

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

RHAYSA RICCI CORREA

**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA OU TEORIA GRAMATICAL? UMA  
INVESTIGAÇÃO SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO ADOTADOS  
NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR**

**MARINGÁ - PR**

**2016**

RHAYSA RICCI CORREA

**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA OU TEORIA GRAMATICAL? UMA  
INVESTIGAÇÃO SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO ADOTADOS  
NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Aparecida Lopes Benites.

MARINGÁ

2016

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado conhecimento e discernimento para seguir firme nos estudos.

Aos meus pais, Soni e Sérgio, pela minha vida, por todo suporte e por terem me passado valores essenciais.

Aos meus familiares, pelo apoio e torcida de sempre.

Ao William, meu companheiro, pelos sorrisos fáceis que enchem a minha vida de vida.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Benites, por ter me aceitado como orientanda, pelo tempo dedicado à minha pesquisa, pelas aulas ministradas, pela orientação atenta, eficiente, dedicada e pela amizade, sem as quais este trabalho não teria sido realizado. Levarei comigo seus ensinamentos. Gratidão!

Ao Prof. Dr. Juliano Desiderato e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Esther Gomes, membros da banca examinadora, pela leitura atenta da dissertação e ajustes necessários para a conclusão da pesquisa.

À Universidade Estadual de Maringá pela oportunidade de cursar a Graduação e o Mestrado em Letras.

Aos meus queridos amigos do Mestrado, em especial, ao Rafael Petermann, por toda troca de conhecimento, discussões, congressos, seminários e pelo incentivo constante.

Ao Adelino, por sempre me atender e tirar minhas dúvidas com relação ao Mestrado.

À minha querida amiga Hellyery Agda, companheira desde a graduação, pelo apoio, pela amizade sincera e verdadeira, e por todas as contribuições para meu crescimento.

À minha querida amiga Yukari Kitamura e ao querido amigo Gustavo Luvizotto, pessoas essenciais que carrego comigo.

Aos meus queridos amigos que fiz enquanto morei em Maringá: sou muito grata por tudo.

À equipe das escolas onde leciono, EMEF. Artur Luiz Gayotto e Anglo Cerquilho, por todo apoio e incentivo.

Aos meus queridos alunos, por acreditarem no meu trabalho e por me motivarem a ser uma pessoa/profissional melhor a cada dia. Muito obrigada!

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito. Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai, mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

*(Manoel de Barros)*

## RESUMO

Consolidado como um instrumento fundamental de mediação entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes dos estudantes em formação, os livros didáticos de Língua Portuguesa se constituem como um importante recurso de aprofundamento de conteúdo e divulgação de conceitos e metodologias de ensino. No entanto, quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de língua materna, de acordo com os documentos oficiais que regem as leis da educação brasileira, as práticas efetivas de ensino de língua materna ainda se encontram em um contexto com poucas modificações. Antunes (2003) nota que o cenário pedagógico revela escassas mudanças quando se trata do processo de ensino-aprendizagem das práticas de uso e reflexão da língua: a Análise Linguística. Essa prática, descrita pelos documentos oficiais da educação há quase trinta anos, deveria, desde então, estar contida nos Livros Didáticos, os quais tomariam a Análise Linguística como auxílio para o uso e reflexão da língua em sala de aula. No entanto, em nossa vivência escolar, embora pudéssemos identificar indícios de Análise Linguística em algumas coleções didáticas, a maioria sequer a mencionava, insistindo em uma abordagem gramatical estrutural ou normativa. Partindo dessa preocupação e considerando as orientações dos documentos oficiais para a realização da prática de Análise Linguística, aliada ao ensino gramatical, investigamos nesta pesquisa o tratamento dado a aspectos internos à língua portuguesa pelas duas coleções de Livros didáticos de Ensino Médio adotados no município de Maringá-PR, em 2015: *Português Linguagens*, de CEREJA & MAGALHÃES, e *Português: contexto, interlocução e sentido*, de ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, publicadas em 2008. Verificamos se tais coleções propõem aos estudantes exercícios de análise linguística que aliam leitura, escrita e gramática, ou concebem a gramática como um fim em si mesmo. A investigação de exercícios deve-se ao fato de estes se constituírem efetivamente em momentos de interação entre o autor do livro e o aluno, sob a mediação do professor. Nosso arcabouço teórico fundamenta-se nos pressupostos das Teorias Linguísticas e nos pressupostos teórico-metodológicos de Neves (2000), Castilho (2012), Antunes (2003), Mendonça (2006) e Camara Jr (2004). Buscamos auxílio, também, nos documentos oficiais - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), leis, diretrizes e resoluções que versam sobre o assunto. Os resultados de nossa investigação mostram que a AL praticada nos LD é bastante tímida, havendo uma sobreposição do ensino gramatical ao ensino de língua. Na comparação entre as duas coleções, constatamos que a coleção B apresenta maior coerência entre o que afirma nos manuais do professor a respeito do uso e reflexão da língua portuguesa e o que efetivamente propõe nos exercícios. Nessa coleção, a língua é vista em constante transformação. A metodologia utilizada baseia-se na indução e a língua trabalhada parte muito mais da reflexão do aluno, produzida pela interação em diversas situações sociais. A produção textual, a literatura e a gramática são incentivadas, sendo os textos utilizados como objeto de ensino e trabalhados em sua forma e sentido original.

**Palavras-chave:** Livro didático; Língua Portuguesa; Gramática; Análise Linguística.

## ABSTRACT

Consolidated as a fundamental instrument for mediation between the instances that produce knowledge and the pedagogical process, systematizing and didacticizing the knowledge of students in training, Portuguese language textbooks constitute an important resource on deepening content and disseminating teaching concepts and methodologies. However, when it comes to the native language teaching-learning process, according to the official documents governing the laws of Brazilian education, the effective practices on teaching native language are still in a context with few modifications. Antunes (2003) notes that the pedagogical scenario reveals scarce changes when it comes to the teaching-learning process of practices on use and reflection of the language: the Linguistic Analysis. This practice, described by the official documents of education almost thirty years ago should, since then, be contained in the Textbooks, which would take Linguistic Analysis as an aid for use and reflection of the language in classroom. However, in our school experience, although we could identify evidences of Linguistic Analysis in some didactic collections, the majority even mentioned it, insisting on a structural grammatical or normative approach. Based on this concern and considering the official documents guidelines for the realization of the Linguistic Analysis practice, combined with the grammatical teaching, we investigated in this research how the internal Portuguese Language aspects are treated in the two textbooks collections adopted in Maringá-PR, for Secondary School, in 2015: Portuguese languages, by CEREJA & MAGALHÃES, and Portuguese: context, interlocution and meaning by ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, both published in 2008. We checked if such collections propose to students linguistic analysis exercises that combine reading, writing and grammar, or conceive grammar as an end in itself. The exercises investigation is due to the fact that they effectively constitute in moments of interaction between the book author and the student, under the teacher mediation. Our theoretical framework is based on the Linguistic Theories assumptions and theoretical-methodological assumptions of Neves (2000), Castilho (2012), Antunes (2003), Mendonça (2006) and Camara Jr. (2004). We also sought aid in official documents - National Curricular Parameters (PCN in Portuguese), laws, guidelines and resolutions that deal with the subject. Our research results show that the LA practiced in TB is quite shy, because there is a grammar teaching overlapping the language teaching. Comparing the two collections, we found that the collection B presents more coherence between what states in the teacher's manual on the use and reflection of the Portuguese language and what effectively are proposed in exercises. In this collection, the language is seen in constant transformation. The methodology used is based on the induction and the language worked depends much more on the student reflection, produced by interaction in various social situations. The textual production, literature and grammar are encouraged, with texts being used as a teaching object and worked in its original form and meaning.

Keywords: Textbook; Portuguese Language; Grammar; Linguistic Analysis.

## **GRÁFICO**

Coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa mais adotados no município de Maringá-PR.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Coleção A.....	53
Imagem 2: Coleção B.....	56



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de Livros Didáticos do EM adotados em Maringá-PR.....	52
Quadro 2: Abordagem gramatical na coleção A.....	55
Quadro 3: Abordagem gramatical na coleção B.....	59
Quadro 4: Conceitos gramaticais na coleção B.....	60

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LP: Língua Portuguesa.

AD: Análise do Discurso.

AL: Análise Linguística.

MEC: Ministério da Educação e Cultura.

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais.

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

PBA: Programa Brasil Alfabetizado.

FNDE: Fundo Nacional de desenvolvimento da educação.

LD: Livro didático.

EM: Ensino Médio.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

NRE: Núcleo Regional de Educação de Maringá-PR.

LD A: Português: Linguagens (CEREJA & MAGALHÃES, 2008).

LD B: Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008).

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: SUPORTES CONCEITUAIS PARA O ENSINO GRAMATICAL.....</b>	<b>17</b>
1.1 A fundamentação teórica norteadora do ensino gramatical .....	19
1.1.1 Breve histórico.....	20
1.1.1.1 A Gramática Normativa.....	20
1.1.1.2 O Estruturalismo.....	24
1.1.1.3 O Gerativismo.....	28
1.1.1.4 Análise do Discurso.....	32
1.1.1.5 A Pragmática.....	35
1.2 A teoria encampada pelos documentos oficiais.....	39
1.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	39
1.2.2 Os PCN e as DCNEM: considerações gerais.....	42
1.2.2.1 Os PCN e a prática de Análise Linguística.....	44
<b>CAPÍTULO 2- DESCRIÇÃO DAS COLEÇÕES ANALISADAS: FOCO NA ABORDAGEM GRAMATICAL.....</b>	<b>47</b>
2.1 O papel do livro didático na escola.....	47
2.2 O processo de produção e distribuição do livro didático.....	48
2.3 A seleção dos livros didáticos para análise.....	51
2.4 Estrutura dos Livros didáticos que constituem o <i>corpus</i> .....	52
2.4.1 Coleção A.....	53
2.4.1.1 A abordagem gramatical na coleção A.....	54
2.4.2 Coleção B.....	56
2.4.2.1 A abordagem gramatical na coleção B.....	57
2.4.2.2 A estrutura da seção “Gramática”.....	59
<b>CAPÍTULO 3 - O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS.....</b>	<b>62</b>
3.1. Postulados teóricos dos autores.....	62
3.1.1 A teoria explicitada na coleção A.....	63
3.1.2 A teoria explicitada na coleção B.....	66
3.2 Considerações gerais sobre os postulados teóricos dos autores.....	68
3.3 Diagramação.....	69
3.4 Gêneros textuais recorrentes no LD do Ensino Médio: a ênfase aos quadrinhos.....	71
3.5 O papel do professor no trabalho com o livro didático.....	74
<b>CAPÍTULO 4: PROPOSTAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA OU TEORIA GRAMATICAL?.....</b>	<b>77</b>
4.1. Metodologia.....	77
4.2 Ortografia.....	79
4.2.1 Acentuação.....	81
4.3 Exercícios referentes a ortografia e acentuação.....	82
4.3.1. Etimologia.....	82
4.3.2 Homonímia e paronímia.....	84
4.3.3 Relação fala/escrita.....	85
4.3.4 Evolução da escrita.....	87

4.3.5 Níveis de domínio das normas de escrita.....	88
4.3.6 Memorização.....	89
4.3.7 Aspectos pragmáticos.....	90
4.3.8 Exercícios sobre acentuação.....	94
4.3.8.1 A posição da sílaba tônica.....	95
4.3.8.2 A função morfológica do acento.....	95
4.3.8.3. Regras de acentuação.....	97
4.4. Exercícios referentes a classes de palavras.....	98
4.4.1. Substantivo.....	100
4.4.1.1. A flexão dos substantivos.....	101
4.4.1.2. A função textual dos substantivos.....	102
4.4.1.3. A função lexical do grau dos substantivos.....	102
4.4.1.4. Equivalência sintática entre substantivos e orações substantivas.....	103
4.4.1.5. Substantivos coletivos.....	104
4.4.2. Artigo.....	105
4.4.3. Adjetivo.....	108
4.4.3.1. A relação entre adjetivos a locuções adjetivas.....	109
4.4.3.2. O valor semântico dos adjetivos.....	109
4.4.4. Numeral.....	112
4.4.4.1. Metalinguagem aliada a sentido.....	112
4.4.4.2. O emprego de numerais cardinais e ordinais.....	113
4.4.4.3. O valor pragmático dos numerais.....	114
4.4.5. Pronome.....	114
4.4.5.1. A morfossintaxe dos pronomes.....	115
4.4.5.2. Exercícios que envolvem a função pragmática dos pronomes.....	116
4.4.5.3. Metalinguagem pronominal.....	118
4.4.6. Verbo.....	118
4.4.6.1. Separação entre aspectos metalinguísticos e pragmáticos.....	119
4.4.6.2. Tempos verbais: aspectos pragmáticos.....	119
4.4.6.3. Emprego de tempos verbais.....	122
4.4.7. Advérbio.....	122
4.4.7.1. Aspectos semânticos dos advérbios.....	123
4.4.7.2. Aspecto formal dos advérbios.....	125
4.4.7.3. Aspectos pragmáticos dos advérbios.....	125
4.4.8. Preposição.....	126
4.4.9. Conjunção.....	128
4.4.9.1. Identificação de conjunções.....	129
4.4.9.2. Conjunções: aspectos semântico-pragmáticos.....	130
4.4.10. Interjeição.....	131
4.4.10.1. Valor semântico-pragmático das interjeições.....	131
4.4.10.2. Emprego das interjeições.....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>

RHAYSA RICCI CORREA

**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA OU TEORIA GRAMATICAL? UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO ADOTADOS NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.


Aprovado em 30 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA



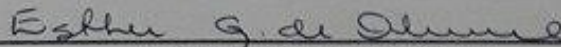
---

Prof.ª Dr.ª Sonia Aparecida Lopes Benites  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof. Dr. Juliano Desiderato Antonio  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof.ª Dr.ª Esther Gomes de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL/ Londrina -PR

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse pelo tema desta dissertação surgiu da articulação entre nossos estudos de graduação e pós-graduação e o início de nossa prática docente no Ensino Médio. Na ânsia de colocar a teoria em prática, dispusemo-nos a realizar um ensino da língua produtivo, relevante e social, ancorado em uma concepção de língua como atividade de interação que integrasse elementos verbais e não verbais.

Entretanto, cedo percebemos que a prática pedagógica de ensino de língua materna ainda revela um contexto de poucas mudanças no processo de ensino-aprendizagem da língua, a despeito das diversas iniciativas oficiais de parametrização do ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares de Ensino nacionais e estaduais.

Procuramos evitar assumir uma posição ortodoxa, que sacraliza uma vertente teórica em detrimento das demais. Pelo contrário, ainda que encampássemos os conceitos dialógicos que emergiram das teorias do texto e do discurso, sempre consideramos que a articulação de diferentes posturas teórico-metodológicas poderia ser relevante no ensino-aprendizagem de língua materna.

Estávamos cientes de que a insuficiência das gramáticas normativa, descritivista e gerativista nos estudos sobre o uso e a reflexão sobre a língua havia acarretado um processo de questionamento que fez emergir, como alternativa para o ensino, a proposta da prática de Análise Linguística (AL). Essa prática, assumida pelos dispositivos legais vigentes no Brasil há quase três décadas, deveria, desde longa data, estar presente nas aulas de língua, que tomariam a AL como subsídio para reflexão sobre a língua. Contudo, nossa incipiente prática docente indicava-nos que, embora pudéssemos identificar indícios esparsos de AL em alguns projetos pedagógicos, a maioria sequer a mencionava, insistindo em uma abordagem gramatical de cunho estruturalista ou, mais grave, meramente normativista.

Sabíamos também da importância do papel desempenhado pelo livro didático como recurso de mediação, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, e no de língua materna, em especial. Desde que começaram a ser produzidos no Brasil, há aproximadamente dois séculos, esses livros passaram por numerosas transformações, visando direcionar novas dinâmicas para a sala de aula e contribuir para a efetiva aprendizagem do estudante.

Tendo em vista as numerosas pesquisas que têm tomado esse recurso como objeto de análise, sob os ângulos metodológicos, linguísticos e ideológicos, nas últimas décadas, nossa atenção e nosso olhar centraram-se, especificamente, na abordagem dos aspectos gramaticais

efetuada pelos autores das duas coleções didáticas dirigidas ao Ensino Médio mais adotadas no município de Maringá-PR, em 2015: **Português: linguagens**, de CEREJA & MAGALHÃES, e **Português: contexto, interlocução e sentido**, de ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, ambas publicadas em 2008.

Com esta pesquisa objetivamos verificar o tratamento dado pelas duas coleções a aspectos internos da língua portuguesa, no Ensino Médio, buscando especificamente identificar se os exercícios aí propostos podem ser classificados como de AL, por aliarem leitura, escrita e gramática, atentando para elementos contextuais, discursivos e pragmáticos, ou, ao contrário, concebem a gramática como um fim em si mesmo. Em outras palavras, desejamos verificar se a propalada análise linguística, ensinada nos cursos de licenciatura em Letras e supostamente adotada pelos autores das coleções didáticas, realmente se efetiva. Entendemos que a importância de verificar cientificamente a relação teoria/prática, no que diz respeito à análise linguística pregada nos manuais de professores das coleções didáticas, justifica a realização deste trabalho.

A opção pela investigação de exercícios deve-se ao fato de estes se constituírem efetivamente em momentos de interação entre o autor do livro e o aluno, sob a mediação do professor. Na impossibilidade de realizar uma análise exaustiva, em meio ao vasto conteúdo do Ensino Médio, escolhemos focalizar, neste trabalho, aspectos fonológicos e morfológicos fundamentais para os jovens estudantes, tais como os exercícios voltados à ortografia, aí incluindo a acentuação, e os voltados às classes de palavras.

Ao problematizar tais questões de estudo da língua, a partir de um olhar sobre o livro didático, ferramenta permanente e atual, buscamos sentidos mais positivos para a nossa ação pedagógica e profissional, posto que o Livro Didático (doravante LD) mostra-se como um condutor da prática docente.

Não assumimos uma posição ortodoxa em relação à abordagem da língua, embora encampemos uma postura sociointeracionista, calcada na interação e no dialogismo. Em nossas reflexões a respeito das propostas de abordagem linguística evidenciadas nas coleções didáticas, evocamos, sempre que possível, um diálogo entre a gramática normativa, o estruturalismo, o gerativismo, bem como concepções linguísticas ligadas à pragmática e à análise do discurso.

Como todo trabalho científico, esta dissertação examina outras fontes que discutem prioritariamente o livro didático. Dentre elas, destacamos a dissertação de Doretto (2014), que analisou o ensino de análise linguística e os professores em formação inicial sob a relação teoria/prática; a dissertação de Witzel (2002), que analisou tanto as múltiplas vozes que

coexistem no discurso do professor de português, com vistas a compreender a autoimagem desse docente, quanto as concepções de professor que vazam no discurso dos autores dos livros didáticos; a dissertação de Pontes (2005), que analisou o trabalho com a sintaxe no Ensino Médio, tendo o livro didático como fonte de estudo e reflexão. Apoiamo-nos, também nos arcabouços teóricos de Neves (2000), Castilho (2012), Antunes (2003), Mendonça (2006) e Camara Jr. (2004), entre outros, para expandir os estudos de língua.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, precedidos desta introdução. No primeiro, são discutidas várias posturas teórico-metodológicas, frutos de necessidades sociais, históricas e políticas de determinadas épocas, segundo as quais podemos pensar a Língua Portuguesa em toda a sua variedade e heterogeneidade. As teorias linguísticas mencionadas (Gramática Normativa, escola Estruturalista, Gerativismo, vertente Pragmática e Análise do discurso) envolveram e envolvem o ensino de gramática, e, podem, portanto, nortear a proposta de reflexão e uso da linguagem. Ainda nesse capítulo, abordamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), documentos que, apoiados nos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), definem a direção a ser tomada na AL, e orientam a prática diária do professor.

No segundo capítulo, descrevemos as duas coleções didáticas analisadas. No terceiro, enfatizamos o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como proposto nos livros didáticos, verificando: a) se o que é afirmado nos manuais do professor é efetivamente cumprido por meio de atividades apresentadas nos LD; b) se os autores seguem as concepções teórico-metodológicas evidenciadas no guia de recursos/manual do professor.

Finalmente, no último capítulo, a partir dos estudos realizados nos três anteriores, efetuamos as análises dos exercícios de língua presentes nas coleções didáticas, verificando, especificamente: a) se a AL está sendo praticada nos LD; b) se o ensino gramatical ainda se sobrepõe ao ensino de língua; c) se o texto é pretexto para o ensino gramatical.

Considerando as duas coleções consultadas e as características do tema pesquisado, adotamos como metodologia a análise qualitativa de dados. Sob essa perspectiva, os caminhos que norteiam o conhecimento científico visam à apreensão de processos acima do método, ou seja, privilegia-se a informação interpretativa sobre a realidade, a qual está centrada na construção de dados. “Se por um lado tem-se um sujeito que traz indagações de pesquisa a partir de suas concepções de mundo, por outro, o objeto é também um objeto-sujeito que fala e se posiciona conforme o seu contexto histórico-social” (MARADINO et. al, 2009, p. 03).



Acreditamos que nosso trabalho pode contribuir com os estudos realizados em Linguística Aplicada, por apresentar a análise de um importante aspecto do LD, qual seja a prática de análise gramatical e de AL. Pode, também, propiciar aos estudantes de Letras e docentes de Ensino Básico reflexões acerca do processo que envolve a adoção de teorias linguísticas em exercícios de estudo da Língua Portuguesa, tendo o LD como instrumento de mediação entre professor-aluno.

## CAPÍTULO 1

### SUPORTES CONCEITUAIS PARA O ENSINO GRAMATICAL

O ensino atual da disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP) nas escolas, conforme orientações dos documentos legais, enfatiza a prática diária dos usos da língua e intercala atividades orais, leitura e produção de textos. Entretanto, segundo Zanini (1999), historicamente, o eixo gramatical descontextualizado ocupou papel de destaque no ensino, estabelecendo modificações a partir da década de 1980<sup>1</sup>, quando passou a ser considerado como objeto de reflexão e uso contínuos, integrado às atividades de leitura e escrita.

Desde então, supostamente, o ensino de língua desenvolvido nas escolas seria norteado por concepções que assumem a linguagem como interação verbal e social. Em decorrência, a gramática seria ministrada, no processo de ensino e aprendizagem, de maneira associada às práticas discursivas orais, escritas e de leituras, tendo como objetivo principal a reflexão sobre os usos linguísticos enquanto indicadores de sentidos em contextos de produção.

Sem estabelecer juízo de valor em relação às diversas formas de trabalho didático com a língua, pretendemos discutir neste trabalho várias posturas teórico-metodológicas, frutos de necessidades sociais, históricas e políticas de determinadas épocas, segundo as quais podemos pensar a Língua Portuguesa em toda a sua variedade e heterogeneidade.

Em contraposição com as teorias normativas, hegemônicas na gramática tradicional, os fundamentos da ciência linguística, como sabemos, fornecem contribuições para os estudos descritivos das línguas naturais, em seus aspectos estruturais, cognitivos, discursivos, funcionais e pragmáticos, procurando mostrar como se constituem e como funcionam as línguas.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013), a partir dos anos 1970, essa forma de detalhar a linguagem começa a ser identificada no âmbito acadêmico brasileiro; a expressão Análise Linguística (AL) passa a ser usada com maior frequência a partir da década de 80, por João

---

<sup>1</sup>A análise histórica permite afirmar que, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 pode ser considerada como uma das mais fecundas da nossa história, pois durante muito tempo o modelo educacional adotado pelo processo de escolarização da língua materna seguiu parâmetros norteadores tradicionais. Em face disso, o ensino da leitura e da escrita estava diretamente vinculado às práticas tradicionais de escolarização. A leitura e a escrita, com base nesse norte, se voltavam para uma perspectiva de codificação e decodificação. Tais práticas estiveram presentes no âmbito educacional durante muito tempo, fazendo com que o ensino dessas competências linguísticas estivesse diretamente ligado aos compêndios canônicos e prescritivos da Gramática Normativa.

Wanderley Geraldi, nos debates sobre o ensino de língua portuguesa<sup>2</sup>. Com o foco de estudo direcionado ao plano textual, os estudos gramaticais descritivos passam a ser considerados como insuficientes para o ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa nas instituições de ensino.

Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa. Por isso, importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira. [...] O ensino de língua deixaria de ser reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade, cambiante que fosse. (GERALDI, 2013, p. 121-123)

A prática de AL foi proposta em 1984, pelo autor, na obra *O texto na sala de aula*, como uma alternativa para levar o estudante à apropriação de uma escrita padrão, indissociável de atividades de leitura e produção. Trata-se, sinteticamente, de encarar os elementos gramaticais como recursos para o ensino reflexivo da leitura e da escrita. Dessa forma, o trabalho com a estrutura da língua, originário da gramática tradicional, passa a coexistir com outras formas de ensino advindas de novos campos de estudos, sobretudo os textuais e argumentativos, que passam a ser expostos em sala de aula alternadamente em níveis textuais e frasais.

Geraldi (1984) explica que a expressão Análise Linguística não é uma substituição ao ensino gramatical, mas uma prática de repensar os usos da língua e suas condições de produção, uma vez que, quando refletimos a respeito das diferentes concepções de linguagem, construímos não só uma nova metodologia de educar, mas um novo conhecimento a ser transmitido.

Contudo, compreensões simplificadas e aligeiradas da teoria, predominantemente em cursos rápidos de atualização (BENITES, 2006), acabaram por levar ao equivocado menosprezo da gramática, por parte dos professores de Língua Portuguesa. A afirmação de que o foco deveriam ser as atividades de leitura e produção escrita desembocou em uma prática que levou à não sistematização dos conteúdos e até mesmo, na visão de Zanini (1999, p. 82), à perda de uma identidade para o ensino de gramática:

---

<sup>2</sup>Em virtude desses estudos e dessas pesquisas, surgiram novos fundamentos e saberes específicos, que propiciaram esclarecimentos acerca de diversos fenômenos linguísticos (FONSECA & FONSECA, 1977). Essas teorias linguísticas que compartilhavam de uma perspectiva de língua pragmático-enunciativa abalaram os parâmetros orientadores tradicionais. É nesse cenário que surgiram novos paradigmas norteadores, os quais ocasionam novas práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa.

O ensino da gramática foi condenado a ponto de o professor ser considerado ultrapassado e inadequado para o ensino de língua materna, quando era pego ministrando aulas de gramática, fossem elas do jeito que fossem. Abandonou-se a gramática e com ela o conceito de certo e de errado. E não se encontrava um caminho seguro para a prática.

Embora não seja desejável um ensino de gramática entendido como mero conjunto de regras prescritivas, sem relação com os usos da linguagem, dissociado do trabalho efetivo com o texto, é inegável a utilidade, para o ensino, das práticas de uso da língua, bem como a reflexão sobre este uso.

Partindo dessas considerações sobre o estudo da língua e tendo em vista que essas práticas decorrem de concepções teóricas concernentes ao ensino de LP, apresentaremos, neste capítulo, algumas das teorias linguísticas que, historicamente, envolveram/envolvem o ensino de gramática, estejam eles coadunados ou não à proposta de reflexão e uso da linguagem. Focalizaremos a perspectiva da Gramática Normativa, da escola Estruturalista, da vertente Pragmática e da Análise do discurso. À luz desses princípios norteadores, analisaremos a abordagem dada pelos documentos oficiais às questões de gramática e AL.

### **1.1. A fundamentação teórica norteadora do ensino gramatical**

O ensino de Língua Portuguesa, embasado pelos documentos oficiais, sob os eixos de uso da língua, leitura e produção de texto, toma a Linguística, enquanto ciência, para oferecer um aparato teórico de compreensão dos fenômenos linguísticos. De modo geral, desde a fase gramatical, iniciada pelos gregos, os estudos tinham uma concepção histórica de língua, o que dificultava a delimitação do objeto de estudo. Com o tempo, novas perspectivas linguísticas foram surgindo, refutando e/ou reformulando estudos anteriores e, conseqüentemente, ampliando as possibilidades de se fazer ciência linguística. Apontaremos neste trabalho as proposições efetuadas por alguns autores que acarretaram novas propostas teórico-metodológicas de língua materna.

### 1.1.1 Breve histórico

Por acreditarmos que as concepções teórico-metodológicas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa estejam vinculadas às correntes linguísticas, abordaremos, de forma sucinta, as mais relevantes no percurso histórico e teórico aqui apresentado. Enfatizamos que as formas tradicionais de encaminhamento didático-pedagógico são frutos de necessidades sociais, históricas e políticas de determinados períodos, e essenciais para o entendimento dos estudos atuais que focalizam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

#### 1.1.1.1 A gramática normativa

Segundo Gurpilhares (2004), o interesse em sistematizar o estudo da língua é datado da antiguidade clássica, desenvolvido especificamente por Platão e Aristóteles, que indagavam sobre a natureza do mundo e das instituições sociais e entendiam a gramática como uma parte da filosofia. As primeiras contribuições a respeito de categorias gramaticais e classes de palavras - inicialmente chamadas de partes do discurso - devem-se ao filósofo Aristóteles. Em seu entendimento, tais conceitos dariam conta de explicar o mundo real.

