lerem, cada poema que interpretarem, cada música que ouvirem será uma nova oportunidade de expandir os horizontes e se conectar com o mundo. Continuem curiosos, continuem corajosos, e nunca deixem de valorizar suas raízes e suas vivências. Vocês são a prova de que a leitura e a educação transformam vidas. Estou muito orgulhosa de cada um de vocês!

Com carinho,
Professora DENISE!

Caderno pedagógico disponível em:

http://www.canva.com/design/DAGZCD6OZks/Ao14t_PufXzHm_iT4H-1iA/edit

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar as relações entre leitura, gramática e a figura do sabiá no contexto da escola do campo, destacando a importância desses elementos para uma prática pedagógica significativa e contextualizada. A análise evidenciou que o sabiá, enquanto símbolo literário e cultural, não apenas enriquece o repertório dos estudantes, mas, também, serve como ponte entre a tradição local e os processos de ensino-aprendizagem. Por meio de uma abordagem semântica da gramática, foi possível desvendar os múltiplos significados associados a essa figura, demonstrando o potencial para promover a reflexão e engajamento dos alunos na realidade sociocultural.

Este estudo reforça a relevância de práticas pedagógicas que integrem a cultura local ao currículo escolar. A leitura, compreendida como uma atividade interpretativa e dialógica, mostrou-se essencial para a construção de sentidos que valorizam a identidade e o saber das comunidades rurais. A figura do sabiá, nesse sentido, transcende sua dimensão poética, tornando-se um recurso didático poderoso para a formação de leitores críticos e conscientes do papel social que desempenham.

Por fim, é preciso frisar que este estudo reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a cultura local ao currículo escolar, utilizando elementos como o sabiá para estimular a reflexão e a criatividade dos estudantes. A leitura, nesse sentido, vai além da decodificação de textos; ela se torna um instrumento de transformação social, capaz de desenvolver a reflexão dos alunos com o ambiente e a história. Espera-se que esta pesquisa inspire novas discussões sobre o papel da escola do campo na preservação das identidades culturais, sempre em diálogo com as demandas contemporâneas da educação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, O. **Canto de regresso à pátria**. UFPel, Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2017/05/10/canto-de-regresso-a-patria-oswald-de-andrade/>. Acesso em 05 de fev de 2025.
- ANDREOLA, B. Mundo. In: ST RECK, D.; REDIM, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALÓS, A. P. **Texto literário, texto cultural, intertextualidade**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 4, n. 6, março de 2006.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Editora Parábola, 2011.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (org.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
- BENVENISTE, È. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1991.
- BRAIT, B. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. Gragoatá, Niterói-RJ 2006, 11.20. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238> Acesso em: 01 set. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 01 nov. 2024.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.
- CÂMERA JR, J. M. **Manual da Expressão oral e escrita**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

CORTINA, A. **O Príncipe de Maquiavel e seus leitores**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CRUZ, M. do C. S.; MANZONI, R. M.; SILVA, Adriana M. P. da. **Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 16-26, 2012.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DIAS, G. et al. A Canção do Exílio a Dezesesseis Mãos. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 1, p. 7-17, 1997.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN J. L.; SACIOLI, F. P. **Lições de Texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística**. v. 1 e 2. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES DIAS, A. **Canção do exílio**. *Cinco estrelas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/cancao-do-exilio/index.html. Acesso em 05 fev. 2025.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed., 2016. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas/8681-pesquisa-retratos-da-leitura-bibliotecas-escolares-arquivo>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

LYONS, J. **Linguagem e Linguística**: uma introdução. Editora Guanabara Koogan S.A., Rio de Janeiro, 1987.

MATTOS E SILVA, R. V. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

MENESES, A. B. de. **Canções de exílio. O poema: leitores e leituras**. Cotia: Ateliê, 2001. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Meneses_ATB_17_1205051_CancoesDeExilio.pdf. Acesso em: 03 dez. 2024.