Posteriormente, outros estudiosos foram ampliando essas ideias e mesclando aos critérios semânticos adotados pelo filósofo, critérios sintáticos e morfológicos, visando aprofundar o conhecimento sobre a língua. Contudo, ainda hoje, em um contexto sócio-histórico-cultural tão diversificado, podemos observar uma relação relativamente íntima entre a era clássica e a atualidade, no que concerne à organização e estrutura da língua.

A observação dos conceitos lógicos da filosofia antiga, de acordo com Franchi (2006), resultou na concepção de gramática normativa, levando à crença de que “[...] um bom gramático seria aquele que diz como se deve escrever, seja baseado em uma certa ‘lógica’, seja baseado no ‘uso legitimado’ por algum critério” (FRANCHI, 2006, p. 17). Essa orientação normativa, que buscava estabelecer uma única maneira “correta” de usar a língua, apareceu, primeiramente, nos gramáticos de Port-Royal<sup>3</sup>, no século XVII, os quais vinculavam intrinsecamente o bom uso da linguagem à arte de pensar.

---

<sup>3</sup> Esses pensadores afirmavam que a linguagem era regida por princípios racionais gerais. Conforme Orlandi (1986), pretendiam construir uma gramática que funcionasse como uma máquina apta a separar automaticamente o que é válido do que não é. Sua meta era a língua-ideal, universal, lógica, sem equívocos e ambiguidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano.

Os gramáticos normativos não ignoravam que “[...] no uso da linguagem existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo de condições regionais, de idade e sexo, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas)” (FRANCHI, 2006, p. 18). Exatamente por isso, consideravam indispensável a adequação da fala e da escrita às normas da língua culta, adequação esta que deveria ser objeto das instituições de ensino.

Travaglia (2009) define gramática normativa como uma lei que regulamenta o modo de uso da língua da sociedade, e a divide em três partes: a primeira estuda o som da fala - a Fonologia; a segunda é o estudo das formas - a Morfologia, e a terceira constitui a Sintaxe - que estuda as construções, as combinações de palavras com a finalidade de exprimir o pensamento.

Tendo em vista a inexistência de razões internas à consideração de uma norma como padrão, Neves (2004) caracteriza a existência de norma linguística em seu sentido amplo, como um conceito de estatuto não apenas linguístico, mas também sociopoliticocultural. Essa complexidade do conceito leva as sociedades a elegerem certos padrões linguísticos como desejáveis, frente às mudanças decorrentes da variação espacial e social.

A fixação de um padrão como único correto levou à consideração e ao estabelecimento de uma única variedade como realmente válida, a norma padrão, sendo as demais consideradas desvios da língua. Cox (2008) afirma que o enfoque dado às diferentes classes sociais, gêneros, idades, etnias, regiões, grupos e coletividades em interação, envolvem batalhas simbólicas movidas pelo desejo de poder e, conseqüentemente, pelo desejo de impor a visão de mundo tida como a única legítima.

Nas batalhas pela definição das normas legítimas, os grupos lutam em desigualdade de condições. Legítimas comumente são as normas abonadas pelo Estado. Esquecidas as condições de produção, as normas legítimas passam a valer como normas universais – aquelas que todos devem reconhecer, aceitar e seguir – justificando o exercício da violência simbólica. [...] No mercado linguístico, a legitimidade de uma norma é efeito de um processo de transfiguração – eufemização – das relações de força entre os usuários das diferentes normas que impõe o desconhecimento do que há nelas de violência simbólica. A norma linguística legítima numa comunidade social é a norma dominante, mas desconhecida como tal, o que quer dizer que é “naturalmente” aprovada e reconhecida como *a* língua e exercida com a cumplicidade daqueles que se sujeitam a ela na forma do livre consentimento, mais claramente, na forma da inocência. (COX, 2008, p. 11-12).

Direcionada, preferencialmente, à variedade padrão – o bem falar e escrever – esse privilégio dado à língua, bem como a escolha de uma única variedade tida como a melhor, é uma postura herdada da era clássica. “[...] O ensino de LP sustentava-se na concepção de

linguagem como expressão do pensamento, de base filosófica intelectualista, [...] voltado para o domínio de regras e estudo dos clássicos, para a metalinguagem, para a classificação de frases isoladas de seu contexto” (DORETTO, 2014, p. 46).

Para Neves (2004), a escola era considerada uma “guardiã institucional de valores puros”, na qual era necessário manter o culto do erudito, a fim de segurar mudança para prevenir corrupção, pois temiam-se forças dissolventes que poderiam assaltar as línguas. Embora resistente como arte, técnica e ciência, o ensino da língua como gramática normativa enquanto conjunto de regras que devem ser seguidas e adotadas pelos livros didáticos, subentende que, lendo as regras e internalizando-as, os alunos aprendem de maneira competente a linguagem padrão estabelecida pela LP. Cunha (1985, p. 46-7) compreende que

o que geralmente se tem por deficiência é a desorganização do dialeto, provocada pela interferência do poder repressivo do professor, que considera ilegítimas as suas normas. [...] aqueles que não dominam razoavelmente tal dialeto – melhor dizendo: a norma padrão – sofrem restrições da progressão social.

Desse modo, a gramática normativa, supostamente, seria utilizada por pessoas consideradas cultas ou que possuem posição de prestígio na sociedade; essa forma funcionaria como modelo, o que não significa uma verdade absoluta, visto que o conjunto padronizado de regras linguísticas está apoiado no mito de que o conhecimento da norma padrão é garantia suficiente para a inserção do indivíduo na categoria dos que podem e sabem falar e escrever corretamente. O conhecimento pleno e eficaz do “bom português”, bem como as regras que dele fazem parte não garantirão que um indivíduo deixe de ser estigmatizado por outros critérios de avaliação que compõem uma gramática normativa.

Bagno (2003) utiliza uma linguagem satírica ao definir a “Dona Norma”, considerando que ela tem dupla personalidade no que diz respeito à língua que falamos e escrevemos. Desvela, também, um conjunto de ideias que se esconde sob o rótulo norma padrão, como uma língua ideal, baseada no uso dos grandes escritores, um modelo abstrato que não corresponde a nenhum conjunto real das regras que governam a atividade linguística.

Em muitas sociedades, essa língua, segundo Bagno (2007), é tida como constituinte do tesouro nacional e do patrimônio cultural que, assim como as florestas, os rios, a flora, a fauna e os monumentos arquitetônicos, precisaria ser preservado da ruína e da extinção.

Ainda de acordo com o pesquisador, o erro de português é uma invenção sociocultural, que não tem nenhum fundamento na realidade da língua, como sistema de comunicação e como

faculdade cognitiva do ser humano. Para ele, a ideia de que existem formas “certas” e “erradas” de falar é um produto exclusivo da ideologia, das relações de conflito e brigas de poder na sociedade e não tem nada a ver com língua propriamente dita.

Os valores culturais associados à norma linguística que tem prestígio e é considerada correta, são mais persistentes que outros de natureza ética, moral e estética. Qualquer situação que possa vir a colocar em dúvida a pureza do idioma pátrio será no mínimo recebida com perplexidade, isso quando não for recebida logo com grande resistência (Bortoni-Ricardo, 2005).

As classes sociais são diferenciadas pelo uso da língua, e o comportamento linguístico é o indicador claro dessa estratificação social. Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) afirma que “a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades”.

Ao tratar especificamente do ensino dessa gramática nas escolas, Possenti (1996, p. 64) afirma que ela “[...] é a mais conhecida do professor [...] porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos”. No entanto, o autor salienta que saber uma língua não implica dominar o conhecimento técnico das regras com as quais essa língua é estruturada. Ensinar gramática não é ensinar língua e vice-versa, uma vez que a gramática deve ser vista como uma coadjuvante, e não como a personagem principal no ensino da língua, posto que a prática é que deveria vir em primeiro lugar no ensino.

Neves (2004), ao reforçar a tradicionalidade que ela engaja como referência ao ensino, pondera que

Todos sabemos que, quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconômico-cultural do qual ela provém. Daí que, sem uma educação formal que a ponha em contato com a “língua-padrão”, quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecido no desempenho ela continuará, porque a escola é, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar da competência natural do coloquial para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação (NEVES, 2004, p. 24-5).

Dessa forma, em sala de aula, o estudante frequentemente tem dificuldade na aprendizagem da norma padrão por ela não ser condizente com a sua realidade. Imaginar, porém, que cada falante ou cada grupo pode falar apenas uma língua é ir na contramão da



diversidade das formas existentes nas línguas em geral. Isso não implica que o papel da escola não seja ensinar o português padrão, que sabemos ser indispensável para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Trata-se, portanto, da necessidade de redefinição dos objetivos propostos em sala de aula, já que, tendo acesso a esse multiculturalismo no ensino de LP, o aprendiz poderá fazer uso da linguagem nas circunstâncias em que for solicitado; parafraseando Evanildo Bechara (2009), quanto ao domínio de diversas normas, “o falante deve ser poliglota em sua própria língua”.

Observaremos a seguir como outra corrente, o Estruturalismo, colaborou com os estudos voltados ao ensino de Língua.

### 1.1.1.2 O estruturalismo

Abandonando a vertente normativista, os postulados teóricos dos estudos propriamente linguísticos voltam-se para a descrição da linguagem, com ênfase no caráter não-normativo da língua. Essa nova abordagem surge na Europa do início do século XX, com a corrente estruturalista, do suíço Ferdinand de Saussure. A partir da publicação de sua obra póstuma, *Cours de linguistique générale*, é que a Linguística passou a ser considerada efetivamente uma ciência. Ainda que sua gênese sejam os estudos da gramática comparada, Saussure não os considera suficientes e logo se preocupa com a constituição de seu modelo teórico estrutural, estabelecendo sistemas linguísticos que se relacionam internamente. Assim, prioriza o funcionamento de cada língua, individualmente.

Discussões sobre a distinção entre língua e fala, forma e substância, a noção de pertinência, signo, significado e significantes fazem parte da teoria proposta por Saussure. Ele considera que a língua é um sistema abstrato social, e que a fala abrange os possíveis usos desse sistema, isto é, a comunicação concreta e individual dos falantes. Quando tomado o sistema como objeto de análise, a atenção deixa de ser uma descrição física dos elementos da língua e passa a ser a descrição de sua funcionalidade e pertinência.

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação, e é psicofísica. (SAUSSURE, 1984, p. 27)

Em outras palavras, para Saussure, a língua, considerada fato social, é produto da coletividade humana, a qual estabelece valores desse sistema por meio da convenção social,

sobre a qual o indivíduo não teria nenhum poder. Ainda, o caráter social que Saussure reconhece na língua possui dois alcances: primeiro, o de convencionalidade, de acordo, para que a língua possa funcionar como veículo de comunicação; segundo, o de historicamente determinado, relacionado com outros elementos culturais do grupo e que constituem objeto do que ele chama de linguística externa. O autor, todavia, nega a impossibilidade pretendida por alguns de separar todas essas questões do estudo da língua propriamente dita, e postula uma linguística interna que aborda a língua como “um sistema que não conhece senão sua própria ordem” (PAZINI e BENITES, 1988, p. 09).

Interpretando Saussure, Ilari (2004), ao pensar o signo linguístico como a união de um significante mais um significado, afirma que o importante não é a aplicação de um signo a um objeto do mundo, mas a forma como a língua contrasta um signo com todos os demais, existindo em oposição ao outro. Esse conceito saussureano de valor linguístico considera que a relação entre significante e significado deve ser aceita de acordo com o sistema linguístico, distante da efetividade real pragmática da língua. Os estruturalistas priorizam os estudos descritivos em detrimento dos históricos, uma vez que “é somente pelos estados de língua que se estabelecem as diferentes relações que incubem à gramática”. (SAUSSURE, 1984, p. 117)

O “Curso” de Saussure acabou influenciando outros linguistas no período entre as duas Guerras Mundiais. Na Europa, o estruturalismo funcionalista desenvolveu-se na Escola Linguística de Praga, tendo um grupo seleto de seguidores que não somente aproveitaram dos ensinamentos de Ferdinand de Saussure, como também aperfeiçoaram outras teorias concernentes à linguagem. André Martinet, por exemplo, deixou sua marca na França, por meio do Funcionalismo, que, segundo Paveau e Sarfati (2006, p. 115), “[...] mais do que uma teoria ou um conjunto de teorias, [...] é um modo de pensamento, um olhar sobre a linguagem e suas relações com a organização do mundo”.

O postulado de que a língua é determinada pela sua função representou um grande avanço no estudo da Linguística à medida que foi incorporando fatores extralinguísticos na análise linguística. Desta forma, a língua é, aqui, um sistema orientado para uma finalidade, que é a da comunicação. Em outras palavras, a língua possui funções atribuídas a um elemento linguístico estrutural para atingir um objetivo no quadro da comunicação humana.

Outro nome relevante da Escola Linguística de Praga é Roman Jakobson, considerado um dos maiores linguistas do século XX e pioneiro na análise estrutural da linguagem. Chamado de “poeta da linguística” por Haroldo de Campos (1970), Jakobson escreveu sobre o nível crescente de complexidade como a linguagem se organiza, as funções da linguagem, suas aquisições e patologias linguísticas. Por meio de seus estudos, a Linguística, como ciência, se

aproximou de várias outras áreas do conhecimento, como a antropologia, a teoria da informação, a estilística, etc. Influenciado por esses outros ramos de estudo, Jakobson teve como essencial no desenvolvimento de seu trabalho, acerca do processo de comunicação, os postulados de Saussure, com a linguística estrutural, os formalistas russos, a psicologia comportamentalista, a teoria informacional da comunicação, entre outros.

Por seu lado, a grande preocupação dos estruturalistas formalistas norte-americanos, entre as décadas de 1920 e 1950, estava na descrição de línguas indígenas ágrafas que estavam se extinguindo do continente. Nesse período, destacaram-se duas correntes estruturalistas: o Mentalismo e o Mecanicismo, cujos precursores foram o mentalista Edward Sapir (1884-1939) e o mecanicista Leonard Bloomfield (1887-1949), que se diferenciam tanto pelo método que empregam, quanto pelas diferentes visões de linguagem. Enquanto o mentalismo relaciona o fato linguístico com os estados mentais respectivos ou com as concepções mentais coletivas, o mecanicismo faz abstração do conteúdo mental, tal como se concretiza nos fatos linguísticos, e apenas estuda a forma do sistema linguístico.

Na visão do mentalista Sapir, a língua interfere na atividade mental de uma comunidade linguística e dirige a visão coletiva da vida e do universo dentro daquela comunidade. O fato de a mesma realidade ser denominada em diferentes línguas segundo diferentes critérios demonstraria, segundo o autor, que a língua interfere na forma como a comunidade vê o mundo; também as categorias gramaticais mostram essa visão de mundo peculiar a cada conjunto de falantes.

Com relação ao mecanicismo, Bloomfield considera a linguagem uma consequência natural de ações e reações de diferentes elementos que constituem o corpo humano. Buscando colocar a linguagem em um nível de observação puramente objetivo das formas linguísticas, ele desenvolveu, para a morfologia, o conceito de “forma mínima”, como a unidade estrutural básica do discurso. A visão desenvolvida por Bloomfield se tornou fisicalista e, portanto, antimentalista, já que concebia toda língua como um fenômeno físico e rejeitava qualquer traço psicológico e mentalista na explicação do comportamento linguístico. (GARDNER, 2003, p. 219).

Segundo Antonio e Benites (2010), o mecanicismo, para atingir o objetivo de descrever a língua falada por uma comunidade, empregava uma metodologia que consistia na gravação de um *corpus*, seguida de sua segmentação, do inventário, distribuição e classificação das formas significativas e distintivas nessa língua. Essa metodologia de estudos da língua mostrou como as teorias linguísticas poderiam ser aplicadas também no campo da fonologia e da sintaxe.

A vertente estruturalista possibilitou a descrição linguística com base no pressuposto de que toda língua tem uma gramática própria. Ao contrário das gramáticas tradicionalistas, cujo foco está no conjunto de regras a ser seguido, a gramática estrutural “[...] descreve a língua em uso de determinadas comunidades em uma época também determinada, além de descrever a língua falada que o aluno utiliza como instrumento de comunicação” (CONEJO, 2007, p. 04). Prioriza-se, pois, o estudo da estrutura linguística, procedendo à descrição de seus elementos: fonemas, morfemas, palavras e frases.

Embora os estudiosos estruturalistas não estivessem preocupados com os questionamentos alusivos ao ensino e aprendizagem de línguas, na década de 1970, no Brasil, alguns de seus pressupostos serviram de modelo à legislação oficial e foram associados à educação. A linguagem, entendida, agora, como comunicação, serve, unicamente, para transmitir mensagens e, a gramática, de cunho descritivo, preocupa-se em descrever e explicar as estruturas de funcionamento da língua, sem distinção quanto a suas variedades. Vale salientar que, da mesma forma que a gramática normativa é baseada em noções de certo e errado, a estruturalista não se diferencia dessa prática metodológica em sala de aula, uma vez que privilegia a descrição do que é sistemático e abstrato, ou seja, a língua, e não as variações, as realizações concretas.

Bloomfield passou a considerar a linguagem à luz do seu conhecimento behaviorista filosófico, pois a filosofia do comportamento desiste de explicar os fenômenos mentais em si mesmos e concentra-se no estudo do comportamento humano, no qual aqueles fenômenos se refletem. Assim, podemos entender que o método estruturalista de Bloomfield era behaviorista e, de tal modo, voltava-se para a repetição; a criação de hábitos linguísticos.

Daí o predomínio de exercícios repetitivos, frases isoladas e sem contexto, que não primavam pela reflexão e exigiam apenas que se seguisse o modelo padrão. A metodologia estruturalista baseava-se em modelos mecanicistas de descrição da estrutura da língua a serem ensinados aos estudantes. Perfeito (2007, p. 827), ao pensar no ensino de gramática fundado no estruturalismo, afirma que

sem o abandono, na prática, do ensino da gramática tradicional, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma padrão. Isto é revelado, por exemplo, em livros didáticos ou em apostilas que apresentam exercícios mecânicos tais como: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas.

Assim, quando refletimos a respeito do ensino de gramática na escola, consequência da tradição gramatical grega aliada às teorias estruturalistas da linguagem, podemos resumir, nas indagações de Antunes (2003, p. 31-32), alguns anseios acerca do que ocorre na atividade pedagógica de ensino de Língua Portuguesa no âmbito gramatical: uma gramática descontextualizada, fragmentada, de frases inventadas e isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; desvinculada dos usos efetivos da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia; uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; inflexível e irremediavelmente “fixada” num conjunto de regras que, conforme consta nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis. Embora admita a existência da variação linguística, seu foco é o sistema, o que acaba por levá-la a descrever prioritariamente a norma padrão.

A angústia detectada por Irandé Antunes acaba transformando o ensino gramatical em objeto de aversão, pois as atividades são pouco diversificadas e exercidas de forma sistemática; a gramática é fechada com uma finalidade em si própria e desvinculada do sentido real de utilidade. Por essa priorização de um dos aspectos da linguagem, o social e abstrato, em detrimento do individual e concreto, além da desconsideração dos sujeitos que dela fazem parte é que o estruturalismo, enquanto corrente linguística, é alvo de muitas críticas.

### **1.1.1.3 O Gerativismo**

Motivado pelo racionalismo e pela tradição lógica dos estudos da linguagem, Noam Chomsky, professor de Linguística do Massachusetts Institute of Technology, propõe, na década de 1950, que a Linguística não seja presa à classificação de dados, mas que os explique, dando um lugar importante à teoria. O linguista deixa de lado o positivismo e lança mão do racionalismo, voltando-se, conseqüentemente, contra o mecanicismo bloomfieldiano (LEROY, 1977, p. 150).

Dessa forma, a teoria gerativa revê o objetivo da descrição linguística, que, em lugar de descrever dados empíricos, passa a se representar a competência do falante nativo. Para tanto, revela-se indispensável a consideração da intuição, vista pelo Estruturalismo como fonte de preconceitos e de erros.

Bach (1981), ao defender a importância da utilização de dados não empíricos nos estudos linguísticos, pontua que o falante é capaz de julgar: se dois enunciados são repetições da mesma frase, sintagma ou palavra; se certas sequências de sons são pronunciáveis em sua língua; se os enunciados são bem formados ou não; se uma frase é aceitável em sua língua ou

não; se duas frases têm a mesma estrutura; se duas ou mais frases são relacionadas entre si; se duas frases são sinônimas; se uma frase é ambígua; se um enunciado é verdadeiro; se um enunciado é adequado ou inadequado à situação.

De acordo com o modelo padrão (1965) idealizado por Chomsky, o componente de base da Gramática Gerativa é o sintático. A ele se somariam os componentes semântico (interpretativo) e fonológico (ou morfofonológico), por meio da qual se derivariam efetivamente as frases. Conforme esse modelo, a sintaxe é o estudo dos princípios e processos que presidem à construção de frases em línguas particulares. Seu estudo, em uma determinada língua, tem como objetivo a construção de uma gramática, que permitiria ao falante construir um número infinito de frases, por meio de um sistema finito de regras.

Chomsky estabelece uma distinção entre Estrutura de Superfície e Estrutura Profunda. Esta última se manifesta na maneira como os interlocutores interpretam e julgam os enunciados, enquanto a estrutura de superfície diz respeito à forma como os fonemas e morfemas se combinam nos enunciados. Frases ambíguas e frases sinônimas são fenômenos linguísticos que podem ser explicados por esses conceitos.

Segundo Ducrot (1977), a aceitação dos conceitos de Estrutura Profunda/Estrutura de Superfície leva ao reaparecimento de duas ideias esquecidas pelo Estruturalismo: o inatismo e os universais linguísticos. Conforme o Gerativismo, a faculdade da linguagem seria inata à criança e lhe permitiria a aquisição da língua materna. Isso explicaria o fato de a criança ser capaz de reconstituir a estrutura profunda, a partir de estruturas superficiais limitadas pelos fatores que caracterizam o desempenho.

Quanto aos universais linguísticos, Chomsky entendia que, se as estruturas superficiais dos enunciados difere, e de maneira muito sensível segundo as línguas, não é impossível que, no tocante à estrutura profunda, todas elas se assemelhem.

A concepção da língua como um processo dinâmico leva o autor a formular previsões para as manifestações permitidas pela língua ou por uma língua particular. Estabelece, assim, o conceito de Competência, conhecimento inconsciente, intrínseco, intuitivo que o falante-ouvinte nativo ideal tem de sua língua e que lhe permite emitir, julgar e receber enunciados.

Sua contraparte, o Desempenho, é o meio através do qual a competência linguística dos falantes é utilizada nos “atos de fala” concretos. Sobre esse uso interferem fatores extralinguísticos, que não influem na competência. (NIVETTE, 1975). Esses dois conceitos não se confundem com a dicotomia básica de Saussure, uma vez que os conceitos de Langue e Parole, além de calcados na Sociologia e não na psicologia, são estáticos (Langue é um produto que o homem já encontra pronto ao nascer).

A definição de gramática como o conjunto finito de regras que permitem produzir a totalidade dos enunciados gramaticais possíveis de uma dada língua, conforme Roulet (1972), é fundamentada na observação da linguagem infantil. A criança não repete, como um papagaio, as frases que ela ouviu, mas possui habilidade para produzir sentenças às quais nunca foi exposta. Assim, para Chomsky,

A linguagem humana se baseia numa propriedade elementar que também parece ser uma propriedade biologicamente isolada: a propriedade da infinidade discreta, manifestada de forma mais pura pelos números naturais. [...] Do mesmo modo, nenhuma criança tem de aprender que há sentenças de três palavras e sentenças de quatro palavras, mas não sentenças de três palavras e meia, e que é sempre possível construir uma mais complexa, com uma forma e significados definidos. (CHOMSKY, 1998, p. 18)

Chomsky enfatiza que, no processo de aquisição da língua, as crianças têm acesso a dados linguísticos parciais, limitados e pobres, uma vez que são expostas normalmente a uma fala precária, fragmentada e cheia de frases truncadas (o Desempenho).

Por estudar a competência do falante-ouvinte ideal, a Gramática Gerativo-Transformacional não consegue superar uma das maiores críticas feitas ao Estruturalismo: sua concepção do sistema linguístico como abstrato e homogêneo, externo aos indivíduos que o empregam. O foco na competência impede que essa escola linguística aborde as variedades linguísticas, que ocorreriam no Desempenho. Além disso, como comprovariam estudos posteriores, a descrição da competência linguística se apresenta insuficiente, limitada. Seria necessário ampliar esse conceito para competência comunicativa, uma vez que não basta dominar o código: é preciso conhecer as regras de uso.

No texto “As limitações de Chomsky”, Parisi e Castelfranchi (1982), sem contestar o fato de Chomsky haver revolucionado os estudos linguísticos, afirmam que o linguista procedeu a uma “revolução inacabada”. Reconhecem como méritos da teoria: a introdução do conceito mentalista de competência linguística; a adoção da frase como unidade fundamental da gramática; o reconhecimento de um nível profundo e um nível superficial na linguagem e o reconhecimento da necessidade de determinar as regras de passagem de um para o outro; a importância dada, quer à teoria quer aos dados empíricos, e sobretudo às suas relações recíprocas, no estudo da linguagem; o reconhecimento de que os dados empíricos fundamentais são os juízos do falante; a busca dos universais linguísticos e, finalmente, a inserção da linguística em uma mais ampla ciência da mente.

Ao afirmar que todo falante tem uma gramática internalizada, Chomsky coloca os indivíduos em igualdade de possibilidades: se todo falante é possuidor de uma gramática, as normas que fogem ao padrão também possuem sua gramática. Ao lado do conceito de gramaticalidade, o autor propõe o de aceitabilidade, referente a aspectos não necessariamente associados à língua, mas relacionados com o conhecimento que cada um dos falantes de LP têm do mundo em que vive e da forma como esse conhecimento se relaciona com a utilização da língua.

Contudo, os autores consideram inacabada a revolução chomskyana porque ao lado desses aspectos positivos, há aspectos negativos. E mesmo os aspectos positivos não foram desenvolvidos até o fim, permanecendo, em grande parte, infecundos. Afirmando que sobre a revolução chomskiana talvez tenha pesado a herança do passado, Parisi e Castelfranchi, lembram que em determinada etapa do desenvolvimento da teoria, Chomsky afirma que a linguística, mais que uma disciplina autônoma, deveria ser vista como um ramo da psicologia cognitiva. Segundo os autores, teria sido relevante levar adiante essa consideração, pois seu abandono teve como consequência o surgimento da Psicolinguística, uma “disciplina menor”.

Eles criticam ainda o inatismo chomskyano, que não teria passado de uma declaração de princípios, e o papel meramente interpretativo da semântica. Para Parisi e Castelfranchi, esse deveria ser o componente de base e aí se encontrariam os universais linguísticos, pois se existe algo universal nas línguas são os significados, não as estruturas sintáticas. Críticas semelhantes são feitas à desconsideração dos aspectos pragmáticos, à artificialidade das regras transformacionais e da estrutura profunda.

Contudo, conforme Roulet (1972), é imperioso reconhecer que, apesar de não ter tido como objetivo fornecer os fundamentos de uma nova metodologia do ensino de línguas, Chomsky acabou contribuindo para isso, assim como para o desenvolvimento das pesquisas psicolinguísticas nesse campo, uma vez que desloca o foco do ensino para as estratégias de aprendizagem, para o aluno, portanto.

Segundo o mesmo autor, Chomsky contribuiu para reabilitar técnicas pedagógicas, como: a utilidade de deixar o aluno cometer erros, a utilidade de exemplos agramaticais (para o estudante testar os limites de aplicação de uma regra), a utilidade das explicações, a prioridade à expressão livre e criadora.



#### 1.1.1.4 Análise do Discurso

A Análise do Discurso (doravante AD), linha teórica bastante profícua, tem iluminado a prática pedagógica dos profissionais que trabalham com a linguagem, que passaram a entender a linguagem não somente como código, mas como discurso. Consideramos relevante evocá-la neste capítulo, pois, segundo os autores das coleções didáticas analisadas afirmam empregar o termo ‘discurso’ “para fazer referência ao uso da língua em um contexto específico, além de ter interesse pela relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes no momento em que esse uso ocorre” (MANUAL DO PROFESSOR, 2008, p. 06).

Para Orlandi (2003) mesmo quando não se fala em “Escolas”, é habitual fazer-se uma primeira grande divisão, entre a AD europeia e a americana. Do lado da americana está a tendência de uma declinação linguístico-pragmática (empiricista) da análise de discurso com um sujeito intencional, e do lado europeu a tendência (materialista) que desterritorializa a noção de língua e de sujeito (afetado pelo inconsciente e constituído pela ideologia) na sua relação com discurso em cuja análise não se procede pelo isomorfismo. Em outras palavras, essas duas direções marcarão duas maneiras diferentes de pensar a teoria do discurso: uma que a entende como uma extensão da Linguística (perspectiva americana), e outra que considera o enveredar para a vertente do discurso o sintoma de uma crise interna da Linguística, principalmente na área da Semântica (perspectiva europeia).

A visão americana encara o texto de uma forma redutora, desconsiderando as formas de instituição do sentido, e focalizando a forma como os elementos que o constituem se organizam. Não há, portanto, uma ruptura fundamental com a Linguística. Apesar de a Sociolinguística observar o uso atual da linguagem, de a Pragmática propor que a linguagem em uso deva ser estudada em termos de atos de fala, e de isso indicar mudança, tais contribuições não conseguem desencadear um rompimento maior. Contrapondo-se a essa concepção, a perspectiva europeia, “partindo de ‘uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer’ coloca a exterioridade como marca fundamental.” (Orlandi, 1986, citado por Brandão, 1986, p. 16).

Considerada um campo disciplinar autônomo da linguística, a AD surge, no final dos anos 1960, como uma corrente da linguagem que toma o discurso como objeto de estudo. No campo comunicacional, o discurso é considerado uma construção da língua atrelada ao contexto social no qual o texto se desenvolve, ou seja, as ideologias que constituem o discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social. Mais do que uma análise voltada

diretamente ao texto, a AD é uma análise que envolve as condições de produção do discurso, ou seja, o contexto da estrutura discursiva em questão.

Ao buscarmos subsídios da AD que possam contribuir com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, o discurso da gramática surge como “[...] um conjunto de procedimentos para levar o destinatário a acreditar na verdade e na necessidade de certos usos linguísticos” (BARROS, 2011, p. 292). Ora, a partir da noção de que a gramática se localiza em um domínio do saber, constituindo-se como seu objeto, tentamos entender a multiplicidade que descreve esse saber em sua totalidade, sob a tentativa de alcançar o que lhe é singular, bem como o seu contexto e sua funcionalidade quanto à forma com que se apresenta nos manuais didáticos expostos em sala de aula.

É senso comum que a institucionalização, a consolidação e o funcionamento da língua para consolidação de um estado-nação passam pelo crivo de como a língua é tratada. Silva (2009), em suas reflexões, afirma que o Estado, por meio das práticas de controle, sob a perspectiva escolar, estabeleceu as possíveis relações entre sujeito, língua e nação. Esse comando, até os anos de 1970, era viabilizado por materiais didáticos, como a gramática. Nos dias de hoje, entretanto, com as gramáticas escolares, facilitadoras da aprendizagem em sala de aula, passando ao livro didático, produziu-se um imaginário de língua entre os sujeitos “comuns”, bem como entre tais sujeitos e Estado. Diante disso, a língua passa a existir em uma “[...] construção discursiva do referente que cede lugar à distinção e à classificação” (ORLANDI, 2002, p. 127). E, além disso, se institucionaliza a partir do momento em que o sujeito começa a construir referências conceituais com base em suas próprias condições de produção.

Voese (2004), estudioso do discurso voltado ao ensino de Língua Portuguesa, ao argumentar sobre a mediação, tendo a língua como reflexo e o discurso como refração, afirma que o discurso, quando apoiado na materialidade linguística, assume a função de uma “máquina produtora de sentidos”, uma vez que garante a reprodução e a transformação por meio das atividades dos indivíduos com e sobre os sentidos genéricos. O discurso passa a ser visto como mediação do desenvolvimento do gênero humano, ou seja, um produto de relações estabelecidas entre o indivíduo com a língua e a objetividade social. Nas palavras do teórico “o estudo da língua não deixa de se orientar, enfim, por determinações que se referem ao desenvolvimento histórico do gênero humano” (VOESE, 2004, p. 63). Em outras palavras, a língua é reflexo da realidade social construída por e pelos homens e a refração, quando ativada na interação social, completa o movimento que se instala com a produção de discursos. Como reflexo dessa realidade social, Voese (2004, p. 67-8) assevera que

Um conjunto lexical depende fundamentalmente do que os indivíduos de determinado grupo social ou comunidade fazem e produzem;  
Os elementos gramaticais também podem revelar costumes sociais tais como sistemas de parentesco, regras de etiqueta social etc;  
Os recursos expressivos da língua refletem a atividade interativa individuante dos interlocutores.

De acordo com o exposto, é que se tem o uso como significado de refração, pois é um processo que abre a possibilidade para diversos jogos e arranjos, já que o “reflexo é produto de jogos e arranjos sociais” (VOESE, 2004, p. 68); torna-se, assim, um movimento de retorno, um conjunto de recursos expressivos.

Diante do exposto, na visão dos analistas do discurso, a gramática é um modo de apreender e disseminar a língua, podendo constituir-se como instrumento de poder. É a partir da materialidade linguística e histórica dos enunciados e de suas condições de produção que as formulações gramaticais produzem o ponto de encontro entre língua e discurso.

A ênfase às teorias textuais e discursivas levou a conjecturas sobre a (in)utilidade do ensino de gramática em sala de aula. Houve quem postulasse que a leitura e a análise de textos, por si só, sem nenhuma sistematização gramatical, seriam suficientes para o ensino-aprendizagem de língua. No entanto, nos dias de hoje, reconhece-se a importância e a necessidade do ensino de gramática, a fim de fornecer aos alunos um instrumento de luta para inseri-los de modo mais efetivo e eficaz na sociedade. Faz-se necessário atentar, porém, para que esse ensino mais sistematizado da gramática seja visto em uso e para o uso, num discurso além da frase, constatando-se sua funcionalidade e procurando-se inseri-lo em situações reais ou que se aproximem o máximo possível dessa realidade (PRESTES, 1996).

Conforme Possenti (1997), a escola deve trabalhar para que todos os seus alunos, ao término de alguns anos, tornem-se capazes de ler e escrever, na língua padrão, textos das mais variadas tipologias. E não se consegue isso apenas por exercícios, mas através de práticas significativas. Contudo, salienta o autor, que é indispensável fazer uma distinção entre o que seja saber gramática – saber fazer análises linguísticas – e o que seja saber a língua – saber falar, escrever, constituir-se, enfim, em um usuário eficaz da língua. Sob essa perspectiva, consideramos relevante compreender o processo de organização da língua por parte dos teóricos que formulavam o discurso sobre o saber metalinguístico, em nosso estudo.

### 1.1.1.5 A Pragmática

A Pragmática, vertente linguística surgida a partir de estudos filosóficos, abre espaço aos estudos concretos sobre a linguagem, levando em consideração a língua em uso, bem como os sujeitos que a constituem. Essa inter-relação existente entre o uso linguístico e o uso comunicativo, em um determinado contexto, faz com que a linguagem funcione por meio de troca entre seus usuários.

Embora seja bastante heterogênea, apresentando diferentes tendências no estudo da linguagem, a Pragmática caracteriza-se por uma atribuição central à prática, à concretude de experiências, ao enfoque aplicado ao conhecimento e aos contextos reais de uso, desde signos específicos e seus usuários até teorias científicas e suas aplicações. Podem ser incluídas nessa vertente: a teoria dos Atos de Fala, de Austin<sup>4</sup>; a concepção de jogos de linguagem, de Wittgenstein<sup>5</sup>; a semiótica, de Umberto Eco<sup>6</sup>, entre outras que encaram a linguagem enquanto prática social concreta.

Além de estudar as motivações psicológicas dos falantes, as reações dos interlocutores, as pressuposições, os subentendidos, as implicações, as convenções do discurso, entre outros aspectos, esse ramo da linguística que, atualmente, vem se firmando como um novo paradigma, propõe, segundo Pantaleoni (2000), reflexões que nos levam a discutir a natureza da linguagem enquanto instrumento de comunicação, os princípios regulares que norteiam os processos de interpretação linguística, como a gramática das línguas afeta a função comunicativa, a relação existente entre significado literal e comunicacional, a função do contexto na interpretação dos atos de fala e assim por diante<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> A Teoria dos Atos de Fala surgiu no interior da Filosofia da Linguagem, no início dos anos 1960, tendo sido, posteriormente apropriada pela Pragmática. Tem por base doze conferências proferidas por Austin na Universidade de Harvard, EUA, em 1955, e publicadas postumamente, em 1962. A ideia principal defendida por Austin: “dizer é transmitir informações, mas é também (e sobretudo) uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo circundante”.

<sup>5</sup> O jogo de linguagem, proposto por Wittgenstein, tinha como principal função destacar as várias semelhanças entre linguagem e jogos, assim como a analogia com o cálculo delineava semelhanças entre linguagem e sistemas formais.

<sup>6</sup> A semiótica de Umberto Eco é entendida como conhecimento sobre os signos ou processos de significação: “Uma ciência que estuda a vida dos signos no quadro da vida social; ela poderia fazer parte da psicologia social, e em consequência, da psicologia geral”.

<sup>7</sup> Atualmente, seguindo essa mesma linha teórica, temos o linguista americano Daniel Everett, que estuda línguas indígenas da América do Norte e do Sul, por meio das quais explora a sua própria teoria da linguagem. O pesquisador identifica uma interação complexa de fatores, entre os quais destaca a cultura e os valores compartilhados, que exercem um papel fundamental na estruturação do modo como falamos e das coisas das quais falamos.

Com relação à teoria dos atos de fala delineada pelo filósofo britânico John Austin (1911-1960), importa, inicialmente, sua classificação desses atos em locucional (o dizer, a parte material do ato), ilocucional (o que se faz ao dizer) e perlocucional (o que se faz por dizer, o efeito provocado). Para a teoria, o ato ilocucional mostra-se como o mais importante, pois o sucesso pode depender do atendimento a condições como: ser proferido pelo falante apropriado, frente à audiência correta e na circunstância correta. (ANTONIO e BENITES, 2010, p. 49).

Graças a essa forma de conceber a linguagem como forma de ação, Austin desloca a tradição da semântica cujo foco está voltado no significado das sentenças, em seu valor de verdade, e passa a tratar de condições de sucesso para os atos de fala praticados pelos interlocutores, uma vez que, para o autor, “todo dizer é um fazer”. Esse princípio relaciona-se com a concepção de linguagem como forma de interação, uma vez que a verdadeira substância da linguagem é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação, constituinte fundamental da linguagem.

Ao utilizarmos a linguagem, interagimos, atuamos sobre o outro, influenciando-o e sendo por ele influenciados. A comunicação é percebida como um processo no qual as pessoas envolvidas procuram negociar sentidos, tentando criar significados partilhados. Assim, a linguagem é a possibilidade de interação comunicativa, buscando a produção e construção de significados, de sentidos, enfim, de elaboração de conhecimento.

Também considerando a impossibilidade de dissociar a língua da atividade do falante, Emile Benveniste (1902-1976) volta-se para o estudo da subjetividade, cujo sujeito, foco central de sua teoria, é visto como um indivíduo autônomo, que coloca em palavras suas intenções, que dirige o conteúdo de suas falas e se apropria das formas da língua. A partir da teoria da enunciação, Benveniste propõe a correlação de pessoalidade, que separa as pessoas (eu/tu) da não pessoa (ele).

As duas primeiras são, efetivamente, pessoas e estão presentes na situação de comunicação, enquanto a terceira não é necessariamente um ser humano e se encontra sempre ausente da situação da fala. A noção de subjetividade do autor consiste no traço linguístico que opõe aquele que fala – eu – a aquele a quem o falante se dirige – tu. Aqui repousa a ideia de que a língua deve servir ao indivíduo, permitindo-lhe satisfazer suas necessidades. Esse conceito está presente nas modernas abordagens de leitura e de produção textual. Em outras palavras, o locutor apropria-se da língua e enuncia-se enquanto tal por índices próprios, ao mesmo tempo em que institui um alocutário. Ainda que concorde com os princípios propostos

---

pela escola Estruturalista, Benveniste discorda do tratamento dado à significação, fundamental, em sua visão, para o entendimento da linguagem.

Embora não seja classificado como pragmático, é apropriado e importante mencionarmos Bakhtin pelo destaque que dá ao caráter social da língua. Sabemos, no entanto, que ele elege como objeto de estudo a fala, pois esta encontra-se ligada às estruturas sociais, considerando a constituição ideológica do enunciado, opondo-se, assim, tanto ao objetivismo abstrato saussureano, quanto ao subjetivismo idealista de Benveniste.

[...] Ao considerar que só o sistema lingüístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala como sendo individual. [...] O subjetivismo idealista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual [...] (BAKHTIN, 1981 p.109).

Dessa forma, para o autor russo, a verdadeira substância da língua não é constituída nem por um sistema abstrato – objetivismo -, nem pela enunciação monológica isolada - individualismo -, mas se constitui na interação verbal que se realiza na enunciação. À ideia de Benveniste da unicidade do sujeito, segundo a qual cada enunciado possui apenas um autor, contrapõe-se a visão de Bakhtin, que concebe o dialogismo como constitutivo da linguagem e condição de sentido do discurso.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 1981, p. 113). O sentido de um enunciado, então, está determinado pela interação dessas vozes, representantes de diferentes posições sociais e ideológicas na sociedade. “O dialogismo é, por isso, uma condição constitutiva do sentido” (BRANDÃO, 1994, p. 43).

A partir da perspectiva da interação como constitutiva da língua, o social é inseparável do ideológico e o signo passa a ser visto como variável, flexível, e a enunciação é orientada pelo contexto, por situações precisas. Portanto, a palavra é lugar de confronto dos valores sociais e a comunicação verbal não pode ser separada de outras formas de comunicação. De acordo com Brait (1997, p. 98),

(...) o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza

interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.

Dessa forma, o dialogismo não é apenas a orientação da palavra ao outro, mas o confronto, no enunciado, das vozes ideológicas de um grupo social, num momento e lugar historicamente determinados. A descentralização do sujeito ocorre, então, num processo de tensão entre o “eu e o tu”, e o dialogismo bakhtiniano é entendido como interação entre locutor e destinatário.

Com relação à função comunicativa dos elementos linguísticos, Pantaleoni (2000) assevera que, atualmente, “[...] é justamente a abordagem pragmática que as gramáticas funcionais adotam, já que sua preocupação é com a língua em uso”. Por meio dessa concepção, o foco é dado ao falante na produção de seu texto.

Para os funcionalistas, a gramática é sensível às pressões de uso, e a competência comunicativa é a capacidade que os indivíduos têm de usar e interpretar de uma maneira interacionalmente satisfatória as expressões que codificam e decodificam; dessa forma, a concepção de linguagem como atividade cooperativa entre falantes reais se apresenta como um de seus princípios básicos (PANTALEONI, 2000, s/p).

Nessa perspectiva, consideramos que o progresso em uma abordagem pragmática de ensino de Língua Portuguesa visa não apenas ao discurso manifestado, mas também às estruturas mentais subjacentes implicadas na interação comunicativa, sem perder de vista a inter-relação entre falante e ouvinte e a interação concreta estabelecida em sala de aula.

Para que nosso discurso pedagógico não seja autoritário, ignorando o interlocutor, devemos tirar proveito da teoria da ação que subsidia nossa prática educativa, ao salientar a importância da cooperação que deve existir entre os agentes: professor e aluno. Ambos devem interagir satisfatoriamente mesmo que tenham propósitos ou intenções diferentes. (PANTALEONI, 2000, s/p).

Observamos que o termo “pragmática” poucas vezes aparece no ambiente das instituições de ensino, embora esteja presente implicitamente nas ações desenvolvidas pelo professor. O que de fato temos que ter em vista é que a tarefa mais importante que a pragmática pode nos oferecer, quando estamos ensinando, é justamente o foco no nosso interlocutor acompanhado de situações de uso concreto da língua em sala de aula, como ponto de partida para o desenvolvimento de conceitos marcados pela interação social.

## **1.2 A teoria encampada pelos documentos oficiais**

De acordo com os documentos oficiais, o Ensino Médio deve proporcionar ao aluno em formação toda a base de que necessitará para enfrentar a vida adulta com autonomia e segurança. Dessa forma, fornecem subsídios ao domínio de competências básicas e não ao acúmulo de informações. O objetivo declarado pelos órgãos de fomento, ao disponibilizar esse tipo de documento é orientar a prática diária do professor, além de difundir os princípios de reforma curricular, na busca de novas abordagens e metodologias.

Apoiados nos princípios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), analisaremos, a seguir, como documentos oficiais como os PCN e as DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - tratam a gramática e a prática de análise linguística na disciplina de Língua Portuguesa.

### **1.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

A fase da interação no âmbito educacional foi inaugurada com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que aborda a formação educacional dos indivíduos em suas diferentes etapas e contextos. De acordo com seu Art. 1º, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Em seu regime de lei, a LDBEN é vista como possibilidade para que os desfavorecidos busquem superar esse desequilíbrio social através da educação, já que prevê sua inserção na vida em sociedade, preservando seus direitos, ao preconizar que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” – Art. 1º, par. 2º.

Define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina, ainda, uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo escolar. Enfatiza o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, o que significa uma formação reflexiva, na medida em que valoriza a atitude investigativa em todas as disciplinas escolares. Conforme o documento, isso será possível a partir do domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático, habilidades determinantes para a formação de cidadãos. A lei estabelece, por meio de uma forma articulada, uma educação equilibrada, que garanta:



A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;

O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

A preparação e a orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;

O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis complexos de estudos (BRASIL, 2002, p. 22).

Particularmente, no Ensino Médio, propõe “[...] a formação geral, em oposição à formação específica” (BRASIL, 2002, p. 16), isto é, a busca pelo conhecimento e o desenvolvimento das capacidades de aprender, criar e refletir a respeito de outras habilidades, conceito que se diferencia do que era proposto pelas instituições educacionais até então. Prevê a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando aos alunos o prosseguimento de seus estudos.

Além da preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, viabiliza seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico. Destaca, também, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, tendo a LP como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

No que concerne aos objetivos principais quanto ao currículo proposto ao Ensino Médio, um dos principais aspectos, abordado já na introdução, diz respeito ao foco na formação do discente, diretamente voltado à prática da cidadania. Concomitante a isso, são incorporadas, também, quatro premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: “Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver e Aprender a ser” (BRASIL, 2002, p. 29-30). A partir desses princípios gerais, o currículo do Ensino Médio deve ser articulado com a seleção de conteúdos significativos, submetendo-se a uma “verdadeira prova de validade e de relevância social” (BRASIL, 2002, p. 30).

Ainda em relação ao Ensino Médio, a LDBEN aponta para a possibilidade de ofertar distintas modalidades de organização, inclusive a formação técnica, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que possam ser iguais do ponto de vista dos direitos. Assim, dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas

educacionais, com a garantia de uma qualidade escolar. Além disso, também é um desafio indicar alternativas de organização curricular que, com flexibilidade, deem conta do atendimento das diversidades dos alunos.

De acordo com Visioli (2004), a palavra de ordem da nova LDBEN é cidadania, uma vez que a lei tem como objetivo primeiro promover a igualdade de condições para os cidadãos. No que diz respeito aos seus princípios e fins, a LDBEN 9.394/96 explicita que

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A abordagem gramatical pressuposta na LDBEN 9.394/96 propõe um percurso que focalize a gramática internalizada, que se constitui por meio da atividade linguística desenvolvida nas circunstâncias habituais de comunicação entre os indivíduos. Essa atividade somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição de interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outros termos, há que se criar as condições para o exercício do “saber linguístico” das crianças, dessa “gramática” que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas (FRANCHI, 1991, p. 35).

Por considerar a interação entre os usuários da língua, visto que isso implica tanto o conteúdo linguístico quanto o pragmático, a gramática internalizada, segundo Visioli (2004), decorre da concepção de língua como prática sociointerativa, cujas variedades são reconhecidas como pertencentes à língua e utilizadas, cada uma, por determinada comunidade linguística.

Por isso, lembra Franchi, ela não se “aprende” da mesma forma que se aprende uma tabuada, mas se constrói em uma atividade social reciprocamente comprometida.

### **1.2.2 Os PCN e as DCNEM: considerações gerais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/MEC/SEF, 1998) esclarecem já em sua introdução, que a elaboração de referenciais para o ensino de todas as disciplinas da Educação Básica é resultado do Plano Decenal de Educação, aprovado pela Constituição Federal de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), sancionada no dia 20 de Dezembro de 1996. Ambos os documentos destacam a necessidade de a União, junto aos estados e municípios, estabelecer diretrizes que assegurem, por meio de conteúdos, procedimentos mínimos exigidos em cada disciplina escolar, de forma a propiciar uma formação básica comum aos alunos, em todo o país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem, assim, como referenciais para dialogar com as propostas estaduais e municipais, bem como com os projetos pedagógicos das escolas, a fim de garantir essa formação comum em território nacional e assegurar o respeito às diversidades do país.

A autonomia esperada do aluno, de acordo com os PCN, assume duas perspectivas intimamente relacionadas. A primeira tem como objetivo levar o aluno a pensar em uma perspectiva de cunho político, levando-o a refletir, analisar, avaliar e, sobretudo, se posicionar criticamente em face dos mais diversos contextos. A segunda perspectiva assumida pela autonomia atribuí ao aluno um papel ativo na construção da aprendizagem e na construção social do conhecimento.

Outro fator abordado diz respeito ao fato de esse documento pretender levar o docente a refletir e a repensar sua prática pedagógica. Ele é estimulado a rever sua postura, focalizando, sobretudo, seus objetivos, os conteúdos a serem abordados/trabalhados, o enfoque/tratamento dado a esses conteúdos, a forma como ele avalia a construção do conhecimento do aluno, etc.

Ainda na dimensão dos objetivos, visa-se à equidade de acessos, por meio da qual o discente, independentemente de sua origem e cultura, tenha espaço garantido nos bancos escolares e, sobretudo, nos bens de cunho coletivo. Para isso, os PCN levam em conta a diversidade em suas numerosas formas, sejam elas culturais, étnicas, linguísticas, religiosas, sexuais etc.

Com base nos ideais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) visam sistematizar os princípios e

diretrizes gerais contidas na LDBEN, explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico, e dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional (BRASIL, 2002, p. 64). Dentre todos os princípios propostos nesse documento, voltamos a atenção aos saberes das áreas curriculares, especificamente na descrição da área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, de particular interesse para esta dissertação.

Afirmam as DCNEM que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O objetivo principal da constituição de competências e habilidades na disciplina de Língua Portuguesa é a compreensão, análise e aplicação do idioma. Por meio dessa tríade, espera-se que a disciplina seja significativa para a vida do educando, possibilitando-lhe “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2002, p. 107). Subsidiados por essas orientações curriculares, com adaptações contextuais, as Linguagens e as Ciências humanas só se materializarão se atentarem mais para as aplicações/ usos dos conhecimentos e capacidades que pretendem desenvolver nos estudantes do Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) destacam, ainda, que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

### 1.2.2.1 Os PCN e a prática de Análise Linguística

De acordo com os PCN, as atividades de análise linguística compreendem as atividades de reflexão sobre a língua em uso, tomando o texto e o gênero textual como partes constituintes de unidade e objeto de ensino. A metodologia proposta por Geraldi (1984) contempla essas atividades, uma vez que propõe que o ensino de Língua Portuguesa se organize em dois eixos: o eixo do uso e o eixo da reflexão. As atividades de leitura, escrita, fala e escuta dos textos dizem respeito ao uso, e a prática de análise linguística refere-se à reflexão, abrangendo dimensões pragmáticas, articuladas à semântica e à gramática. Os tópicos que preconizam, parcialmente, a prática de Análise Linguística (doravante AL) são citados pelos PCN (2002), com o intuito de definir o que desenvolver no eixo do uso e da reflexão:

Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo.

Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico.

Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita das diferentes variedades.

Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido.

Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras.

Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades da fala e da escrita.

Utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação.

Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e acentuação gráfica.

Devemos considerar que reconhecer as características dos gêneros textuais, observar a língua em uso, ampliar o repertório linguístico por meio de novos lexemas, utilizar a intuição, bem como a regularidade como parte das estratégias de solução dos exercícios de estudo da língua, mostram-se elementos fundamentais para a prática de AL presente nos exercícios propostos pelas coleções didáticas.

O procedimento para a prática de AL sugerido pelos PCN é o mesmo proposto por Franchi (1988) e Geraldi (1991) para o ensino gramatical, visto que parte de atividades linguísticas, cujo objetivo é o desenvolvimento do conhecimento intuitivo que todo falante tem

a respeito da língua (conceito tomado junto à GGT); passa, posteriormente, às atividades epilinguísticas, que consistem numa atitude reflexiva sobre a organização e o funcionamento da linguagem; e por fim, chega às atividades metalinguísticas - com ênfase na explicitação gramatical. No âmbito da análise das diretrizes sobre o ensino de gramática apresentados pelos PCN, Silva (2004, p. 37) evidencia que

no momento da tentativa de diferenciação das atividades de AL e do que é concebido por ensino de gramática, os PCN permitem a observação de uma concepção restrita de gramática descritiva, pressupondo uma abordagem sem pretensão prescritiva limitada ao mero trabalho de identificação e classificação de estruturas em níveis de análise inferiores ao do texto, daí os planos de análise semântico e pragmático serem apresentados como aspectos exteriores à concepção de gramática subentendida. Um ponto pacífico a respeito do ensino gramatical, no texto do documento, é a refutação da concepção de gramática normativa, bem como das práticas prescritivas subjacentes a essa concepção.

O que de fato destacamos é que a AL para os PCN é intrínseca às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, uma vez que nas aulas de língua materna, a prática estimulada e consciente da linguagem, juntamente com o trabalho desenvolvido sobre a própria linguagem, acabam por definir a concepção de ensino do professor comumente utilizada.

Para colocar em prática a AL no Ensino Médio, temos que ter em mente a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico, por meio de atividades epilinguísticas; o estudo de dados linguísticos heterogêneos; a observação desses dados materializados no texto e a sistematização da análise como resultado da observação feita por meio de atividades metalinguísticas (BEZERRA; REINALDO, 2013). Em outras palavras, a partir do gênero textual, chega-se às unidades linguísticas, considerando a língua como forma de interação entre seus usuários.

Em síntese, partindo de uma abordagem gramatical descritiva de cunho funcional em diversos gêneros textuais, a prática de AL proposta pelos PCN tem o objetivo de expandir a capacidade dos estudantes ao fazer uso da linguagem, com a finalidade de ampliar a capacidade de analisar criticamente os textos. Mais do que uma tentativa de transformação das atividades disciplinares da escola, as orientações propostas pelos PCN têm o propósito de aproximar aluno e professor das práticas efetivas de uso da escrita na sociedade.

Com a finalidade de contextualizar a adoção do livro didático no âmbito escolar, levando em consideração as leis promulgadas nos documentos oficiais sobre o uso deste no Ensino Médio, apresentaremos, no próximo capítulo, algumas características desse manual.

## CAPÍTULO 2

### DESCRIÇÃO DAS COLEÇÕES ANALISADAS: FOCO NA ABORDAGEM GRAMATICAL

Antes de analisar a abordagem linguístico-gramatical nos livros didáticos de Língua Portuguesa mais usados na rede Estadual do município de Maringá-PR, no ano de 2015, julgamos conveniente apresentar alguns elementos que envolvem a adoção desse material nas escolas públicas brasileiras. Dessa forma, neste segundo capítulo, faremos, inicialmente, uma contextualização do uso desse manual escolar para, posteriormente, descrever, de forma minuciosa, as duas coleções de livros didáticos que servirão de *corpus* deste trabalho.

#### 2.1 O papel do livro didático na escola

Tomando como objeto de análise o livro didático, Witzel (2002) afirma que ele é visto como um recurso facilitador e mediador da construção da aprendizagem, um instrumento de apoio à prática pedagógica, uma fonte de pesquisa, um recurso para aprofundamento de conteúdo e um importante mecanismo de homogeneização de conceitos e metodologias educacionais.

Em muitos lares brasileiros, ele é o livro que abre caminho para o hábito de leitura e escrita em língua materna. Contudo, poucos sabem que, ao longo de dois séculos, desde que começaram a ser produzidos no Brasil, os primeiros livros didáticos passaram por inúmeras transformações, visando acompanhar as novas dinâmicas em sala de aula e contribuir para a aprendizagem. Tais investimentos refletem o empenho da indústria editorial na incorporação de novas tecnologias, avanços metodológicos, recursos gráficos, diretrizes governamentais e no atendimento à demanda de educadores por materiais de qualidade e com valores que contribuam para a cidadania.