MIRANDA, R. – **A Majestade, o sabiá**. São Paulo – SP, Universal (1986) 4min 10 seg.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2002.

PAES, J. P. **Canção do exílio facilitada**. Conpoema. Disponível em <https://conpoema.org/?p=7026>. Acesso em 01 de fev. de 2025

PAVEAU, A-M.; SARFATI, G-É. **As Grandes Teorias Linguísticas – da gramática comparativa à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006.

PERINI, M. A. **A gramática gerativa** – Introdução ao estudo da sintaxe portuguesa. Belo Horizonte: Vigília, 1976.

ORLANDI, E. **Língua e Conhecimento Linguístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, D.; GURGEL, M.C.L. **Leitura em sala de aula: polifonia e interação**, In: CHIAVEGATTO, V.C. (ORG.) **Pistas E Travessias II**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 241-260.

ROLINDO, J. M. R.; SOUZA, F. E. **Leitura/Escreita: um processo de construção de sentido**. **Revista Educação**, v. XI, n. 12, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – educação do Campo** p.24 e 25 Curitiba: 2010. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_campo_parana. Acesso em 15 dez. 2023.

de mar. de 2025.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

ANEXOS

ANEXOS UTILIZADOS EM SALA DE AULA

ANEXO A - Letra da canção **A Majestade, o Sabiá**

(Canção de Roberta Miranda)

Meus pensamentos tomam formas, eu viajo
Vou pra onde Deus quiser
Um videotape que dentro de mim retrata
Todo o meu inconsciente de maneira natural

Ah! Tô indo agora prum lugar todinho meu
Quero uma rede preguiçosa pra deitar
Em minha volta, sinfonia de pardais
Cantando para a majestade, o sabiá
A majestade, o sabiá

Tô indo agora tomar banho de cascata
Quero adentrar nas matas onde Oxossi é o deus
Aqui eu vejo plantas lindas e cheirosas
Todas me dando passagem, perfumando o corpo meu.

Tô indo agora prum lugar todinho meu
(Quero uma rede preguiçosa pra deitar)
Em minha volta, sinfonia de pardais
Cantando para a majestade, o sabiá
(A majestade, o sabiá)

Está viagem dentro de mim foi tão linda
Vou voltar à realidade pra este mundo de Deus
É que o meu eu, este tão desconhecido
Jamais serei traído, este mundo sou eu

Tô indo agora prum lugar todinho meu
Quero uma rede preguiçosa pra deitar
Em minha volta, sinfonia de pardais
Cantando para a majestade, o sabiá
(A majestade, o sabiá)

Tô indo agora prum lugar todinho meu
Quero uma rede preguiçosa pra deitar
Em minha volta, sinfonia de pardais
Cantando para a majestade, o sabiá
A majestade, o sabiá

Ah! (Tô indo agora prum lugar todinho meu)
(Quero uma rede preguiçosa pra deitar)
Em minha volta, sinfonia de pardais
Cantando para a majestade, o sabiá
A majestade, o sabiá

Fonte: Musixmatch

Compositores: Maria De Albuquerque Miranda

Acesso em 01 de fev. de 2025 <https://www.lettras.mus.br/jair-rodrigues/726842/>

ANEXO B - Canção do exílio - Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o Sabiá,
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Acesso em 01 de fev. de 2025

https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/cancao-do-exilio/index.html

- ANEXO C - CANTO DE REGRESSO À PÁTRIA

Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá

Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra

Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá

Não permita Deus que eu morra
Sem que volte pra São Paulo
Sem que veja a Rua 15
E o progresso de São Paulo

Oswald de Andrade

Acesso em 01 de fev. de 2025 <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2017/05/10/canto-de-regresso-a-patria-oswald-de-andrade/>

ANEXO D - Canção do Exílio Facilitada - José Paulo Paes

lá?

ah!

sabiá...

papá...

maná...

sofá...

sinhá...

cá?

bah!

Acesso em 01 de fev. de 2025 <https://conpoema.org/?p=7026>