Segundo Ota (2009), o livro didático ocupa um espaço reconhecidamente considerável, como material de consulta pelo professor que, mesmo adotando determinado livro didático, frequentemente recorre a outros para esclarecer dúvidas e colher sugestões. Esse material atrai olhares minuciosos por propiciar praticidade ao trabalho docente (embora, às vezes, seja uma praticidade alienante) e, em muitos casos, ser agradável e atrativo aos olhos de quem lê, uma vez que há uma preocupação crescente com o aspecto visual através da diagramação.

No cenário educacional brasileiro, o livro didático tem papel primordial como instrumento de apoio ao trabalho docente e referência na formação de crianças e adolescentes matriculados em escolas públicas. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE), o Brasil tem um dos programas mais avançados de aquisição de livros escolares, o qual assegura a distribuição gratuita de milhões de exemplares à rede pública de Ensino. Percorrer esse caminho de escala e qualidade exige da indústria editorial absorver as peculiaridades e necessidades do cotidiano escolar no processo de concepção do livro, envolvendo o trabalho de uma equipe multidisciplinar de profissionais altamente capacitados e com experiência em sala de aula.

O processo de elaboração do livro escolar envolve etapas como: desenvolvimento de um projeto pedagógico-editorial; elaboração dos originais; avaliação, preparação, revisão e edição do texto original; projeto gráfico; pesquisa iconográfica e de referências para ilustrações; produção editorial e produção gráfica. Todas essas etapas são conduzidas por especialistas que trabalham para transpor, em linguagem com propósito didático, conteúdos e atividades que levem à apropriação e construção do conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências nas diferentes áreas do saber.

A última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, divulgada em 2012, o mais abrangente estudo sobre o perfil do leitor brasileiro realizado pelo Instituto Pró-Livro<sup>8</sup>, também aponta a importância do LD para a formação de leitores<sup>9</sup>. As mudanças que ocorrem em sala de aula, como o uso de novas tecnologias, revisões nas diretrizes curriculares e expectativas de aprendizagem, impõem desafios constantes à produção do LD, que procura acompanhar as transformações da educação nacional.

## **2.2 O processo de produção e distribuição do livro didático**

A produção e distribuição do LD no Brasil está a cargo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1997, que, de acordo com o Portal do Ministério da Educação, objetiva: subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica; contribuir para socialização e universalização do ensino; diminuir as desigualdades educacionais existentes; possibilitar a participação ativa

---

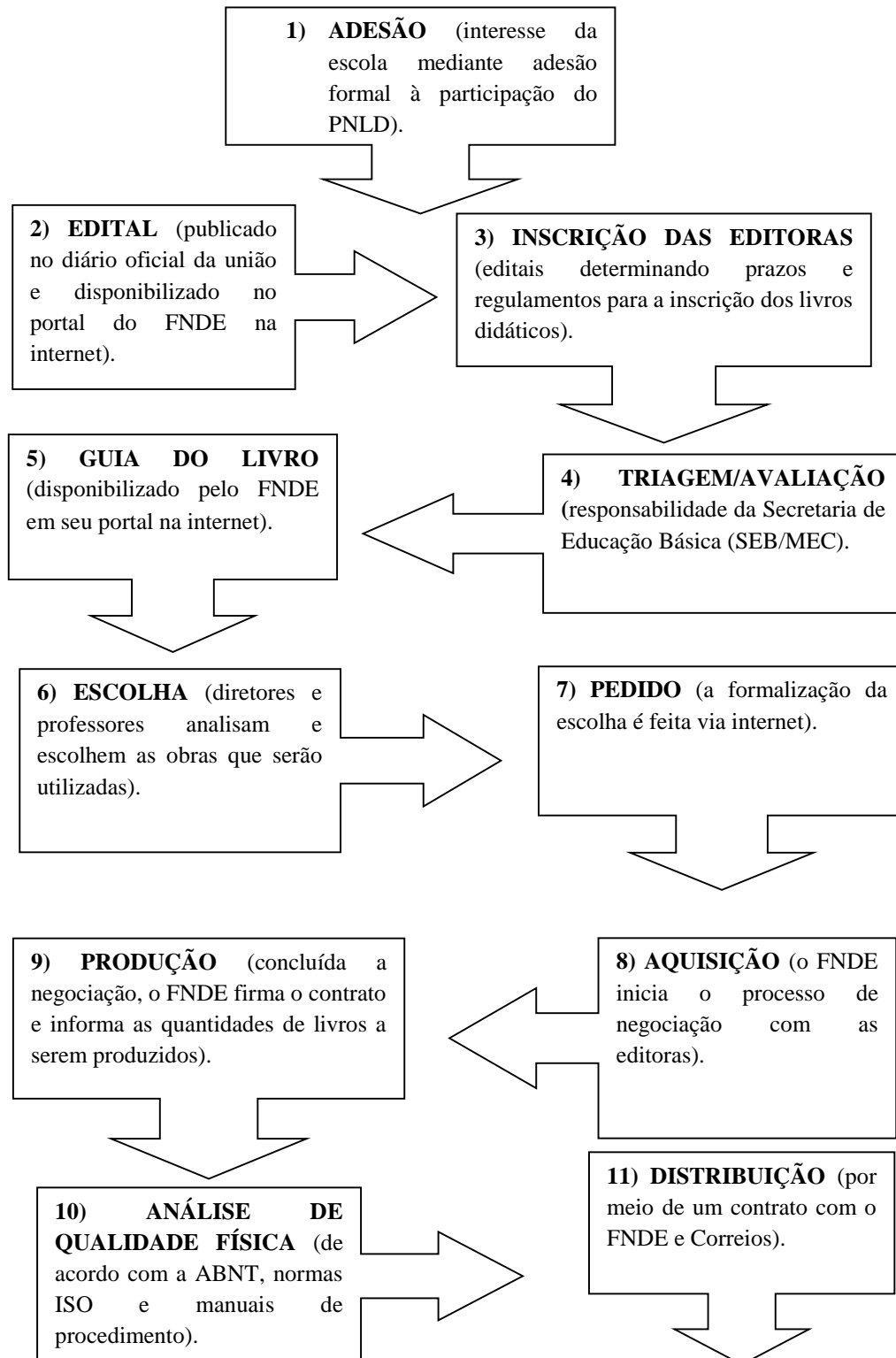
<sup>8</sup> O Instituto Pró- Livro – IPL é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Foi criado em outubro de 2006, como resultado de estudos e conversação entre representantes do governo e entidades do livro, e constitui uma resposta institucional à preocupação de especialistas de diferentes segmentos – públicos e privados – das áreas da educação, cultura e de produção e distribuição do livro, pelos níveis de letramento e hábitos de leitura da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média dos países industrializados e em desenvolvimento. Para saber mais: <<http://prolivro.org.br/home/>>.

<sup>9</sup> É o gênero mais lido, exercendo, portanto, um relevante papel na difusão do hábito e do gosto pela leitura.



e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos e promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos.

Quanto ao seu funcionamento, o PNLD do ensino fundamental e médio segue as seguintes fases:



**12) RECEBIMENTO** (os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo).

(Dados extraídos do portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

É relevante destacar, atualmente, a amplitude que assumem os programas de material didático no Brasil e a consolidação do PNLD, estabelecendo um mecanismo próprio de escolha dos livros pelos professores e a presença física dos LD no dia a dia das escolas e das salas de aula com uma perspectiva de utilização de melhor qualidade.

Além de prover as escolas públicas de livros didáticos para ensino fundamental e médio, o PNLD também possui parcerias com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), disponibilizando às entidades do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) os livros didáticos desejados. Em 2012, com a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que se propõe garantir a alfabetização das crianças até, no máximo, o final do 3º ano do ensino fundamental, o PNLD Alfabetização na Idade Certa propicia a aquisição do material didático, literatura e tecnologias educacionais em prol do desenvolvimento das habilidades do aluno.

Em 2013, passa a atender o PNLD Campo, dirigido a alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de escolas públicas rurais, que objetiva diversificar a oferta de projetos pedagógicos aos professores, valorizando, especialmente, as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político e econômico da região.

Dentre as propostas do MEC em relação à qualidade dos livros, podem ser enumeradas: o processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se como instrumento básico do trabalho didático-pedagógico; apresentação de conteúdos e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento e a possibilidade que o livro traz ao aluno de tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem.

Tratando particularmente do livro didático de Língua Portuguesa, lembramos que existem modos de se entender a língua, cada um dos quais constitui uma teoria que embasa as propostas inerentes do FNDE e PNLD. O que de fato merece ser estudado são as várias teorias e correntes linguísticas que perpassam o material. Para isso, precisamos entender tanto a metodologia quanto os conteúdos de ensino presentes nos manuais, à luz das concepções que norteiam o ensino de língua materna como um todo.

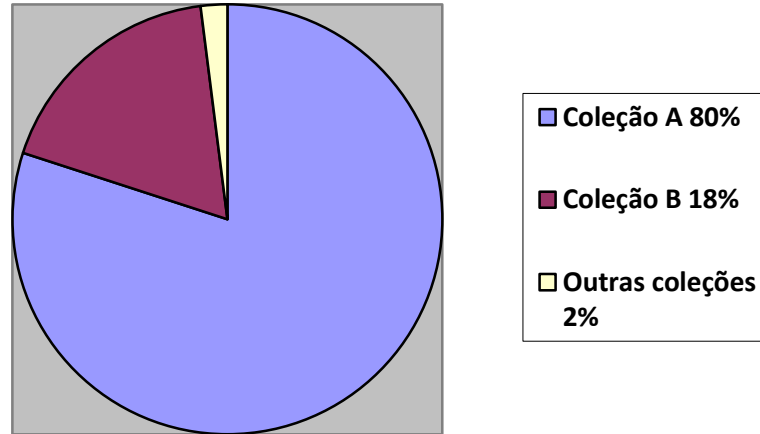
### 2.3 A seleção dos livros didáticos para análise

Apesar do considerável número de pesquisas e estudos sobre o Livro didático de Língua Portuguesa, sob os mais diferentes enfoques, as possibilidades de investigação sobre esse material didático ainda estão longe de ser consideradas exaustivas. A preocupação em investigar a relação teoria e prática no LD, especificamente no que diz respeito à análise linguística, é o que estimulou a realização deste trabalho.

Optamos pela análise do LD de Língua Portuguesa utilizado pelos alunos do Ensino Médio (EM), uma vez que esse ciclo sintetiza todo o embasamento obtido no Ensino Fundamental (EF) e a preparação mais aprofundada dos conteúdos para provas posteriores. O EM marca, efetivamente, uma importante fase na formação do aluno, momento em que ele é instigado a produzir os mais diferentes gêneros textuais, e em que deve aprofundar os estudos para os exames proficientes que fazem parte dessa etapa da vida, como o ENEM e os exames vestibulares.

Como critério de seleção dos livros didáticos de LP que seriam utilizados, decidimos verificar quais haviam sido as coleções mais utilizadas no município de Maringá no ano de 2015. Para tanto, contamos com o auxílio do Núcleo Regional de Educação –NRE, que nos indicou e doou, gentilmente, as duas coleções analisadas neste trabalho: Coleção A) Português: linguagens, de William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães, com percentual de uso de 80%; Coleção B) Português: Contexto, Interlocução e Sentido, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, com percentual de uso de 18%. Apesar da disparidade de percentuais, e ainda que o trabalho não seja de cunho quantitativo, tais informações são relevantes na medida em que se considera importante verificar a abrangência e dimensionar o contexto no qual se insere esta averiguação.

Coleções de Livros didáticos de Língua Portuguesa mais utilizados no município de Maringá-PR em 2015.



#### Relação de Livros didáticos do EM adotados em Maringá (PR), conforme o NRE

1º	Português: linguagens (William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães).
2º	Português: contexto, interlocução e sentido (Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre & Marcela Pontara).
3º	Português: produção de texto – interlocução e gêneros (Maria Luiza M. Abaurre & Maria Bernadete M. Abaurre).
4º	Viva português (Elizabeth Campos, Paula Cardoso & Silvia de Andrade).
5º	Português (Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite & Severino Antônio).
6º	Português: Literatura, gramática e produção de texto (Leila Luar Sarmiento & Douglas Tufano).

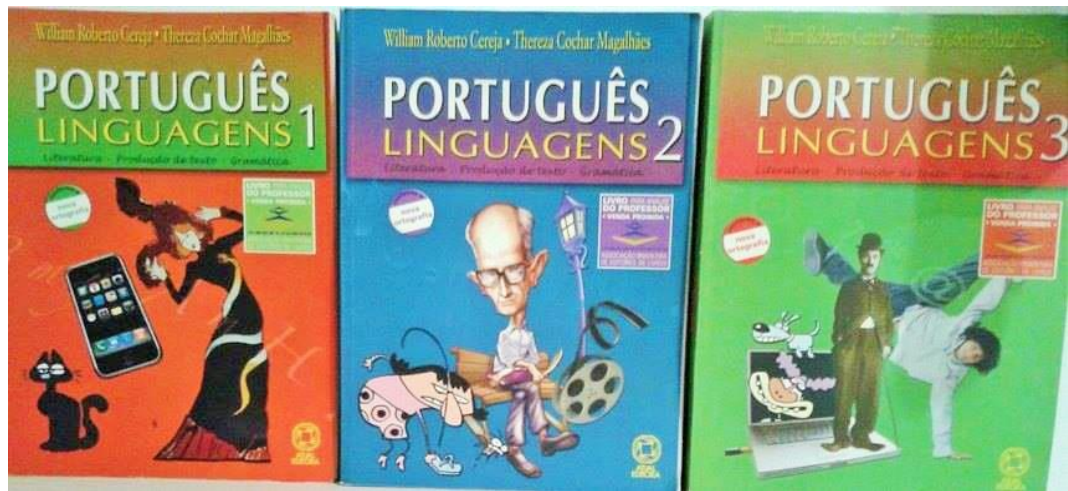
(Quadro 1: Elaborado pela própria autora)

Segundo o NRE, a escolha e a posterior adoção dos Livros didáticos pelas escolas são prerrogativas exclusivas das equipes pedagógicas e dos professores das unidades escolares, sem nenhuma interferência externa.

#### **2.4 Estrutura dos Livros didáticos que constituem o *corpus***

Com o objetivo de facilitar a leitura deste trabalho, a partir desta seção, os LD que compõem o *corpus* da pesquisa recebem as designações de Coleção A, para *Português: linguagens* e Coleção B, para *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*. A descrição efetuada a seguir ancora-se prioritariamente nas palavras dirigidas aos professores pelos autores das duas coleções.

### 2.4.1 Coleção A - Português: linguagens, de William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães



(Imagem 1: Coleção A – Português: linguagens)

Essa coleção didática apresenta-se estruturada em três volumes para o Ensino Médio. O volume 1, destinado ao primeiro ano, é composto por 400 páginas, divididas em quatro unidades. Os volumes 2 e 3, destinados ao segundo e terceiro anos, respectivamente, são compostos por 464 páginas, igualmente divididas em quatro unidades.

Cada unidade compreende dez capítulos, sendo que o último capítulo de cada unidade, denominado *Intervalo*, é descrito no Manual do professor, como sendo “especial” (CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 02). De acordo com o Manual, esse capítulo destina-se ao aprofundamento do tema e dos conteúdos trabalhados em cada unidade. Ele se divide em duas partes: a primeira, *De olho na imagem*, destina-se à leitura de textos verbais e não verbais, visando à ampliação das estratégias de leitura dos alunos; a segunda, denominada *Projetos*, propõe que, tanto o tema quanto os conteúdos apresentados em cada unidade, sejam abordados de forma mais efetiva e criativa, a partir de propostas de produção textual que orientem os alunos na realização de provas como o ENEM e vestibulares (Idem, 2008, p. 03).

Os demais capítulos de cada unidade estão organizados em quatro seções:

- Literatura;
- Produção de texto;
- Língua: uso e reflexão;
- Interpretação de textos.

Atendendo às propostas feitas pela Lei de diretrizes e bases, pelas Diretrizes curriculares e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a coleção A procura incorporar as discussões sobre leitura e desenvolvimento de competências e habilidades, motivadas, em parte, pelas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Há também uma ênfase ao trabalho com a leitura na coleção, tendo em vista o compromisso proclamado pelos autores de desenvolver a capacidade leitora dos alunos. Assim, ao invés de se aterem ao grupo de autores e textos de uma determinada época, os estudos se abrem para vários movimentos de leitura, seja a leitura comparada entre textos de diferentes épocas, seja entre textos de autores brasileiros e estrangeiros, seja entre linguagens diferentes, como a literatura, a música e o cinema.

Com base em uma perspectiva dialógica de literatura, e com a finalidade de formar leitores competentes, a coleção aproxima as literaturas brasileira e portuguesa de outras literaturas com as quais historicamente vêm dialogando, como as literaturas europeias, a americana e as africanas de língua portuguesa.

Além do reforço do trabalho com a leitura, a coleção traz um capítulo específico de interpretação de textos, no qual se apresentam diferentes tipos de questões de interpretação de textos nos exames do Enem e vestibulares oferecendo meios de resolvê-los. A seção “Fique ligado! Pesquise!” reforça o interesse da coleção em estabelecer conexões entre as várias linguagens que circulam socialmente, trazendo sugestões atualizadas de leitura, filmes, música, sites e pesquisas.

O trabalho com a produção de textos amplia o leque de gêneros, abordando desde gêneros orais públicos até a biografia, autobiografia e gêneros acadêmicos. As propostas de produção de texto são acompanhadas de orientações detalhadas para que o aluno planeje e desenvolva seu texto de modo consciente, aplicando as técnicas que aprendeu.

#### **2.4.1.1 A abordagem gramatical na Coleção A**

No Manual dirigido ao professor, os autores da Coleção A afirmam que o ensino da língua, objeto desta pesquisa, é amparado em um suporte linguístico com base na Semântica, na Linguística textual, na Pragmática e na Teoria do Discurso, apresentando conteúdos indispensáveis à atual visão de língua e interação verbal, como a noção de discurso, de intencionalidade discursiva, intertextualidade, variedade linguística, etc. Tudo isso, sem abrir

mão de alguns conceitos presentes na gramática normativa, essenciais para que se possa exercer um mínimo de metalinguagem. Afirmam também os autores que o estudo da língua vai além do horizonte da frase e se abre para o estudo do texto e do discurso, buscando avaliar em que medida os elementos verbais e os extra-verbais são responsáveis pela construção de sentido dos enunciados.

Segundo os autores, a Coleção A é voltada para estudantes que aspiram a um ensino renovado de língua. Dessa forma, a parte da gramática nessa coleção seguiria alguns pressupostos teórico- metodológicos: enfoque diferente da gramática tradicional (normativa); redimensionamento de outras atividades de Língua Portuguesa que impliquem na intencionalidade linguística; consideração ao trabalho com o domínio do texto. Contudo, os autores informam que ela concentra também aspectos referentes à Gramática Normativa.

<b>Gramática normativa</b>	Aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da variedade padrão) e descritivos (descreve as classes e categorias).
<b>Gramática de uso</b>	Ampliação da gramática internalizada do falante.
<b>Gramática reflexiva</b>	Aspectos ligados à semântica e ao discurso.

(Quadro 2: CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 16)

De acordo com o manual do professor, essas três modalidades de gramática incluem novos conceitos e uma dimensão mais ampla do objeto linguístico (em lugar da palavra e da frase, o texto e o discurso). Segundo os autores, espera-se que o aluno seja capaz não apenas de descrever a língua, mas também de efetivamente operar a língua como um todo, apropriando-se de recursos de expressão orais e escritos, e utilizá-los de forma consciente.

O trabalho com a gramática normativa poderia ocorrer por meio da conceituação do conteúdo estudado, a normatização de regras gramaticais apresentadas antes dos exercícios, bem como sua descrição normativa. O trabalho com a gramática de uso ocorreria, a princípio, com o desvencilhamento de termos técnicos e regras já preestabelecidas, levando em consideração a gramática internalizada do estudante, bem como o modo de interpretar a consideração gramatical relacionada ao uso, em sua prática diária. A gramática reflexiva, por sua vez, partiria do texto como objeto de estudo principalmente nas seções “na construção do



texto” e “semântica e discurso”, cujos exercícios seriam voltados aos aspectos semântico-discursivos.

#### 2.4.2 Coleção B - Português: Contexto, Interlocução e Sentido, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara



(Imagem 2: Coleção B - Português: Contexto, Interlocução e Sentido)

Essa coleção, a exemplo da anterior, apresenta-se estruturada em três volumes também destinados ao Ensino Médio. O volume 1, destinado ao primeiro ano, é composto por 503 páginas, divididas em dez unidades. O volume 2, destinado ao segundo ano, é composto por 656 páginas, divididas em oito unidades. Por último, o volume 3, destinado ao terceiro ano, é composto por 528 páginas, divididas também em oito unidades.

Cada unidade compreende oito capítulos, sendo que o último capítulo de cada unidade, denominado *Prepare-se: Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares*, é destinado à preparação dos alunos para essas avaliações. O objetivo é garantir que o aluno, ao mesmo tempo em que confere os conhecimentos adquiridos sobre os aspectos e conceitos abordados ao longo da unidade, informe-se sobre o modo como os conteúdos estudados costumam ser tratados nas avaliações a que se submeterá durante o período escolar. Os demais capítulos de cada unidade estão organizados em três seções:

- Literatura;
- Gramática;
- Produção de texto.

De acordo com a apresentação exposta na coleção, a linguagem, segundo Abaurre, Abaurre & Pontara (2008), é considerada em seu aspecto artístico, estrutural ou prático como “parte integrante de nossas vidas e instrumento indispensável tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber, como para nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução”.

O desafio, entretanto, segundo os autores, é fazer com que esse estudo deixe de ser mero cumprimento de uma obrigação escolar e passe a ser visto como tão significativo quanto a presença da linguagem em nossas vidas, já que, em um mundo cada vez mais acelerado, precisamos encontrar espaços de descanso, momentos nos quais nossa mente retome um compasso mais lento. Nesse contexto, a leitura e a escrita propiciariam esse descanso necessário.

Dessa forma, os contatos com textos de diferentes gêneros discursivos e o estudo das estruturas gramaticais promovem o desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura. Como resultado disso, o estabelecimento de hipóteses, confronto de ideias, análise e comparação com outros pontos de vista deverão ser naturais para quem domina o uso da linguagem. É o que as autoras da coleção afirmam ter como objetivos, por meio dos usos efetivos da Língua Portuguesa.

#### **2.4.2.1 A abordagem gramatical na coleção B**

De acordo com o Guia de recursos, encontrado no final de cada volume dessa obra, todo o estudo da gramática do português se fundamenta na análise de textos associados a um contexto. Logo, é esperado o resgate do caráter discursivo da linguagem por parte do aluno, que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas, a partir das escolhas linguísticas por eles realizadas.

Por isso, alguns conceitos essenciais para o tipo de abordagem são apresentados já no início da obra, nos primeiros capítulos, visto que a linguagem começa a ser caracterizada como uma atividade que “modifica e constitui os interlocutores, e que é por eles constantemente modificada e manipulada”.

Outro conceito importante encontrado na obra é o de variação linguística, apresentado no capítulo 12. É indispensável, segundo as autoras, que o estudante compreenda que não existe só uma variedade de português e que a norma padrão – ou variedade padrão – é apenas um dos diferentes sistemas em que a língua se organiza.

É esperado, de acordo com esse conceito, que se desfaça, desde o início do estudo das estruturas do português, a ideia preconceituosa de que há formas melhores ou piores. Para que o aluno possa de fato entender as consequências do reconhecimento da existência de diferentes variedades do português, as discussões e análises propostas nessa obra baseiam-se, de acordo com as autoras, no princípio da adequação ao contexto em que a língua está sendo utilizada. É a identificação desse contexto que permite considerar adequada ou não uma construção linguística específica.

Se desejamos que os alunos sejam capazes não só de analisar estruturas linguísticas, mas principalmente de compreender como elas participam da construção de sentido do texto, não podemos basear nosso estudo em exemplos isolados. O foco do trabalho com as estruturas do português precisa ser o texto, entendido aqui do modo mais amplo possível. O trabalho com diferentes gêneros é o caminho para que os estudantes reconheçam a importância do estudo da língua (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008, p. 24).

Conforme os pressupostos das autoras, os falantes podem produzir intencionalmente certos efeitos de sentido ao optarem pelo uso de determinadas palavras ou organizá-las de uma certa forma e não de outra. Uma vez feito isso, os alunos explicitam seu grau de conhecimento, ainda que intuitivo, das estruturas da língua. Partindo do texto como objeto de estudo significativo para compreender as estruturas do português, o trabalho com diferentes gêneros, principalmente os que fazem parte do contexto social do estudante do Ensino Médio, torna-se o caminho para que esses alunos reconheçam a importância do estudo da língua.

Ao articular as concepções esboçadas pelos autores das duas coleções com a teoria exposta no capítulo 1 desta dissertação, percebemos que há uma preocupação com a nova abordagem do ensino de LP no Ensino Médio, levando em conta, sobretudo, o que está proferido pelos documentos oficiais. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem, com base nas teorias linguísticas, supostamente enfatizará exercícios voltados ao uso, sem deixar de mencionar as normas vigentes da língua, a estrutura e o sentido proposto nos enunciados.

A utilização de várias concepções de gramática parece coerente e até certo ponto complementar, pois supõe a necessidade de saber a norma, utilizá-la e refletir sobre ela, num movimento de análise linguística, que considera o componente discursivo como prioritário na língua. A utilização intencional dos aspectos dialógicos e contextuais coloca em evidência a teoria pragmática, que, nos parece, em um primeiro olhar, dar conta da análise gramatical, tendo como referência a situação comunicativa como um todo: o uso, seus participantes e seu contexto discursivo.

<b>Gramática estrutural e reflexiva</b>	Reflexão sobre as estruturas do português, a partir de contextos reais de uso; apresentação de textos que analisam o modo como os aspectos linguísticos estudados participam da construção do sentido.
<b>Gramática de usos</b>	Apresentação de propostas para que os alunos, tendo estudado determinado aspecto gramatical e observado como ele participa da construção de sentido do texto, tenham a oportunidade de criar textos fazendo um uso intencional consciente das formas estudadas.

(Quadro 3: Elaborado pela própria autora)

#### 2.4.2.2 A estrutura da seção “Gramática”

A parte gramatical está organizada em três unidades, no interior das quais se distribuem os dez capítulos com o conteúdo a ser desenvolvido ao longo dos anos do Ensino Médio. Há, ainda, um conjunto de doze anexos que apresentam informações adicionais sobre alguns dos aspectos desenvolvidos nos capítulos, tais como: formação de palavras e flexão. Uma vez feita a distribuição dos conteúdos pelas três unidades, as autoras procuraram agrupá-los a partir de alguns eixos básicos, a fim de permitir que os alunos identifiquem mais prontamente qual enfoque da Língua Portuguesa estará sendo trabalhado nos capítulos de cada unidade. Nesse sentido, o título das unidades anuncia o eixo que organiza os conteúdos que dela fazem parte:

- Linguagem;
- Linguagem e sentido;
- Introdução aos estudos gramaticais.

Como forma de introduzir o estudo de determinado tópico gramatical, a primeira página do capítulo traz a reprodução de textos de diversos gêneros. O texto reproduzido mantém uma relação direta com o tópico a ser estudado e, segundo as autoras, foi escolhido de forma a

permitir que o professor inicie a apresentação de um determinado tópico por meio de algumas questões mais gerais que têm por objetivo direcionar o olhar do estudante para os aspectos gramaticais a serem estudados. As questões procuram levar a uma leitura analítica do texto para fazer com que o aluno reconheça não só determinadas estruturas linguísticas, mas também reflita sobre como elas participam da construção do sentido do texto.

As seções são organizadas a partir de uma hierarquia de títulos que traduz a subordinação dos assuntos tratados a fim de facilitar o aprendizado. Espera-se que o aluno, uma vez familiarizado com a estrutura dos capítulos, dela se beneficie no momento de revisar conteúdos ou de procurar informações.

É válido ressaltar que, segundo as escritoras, na formulação de questões, houve o cuidado de criar oportunidades para que os alunos desenvolvam diferentes habilidades, pois se espera que os estudantes sejam levados a inferir informações, elaborar hipóteses, relacionar os diferentes aspectos observados, de tal maneira que aprendam a desenvolver uma reflexão mais abrangente e se tornem capazes de dar conta do texto estudado de modo mais completo, sempre em busca de diferentes possibilidades de interpretação.

Na seção *Usos de...*, Abaurre, Abaurre & Pontara (2008) apresentam a análise de como os aspectos linguísticos estudados participam da estrutura de textos de diferentes gêneros. O objetivo das estudiosas é fazer com que o aluno compreenda de que modo os conteúdos apresentados na teoria contribuem para a construção de conhecimento e de sentido dos textos. Nesta mesma seção há uma proposta relacionada à produção e análise de textos para que o estudante coloque em prática o que acabou de observar na análise do texto apresentado. A seguir, as sugestões de atividades propostas:

<b>1</b>	Criação de textos em que o aluno demonstre dominar o uso do aspecto linguístico estudado.
<b>2</b>	Análise desse mesmo aspecto em outro texto – apresentado no livro a ser encontrado pelo aluno.

(Quadro 4: Elaborado pela própria autora)

Nos dois casos, o foco está na reflexão sobre como determinada estrutura participa na construção de um texto, o que permitiria que o estudo da língua fosse entendido e analisado como um todo, uma vez que se partiria do texto como objeto de ensino, passando para a gramática da frase e a gramática da palavra. Por meio dessa observação é esperado que o aluno

compreenda como aquilo que está aprendendo pode ser útil no momento de produzir seus próprios textos.

Assim, acredita-se que a perspectiva metodológica proposta por essa coleção traga, para o âmbito do Ensino Médio, de acordo com as autoras, o verdadeiro significado de uma reflexão sobre as formas gramaticais que parte de sua função nos textos. O texto não é, assim, utilizado como pretexto para ilustrar processos gramaticais, mas considerado como “o princípio e o fim do estudo realizado”. Somente assim, estudando-se a linguagem em relação ao uso efetivo que dela fazem os falantes, podem adquirir sentido, por um lado, as discussões sobre a língua, em todos os níveis de análise, e, por outro, a metalinguagem necessária para a condução dessas discussões.

Embora existam diferentes modos de se entender a linguagem, e cada um desses modos constitua uma teoria que embasa as propostas dos livros didáticos, como acima se discutiu, há de se considerar que as fontes de referências de ambas as coleções são os estudos linguísticos realizados dentro das várias teorias e correntes linguísticas, incluindo tanto os chamados estudos tradicionais, quanto aqueles que fazem parte e se complementam das correntes da Linguística propriamente dita.

As considerações realizadas até aqui caracterizam o livro didático no cenário educacional, e apresentam a forma como as coleções A e B são descritas e apresentadas aos alunos do Ensino Médio do município de Maringá –PR. Interessa-nos, a seguir, saber como, diante do que foi exposto, se dá a constituição da gramática e análise linguística nessas coleções, assunto a ser tratado no capítulo seguinte.

### CAPÍTULO 3

## O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS

Neste capítulo, abordamos as concepções teóricas dos autores das coleções<sup>10</sup>, quanto à Gramática, Literatura e Produção de texto, bem como nossas impressões sobre o cuidado com a língua materna. Embora o trabalho esteja focalizado no embasamento gramatical das coleções, é válido ressaltar que a Literatura prioriza o desenvolvimento das capacidades leitoras do estudante, ao mesmo tempo que amplia horizontes quanto às culturas universais. A Produção de texto privilegia o processo em que o aluno deverá aprender a diferenciar as situações e contextos em que a escrita é socialmente produzida. Assim, por meio da tríade Gramática, Literatura e Produção de texto, o estudante será capaz de fazer um uso da linguagem adequado à situação de interlocução em que se dá a atividade de AL.

Além dos postulados teóricos dos autores das coletâneas, abordamos os textos encontrados nos livros didáticos, com a finalidade de investigar a ocorrência de tipologias e gêneros textuais no Ensino Médio, e, por fim, refletimos sobre o papel do professor, tendo o livro didático como instrumento de trabalho em sala de aula.

### 3.1. Postulados teóricos dos autores

A fim de depreender a postura teórica dos autores da coleção, consideramos os encartes “Manual do professor” e “Guia de recursos”, exibidos ao final de cada livro de ambas as coleções como modelos de referenciação básica teórica dos autores. Pretendemos responder às seguintes questões: a) o que é afirmado nos manuais do professor é efetivamente cumprido por meio de atividades apresentadas nos livros didáticos?; b) os autores seguem as concepções teórico-metodológicas evidenciadas no guia de recursos/ manual do professor? Veremos, a seguir, como esses encaminhamentos são expostos nos livros didáticos analisados.

---

<sup>10</sup> Consideramos importante recapitular que os livros didáticos analisados receberam, no Capítulo 2, seção 2.3, as denominações de LD “A” para Português: linguagens (CEREJA & MAGALHÃES, 2008), e LD “B” para Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008), respectivamente. Essas designações serão adotadas, a partir deste momento, todas as vezes que se fizer necessário citar ou se referir a estes livros didáticos ou a seus respectivos autores, a fim de facilitar a leitura do trabalho.

### 3.1.1 A teoria explicitada na coleção A

Os autores concebem a língua como “um sistema dinâmico de interação” (CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 16), isto é, como um meio de realizar ações, de agir, atuar sobre o outro. Os objetivos tidos como principais para o estudo da língua, assim como os conteúdos e abordagens metodológicas são assim sintetizados:

Um enfoque diferente da gramática tradicional, que se volta quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática), além do redimensionamento no curso de Língua Portuguesa e a inclusão de uma série de outras atividades com a língua, que levam à aquisição de noções de maior importância, tais como enunciado, texto e discurso, intertexto, intencionalidade linguística, construção de sentidos, etc.

O trabalho linguístico não limitado ao nível da frase. Deve, no caso, ser também considerado o domínio no texto e, mais do que isso, o do discurso.

A concentração de aspectos que pertencem à gramática normativa, em seus aspectos prescritivos e descritivos, quanto à gramática de usos, foco na ampliação da gramática internalizada do falante e à gramática reflexiva, que explora aspectos ligados à semântica e ao discurso.

(MANUAL DO PROFESSOR, 2008, p. 16)

O entendimento da língua como interação leva os autores a enfatizarem a clareza e a precisão nos objetivos acima como qualidades absolutas no uso da língua, levando o docente a esperar uma coerência entre teoria e prática. Dessa forma, existe grande possibilidade de o professor deixar-se conduzir pelos materiais didáticos, reproduzindo mecanicamente as propostas, pois tudo supostamente estaria pronto, tanto os textos selecionados quanto os exercícios elaborados. Portanto, importa-nos, aqui, perguntar se os objetivos propostos no manual do professor, de fato, se operacionalizam no livro.

Não raro, nos defrontamos com posições contraditórias dos autores da coleção. Embora, por um lado, eles pareçam fiéis à concepção de língua como forma de interação, por outro, apresentam uma visão tradicional, calcada em exercícios estruturais e mecânicos de estudo de gramática. Assim, ainda que reconheçam a existência de diferentes concepções gramaticais, em uma primeira visada, a ênfase aos usos de língua mostra-se menos evidente, dificultando a conciliação entre teoria e prática nessa coleção.

Em relação à Literatura, os autores partem do princípio de que o ensino desse aspecto da língua e da cultura vem sendo feito de modo engessado, por meio de práticas de ensino cristalizadas, cujo foco está no aspecto cronológico da história literária, em detrimento da leitura direta de textos. Assim, explicitam que a proposta de estudo da literatura “prioriza o



desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno, ao mesmo tempo que amplia seus horizontes quanto à literatura e à cultura universais” (CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 05).

A relevância dada à literatura enfatizaria a capacidade leitora dos alunos, pois ao invés de focalizar o grupo de autores e textos de uma determinada época, os estudos se abririam para vários movimentos de leitura, seja a comparada entre textos de diversas épocas, seja entre textos de autores brasileiros e estrangeiros, seja entre linguagens diferentes. E é justamente o modo como se concebe a língua materna o assunto a ser abordado com mais precisão, pois o objeto central dos estudos literários dessa coleção são as características dos movimentos literários e fragmentos contextualizados de obras de cada período da literatura brasileira e portuguesa. Os autores ressaltam que conhecer a origem, a história, as relações socioculturais, além das relações existentes entre elas e outras linguagens, bem como o mundo contemporâneo, é de extrema valia para o estudante em formação.

A coleção procura aproximar-se do aluno por meio do universo literário, recorrendo não somente ao contato com a obra, mas também a outros meios comparativos e olhares diversificados de se estudar literatura, como a utilização de textos literários, imagens pertencentes ao tema trabalhado, vocabulário, biografia de autores, artes plásticas sintetizando os períodos da produção literária, mapas, curiosidades, roteiros de estudo e links para pesquisa. De acordo com Coelho (2000, p. 24),

A Literatura é um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na Linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é a história) para servir de eixo ou de “tema transversal” para a interligação de diferentes unidades de ensino nos novos Parâmetros Curriculares

Assim operacionalizado, o trabalho com a literatura, além de possibilitar uma conscientização de diferenças entre o espaço oral e escrito, enseja, também, “uma modelização textual do aluno, incluindo em seu repertório novos gêneros e modalidades de escrever e proporcionando-lhe o contato com uma realidade linguística diferente daquela com que normalmente está habituado a lidar” (ZILBERMAN; ROSING, 2009, p. 118).

Quanto ao trabalho com a Produção de texto, segundo os autores, centrado nos gêneros textuais ou discursivos bem como nas tipologias, dois pontos merecem destaque: a preocupação em estender a proposta aos gêneros orais públicos, e uma sintonia maior entre a produção de textos dos alunos e o desenvolvimento de projetos.

Tendo em vista o tratamento orientado para a abordagem das atividades de produção de texto em relação aos gêneros textuais, fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as práticas de produção textual prevalecem, hoje, nos livros didáticos, sob o enfoque dado sobre as concepções de linguagem e de texto como objeto de ensino.

Geraldi (2006, p. 135) considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem”. A partir desta perspectiva, o texto é construído pelos alunos, e a língua torna-se objeto de estudo dentro da ação comunicativa entre o interlocutor e locutor, ocorrendo a relação de comunicação que todo texto deve repercutir.

Bakhtin (2000) afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Essa definição enfatiza a certeza de que a língua só faz sentido na comunicação entre dois indivíduos (locutor-interlocutor). Em outras palavras, aprender a língua é, sobretudo, interagir verbalmente por meio de atitudes sócio comunicativas. E cada discurso realizado se materializa e se corporifica em algum gênero que será escolhido por seus falantes.

Entretanto, para que se possa solicitar dos alunos atividades de produção de textos nos quais haja uma interação comunicativa coerente, alguns aspectos não devem faltar ao se trabalhar produção: é preciso que se tenha o que dizer, uma finalidade, um destinatário e, principalmente, a responsabilidade de produzir algo que esteja de acordo com os itens mencionados. Geraldi (2006) defende que “a leitura se integra ao processo de produção”, pois é a partir da leitura de outros textos que se levantarão pontuações e inferências para a construção de novos argumentos para serem materializados na produção individual, tanto em textos em sala de aula como também nos que estão fora dela.

Quando olha o texto como um processo e não como um fim em si mesmo, o aluno passa a perceber a necessidade de planejá-lo, escrevê-lo, revisá-lo e reescrevê-lo e, desse modo, segundo Reinaldo (2001), a produção passa a ser vista como uma

atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada. Portanto, duas contribuições são importantes nessa abordagem para o ensino da escrita: a primeira é a reflexão sobre a necessidade de providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento de potencialidades cognitivas do aprendiz; e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto.

O trabalho com a produção textual, nessa coleção, embora centrado nos gêneros textuais, não deixa de lado as tipologias. Destacamos, também, uma preocupação com os gêneros orais no desenvolvimento de projetos, como o trabalho com o debate, o seminário, a mesa redonda, a entrevista falada e a encenação de textos teatrais. Segundo os autores, o enfoque dado ao gênero textual tem demonstrado que essa abordagem não só “amplia como diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos, além de aprimorar a capacidade de compreensão e interpretação que a exige a disciplina de Língua Portuguesa” (CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 08).

### **3.1.2 A teoria explicitada na coleção B**

As autoras da coleção B concebem a língua como “objeto de análise e averiguação” (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008, p. 26), ou seja, levam em consideração os diferentes modos de organização e uso da língua portuguesa, bem como os jogos de sentido produzido por atores que participam da construção discursiva. Propõem como objetivo central ao estudo da gramática “o resgate do caráter discursivo da linguagem, que prevê a interação entre interlocutores diferentes e reconhece intenções específicas a partir das escolhas linguísticas realizadas por tais interlocutores” (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008, p. 26). Além disso, afirmam conceber a linguagem como uma atividade que modifica e constitui interlocutores, e que é por eles constantemente modificada e manipulada.

Por meio dessa concepção discursiva de língua, que não se observa na coleção A, sobretudo quando do estudo gramatical, podemos destacar nessa obra como as estruturas da língua estão ligadas aos efeitos de sentido produzidos pelo texto, visto aqui como objeto de ensino-aprendizagem; o princípio e o fim do estudo realizado, segundo os autores.

Estudando-se a linguagem em relação ao uso efetivo que dela fazem os falantes, podem adquirir sentido, por um lado, as discussões sobre a língua, em todos os níveis de análise; e, por outro, a metalinguagem necessária para a condução dessas discussões. (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008, p. 27)

Em nossa visão da coleção, a necessidade de apresentar ao estudante dados que permitam a análise da língua em seu uso cotidiano mostra-se positivamente marcada por meio da seleção de textos de gêneros discursivos variados, levando o aluno a refletir sobre o que está sendo estudado.

Quanto ao trabalho desenvolvido com a Literatura, além de ampliar os fundamentos necessários para a leitura de textos literários, discute-se, principalmente, as funções desses textos e o porquê de a literatura ser vista como a expressão de uma determinada época. De modo bem organizado, há uma preocupação de auxiliar o aluno na leitura e análise desses textos verbais e não verbais, focalizando questões cujo objetivo mostra-se imprescindível no direcionamento do olhar do aluno para a expressividade da produção artística ou para elementos pictóricos que podem auxiliar o estudante a compreender conceitos importantes da literatura.

O que propomos nessa obra é buscar a articulação entre os diferentes agentes para compreender por que, em determinado momento da história, a criação literária se realiza por meio de características específicas, seja na escolha dos temas abordados, seja no modo como a linguagem é utilizada pelos escritores. (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008, p. 07)

As questões que giram em torno do texto literário, segundo as autoras da coleção, procuram levar o aluno do ensino médio a identificar elementos essenciais do texto, reconhecer de que modo o trabalho com a literatura contribui para configurar uma determinada visão de mundo, expressar opiniões e pontos de vista diversificados, além de analisar os efeitos de sentido criados por um uso específico da linguagem, promovendo um diálogo entre textos verbais e não verbais e estabelecendo relações entre formas artísticas distintas, sem perder o foco no desenvolvimento das habilidades de leitura favoráveis ao reconhecimento dos mecanismos presentes na relação entre diferentes linguagens.

A respeito da Produção textual, a coleção afirma trabalhar com uma metodologia discursiva, cuja dicotomia leitura *versus* escrita “seja capaz de fazer um uso da linguagem adequado à situação de interlocução em que se dá a atividade na qual se produz determinado texto” (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008, p. 44). As autoras acreditam que a estrutura, o estilo e as temáticas precisam ser “reconhecidas e exercitadas pelos alunos para que eles tenham condições de compreender melhor por que os gêneros abordados apresentam determinadas características”. Vale mencionar, como destaque, a preocupação com a reescrita textual nessa coleção, momento fundamental do processo de avaliação da escrita dos estudantes.

A reflexão sobre as características estruturais dos gêneros, levaria os alunos apropriar-se de tais características para produzir textos, entendendo suas especificidades, distinguindo suas esferas de circulação e apropriando-se desses modelos comunicativos para o uso no dia a dia.

### 3.2 Considerações gerais a respeito dos postulados teóricos dos autores

A orientação explicitada no manual do professor pela coleção A, embora apresentada pelos autores como interacionista, enquadra-se mais num perfil tradicional, uma vez que sua preocupação está no domínio do código, ao invés de ver a língua como parte de um conjunto de conhecimento mais amplo em que a aprendizagem se constitui por meio da interação estabelecida entre texto-autor-leitor. A gramática, em alguns momentos, é tratada como item isolado, tendo a frase como unidade básica de classificação gramatical, desestimulando o aluno a perceber a língua como forma de interação.

O trabalho com a obra literária, por meio de fragmentos de texto, mostra-se muito mais significativo em toda a coleção, pois os exercícios são voltados à reflexão histórico-literária de determinada época. Já a produção de texto preocupa-se muito mais com a estrutura do que com a forma como será produzido o texto, levando em conta os aspectos sociais pertencentes ao gênero textual estudado.

A coleção B, no que concerne ao tratamento dado à gramática, mostra-se mais fiel ao que é proposto no guia de recursos, em relação à teoria adotada pelas autoras, sobretudo quanto à concepção discursiva de análise da língua. Com o intuito de levar o estudante a refletir sobre os usos da linguagem, tendo o texto como objeto de ensino e reflexão, muitas das atividades voltadas à gramática preocupam-se em desenvolver no aluno uma competência crítico-discursiva, além de exercitá-lo no conhecimento da metalinguagem.

A abordagem da literatura e da produção textual, ambas promovendo a articulação entre diferentes agentes do discurso, seja por meio da exposição de imagens ou apresentações estéticas literárias, comprovam a preocupação com a preparação dos alunos para a avaliação sobre os conteúdos estudados ao longo do ensino médio.

### 3.3 Diagramação

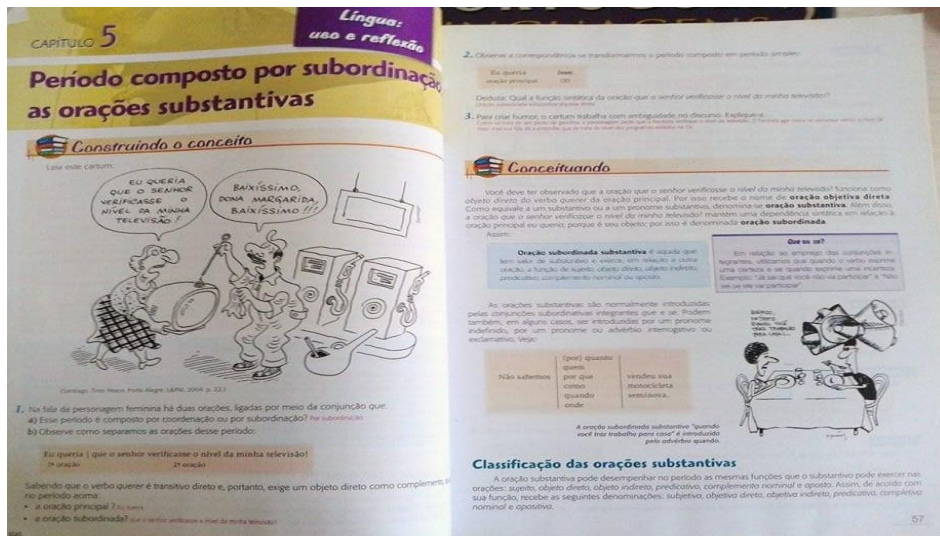
De acordo com Marsaro (2010), o livro didático, nas últimas décadas, estabeleceu seu lugar como material de ensino-aprendizagem majoritário nas escolas brasileiras, principalmente públicas. Sua posição de produto comercial inserido em uma esfera mercadológica traz fortes impactos a sua constituição. Ao longo dos anos, as modificações ocorridas na configuração dos livros didáticos foram bem recebidas pelo mercado editorial brasileiro, que viu na sua comercialização um campo de atuação bastante seguro e rentável.

A produção do LD é um processo complexo, que mobiliza diversos agentes com interesses específicos, entre os quais autor e editor podem ser considerados os mais relevantes. O desenho das letras, a escolha da fonte, títulos, cores, imagens que compõem a temática e outros elementos visuais do texto impresso são importantes porque fazem parte do processo de diagramação do livro e podem facilitar a leitura.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de outros referenciais, ele seleciona objetos de ensino, define a maneira como vai ensiná-los e determina a coletânea que vai ser utilizada para cumprir esses objetivos. Isto faz com que consideremos o LD um gênero secundário do discurso, conceito definido por Bakhtin, caracterizado pela interlocução de gêneros e pelo acabamento estético realizado pelo autor (MARSARO, 2010, p. 123).

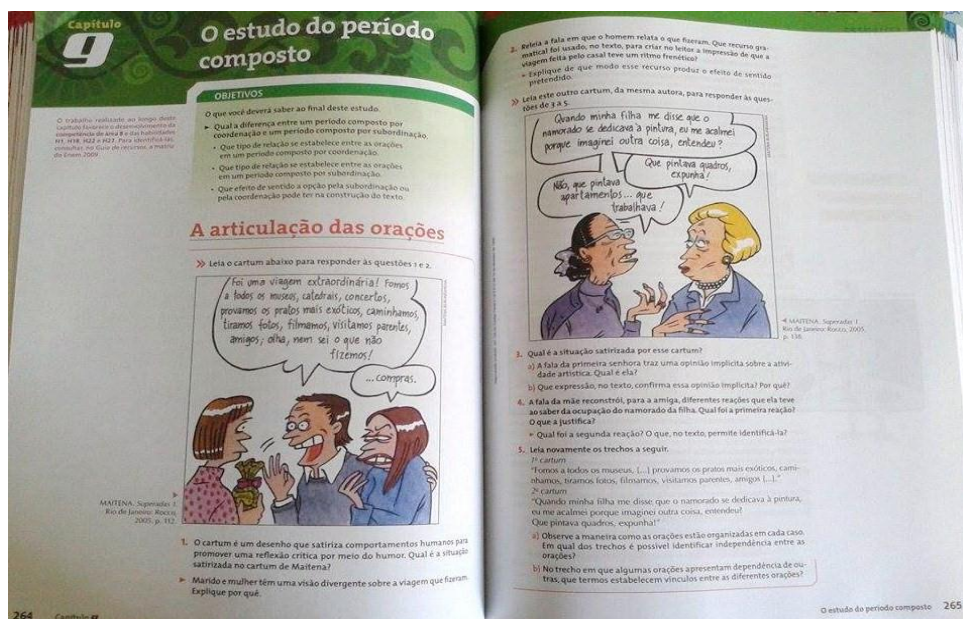
Ao levar em consideração o LD como um gênero secundário do discurso, o autor assevera que ele produz enunciados em um gênero do discurso e, conseqüentemente, possui uma infinidade de temas que “conversam entre si”, bem como uma expectativa interlocutora específica e um estilo didático próprio. Sendo assim, o LD é uma forma de interação verbal constituído em uma esfera humana determinada e que, pelo seu conteúdo, reflete as condições e finalidades do contexto comunicativo.

O que pouco se sabe é que o PNLD possui uma lista de exigências técnicas quanto aos elementos que incidem de maneira favorável sobre a legibilidade visual, tais como: formato, papel de capa e miolo, impressão, acabamento, elementos de apresentação dos textos, tipos de letra e composição das colunas do texto.



(Exemplo da diagramação do LD “A”– Português: linguagens. Volume 3, p. 56 e 57.)

Bocchini (2007) observa que, nos livros didáticos, o texto é sempre exposto em uma dada disposição visual, complementado ou interrompido por imagens, gráficos e tabelas, elementos que serão levados em consideração, ao lado da leitura do texto, para a recepção mais geral das mensagens. Resumidamente, essa disposição visual incidirá sobre páginas de um determinado formato, que vai interferir nas possibilidades de disposição de textos e imagens. As folhas dos livros são mantidas juntas por diferentes processos, que podem favorecer ou dificultar a abertura das páginas. Logo, não só a composição do texto e a diagramação, mas também o formato do livro e a forma de encadernação podem facilitar ou dificultar a leitura.



(Exemplo da diagramação do LD “B”– Português: contexto, interlocução e sentido. Volume 3, p. 264 e 265.)

Outro fator que os diagramadores levam em consideração, juntamente com estudiosos da tipografia, é a questão do “texto fácil de ler”. Do ponto de vista visual, existem estudos que levam em conta o tempo de leitura, a verificação de compreensão, a forma de apresentação dos textos, bem como a realidade social, econômica e geográfica de alunos das escolas públicas. Por isso a predominância de textos curtos, como a charge e a tira humorística. Além de apresentar o conteúdo específico da matéria, materializado por esses gêneros, é uma leitura rápida, contínua e favorável à atenção dos jovens leitores.

### **3.4 Gêneros textuais recorrentes no LD do Ensino Médio: a ênfase aos quadrinhos**

Sabemos que, no contexto escolar, os gêneros são formas específicas de organização de discursos, que associam situações sociais, abordagens temáticas, estrutura e recursos linguísticos já determinados. Por isso, o ensino da escrita de gêneros diversificados de circulação social (anúncio publicitário, carta, e-mail, notícia, artigo de informativo argumentativo, fábula, crônica, entrevista, receita, etc) proporciona um trabalho didático que propicia ao aluno participar do processo de produção textual, levando em consideração que o ato da escrita deve ser sempre revestido de uma significação, isto é, um propósito específico de elaboração do texto.

No entanto, para produzir textos de determinados gêneros, é necessário esclarecer ao estudante a situação comunicativa, ou seja, para quem escreve, para que escreve, em que esfera social o gênero irá circular e em que suporte será divulgado. Com base nesses pré-requisitos, o aluno passa a produzir textos com maior confiança e comprometimento com o que vai tornar público, buscando embasar-se no conteúdo temático a ser focado, alicerce fundamental para a produção de um bom texto.

De acordo com o levantamento feito nas coleções A e B a respeito dos gêneros textuais, percebemos em ambos uma preocupação dos autores em trabalhar com textos bem diversificados e de acordo com a realidade dos adolescentes. Citamos como exemplos: gêneros literários diversos (fragmentos de romance, biografia de autores, resenha de obras literárias), pintura, poema, fábula, relato pessoal, biografia, conto, crônica, e-mail, blog, carta, relatório, gêneros instrucionais, resumo, resenha, textos não verbais, charge, tira humorística, texto dramático, cartaz de filme, etc.

É possível constatar que os autores se baseiam na construção de sequência curricular, isto é, levam em consideração a necessidade de se trabalhar com gêneros diversos em todos os níveis escolares, de acordo com o grau de dificuldade dos gêneros propostos, bem como a faixa



etária dos alunos e as capacidades que se pretende desenvolver. É notório, também, que o trabalho com os gêneros leva o aluno a refletir sobre seu uso, desde a definição apresentada, o contexto de circulação, a estrutura, a linguagem para, enfim, chegar à elaboração da produção textual solicitada.

Por meio dos dados extraídos nas duas coleções analisadas<sup>11</sup>, podemos constatar a predominância do gênero tira, particularmente nas seções de estudo da língua. As tiras, até a elaboração dos PCNs, eram vistas como superficiais, ou “leitura de prazer”. Considerava-se que os conteúdos que traziam estavam aquém do esperado da realidade do aluno. Os PCNs de língua materna enfatizam que a diversidade de gêneros textuais presentes no ambiente escolar auxiliaria no ensino-aprendizagem dos alunos e criticam a prática escolar que percebe a língua “como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas” (PCN, 1997, p. 30). Em vez desse olhar, uma nova perspectiva acerca do ensino pode ser lançada, possibilitando ao educando compreender a “linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente” (PCN, 1997, p. 30).

Vergueiro e Ramos (2013), tratando da abordagem desse gênero na escola, mencionam: 1- a necessidade de fazer uma leitura aprofundada dos quadrinhos, de modo a perceber de forma detalhada os recursos visuais presentes no texto; 2- a importância dos diversos gêneros dos quadrinhos como fontes históricas e de pesquisa sociológica e 3- a peculiaridade de serem dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social de forma crítica e humorada.

Justifica-se, assim, a excelência dada a esse gênero nas duas coleções, uma vez que oferecem possibilidades diversas de aplicação dos usos da linguagem, configuram uma prática de leitura desejável aos jovens do Ensino Médio e contribuem com o ensino-aprendizagem de língua materna, considerando, principalmente, a realidade dos jovens estudantes.

A utilização da linguagem verbal e não verbal desse gênero nos livros didáticos oferece ao leitor leituras significativas com o uso de signos e temáticas de estudo variados que vão ao encontro do gosto dos jovens do EM e também das necessidades atuais, as quais permitem despertar a curiosidade e desafiar a criticidade. Para Lopes e Miani (2010, p. 08)

O emprego das histórias em quadrinhos nos materiais didáticos deu-se gradualmente, ainda pelo temor às críticas sofridas outrora, buscando uma apropriação adequada. Livros de diversas áreas passaram a implementar as

---

<sup>11</sup> Em nosso levantamento de dados, contabilizamos a recorrência de 197 tiras humorísticas na coleção A, no capítulo de estudo da língua, e 279 na coleção B, no capítulo de gramática.

HQ, assim como outras linguagens, com a função de auxiliar na transmissão de seus conteúdos. Os quadrinhos tornaram-se, então, um componente tanto para tornar as aulas diferenciadas, como para incitar discussões e agregar conhecimentos. Sua presença no ambiente formal de educação foi reconhecida por muitos países a partir do desenvolvimento de orientações de uso no currículo escolar.

Além de colaborar com o ensino-aprendizagem do estudante em formação, o trabalho com histórias em quadrinhos em sala de aula pode proporcionar uma melhor compreensão da língua. De acordo com Oliveira (2015), o professor que proporciona ao educando um contato próximo com diferentes obras no trabalho com a leitura, possibilita a inserção do conhecimento por meio de diversas formas de interagir, interpretar e desvendar os sentidos dos textos dos mais diferentes gêneros, preparando o educando a ler e entender signos diversos. Vale ressaltar, ainda, que o professor deve levar o aluno a entender, por meio de seu trabalho desenvolvido em sala de aula, que a leitura não é algo que se encerra somente na escola, mas que está presente em diversos momentos e contextos da vida.

Outros aspectos relevantes da utilização das histórias em quadrinhos no contexto escolar explicitados por Vergueiro e Ramos (2010, p. 21-25) são os seguintes:

i.) Os estudantes querem ler os quadrinhos; ii.) Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; iii.) Existe um alto nível de informação nos quadrinhos; iv.) As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos; v.) Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; vi.) Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; vii.) O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar; viii.) Os quadrinhos têm um caráter globalizador; ix.) Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

Ao analisarmos a língua como um processo que está em constante transformação, sendo construída, desconstruída e reconstruída, é impossível acreditarmos que ela possa ser estável. O gênero dos quadrinhos, como um meio relevante de texto para se ensinar aspectos da língua portuguesa, provou que é um recurso de ensino que vem dando certo em sala de aula<sup>12</sup> e, certamente, estará presente por muitos anos em todos os manuais de uso didático.

---

<sup>12</sup> Podemos comprovar isso pelo número relevante de tiras humorísticas nas duas coleções didáticas, sobretudo no processo de reflexão sobre o estudo da Língua Portuguesa. Os quadrinhos possuem a intenção de interagir com o aluno, de apresentar situações corriqueiras do dia a dia, como um exemplo real de uso. Além disso, já é um gênero em que o aluno está em contato e, por ser curto e de leitura rápida, o estudante cria o hábito, dessa forma, de ter os quadrinhos não só em contexto escolar.

### 3.5 O papel do professor no trabalho com o livro didático

A educação escolar se caracteriza pela mediação didático-pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, seus procedimentos devem adequar-se tanto à situação específica do contexto escolar e ao desenvolvimento do estudante quanto aos diferentes saberes a que recorrem. Nesse contexto, avulta a importância do livro didático como instrumento de reflexão e auxílio para professor e aluno na sala de aula. Por isso, deve-se levar em consideração a participação do professor na escolha e avaliação dos livros didáticos, pois ele é quem sabe das qualidades e limitações que deverá apresentar ao seu alunado.

A aula, tendo um direcionamento interativo, favorece o professor, principalmente nos seus propósitos de extrapolar o conteúdo do livro didático. Quando o professor se propõe a trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais, utilizando livros didáticos, sem dúvida, está propiciando ao aluno a inter-relação necessária para o êxito na leitura e na produção de textos.

Sabemos que o trabalho com a leitura e produção de textos é uma atividade árdua, principalmente porque os alunos, atualmente, estão mais voltados para aspectos visuais e simbólicos do que propriamente para o texto escrito. Por isso, um livro que traga diversidade de ilustrações, textos pequenos, textos em quadrinhos, charges, poemas, etc. é, sem dúvida, mais atraente e desperta mais atenção e interesse, pois estes recursos, certamente, abrirão novos horizontes para o estudante, podendo aguçar-lhe a imaginação e propiciar-lhe condições para refletir sobre os gêneros estudados.

Considerando que o aluno, ao entrar na vida escolar, traz consigo um conhecimento, experiências de vida, conforme sua visão de mundo e a realidade em que vive, a escola, através do ensino, prepara o aluno para a sistematização do conhecimento empírico que já possui, transformando-o em conhecimento científico e inserindo-o no seu cotidiano, de modo que amplie sua visão de mundo. Grande parte dos LD, hoje, tem dado sua contribuição nesse sentido, ao se pautarem em propostas curriculares inovadoras.

É importante destacar também o contato do docente com os estudos da Linguística Textual atual, e a necessidade de estabelecer um maior contato entre a língua materna e a proposta pedagógica curricular desenvolvida. Sobretudo, é importante atentar ao enfoque dado à gramática, considerada não como uma verdade absoluta, pronta, acabada e imutável, mas como instrumento para auxiliar no processo de reflexão sobre o ensino da língua. Há que se considerar, também, que não existe uma única gramática, mas gramáticas que regem os diversos níveis e modalidades de língua.

Faz-se necessário que o professor considere os gêneros textuais como prioridade na sua atuação, sobretudo o texto como objeto de ensino-aprendizagem, e procure, assim, inserir a gramática em estudos realizados a partir desses textos. Embora exista um grande número de livros didáticos que contemplam a diversidade de gêneros textuais, além de atividades que propiciam a reflexão do aluno, nem sempre o professor sente-se preparado para dirigir um ensino interdisciplinar que dê conta de levar o aluno à leitura e à produção de textos em gêneros variados, estabelecendo conexão entre os diversos conhecimentos necessários para torná-lo um verdadeiro usuário de sua língua.

É importante salientar o resgate do papel da leitura na escola, seja em Língua Portuguesa ou em outras disciplinas - um grande desafio para a escola, que o LD precisa comprometer-se a enfrentar. É necessário ampliar a concepção de texto pelo LD, trabalhando em sala de aula o texto verbal/imagético, atendendo à proposta de trabalho em voga, a partir dos gêneros textuais constituídos por diferentes linguagens.

Assim como o texto verbal, o texto visual/imagético se constitui de mecanismos próprios de dizer, entre eles, a escolha de cores, a distribuição gráfica, a seleção de imagens, a escolha das formas, o tamanho e tipo de letras que, para além da linguagem verbal, tornam-se, como vimos, recursos visuais. Ao se propor a trabalhar diferentes gêneros textuais e considerando que estes não se compõem somente da linguagem verbal, os aspectos inerentes à linguagem imagética/visual não podem ser desconsiderados.

Ressaltamos ainda que, mesmo no trato com o estudo da língua, muitas vezes não são discutidos aspectos importantes da construção do sentido como: a escolha lexical, seleção dos tempos e modos verbais, extensão dos parágrafos, polifonia, discurso direto e indireto, entre outros. De acordo com pesquisas sobre LD, tais exclusões revelam-se preocupantes e encontram eco nas discussões mobilizadas pela comunidade escolar e pela sociedade em torno da qualidade do ensino: a deficiência na leitura e na escrita do aluno. O LD, por ser um recurso que desfruta de um espaço privilegiado na escola, chegando, em alguns casos, a ser o único material de leitura de professores e alunos, precisa-se voltar, em nome da qualidade do ensino, de forma mais aprofundada, para a leitura dos diferentes gêneros textuais, de fato. Contudo, mais do que isso, é imprescindível “dar voz” à significação de cada texto.

A exposição que apresentamos até aqui engloba as vozes dos autores sobre as concepções teórico-metodológicas que perpassam o livro didático no contexto escolar. Interessa-nos, a seguir, saber como, diante do que foi exposto, são apresentados os exercícios de estudo da língua nessas coleções, assunto a ser tratado no capítulo seguinte.



## CAPÍTULO 4

### PROPOSTAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA OU TEORIA GRAMATICAL?

Neste capítulo, serão apresentadas as análises realizadas nas coleções didáticas A e B, que constituem o *corpus* desta pesquisa. Inicialmente, apresentaremos a metodologia que guiará nossas reflexões sobre o ensino da língua presente nas coleções. Posteriormente, com base em reflexões teóricas acerca de cada tópico, analisaremos exercícios referentes a Ortografia, Acentuação e Classes de Palavras, verificando se a abordagem proposta em cada caso pode ser identificada como análise linguística ou teoria gramatical.

#### 4.1. Metodologia

Com base numa concepção de língua enquanto atividade de interação verbal, cuja funcionalidade esteja contextualizada para fundamentar um ensino da língua produtivo ao estudante, consideramos que o ensino da língua materna pode articular algumas das posturas teórico-metodológicas, assumidas neste trabalho (cf. capítulo 1).

Entendemos ser relevante considerar o diálogo existente entre a gramática normativa, o estruturalismo, o gerativismo, a análise do discurso, bem como concepções linguísticas ligadas à pragmática, uma vez que essas teorias linguísticas são responsáveis por diferentes metodologias no ensino de língua existentes no âmbito escolar e, conseqüentemente, contribuem para as nossas reflexões a respeito dos exercícios propostos nas coleções didáticas. A fim de amparar nosso discurso sobre o estudo da língua, utilizaremos além da teoria delineada no capítulo 1, arcabouços teóricos de Neves (2000), Castilho (2012), Antunes (2003), Mendonça (2006) e Camara Jr. (2004) para expandir os conceitos de estudo da língua, de acordo com a proposta de cada exercício.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por uma metodologia de caráter qualitativo de análise de dados, considerando as duas coleções analisadas e as características do tema pesquisado. De acordo com pesquisadores da área, a abordagem qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento; seu foco de interesse é amplo e parte da obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

Sob essa perspectiva, os caminhos que norteiam o conhecimento científico visam à apreensão de processos acima do método, ou seja, privilegia-se a informação interpretativa sobre a realidade, a qual está centrada na construção de dados. “Se por um lado tem-se um

sujeito que traz indagações de pesquisa a partir de suas concepções de mundo, por outro, o objeto é também um objeto-sujeito que fala e se posiciona conforme o seu contexto histórico-social” (MARADINO et. al, 2009, p. 03).

Para Lüdke e André (1986), essa abordagem permite a compreensão do ambiente escolar em suas peculiaridades estruturais e funcionais, em especial, da relação professor-aluno. Na análise qualitativa desta dissertação, decidimos focalizar os exercícios de estudo da língua propostos pelas coleções A e B, pois entendemos que eles: a) refletem as perspectivas teóricas apresentadas pelo LD; b) estimulam a reflexão do aluno; c) direcionam o processo de ensino-aprendizagem; d) constituem-se em legítimos instrumentos de interação, espaços de diálogo entre autor/aluno, mediado pelo professor.

A análise levará em consideração a abordagem gramatical presente nas coleções didáticas mais adotadas no município de Maringá-PR, no ano de 2015, partindo do pressuposto de que os estudantes do EM já conhecem o sistema linguístico de que fazem uso. Dessa forma, consideramos dois aspectos no uso do LD no âmbito escolar: a língua como instrumento e como objeto de ensino.

Se consideramos a língua como instrumento de interação social, o objetivo de seu ensino é ampliar o domínio das habilidades comunicativas do aluno no contexto escolar, possibilitando o conhecimento do código linguístico - tanto na fala quanto na escrita - e o redimensionamento do conhecimento de mundo para a sua ascensão e interação social, pois é a escola que possibilita o domínio de formas linguísticas de uma variedade socialmente prestigiada, bem como orienta a respeito dos registros adequados às diferentes situações comunicativas.

Ao tomar a língua como objeto de estudo, objetivamos a sistematização dos elementos constitutivos da língua, ao lado de seu uso. Essa sistematização requer o domínio de uma metalinguagem indispensável para se falar sobre a língua.

Considerando o objetivo do ensino de língua materna, diferentes posturas metodológicas podem ser adotadas, conforme a teoria linguística assumida. A gramática normativa, o estruturalismo, o gerativismo, a análise do discurso e concepções linguísticas ligadas à pragmática são responsáveis por diferentes metodologias no ensino de língua e serviram para teorizar e nortear nossos estudos.

Tomando os exercícios presentes nas coleções A e B, pretendemos responder aos seguintes questionamentos: a) a Análise Linguística está sendo praticada nos LD? b) o ensino gramatical ainda se sobrepõe ao ensino de língua? c) o texto é pretexto para o ensino gramatical? Na impossibilidade de esgotar o assunto, decidimos dirigir nossas reflexões, especificamente, a: um aspecto relacionado à fonologia (exercícios voltados à ortografia e à acentuação) e um

aspecto voltado à morfologia (classes de palavras). Acreditamos que os estudos dessas categorias são essenciais ao domínio do sistema linguístico, e indispensáveis ao estudante, tanto na reflexão sobre sua própria língua quanto no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

## 4.2 Ortografia

O sistema de escrita padrão usado para representar a língua portuguesa, a ortografia, de acordo com Castilho (2012), é um dos temas permanentes da Gramática Normativa. O autor lembra que o português, ao contrário de outras grandes línguas europeias, manteve até o século XX, uma pluralidade de grafias não padronizadas, inspiradas na etimologia, que predominou entre os séculos XVI e começo do XX. Essa grafia permitia descobrir o passado histórico da palavra: a grafia *pharmacia*, por exemplo, remetia à origem do grego *phármakos*, que significa “veneno”.

No início do século XX, mais especificamente em agosto de 1911, em Portugal, ocorreu a primeira reforma ortográfica, requerida por uma Comissão composta por dez membros e promovida pelo Ministro do Interior, Antonio José de Almeida. O relatório dessa comissão sancionava a fixação das bases ortográficas que deveriam ser adotadas em escolas, nos documentos oficiais e em outras publicações feitas por conta do Estado, uma vez que o grupo achava oportuno propor a reforma ortográfica, tomando por elementos principais dessas decisões a história da Língua Portuguesa e a de sua escrita tradicional até época muito recente.

Embora os membros da comissão achassem conveniente fazer poucas modificações no sistema ortográfico, reconheciam que uma ortografia oficial favoreceria o ensino de leitura e escrita, e permitiria que o idioma pátrio se perpetuasse no futuro, julgando que este seria “sempre idêntico a si próprio” (Diário do Governo, 1911). Essa reforma não foi extensiva ao Brasil.

Em 1971, no Brasil, e em 1973, em Portugal, promulgaram-se alterações que aproximam a grafia dos dois países, suprimindo-se os acentos gráficos responsáveis por 70% das divergências entre as duas ortografias oficiais. Posteriormente, em 1990, a Academia das Ciências de Lisboa convocou a Academia Brasileira para que elaborasse a base do “Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa”. Mas somente em 2010, por conta de impasses e adesões formais do acordo, Portugal decidiu colocá-lo em prática. No Brasil, a partir de 2009, o MEC baixou norma segundo a qual, a partir de então os livros didáticos por ele adquiridos já deviam conformar-se ao novo acordo (CASTILHO, 2012, p. 94).



Concedeu-se, porém, um período de transição que se encerrou no último dia de 2015, tornando as normas ortográficas obrigatórias. Os ritmos de aplicação do Acordo Ortográfico têm sido, contudo, muito variáveis entre os vários países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. O estágio de implementação da nova norma nos países, de acordo com o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, é completamente díspar: alguns já ratificaram, outros não; em alguns países, a lei já foi ao parlamento nacional, em outros ainda não foi.

De acordo com os responsáveis, o Acordo Ortográfico já tem o processo de implementação "finalizado" em Portugal, onde entrou em vigor a 13 de maio de 2015, apesar da oposição de grupos da sociedade civil, e está sendo aplicado de uma forma natural no Brasil, sendo a sua aplicação também absolutamente pacífica em São Tomé e Príncipe.

Sendo a ortografia a parte da língua responsável pela grafia correta das palavras, faz-se necessário trabalhá-la de uma maneira ativa nos alunos, já que, enquanto docentes, percebemos grande dificuldade nesse aspecto.

Lemle (1983) ressalta que é possível encontrar, na língua portuguesa, várias fontes de regularidades nas convenções ortográficas; isto porque, sendo uma escrita alfabética, o português não possui natureza exclusivamente fonética, mas fonêmica-fonética com motivações contextuais, lexicais e etimológicas. Assim, investigações realizadas em diferentes línguas demonstram e enfatizam o caráter ativo e construtivo do processo de apropriação da ortografia, compreendendo que este aprendizado envolve uma diversidade de aspectos ligados às características de cada língua, como também de aspectos ligados aos próprios aprendizes e, ainda, aspectos relacionados à condição sociocultural. Por conseguinte, reconhecer o caráter necessário das convenções ortográficas, na busca de uma unificação da escrita, facilita o processo comunicativo.

A ortografia age na parte gráfica e funcional da escrita, por isso seu ensino deve acontecer desde os anos iniciais, quando os alunos aprendem a ler, escrever e falar de acordo com o padrão da Língua. É importante que os alunos compreendam que a ortografia é lei e não uma opção de escrita e, como tal, deve ser encarada. Ao trabalhá-la, é necessário promover a discussão sobre as regularidades ortográficas e a construção de regras, de modo que o aluno não apenas conheça e analise as regras ortográficas, mas, sobretudo, que as use corretamente no seu cotidiano.

### 4.2.1 Acentuação

A acentuação é parte da ortografia relacionada à prosódia, estudo da chamada sílaba tônica. Evidentemente, grafar corretamente uma palavra inclui acentuá-la conforme as regras que disciplinam o uso adequado dos sinais que indicam a posição da sílaba tônica, entre outras particularidades, como o timbre e a nasalização das vogais.

Camara Jr. (2004) ressalta que a pauta acentual é a parte da fonologia que se preocupa com o estudo dos acentos, dos tons e da entonação da fala, que marcam a semântica das emoções e demonstram o estado de espírito do falante. Menciona, ainda, que no Português do Brasil, os empréstimos lexicais do tupi e das línguas africanas fazem com que o português aqui falado se diferencie do português europeu por um número maior de vocábulos oxítonos. Ao mesmo tempo, a língua padrão do Brasil se diferencia da língua popular pela manutenção dos proparoxítonos.

Ainda conforme o autor, as mudanças no uso da língua no Brasil são fortes indícios de que o português brasileiro e o português europeu, desde cedo, apontaram direções fundamentalmente diversas, e que, caso não ocorram fatos político-sociais que revertam essa situação, cada vez mais estaremos diferenciando a nossa realidade linguística daquela que evoluiu em Portugal. Um dos grandes problemas nesta questão é que, ao ser tomada como parâmetro a norma padrão do português, as diferenças entre as duas variedades da língua portuguesa são neutralizadas, pois o português europeu não apresenta uma ruptura tão profunda entre a norma gramatical e os usos, falas cultas e rurais. Já no Brasil, nem mesmo as falas cultas refletem a norma padrão do português defendida pelas gramáticas tradicionais.

De acordo com Camara Jr. (2004), o acento livre, em português, apresenta duas características: a função distintiva e a função demarcativa. A função distintiva é responsável pela diferenciação dos significados lexicais. Nos vocábulos *sábia-sabia-sabiá* e *caqui-cáqui*, a mudança de significado se dá pela posição acentual; em outros casos, a mudança não ocorre só no nível da significação, mas também se dá no nível gramatical, como em *fábrica* (substantivo) – *fabrica* (verbo). É válido ressaltar que os estudos do acento não se limitam ao nível vocabular, uma vez que, no âmbito frasal, o acento vocabular depende da distribuição acentual no grupo de força.

Segundo Cezar (2009), estudiosa da acentuação gráfica, um dos principais problemas evidenciados, ao abordar regras de acentuação, é a falta de clareza entre os conceitos de acento tônico (intensivo) e acento ortográfico. Da mesma forma que a gramática normativa, professores e livros didáticos reproduzem essa distorção conceitual. A diferença entre esses

dois tipos de acento pode ser explicada resumidamente da seguinte maneira: o acento tônico se reporta à forma como o som é emitido, enquanto o acento gráfico é um sinal (diacrítico) utilizado em alguns vocábulos para caracterizar o acento tônico. O acento gráfico, portanto, caracteriza-se como uma questão ortográfica, dependente das regras de acentuação gráfica.

A autora destaca a dependência do acento ortográfico pela memória visual dos vocábulos, pois de acordo com os resultados de seu estudo, os alunos com dificuldade de aprendizagem em ortografia separavam as sílabas e, com isso, os vocábulos perdiam seu ritmo, tornando a emissão silábica linear. Utilizando esse processo, os indivíduos acabavam acentuando de forma equivocada as palavras e não conseguiam identificar a sílaba tônica das palavras não grafadas.

Ao perceber esse desvio, a pesquisadora, em um ditado de palavras, passou a apresentar as sílabas pelos sons contínuos e breves e a desenvolver nos alunos a percepção dos sons curtos, longos, fracos e fortes. Dessa maneira, centrou-se nas possíveis sequências de tonicidade da língua portuguesa: as oxítonas, as paroxítonas e as proparoxítonas. Estudos dessa natureza mostram que os estudantes com dificuldade de aprendizagem conseguem compreender melhor a estrutura da Língua Portuguesa quando submetidos a atividades de consciência fonológica.

Apresentaremos, a seguir, a coletânea de exercícios, com temáticas voltadas à ortografia, acentuação e classes de palavras, retiradas das duas coleções pesquisadas, das unidades: “*Língua: uso e reflexão*, da coleção A” e “*Gramática*, da coleção B”<sup>13</sup>.

### **4.3 Exercícios referentes a ortografia e acentuação**

Apresentaremos, a seguir, exercícios referentes a ortografia e acentuação, classificando-os de acordo com a modalidade a que pertencem.

#### **4.3.1. Etimologia**

Os exercícios ortográficos com viés etimológico apresentam questões que relacionam a grafia à origem de cada palavra. Cobram do aluno o domínio das normas ortográfico-gramaticais e a automatização da grafia das palavras por meio de questões estruturais da língua,

---

<sup>13</sup> Os exercícios retirados da coleção Português: linguagens (CEREJA & MAGALHÃES, 2008) serão identificados com a letra A; os retirados da coleção Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008) serão identificados com a letra B.

bem como conhecimentos adquiridos ao longo dos anos escolares. A concepção teórica subjacente a esses exercícios é a de que o aprendizado da ortografia se dá por meio da relação entre palavras primitivas e derivadas. Vejamos os exemplos:

**(1A) 1- Na língua portuguesa, embora existam algumas regras ortográficas sistematizadas, o aprendizado da ortografia exige memorização (principalmente a visual) e treino. Teste alguns de seus conhecimentos ortográficos, respondendo às questões abaixo.**

a- Qual forma é correta: esitante ou hesitante?

b- As palavras derivadas de liso, como, por exemplo, ali\_ar, ali\_amento, ali\_ado, li\_ura, são grafadas com s ou z?

c- A palavra que corresponde a um sanduíche quente, de queijo e presunto, ou seja, mi\_to quente, é escrito com s ou x?

**(COLEÇÃO A- p. 268)**

2- Observe a grafia das palavras:

**ágio gorja lambuja sarja gesso jeito varejo**

**lisonja ágil ferrugem nojo vertigem granja margem**

**Com base no quadro acima, reescreva as palavras a seguir, completando-as adequadamente com g ou j.**

Gran\_ear    gor\_eta    a\_iotagem    sar\_eta    a\_ilidade    no\_eira    lison\_eiro  
 ferru\_ionoso    en\_essar    mar\_ear    lambu\_em    vare\_ista    en\_eitado  
 verti\_inoso

**(COLEÇÃO A – p. 269)**

No exercício abaixo, solicita-se aos alunos que preencham as lacunas com as letras corretas, de acordo com as origens mencionadas: árabe, tupi ou africana. Além da dificuldade em saber a origem de cada vocábulo, em nossa visão, é mais difícil preencher lacunas do que escrever a palavra inteira.

**(2A) 1- As palavras a seguir são de origem árabe, tupi ou africana. Reescreva-as, completando-as adequadamente com j ou g.**

alfor\_e    can\_ica    \_enipapo    \_iboia    pa\_é

bi\_u                  acara\_é                  berin\_ela                  \_irau

### 4.3.2 Homonímia e paronímia

Os exercícios sobre homonímia e paronímia podem ser assim classificados, pois colocam lado a lado vocábulos de significados diferentes e significantes semelhantes, considerando que saber a forma correta de grafar a palavra é sinal de domínio linguístico, especialmente quando o termo em questão tem similares gráficos ou sonoros.

A proposta dos exercícios (3A, 4A e 5A) é que o aluno teste seus conhecimentos ortográficos levando em conta a memorização de palavras homônimas e parônimas e, em seguida, as empregue com a letra correta correspondente.

#### (3A) Empregue uma das formas indicadas entre parênteses:

- a) Sejam educados! Usem de \_\_\_\_\_. (descrição/discição)
- b) A empresa ganhou uma soma \_\_\_\_ em lazer para seus funcionários. (vultuosa/vultosa)
- c) Em minha última viagem à costa brasileira, a \_\_\_\_ do navio em Salvador permitiu que se prolongasse nossa \_\_\_\_ naquela magnífica cidade. (estadia/estada)
- d) O governo \_\_\_\_ os direitos políticos de muitos deputados. (cassou/caçou)
- e) Felizmente, os ladrões foram apanhados em \_\_\_\_\_. (flagrante/fragrante)
- f) Pedro trabalha na \_\_\_\_ de secos e molhados. (cessão/sessão/seção)
- g) Gosto de ir ao cinema na \_\_\_\_ das dez. (cessão/sessão/seção)
- h) Palmas para o nadador que acaba de \_\_\_\_ e já acena para o público! (emergir/imergir)
- i) O motoqueiro \_\_\_\_ as leis de trânsito e o guarda \_\_\_\_ a ele uma multa bem pesada. (infringiu/inflingiu)
- j) Meu advogado vai impetrar \_\_\_\_ de segurança contra a União. (mandato/mandado)

(COLEÇÃO A- p. 274)

**(4A) Reescreva as frases a seguir, completando-as com mal ou mau, conforme convier. Na dúvida, adote esta regra prática: mal é oposto de bem; mau é oposto de bom.**

- a) O jogador caiu de \_\_\_\_ jeito.

- b) Hoje me levantei \_\_\_\_-humorado.
- c) Ele é \_\_\_\_-educado e \_\_\_\_ criado.
- d) O muro ruiu, porque foi \_\_\_\_ construído.

(COLEÇÃO A- p. 271)

**(5A) Reescreva as frases a seguir, completando-as com por que, por quê, porque ou porquê:**

- a) Eles resolveram partir \_\_\_\_ já era muito tarde.
- b) Retiraram-se da assembleia sem dizer \_\_\_\_.
- c) O título da reportagem é: \_\_\_\_ o novo código de trânsito tem falhas.
- d) Ela não tem consciência do \_\_\_\_ de sua atitude.

(COLEÇÃO A- p. 272)

Percebemos nesses exercícios que a ortografia é tratada como um item isolado em cada atividade. A unidade básica de análise é a palavra e, quando muito, se chega à frase e, mesmo assim, os processos sintáticos são explorados em função do conhecimento morfológico do estudante, no caso, o emprego correto da ortografia aplicado a uma frase. Ao nosso ver, não houve intenção de se alcançar o nível do texto, resumindo-se, dessa forma, a competência, no máximo, à construção de frases. No entanto, os exercícios apresentados são bons no sentido de que aliam semântica e fonologia.

### **4.3.3 Relação fala/escrita**

Como muitos autores que estudam a relação entre variação linguística e escola, Bortoni-Ricardo (2005) aponta que a escola dedica-se a ensinar a língua da cultura dominante e busca eliminar tudo o que se afasta dela, pois é visto como defeituoso. Para a autora, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Deve, assim, respeitar e valorizar as peculiaridades linguístico-culturais de todos os seus alunos. Tendo em vista que a língua é, por excelência, uma instituição social, é preciso levar em conta as variáveis extralinguísticas – socioeconômicas e históricas – que lhe condicionam a evolução. Conforme a mesma autora, não pode ser negado

aos alunos o conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. Com base nesses pressupostos, observemos os exercícios abaixo.

(2B)



**Explique de que maneira o autor se vale de características da fala para promover o efeito de humor dessa tira.**

(COLEÇÃO B – p. 221)

A fim de levar o estudante a refletir sobre o efeito de humor na tira, o exercício (2B) requer uma interpretação do gênero tira voltado à grafia da palavra “sómi”, que, inicialmente, é entendida como “some” e, “posteriormente”, por meio da junção: “só um minutinho”. Nesse exercício fica evidente o trabalho concomitante entre a oralidade e a escrita, para levar o aluno à depreensão do efeito de sentido proposto no texto.

Deixando de lado um aspecto puramente sistêmico da gramática e considerando, principalmente, o aspecto funcional, voltado aos usos da língua que dão forma ao sistema, esse exercício leva em consideração os aspectos semânticos da língua, bem como aspectos da oralidade. Dessa forma, considera-se principalmente a relação estabelecida entre os fonemas /e/ e /i/, que revela o efeito de sentido proposto na tira humorística entre o verbo “sumir” e a junção “sóminutinho”. Esse processo de junção das palavras é próprio de situações de oralidade, e pode criar situações, em contextos específicos, para atender às necessidades dos falantes. Mas, pode, também, interferir no sentido dos enunciados.

#### 4.3.4 Evolução da escrita

O exercício (3B), que parte de uma carta enviada por Pero Vaz de Caminha no ano de 1500, expõe o português arcaico ou medieval, chamando a atenção dos alunos para a maneira como as palavras eram escritas no português no século XV. Conforme Ilari e Basso (2006), os textos desse período são considerados de difícil leitura, devido a fatores como a dificuldade de regulamentar, normatizar e controlar a escrita naquele momento, visto que a ortografia não estava totalmente fixada. O português arcaico apresenta uma série de características linguísticas, representadas na documentação escrita remanescente, que fundamenta a oposição entre as formas arcaicas e as modernas, o que justifica a utilização da carta no exercício. Vejamos:

#### As convenções da escrita

**Leia atentamente o texto para responder às questões de 1 a 3. Ela é parte da carta enviada por Pero Vaz de Caminha, em 1500, ao rei D. Manuel.**

[...] o capitaam quando eles [os índios] vieram estava asentado em huua a cadeira e huua a alcatifa aos pees por estrado e bem vestido cõhuu colar de ouro muy grande ao pescoço. [...] huu deles pos olhos no colar do capitam e começou de acenar cõ a mão pera a terra e depois pera o colar como que nos dizia que avia em terra ouro e tambemviohuu castiçal de prata e asy meesmo acenava pera a terra e entã pera o castiçal como que havia tambem prata. mostrarãlhes um papagayo pardo que aquy o capitam traz. Tomãrano logo na mão e acenaram pera a terra como que os avia hy. mostraranlheshuu carneiro no fizeram dele mençam. Mostraranlheshuua galinha casy aviam medo dela e no lhe queriam poer a mão e depois aa tomaram coma espantados.

(CASTRO, Silvio (Intr., atualiz. e notas). A carta de Pero Vaz de Caminha. Porto Alegre: L&PM, 1996, p. 42-43).

**1- Que aspectos chamam a sua atenção na escrita da carta?**

**2- Observe a grafia destes pares de palavras: capitaam/ capitam, mostrarãlhes/ mostraranlhes, depois/depois. O que essa variação na maneira como as mesmas palavras são escritas sugere sobre a existência de normas para a escrita do português daquela época?**

**3- Em que casos o autor da carta faz uso de letras ou combinações de letras que não são atualmente utilizadas na grafia de palavras do português? Transcreva no caderno alguns exemplos dessas ocorrências.**

(COLEÇÃO B- p. 224)



Esse tipo de exercício histórico de comparação com a escrita atual leva em conta que não havia uma norma preestabelecida. Evidencia, além disso, que a língua não é fixa, mas está em constante mudança. O texto, nesse exercício, é como uma ferramenta que objetiva transmitir a principal ideia do autor no seu contexto e no momento. É sempre no ato da leitura que se interpreta e se compreende o que o autor nos quer passar, pois desta forma, o leitor buscará em sua memória tudo que se refere naquele assunto.

Para finalizar, os alunos deveriam voltar ao texto e transcrever exemplos de ocorrências de uso de letras ou combinações que não são atualmente utilizadas na grafia de palavras do português. Dessa forma, há uma comparação linguística histórica entre o português atual e o arcaico, e os estudantes são levados a refletir sobre essas variações de usos reais da escrita da língua.

#### 4.3.5 Níveis de domínio das normas de escrita

Em (4B) temos um excerto de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, obra que respeita fielmente a linguagem da autora. O duro cotidiano dos menos favorecidos na sociedade ganha, por meio desse excerto, uma dimensão universal no diário de uma catadora de lixo. Com linguagem simples, ela conta o que viveu, sem artifícios ou fantasias. Por meio de exercícios voltados ao texto como objeto de reflexão linguística, solicita-se ao aluno que transcreva ocorrências em que a autora contraria as regras ortográficas, elabore hipóteses para explicar a grafia da palavra “amisade – com a letra s”, a intencionalidade da autora em adequar o seu texto ao padrão culto da linguagem e sua opinião a respeito de temas sociais.

(4B)

» As questões de 1 a 4 referem-se ao texto abaixo, escrito em 1958.

**21 DE MAIO**

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê. E com 9 cruzeiros apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.

...Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó e amisade ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que pode fazer a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz dos politicos açambarcadores.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 35. (Fragmento).

**Açambarcador:** aquele que toma conta de tudo.

- 1- Leia a seguinte nota dos editores de *Quarto de despejo*: “Esta edição respeita fielmente a linguagem da autora, que muitas vezes, contraria a gramática, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar seu mundo”. Transcreva no caderno pelo menos três ocorrências em que a autora contraria as regras ortográficas.
- 2- Elabore uma hipótese para explicar por que Carolina de Jesus grafou a palavra “amisade” (início do 2º parágrafo) dessa maneira.
- 3- Em que momentos é possível perceber que a autora teve a intenção de adequar o seu texto ao padrão culto da linguagem usando vocabulário e estrutura sofisticados?
- 4- Qual a opinião da autora a respeito dos seguintes assuntos: a realidade na favela; o desempenho do governo; o papel da sociedade civil?

(COLEÇÃO B – p. 229 e 230)

Sempre que constrói um texto, o autor entra num processo de enunciação, no qual coloca seu conhecimento de mundo. Esse fragmento de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* mostra o nível de instrução formal da autora, Maria Carolina de Jesus, o qual foi respeitado, pois o lugar de onde ela fala foi considerado e utilizado poética e artisticamente, dando verossimilhança ao discurso.

É esperado que o aluno, ao entrar em contato com o texto literário, identifique o contexto da obra, a linguagem utilizada, as condições de produção, o momento da enunciação, bem como aspectos da biografia da autora. Todos esses aspectos justificam o desvio de ortografia verificado. Se, para grafar corretamente uma palavra, precisamos estar conscientes do padrão convencional previamente instituído e comum a todos os usuários, o aluno deve compreender a falta de familiaridade da autora com algumas particularidades inerentes ao assunto, encarando-a como uma característica de sua literatura.

#### 4.3.6 Memorização

Alguns exercícios ortográficos não fazem qualquer relação de cunho etimológico, semântico ou morfológico, cobrando dos alunos mera memorização. Sem desconsiderar a importância da memória visual e das técnicas de leitura, cópia e ditado, exercícios desse tipo são particularmente difíceis, uma vez que existem várias representações gráficas para um mesmo som na língua. É o caso do fonema /s/, que pode ser representado graficamente por s, ss, c, ç, sc, x, xc.

**No texto a seguir faltam certas letras de algumas palavras. Reescreva essas palavras, completando-as de acordo com as normas ortográficas da Língua Portuguesa.**

**Um tenista pode ser expulso durante uma partida?**

[...] No tênis, é mais correto falar descla\_\_ifica\_\_ão e não e\_\_pul\_\_ão, pois o jogador é eliminado do torneio, e não apenas da partida. É uma puni\_\_ão pe\_\_ada, geralmente usada como último recur\_\_o contra os esquentadinhos. “Antes de ser descla\_\_ificados, um tenista recebe várias penalidades, como advertên\_\_ias verbais, perda de pontos e de games”, afirma o árbitro Ricardo Reis. Os tenistas que têm mais chan\_\_es de ser mandados para o chuveiro são os que violam o código de conduta dos torneios. Essa lei proíbe, por exemplo, agre\_\_ões, palavrões e “abu\_\_o” de raquete – o popular \_\_ilique, quando o jogador fica todo nervo\_\_inho e arreme\_\_a a própria raquete no chão. [...]

(Guilherme Castellar. Mundo Estranho, nº 44)

**(COLEÇÃO A- p. 269)**

**3- Em cada uma das sequências a seguir, há apenas uma palavra que é grafada com ch. Identifique-a.**

a- en\_aqueca / me\_ericó / capi\_aba / almo\_arife / mo\_ileiro

b- \_u\_u / ve\_ame / \_ampu / \_ereta / \_ará

c- \_arope / pra\_e / pe\_in\_a / me\_er / lu\_ação

d- pi\_ação / repu\_o / fa\_ina / \_ará / encai\_e

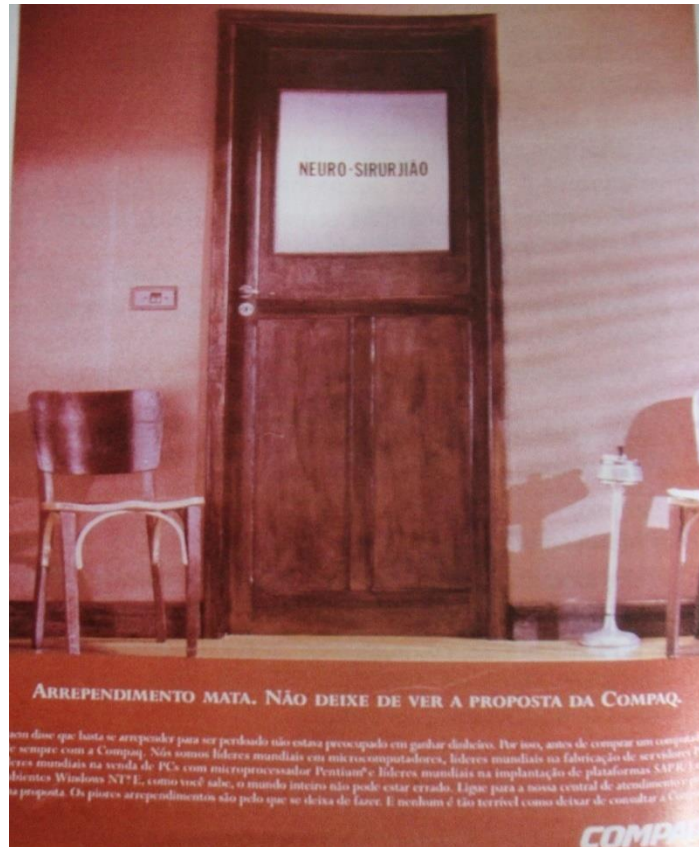
e- frou\_o / o\_alá / en\_urrada / pu\_ar / en\_imento

**(COLEÇÃO A- p. 269)**

**4.3.7 Aspectos pragmáticos**

Embora a apresentação do conteúdo de ortografia seja norteado por uma preocupação em sistematizar, classificar, listar irregularidades, preencher lacunas e reescrever, a coleção A também apresenta exercícios ortográficos cuja análise envolve aspectos pragmáticos. Vejamos os exemplos (7A e 8A):

(7A)



**Leia o anúncio e responda as questões propostas:**

**1- O anunciante representa uma marca internacionalmente conhecida de microcomputadores. O anúncio chama a atenção porque, em vez de mostrar, por exemplo, os últimos modelos de micros, apresenta um cenário completamente diferente do universo da informática. Observe a parte superior do anúncio.**

- O que chama a atenção no enunciado verbal?
- Repare nos elementos que compõem a parte visual do anúncio: os móveis, o cinzeiro à direita, as cores das paredes e da porta. O que ela sugere?
- A neurocirurgia é uma especialidade da medicina que cuida de todo o sistema nervoso, incluindo, por exemplo, as estruturas responsáveis pelos movimentos e pela fala no ser humano. Cruzando os elementos da sala de espera com o enunciado verbal, que impressão esse conjunto transmite sobre a qualidade do profissional?

**(COLEÇÃO A – p. 276)**

(8A)

**Semântica e discurso**

Leia os quadrinhos abaixo e responda às questões de 1 a 3.

(Laerte. *Striptiras*, nº 5. São Paulo: Circo Sampa. p. 12.)

- O quadrinho é construído a partir de uma questão ortográfica. O professor afirma que "puxassaco" escreve-se com dois ss. Essa afirmação está de acordo com as regras ortográficas vigentes?  
 Não, de acordo com as regras ortográficas vigentes, escreve-se *puxa-saco*.
- De acordo com o 3º quadrinho, a outra personagem, Fagundes, aceita a observação? Por quê?  
 Não, porque ele questiona o professor agressivamente.
- Observe, no 4º quadrinho, a forma como o cartunista Laerte escreveu "ossaco".
  - Fagundes foi ou não influenciado pelo professor? Foi.
  - Levante hipóteses: O que o autor dos quadrinhos sugere com essa grafia?  
 Resposta pessoal. Sugestão: A grafia absurda da expressão *ossaco* cria humor, pois revela que Fagundes aceitou a correção.

**(COLEÇÃO A- p. 277)**

O exercício (7A) focaliza a ortografia na construção do texto e no papel exercido pelo contexto e outros aspectos não linguísticos, ou seja, por meio de um anúncio, o aluno é levado a interpretar as questões propostas, como: "O que chama a atenção no enunciado verbal?"; "O que a parte visual do anúncio sugere?" e "O que os elementos da sala de espera com o enunciado verbal transmite sobre a qualidade do profissional?". Em vez de se voltar unicamente à parte estrutural da ortografia, esses exercícios levam o aluno a refletir sobre o assunto por meio do gênero textual anúncio. As questões requerem a opinião do estudante a respeito do enunciado, para, ao final, chegar à conclusão de que o neurocirurgião que trabalha naquele local é um profissional malformado, despreparado e desatualizado por colocar na porta da sala de atendimento a grafia incorreta "Neuro-sirurjião".

O próprio enunciado explicita toda a linguagem não verbal que está por trás do anúncio exposto, facilitando, dessa forma, a leitura do exercício. Além disso, ao que podemos observar, o contexto do "neuro-sirurjião" retrata uma sala decadente e implicitamente questiona como

um médico formado não saberia grafar sua própria especialidade. Seria um charlatão? Questionamentos como esses são plausíveis de reflexão por conta da escrita errada e mostram a importância da grafia correta para um médico, assim como para qualquer profissional.

O exercício (8A) também é voltado a um gênero específico, a tira humorística. Da mesma maneira que o exercício anterior, este propõe que o aluno reflita sobre as novas regras ortográficas vigentes, sobretudo o uso do hífen em palavras compostas, usado quando “elementos perderam sua significação individual para constituir um conceito único” (CEGALLA, 2004, p. 44). No entanto, novamente, as questões 1 e 2 mostram-se de cunho interpretativista, pois requerem do aluno conhecimentos sobre a nova ortografia, bem como a análise voltada ao sentido da tira apresentada. Apenas na questão 3, é solicitado ao estudante que levante hipóteses sobre a sugestão da grafia, que nada mais é do que humor criado por meio da escrita da expressão “ossaco”, aceita por Fagundes.

Pudemos evidenciar exercícios ora partindo de regras estabelecidas pelo normativismo, ora de textos com uma relevância dada à reflexão linguística. Neste último caso, busca-se mesclar essas atividades com enunciados que abordam a construção de sentidos, mostrando que estes não se limitam aos aspectos exclusivamente verbais.

(1B)

» As questões de 1 a 3 referem-se ao texto a seguir.



SOARES, L.; CAMARGO, José Eduardo. *O Brasil das placas: um país ao pé da letra*. São Paulo: Abril, 2003. p. 71. (Perinteressante Apresenta).

JOSÉ EDUARDO CAMARGO & CORDEL L. SOARES/EDITORIA ABRIL

**1- O que o texto da placa permite concluir a respeito do contato de seu autor com as práticas de escrita?**

**2- Que hipóteses podemos fazer sobre o perfil do autor da placa? Considere suas respostas anteriores e imagine uma explicação possível para a atitude do autor em relação à busca de adequação de seu texto à forma escrita.**

**3- Considere o que você aprendeu no capítulo anterior sobre variedades linguísticas e reescreva os dizeres da placa. Efetue as alterações necessárias para que a escrita fique de acordo com a norma padrão.**

**(COLEÇÃO B – p. 220 e 221)**

No exercício (1B), o aluno é levado a refletir sobre as práticas de escrita, de acordo com o texto apresentado no exercício, aparentemente escrito por alguém sem grande familiaridade com a escrita padrão. Ao final, solicita-se que o aluno efetue as alterações necessárias para que a escrita da placa fique de acordo com a norma padrão, retomando o capítulo anterior já estudado, a respeito de variedades linguísticas. Desse modo, podemos ressaltar que a difusão do conhecimento de variedade linguística de maior prestígio, com base na tradição gramatical normativa, constitui um processo que afeta profundamente todos aqueles que por ele passam, levando aqueles que não conseguem êxito neste processo a serem identificados como “diferentes”.

#### **4.3.8 Exercícios sobre acentuação**

A seguir, apresentaremos exercícios referentes a acentuação, classificando-os quanto à posição da sílaba tônica e quanto à função morfológica exercida pelo acento. Ao final, elencamos exercícios sobre diferentes regras de acentuação.

#### 4.3.8.1 Posição da sílaba tônica

Há exercícios que levam o estudante a refletir sobre o efeito de sentido produzido pela falta de acentuação. É o caso de (5B), em que ausência do acento na palavra “olimpiadas” produz o efeito de sentido de um campeonato de anedotas. Solicita-se que o aluno identifique o recurso utilizado pelo autor para produzir o efeito de humor na tira, colocando em prática a reflexão, análise e interpretação da língua, tomando uma posição a respeito das ideias enunciadas, dialogando e explorando toda produtividade das ideias expostas.

» Leia a tira abaixo para responder à questão 5.

5. Qual o recurso utilizado pelo autor da tira para produzir o efeito de humor?

(COLEÇÃO B – p. 230)

#### 4.3.8.2 Função morfológica do acento

Em (9A) a ênfase da acentuação recai na aplicação das frases para formar os plurais dos verbos vir e crer. Espera-se que o aluno saiba que o verbo vir na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo deve receber, obrigatoriamente, o acento circunflexo para se diferenciar da 3ª pessoa do singular. Espera-se, igualmente, que o estudante não confunda o plural do verbo citado com o do verbo crer, por exemplo, que, de acordo com as novas regras ortográficas, não recebe mais acento.

(9A)

**Passe as frases seguintes para o plural, observando a acentuação das palavras.**

a) Ele sempre vem à biblioteca, mas nunca lê nada; fica sentado apenas, observando o movimento.




b) Ela crê que tudo vale a pena.

(COLEÇÃO A – p. 277)

O exercício (10A) pede ao aluno que interprete a tira humorística levando em consideração o modo inadequado quanto à acentuação da palavra “por-de-sol”. Posteriormente, o estudante deveria saber a diferença entre o verbo pôr, obrigatoriamente acentuado, para se diferenciar de por, preposição.

(10A)

Leia esta tira, de Laerte:



Nessa tira, o cartunista escreveu uma palavra de modo inadequado quanto à acentuação.

a) Identifique essa palavra e re-escreva-a adequadamente. pôr-de-sol/pôr-do-sol

b) Suponha que a tira ainda será publicada e que você é o revisor da revista. Que justificativa você daria ao cartunista para que ele acentuasse adequadamente essa palavra? O verbo pôr é acentuado para se diferenciar de por, que é preposição.

289

(COLEÇÃO A- p. 289)

### 4.3.8.3. Regras de acentuação

(6B)

As questões 9 e 10 referem-se ao texto a seguir.

**Interrogatorio**

O crime fôra realmente bárbaro. O homem matára uma póbree vélha, que nem sequer conhecia, para ganhar 50 cruzeiros.  
O juiz, ao iniciar os trabalhos do juri, perguntou ao criminoso:  
— Como é que o senhor teve coragem de matar uma velhinha por uma ninharia?  
— Ninharia? — extranhou o fascinora. — O senhor não vê que com cinquenta cruzeiros daqui, cinquenta dali, a gente vai vivendo mais ou menos?

TORELLY, Aparício (Barão de Itararé). *Almanaque para 1949*: primeiro semestre. São Paulo: Universidade de São Paulo / Imprensa Oficial do Estado, 2003. p. 160.

9. Transcreva no caderno as palavras do texto que, de acordo com as regras de acentuação gráfica de hoje, não deveriam receber acento.

a) Essas palavras poderiam ter sua acentuação explicada pela regra do acento diferencial, usado para distinguir algumas palavras na escrita? Justifique sua resposta.

b) Explique por que, segundo as regras de acentuação gráfica atuais, essas palavras não teriam acento.

10. Transcreva no caderno as palavras do texto que, segundo a convenção ortográfica, deveriam ser acentuadas e não o foram. Justifique sua resposta com a regra que determina o uso de acento nesses casos.

(COLEÇÃO B – p. 231)

Em (6B), temos as novas convenções da reforma ortográfica, no que diz respeito à acentuação. O autor de um texto publicado em 1949 utiliza uma linguagem diferente da empregada nos dias atuais em seu texto, cujos acentos mantidos e/ou suprimidos, retratam o contexto da época. É solicitado ao aluno que saiba o porquê dos verbos “fora” e “matará” não receberem mais acento, bem como as palavras “pobre” e “velha”. Nestes casos, o estudante deve ter em mente que as palavras paroxítonas terminadas em –a e –e não são mais acentuadas, justificando, assim, a não utilização dos acentos nas palavras citadas. Temos também a palavra “júri” que não está acentuada no texto, mas que atualmente é acentuada por tratar-se de uma paroxítona terminada em –i. Além da acentuação, o exercício expõe a grafia da palavra “fascinora”, com a grafia antiga. Hoje, além da supressão da letra “s” da palavra, ela também recebeu um acento agudo, pois é uma proparoxítona.

No exercício (11A) a regra de acentuação gráfica corretamente empregada na tira humorística pela palavra “cágado” constrói o humor do texto quando o acento é retirado. É um típico exercício em que o aluno é instruído a utilizar o acento de forma correta para evitar possíveis confusões quanto à leitura e à compreensão das palavras. Dessa forma, os sinais de acentuação possuem o papel de distinguir, na escrita, palavras de grafia quase idêntica, diferenciadas pela tonicidade.

(11A)

**A acentuação na construção do texto**

Leia esta tira, de Bob Thaves:

**FRANK & ERNEST** **BOB THAVES**

INTROCONTINENTAL PRESS

SÓ OS CÁGADOS TEM NOÇÃO EXATA DE COMO É IMPORTANTE ACENTUAR AS PALAVRAS CORRETAMENTE.

(O Estado de S. Paulo, 21/1/2006.)

1. Na tira, a personagem que fala faz um comentário sobre a acentuação de palavras na língua portuguesa. Porque o sujeito se refere a toda a espécie dos cágados.

- De acordo com o contexto, por que ela emprega o sujeito (os cágados) no plural? A palavra só.
- Que palavra desse comentário exclui os demais usuários de língua portuguesa? A palavra só.
- Portanto, na opinião da personagem, de que maneira os demais usuários acentuam as palavras? Despreocupada ou mecanicamente, sem a noção exata de sua importância.

2. Você sabe que, na escrita, o papel do acento gráfico é evitar possíveis confusões quanto à leitura e à compreensão das palavras.

- A palavra *cágados*, tal como está grafada na tira, deixa o leitor em dúvida quanto ao seu sentido? Por quê? Não, porque está grafada de acordo com as regras de acentuação da língua portuguesa e, desse modo, refere-se aos animais que são as personagens da tira.
- Como se classifica essa palavra quanto à posição da sílaba tônica? *proparoxítona*
- Há uma palavra paroxítona que é parônimo de *cágado*. Na sua opinião, por que a personagem não deseja ser designada por essa outra palavra? Porque se trata de uma palavra chula, ofensiva, grosseira.
- A preocupação da personagem é o emprego adequado do acento gráfico na palavra que designa sua espécie. Explique por que essa preocupação é absurda. Porque, ao ouvir *cágado*, ninguém vai confundir essa palavra com a forma homônima dela.
- Que recurso da escrita permitiu ao cartunista criar o humor na tira? As regras de acentuação gráfica.

**Para que serve a acentuação?**

A acentuação serve para auxiliar a representação escrita da linguagem. Quando ouvimos, distinguimos com facilidade uma sílaba tônica de uma sílaba átona. Quando lemos, entre outras coisas, isso não é tão fácil, o que pode dificultar a leitura. Assim, os sinais de acentuação cumprem o papel de distinguir, na escrita, palavras de grafia idêntica mas com tonicidade diferente, como *secretaria*, *baba/babá*, *mágoa*, *público/público*, etc.

8

(COLEÇÃO A – p. 288)

#### 4.4. Exercícios referentes a classes de palavras

A morfologia é entendida como estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras. Serão objeto de nosso estudo os exercícios relacionados a este último aspecto, estudado no 2º ano do EM.

Os autores da coleção A definem esse tópico como “parte da gramática que estuda a forma das palavras”. (CEREJA & MAGALHÃES, 2008, p. 29). O estudo de cada classe

gramatical é iniciado com o título do capítulo e, em seguida, os subtítulos “Construindo o conceito” e “Conceituando”. No primeiro, a construção do conceito é dada por meio de um texto e de questões que levarão o aluno a intuir que estudará a classe determinada. Em seguida, o conceito é dado pela teoria da classificação gramatical de forma resumida para, posteriormente, o aluno interiorizar o que foi exposto, por meio de exercícios.

Conforme os estudos gramaticais da coleção B, as classes de palavras “permitem organizar a reflexão sobre a função que desempenham, nos enunciados da língua, as dezenas de milhares de palavras que constituem o léxico”. (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008, p. 303). As classes gramaticais são apresentadas com o título do capítulo e, em seguida, são expostos os “objetivos” que deverão ser alcançados pelo aluno, ao final do estudo, a “definição e classificação”.

Da mesma forma que a coleção A, a coleção B apresenta um texto que indica o que se estudará; porém, neste segundo caso, as questões de reflexão linguística são mais aprofundadas. Na sequência, é apresentada a teoria, por meio de textos, esquemas, quadros denominados de “tome nota”. Ao final, pretende-se o aluno coloque a teoria em prática, na sessão “atividades”.

No manual do professor, os autores das duas coleções afirmam definir as classes de palavras pelas relações existentes entre a gramática e o texto, com o intuito de desenvolver no aluno a capacidade de ler e ver o texto pela perspectiva da língua e do discurso. Como parte de nossa investigação, analisaremos se, nos exercícios sobre o estudo da língua, os autores efetivamente perseguem esse objetivo.

Os critérios adotados nas definições das classes seguem os pressupostos de Camara Jr. (1970), e de Macambira (1974): o sintático ou funcional, semântico e morfológico ou formal, uma vez que levamos em consideração “as formas que assumem, as funções que desempenham e o sentido que expressam” (MACAMBIRA, 1974, p. 48).

Macambira (1974) discorre sobre a distribuição em classes das palavras existentes em qualquer língua, baseando-se primariamente na forma, isto é, nas oposições formais ou mórnicas que a palavra pode assumir para exprimir certas categorias gramaticais.

O critério semântico é definido pelo linguista como correspondente ao significado, sentido, ou significação, que pode ser gramatical ou lexical. Gramatical é o que distingue, uns dos outros, os diversos membros de um paradigma (morfema, em sentido estrito). Lexical é o sentido inalterado, que se conserva inalterado em todos os membros do paradigma (lexema, morfema lexical ou semantema).

Camara Jr. (1970) comenta da seguinte forma os critérios empregados para classificar os vocábulos formais de uma língua: o critério semântico aborda o que os vocábulos significam

do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua; o critério formal ou mórfico se baseia em propriedades de forma gramatical que podem apresentar; o critério funcional, que teve muita acolhida na gramática descritiva norte-americana, orientada pela linguística sincrônica de Bloomfield, aborda a função ou papel que cabe ao vocábulo na sentença (CAMARA JR., 1970, p.77). Do mesmo modo, inserimos o critério pragmático nessa classificação, pois é ele que vai ser responsável pela análise linguística. Assim, esses critérios combinam-se de maneira diferente na classificação dos vocábulos, seja entre os gramáticos, seja nos livros didáticos, como veremos a seguir.

#### **4.4.1.Substantivo**

De acordo com Castilho (2012), etimologicamente, substantivo significa “o que está debaixo, na base”. Com esse termo, os gramáticos gregos aparentemente desejavam dizer que os substantivos são o fundamento do texto, pois não se pode construir um texto sem utilizar essa classe. O autor enfatiza a função que ela exerce na sentença.

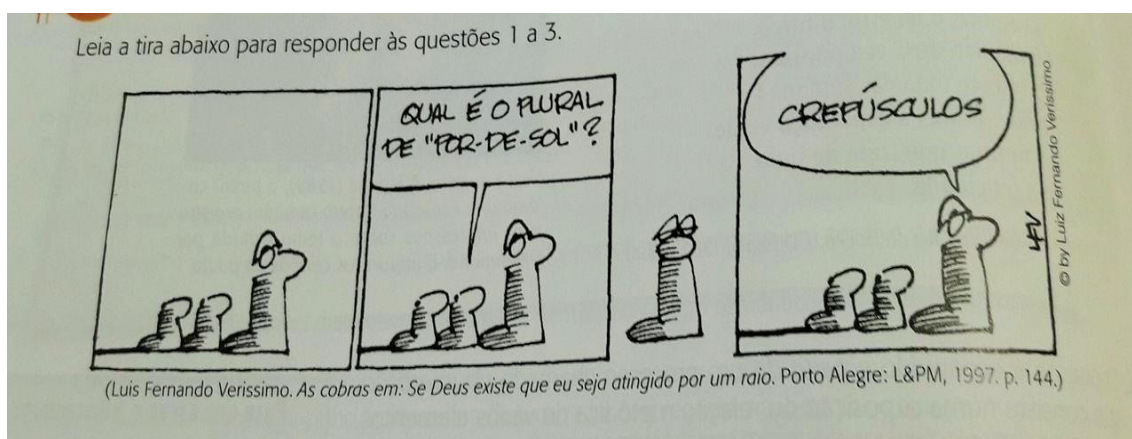
Mesclando a função do substantivo ao seu sentido, Neves (2000) menciona que ele tem por função “referir-se às diferentes entidades – coisas, pessoas, fatos, etc – denominando-as”. Na construção dos textos, os substantivos desempenham uma função importante, pois oferecem as referências que, uma vez identificadas, permitem a construção de imagens que levam a uma representação mental de uma situação real ou imaginária apresentada pelo autor do texto. Formalmente, podem variar em gênero, número e grau, e apresentam uma classificação baseada no significado (comum, próprio, concreto, abstrato, coletivo), e outra classificação baseada na forma: (primitivo, derivado, simples, composto).

Nos livros didáticos adotados, os substantivos são definidos por critérios semânticos, como “palavras que designam seres – visíveis ou não, animados ou não -, ações, estados, sentimentos, desejos, ideias”. Temos, abaixo, exercícios diversificados a respeito da classe de palavras Substantivo.

Além da definição, cobram-se do aluno as classificações do substantivo, principalmente, o composto - “são os formados por mais de uma palavra” e sua flexão. Quanto à formação do substantivo, há, apenas, um quadrinho explicativo classificando-o em primitivos, derivados, simples e composto, analisados, aqui, como critérios mórficos, uma vez que se baseia em propriedades de forma gramatical. Vejamos os exemplos a seguir.

#### 4.4.1.1. Flexão dos substantivos

O exercício enfatiza o aspecto formal, a flexão em número dos substantivos compostos. Logo depois de ter exercitado a metalinguagem, volta-se ao texto para perceber a provável relação existente entre as personagens, finalizando com a opinião do aluno sobre o uso das aspas nos substantivos compostos. Trata-se, portanto, de um exercício que extrapola o aspecto meramente estrutural do substantivo.



**1- No 2º quadrinho, na fala da cobrinha, há um substantivo composto.**

- Essa palavra está grafada de acordo com as normas ortográficas da língua? Justifique sua resposta.
- Considerando as regras de flexão de número dos substantivos compostos, qual é o plural dessa palavra? Justifique sua resposta.

**2- Observe a situação retratada na tira.**

- Qual é a provável relação existente entre as personagens?
- Considerando o locutor do 2º quadrinho, por que, na sua opinião, o cartunista colocou entre aspas o substantivo composto?

**3- Observe o 3º e o 4º quadrinhos.**

- O adulto responde à pergunta das crianças?
- Por que, na sua opinião, isso acontece?

(COLEÇÃO A – p. 36)



» Leia o texto a seguir para responder à questão 6.

*Um país de diletantes*

[...] essa é a característica geral do país: camuflamos nosso mercenarismo com singelos diminutivos. O policial, para manter as aparências, nunca cobra um suborno, mas uma “cervejinha”. O fiscal da prefeitura leva uma “caixinha”. O político dá uma “azeitadinha”. Ninguém se corrompe de forma direta, metódica, profissional. A gente é impreciso e diletante até para se vender.

MAINARDI, Diogo. *Veja*. São Paulo: Abril, ano 35, ed. 1737, n. 5, p. 107, 6 fev. 2006. (Fragmento).

**Diletante:** que ou quem mantém uma atitude pouco séria, de amador, não profissional em relação a normas de ordem intelectual ou espiritual.

No texto, para fazer uma crítica a certos comportamentos que considera condenáveis no nosso país, o autor atribui ao diminutivo uma função específica. Qual é ela? Que situações, segundo o texto, comprovam esse uso do diminutivo?

(COLEÇÃO B – p. 325)

#### 4.4.1.4. Equivalência sintática entre substantivos e orações substantivas

Há exercícios que se voltam para a relação entre a classe de palavras, no caso o substantivo e a oração substantiva a ele equivalente. Essa é uma forma de demonstrar que a sintaxe, a morfologia e a semântica são profundamente relacionadas. Consideramos um bom exercício sobre o estudo dessa classe gramatical, uma vez que se utiliza de exemplos já dados, a fim de que o aluno perceba as mudanças sintáticas, semânticas e morfológicas a partir do uso do léxico empregado corretamente, conforme o modelo.



3. Substitua nas frases a seguir a palavra *que* e o verbo destacado por um substantivo abstrato, fazendo as adaptações necessárias. Veja um exemplo:

O juiz exigiu *que* a partida *terminasse*.  
O juiz exigiu o *término* da partida.

a) O piloto espera *que* os passageiros *compreendam*. O piloto espera a *compreensão* dos passageiros.  
b) Os alunos esperam ansiosos *que* as férias *cheguem*. Os alunos esperam ansiosos a *chegada* das férias.  
c) Ela só queria *que* os filhos se *divertissem*. Ela só queria a *diversão* dos filhos.  
d) O general exigia *que* seus soldados *retornassem* imediatamente. O general exigia o *retorno* imediato de seus soldados.  
e) Ele exigiu *que* todos os atletas *comparecessem* à cerimônia de abertura dos jogos intermunicipais. Ele exigiu o *comparecimento* de todos os atletas à cerimônia.  
f) A locadora pede aos sócios *que* *devolvam* as fitas de vídeo até as 18 horas. A locadora pede aos sócios a *devolução* das fitas de vídeo.  
g) A loja exigiu *que* a distribuidora de material esportivo *rescindisse* o contrato. A loja exigiu da distribuidora de material esportivo a *rescisão* do contrato.  
h) O juiz exigiu *que* os sem-terras *devolvessem* a seu legítimo dono as terras invadidas. O juiz exigiu dos sem-terras a *devolução* das terras invadidas a seu legítimo dono.

(COLEÇÃO A – p. 31)

#### 4.4.1.5. Substantivos coletivos

4. Responda às questões a seguir, empregando um substantivo coletivo. Veja o exemplo:

— O fazendeiro leiloou apenas um *boi*?  
— Não, toda a *manada*.

a) A empresa liquidou apenas um *carro*? Não, toda a *frota*.  
b) A polícia prendeu apenas um *ladrão*? Não, toda a *quadrilha*.  
c) Os cientistas pesquisaram apenas estes *animais e plantas* da região? Não, toda a *fauna e flora* da região.  
d) A bibliotecária pediu que fizessem apenas o levantamento dos *livros* de referência? Não, de todo o *acervo*.  
e) Na feira, exporão apenas este *jornal* e esta *revista*? Não, toda a *hemeroteca*.  
f) Somente um *ator* ficará hospedado aqui? Não, todo o *elenco*.  
g) O que é exigido no exame: conhecer apenas duas ou três *leis* sobre o trânsito? Não, todo o *código*.

**Classificação do substantivo**

Os substantivos classificam-se em:

- **comuns:** referem-se a qualquer ser de uma espécie, sem particularizá-lo: açúcar, bolo.
- **próprios:** nomeiam um ser em particular, destacando-o dentro da espécie ou do grupo; são grafados com letra maiúscula: Japão, Campinas.
- **concretos:** nomeiam seres com existência própria, isto é, que não dependem de outro ser para existir: lápis, gato.
- **abstratos:** nomeiam ações, qualidades, estados, sentimentos, isto é, seres que só existem em outros ou a partir da existência de outros seres: ensino, bravura, pobreza.
- **coletivos:** designam uma pluralidade de seres da mesma espécie: multidão, entomólogo.

(COLEÇÃO A – p. 31)

Os coletivos não são uma questão gramatical, mas lexical. Memorizá-los implica enriquecer o vocabulário e não flexionar o substantivo. Formalmente, são palavras no singular com significado plural. Daí sua importância no processo sintático da concordância verbal. Nada disso foi explorado pelo exercício em questão, que só se preocupou com a memorização do léxico. Alguns termos da classificação dos coletivos caíram em desuso, logo o aluno só conseguiria se lembrar que o coletivo de periódicos é hemeroteca por meio da memorização.

#### 4.4.2. Artigo

Segundo Castilho (2012), artigo é um marcador pré-nominal, átono, associado necessariamente ao substantivo, com o qual constitui um vocábulo fonético. O estudioso identifica e define essa classe de palavras levando em conta o critério funcional, visto que há um emprego que cabe ao próprio vocábulo na sentença. Neves (2000), utilizando um critério funcional, afirma que essa classe de palavras pode ser interpretada sob dois diferentes aspectos, o da determinação e o da substantivação. No primeiro caso, o artigo é tido como simples determinante do substantivo e no segundo, como transformador de qualquer classe de palavras em substantivo.

Nos livros didáticos adotados, o artigo é definido como “palavra variável em gênero e número (critério mórfico), que se antepõe aos substantivos, determinando-os (critério sintático). A determinação operada pelo artigo pode ser definida ou indefinida” (critério semântico). O sentido do artigo, seu papel pragmático, é enfatizado pelos exercícios, como se observa nos exemplos que seguem, em que se evidencia o artigo definido e indefinido em seu aspecto formal e funcional. É solicitado ao aluno que responda se a palavra “um”, no anúncio, é um artigo ou um numeral. Nesse caso, é um artigo indefinido, pois o texto permite inferir que outros bancos estrangeiros já trabalham com o cartão tipo Platinum, assim o cartão em questão será um entre outros. No segundo exercício, o aluno precisa justificar o emprego do artigo definido, dado pelo contexto e pelo conhecimento prévio do banco a que se referem.

Leia o anúncio que segue e responda às questões propostas.

Unibanco. O primeiro banco a oferecer os cartões Platinum no Brasil. É o único a oferecer duas opções: o Unibanco VISA® Platinum e o Unibanco Mastercard® Platinum. Assim, você pode ter todas as vantagens Platinum, como serviço de Concierge, seguro de Acidentes em viagens de até US\$ 1 milhão. Seguro Médico de emergência de até US\$ 25 mil,

Central de Atendimento exclusiva no Brasil e no Exterior e o programa Rewards\* onde você acumula pontos que troca por passagens aéreas, hospedagem em hotéis e cruzeiros marítimos. E ainda pode ter as vantagens que só o Unibanco oferece, como Home Assistance e Drive Assistance. Unibanco. Banco único também em cartões Platinum.

Reprodução

*O primeiro banco a oferecer  
um cartão Platinum no Brasil  
é o único que oferece dois.*



(Veja, nº 1564.)

1. O produto promovido pelo anunciante é um cartão de crédito tipo Platinum, já existente no exterior, que oferece ao usuário vantagens como seguro contra acidentes, seguro de saúde, pontos acumulados que valem passagem aérea.

Observe que, no enunciado principal, o anunciante faz um jogo de oposições entre as palavras *um* e *único*, de um lado, e a palavra *dois*, de outro. Considerando todo o contexto, responda: A palavra *um* é artigo ou numeral? Justifique.

É artigo indefinido, pois o texto permite inferir que outros bancos estrangeiros já trabalham com o cartão tipo Platinum. Logo o Platinum Unibanco será um entre outros.

2. Nos trechos "O primeiro banco", "no Brasil" e "o único que oferece dois", o emprego do artigo *o* é obrigatório.

- a) Justifique por que só é possível o emprego do artigo definido, e não do indefinido, em:

Porque o emprego do numeral primeiro e do adjetivo único implica um conhecimento prévio do banco a que se referem (no caso, o Unibanco, dado pelo contexto).

- "o primeiro banco" e "o único que oferece dois";
- "no Brasil". Porque só existe um Brasil, aquele em que vive o leitor.

- b) Imagine um contexto em que seja possível empregar "um Brasil".


Resposta pessoal. Sugestão: Sonho com um Brasil diferente. (No caso, a pessoa opõe o Brasil que conhece a outro, com que sonha.)

#### Para que servem os artigos?

Os artigos não são apenas meros acompanhantes dos substantivos. Quase sempre, a presença ou a ausência de artigo assume um papel decisivo na precisão do sentido que se pretende dar a um texto. O artigo pode, por exemplo, particularizar ou generalizar, como em *Gostaria de ter um filho novamente / Gostaria de ter o filho novamente*; pode se referir à parte ou ao todo, como em *A comissão foi formada por moradores da rua (alguns) / A comissão foi formada pelos moradores da rua (tudo).*

atividades

» Leia a tira abaixo para responder às questões 1 e 2.



▲ QUINO. *Mafalda e seus amigos*. Coordenação da tradução e texto final de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1999. v. 8, p. 43.

1. Na tira para se referir ao pai, Mafalda faz uso de um artigo indefinido. Que sentido esse artigo atribui ao substantivo por ele determinado?
  - Por que Mafalda se refere ao pai dessa maneira?
2. Que outra palavra a personagem usa para se referir ao pai?
  - a) Como deve ser interpretado esse termo, na tira?
  - b) Por que Mafalda opõe esse termo à expressão “um pai”?

### (COLEÇÃO B – p. 17)

No exemplo da tira de Mafalda, o uso do artigo indefinido “um” é analisado pelo critério semântico, pois Mafalda se refere ao pai dessa maneira pelo fato de ele voltar à sua casa, depois de um dia de trabalho, esgotado. O uso da expressão talvez cause um estranhamento ao leitor, pois Mafalda se dirige ao próprio pai e não a uma pessoa qualquer, mas ao interpretarmos a tira, fica evidente que o artigo indefinido foi utilizado para construir o sentido pretendido pelo contexto da tira.

Nesses exemplos, os aspectos que evidenciam os artigos definidos e indefinidos são o funcional e o semântico, visto que a análise é dada por meio da diferença de sentido conferida pela presença e pela ausência do artigo em cada sentença. São bons exercícios para que o aluno reflita sobre a funcionalidade dessa classe de palavras aplicada em frases, bem como sobre a intenção dada pelo uso em outros contextos. Não é o que se observa no exercício abaixo, que é meramente metalinguístico:

» Leia atentamente a tira abaixo para responder à questão 3.

HAGAR  
HAGAR, VENHA PEGAR O PATO DA SUA MULHER!

Chris Browne  
CHRIS BROWNE  
11-30

MINHA CABEÇA PODE PARECER UM OVO, MAS NÃO É UM!

▲ BROWNE, Chris. Hagar. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 17 jan. 2002.

3. No primeiro quadrinho da tira, o substantivo pato está determinado por um artigo. Classifique-o no caderno.

(COLEÇÃO A – p. 17)

#### 4.4.3. Adjetivo

Para Castilho (2012), adjetivo é expressão que ocorre na função atributiva (critério semântico), como constituinte de um sintagma nominal (critério funcional). Ocorre também na função predicativa, como constituinte de um sintagma verbal. Quanto ao critério formal, o autor ressalta que: o adjetivo aceita flexão de grau; pode ser criado por derivação de modo; aceita derivações transformando-se em advérbio; aceita a derivação de quantificação.

Camara Jr. distingue substantivo de adjetivo pelo critério funcional: enquanto o substantivo é o termo determinado, o adjetivo é o termo determinante. Nas palavras do autor: “A função de substantivo, que é a do nome ou pronome tratado como o centro de uma expressão. A função de adjetivo, em que o nome ou pronome é o termo determinante e modifica um nome substantivo ou tratado como determinado. Em português, o adjetivo se caracteriza por uma concordância em gênero, número com o seu determinado” (CAMARA JR., 1970, p. 78). Na mesma linha, Pazini e Benites (1988) afirmam que uma palavra só pode ser classificada como substantivo ou como adjetivo conforme a função que exerça dentro de um sintagma nominal.

Nos livros didáticos adotados, o adjetivo é definido como “palavra que caracteriza os seres e refere-se sempre a um substantivo explícito ou subentendido na frase, com o qual concorda em gênero e número”. Observamos que os três critérios (semântico, funcional e formal) são evidenciados na teoria exposta pelas coleções.

#### 4.4.3.1. Relação entre adjetivos e locuções adjetivas

Nesse exercício os autores deixam explicitado no enunciado que nem toda locução adjetiva possui um adjetivo correspondente – critério semântico. Exemplificam, por meio de um excerto, esse conceito e, posteriormente, propõem ao aluno que amplie seu vocabulário substituindo os adjetivos correspondentes por locuções adjetivas.

2. Nem toda locução adjetiva tem um adjetivo correspondente. E as que têm nem sempre podem ser substituídas por adjetivo sem prejuízo de significado. Há certos casos em que se emprega preferencialmente o adjetivo em vez da locução, como, por exemplo, em "globo ocular" no lugar de "globo do olho", "sangue venoso" no lugar de "sangue das veias"; outras vezes, ocorre o contrário, com a locução tendo prioridade sobre o adjetivo, como, por exemplo, em "anel de ouro" em vez de "anel áureo". Conhecer os adjetivos correspondentes às locuções adjetivas possibilita, além de seu emprego adequado, evitar repetição de termos em situações nas quais a repetição de ideias é necessária para a clareza e a precisão de um texto. Veja:

A Cetesb inicia, ainda este mês, as obras para saneamento das águas dos rios desta região. Ao lado de outras medidas, a despoluição de águas *fluviais* faz parte de um programa que visa à melhoria da qualidade de vida urbana da população nas grandes capitais do país.

Como exercício de ampliação de vocabulário, substitua por adjetivos correspondentes as locuções adjetivas:

a) problemas <i>do ouvido, do nariz, do fígado, do rim</i> <small>auditivos, nasais, hepáticos, renais</small>	f) fome <i>de leão, de cão, de gato</i> <small>leonina, canina, felina</small>
b) amor <i>de pai, de mãe, de filho, de irmão</i> <small>paterno/paternal, materno/maternal, filial, fraterno/fraternal</small>	g) comida <i>sem cheiro, sem gosto, sem sal</i> <small>inodora, insípida, insossa</small>
c) greve <i>de professores, de alunos</i> <small>docente, discente</small>	h) partido <i>da maioria, da minoria</i> <small>majoritário, minoritário</small>
d) mudança <i>de sentido, de som</i> <small>semântica, fonética</small>	i) problemas <i>da cidade, do campo, da ilha, do lago</i> <small>urbanos, rurais, insulares, lacustres</small>
e) noites <i>sem sono</i> <small>insones</small>	j) período <i>da manhã, da tarde, da noite</i> <small>matinal/matutino, vespéral/verpertino, noturno</small>

(COLEÇÃO A – p. 52)

#### 4.4.3.2. Valor semântico dos adjetivos

» A tira abaixo serve de base para as questões 4 e 5.

▲ ITURRUSGARAI, Adão. La vie en rose. Folha de S. Paulo. São Paulo, 9 abr. 2008.

4. O autor da tira apresenta, para o leitor, uma série de pessoas. O que chama a atenção na caracterização que faz dessas pessoas?

► A expressão *freak show*, em inglês, significa "show de aberrações". Por que o autor escolheu essa expressão para dar título a essa galeria de personagens?

5. Na caracterização de cada uma das pessoas, qual o termo que expressa um juízo de valor sobre elas?

a) Como se classificam tais termos?

b) Explique por que o uso desses termos contribui para a construção de um olhar crítico manifestado pelo autor da tira.

## (COLEÇÃO B- p. 332)

Entendemos, nesse exercício, que o artigo definido evidencia que há apenas um exemplar de cada “aberração”: “o incrível homem, a fantástica mulher, a bizarra garota e o inacreditável homem”. O conhecimento do artigo não deve se limitar à classificação e conceituação de definido e indefinido. O uso dessa classe de palavras torna-se relevante pelos sentidos que o emprego do artigo junto ao adjetivo possibilita, além de contribuir para a construção de um olhar crítico manifestado pelo autor da tira, isto é, pessoas aleatórias que não possuem ferramentas tidas como necessárias nos dias atuais.

No exercício seguinte, temos também o adjetivo apresentado pelo critério semântico na construção do texto, pois ao se apresentar para Hagar, Bob ressalta que é um filho “ocioso e imprestável” – adjetivos negativos. Normalmente, Hagar, em sua visão de pai, não aceitaria Bob como pretendente de sua filha pelos adjetivos proferidos por ele mesmo. Mas, embora seja “ocioso e imprestável”, é um filho de um barão muito rico, o que deixou Hagar “contente” e “interessado”, por isso disse que ele não pode ser tão duro consigo mesmo.

» Observe atentamente a tira abaixo para responder às questões 1 e 2.

HAGAR: PAPAI ESTE É O BOB.  
 BOB: FALE SOBRE VOCÊ, RAPAZ.  
 BOB: SOU APENAS O FILHO OCIOSO E IMPRESTÁVEL DE UM BARÃO MUITO RICO.  
 HAGAR: NÃO SEJA TÃO DURO CONSIGO MESMO, FILHO... PRA TUDO HÁ ESPERANÇA!


Chris Browne

▲ BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S. Paulo. São Paulo, 29 abr. 1997.

- Na tira acima, Bob, ao ser apresentado a Hagar pela filha do viking, define-se a partir de dois adjetivos. Quais são eles?
  - Considerando o sentido associado a esses dois termos e a situação vivida pela personagem (ser apresentado como pretendente da filha do viking), que reação seria natural da parte de Hagar? Explique.
- No último quadrinho, Hagar surpreende o rapaz com sua reação. Por quê?
  - Que expressão adjetiva, na apresentação que Bob fez de si mesmo, determina a reação de Hagar? Justifique.

## (COLEÇÃO B – p. 339)

Leia o anúncio:



(Atividade, ano IV, nº 41.)

- Tanto no enunciado da parte superior do anúncio quanto no da parte inferior, destaca-se o emprego de adjetivos ou de locuções adjetivas.
 

adjetivos: bonito, gostoso, novo, incrível, crocante, delicioso; locuções adjetivas: com recheio, de baunilha, de morango

  - Identifique os adjetivos e locuções adjetivas empregados nos dois enunciados.
  - Considerando a intencionalidade do texto, isto é, a finalidade com que ele foi criado, justifique o predomínio dessa classe gramatical. *Sendo o anúncio um texto publicitário, cuja finalidade é promover um produto (no caso, um sorvete), é natural que se empreguem adjetivos capazes de ressaltar as qualidades positivas do produto.*
- O enunciado da parte superior do anúncio apresenta intencionalmente uma ambiguidade. Sem levar em conta a imagem, responda:
 

Encontrar o homem ideal, que reúna as características "bonito, gostoso e com recheio". O de que o sonho feminino é sobreviver um sorvete que reúna essas qualidades.

  - Qual parece ser, em princípio, o "sonho de toda mulher"?
  - Cruzando o texto com a imagem, que novo sentido ganha esse sonho?
- Os adjetivos *bonito* e *gostoso* e a locução adjetiva *com recheio* participam da construção da ambiguidade, pois podem se referir tanto a uma pessoa quanto a um alimento. Supondo que se refiram a uma pessoa, o que seria uma pessoa "com recheio"? *Uma pessoa "com recheio", isto é, que não seja apenas bonita, mas que tenha também qualidades interiores: carter, inteligência, sensibilidade, etc.*
- O adjetivo *incrível* significa "aquilo que não é crível, isto é, aquilo em que não se pode crer". No entanto, o uso constante dessa palavra, principalmente em anúncios publicitários, tem modificado o seu sentido original. Que outros sentidos essa palavra pode apresentar na expressão "incrível calda de morango"? *Entre outros: maravilhosa, saborosa, insuperável.*
- No canto esquerdo inferior, abaixo da vaquinha, se lê: "A mais tenta tentação". *É a palavra Milko, nome do produto, que aparece na vaquinha que está acima da frase.*
  - Como é próprio da linguagem publicitária, o texto é econômico, não explicitando a que substantivo se refere o enunciado. No entanto, é possível depreendê-lo pelo contexto. Qual é esse substantivo?
  - Em que grau está o adjetivo *tenta*? *No grau superlativo relativo.*
  - Por que esse grau é comum em anúncios publicitários? *Porque frequentemente os anunciantes destacam seu produto como o melhor entre todos (dá as construções "o/a mais...").*
- O anunciante faz uso de certos adjetivos — como *bonito*, *gostoso*, *crocante*, *delicioso* e *tenta* — que se relacionam com a percepção sensorial. Com que órgão sensorial se relaciona cada um desses adjetivos? *visão: bonito; paladar: gostoso, delicioso, tenta; audição: crocante.*
- Você observou, no anúncio, o emprego de vários recursos de linguagem relacionados ao adjetivo, tais como ambiguidade, grau dos adjetivos e alterações de sentido. Agora conclua: Considerando-se a finalidade principal de todo anúncio publicitário, que papel o adjetivo desempenha na construção do texto? *O adjetivo cumpre o papel de promover o produto, destacar suas qualidades e, assim, vendê-lo.*

56

## (COLEÇÃO A – p. 56)

Nesse exercício, temos o adjetivo explicitado em uma propaganda do sorvete Kibon, a fim de promover o produto, empregando os adjetivos e a locução adjetiva (bonito, gostoso e com recheio) para ressaltar as qualidades positivas do sorvete – critérios funcional e semântico. Essa propaganda também trabalha com a ambiguidade de forma intencional, já que, a princípio, o sonho de toda mulher é encontrar um homem ideal que reúna as mesmas características



mencionadas sobre o produto. Consideramos um bom exercício sobre o estudo dessa classe gramatical, visto que se utiliza de um texto publicitário com uma boa intenção de reflexão sobre o uso da língua em sala de aula, já que o adjetivo cumpre com o papel de promover o produto, destacar suas qualidades e vendê-lo ao consumidor. Além disso, na construção do texto, o adjetivo desempenha um papel fundamental, isto é, apresenta-se como qualificador de atributos positivos do sorvete para que, assim, o público sinta vontade de comprá-lo.

#### 4.4.4. Numeral

Conforme Cegalla (2004), numeral é uma palavra que exprime número, número de ordem, múltiplo ou fração. Nos livros didáticos adotados, o numeral é definido como “classe especial de palavras que indicam número ou quantidade exata de seres ou o lugar por eles ocupado em uma série” (critério semântico). Em nossa visão, numeral é nome (substantivo ou adjetivo, conforme atue como determinado ou determinante).

##### 4.4.4.1. Metalinguagem aliada a sentido

» Leia atentamente a tira abaixo para responder à questão 3.

O MELHOR DE CALVIN

MAIS UM PRATO DE CEREAIS COM COBERTURA DE CHOCOLATE. O SEGUNDO PRATO É SEMPRE O MELHOR!

O PRAZER DO PRIMEIRO PRATO É DIMINUÍDO PELA ANTECIPAÇÃO DO SEGUNDO...

E NO FIM DO TERCEIRO, GERALMENTE FICO MEIO ENJOADO.

TALVEZ VOCÊ NÃO DEVERESSE USAR LEITE ACHOCO-LATADO.

TENTE ÁGUA MINERAL, MAS AS BOLHAS ENTRAIAM NO MEU NARIZ.

Bill Watterson

© 1985 Watterson/United Feature Syndicate

3. Na tira, Calvin faz uso de numerais. Copie-os em seu caderno e classifique-os.

a) A que estão associados esses numerais?

b) A fala de Calvin, no terceiro quadrinho, associada ao uso desses numerais, contribui para o humor da tira. Explique.

(COLEÇÃO B – p. 393)

Nesse exemplo solicita-se ao estudante que copie e classifique todos os numerais da tira de Calvin, apresentando uma preocupação metalinguística. Posteriormente, pede-se que interprete a relação semântica estabelecida entre o numeral e a fala de Calvin, isto é, a mesmice da rotina diária de sempre comer cereal com cobertura de chocolate, bem como a repetição do mesmo prato por três vezes consecutivas (preocupação semântico-pragmática).

#### 4.4.4.2. Emprego de numerais cardinais e ordinais

3. Em relação à leitura e à escrita dos numerais, deve-se observar que:

- na designação de papas, reis, séculos, partes de obras e artigos de lei, indicados por algarismos romanos, estes devem ser lidos como numerais ordinais até *décimo* e daí por diante como cardinais;
- na indicação dos dias do mês (excetuando-se o primeiro dia), anos e horas, usam-se os cardinais;
- na enumeração de páginas e folhas de livros, como na de casas, apartamentos, quartos de hotel, cabines de navio, poltronas de teatro e equivalentes, empregam-se os cardinais; porém, estando o numeral anteposto ao substantivo, utilizam-se os ordinais.

Considerando esses usos, indique como devem ser lidos os algarismos empregados nas frases a seguir.

a) A Idade Média compreende o período que vai da Queda do Império Romano, no século V, até a Tomada de Constantinopla pelos turcos, no século XIII. *quinto, treze*

b) O livro que você me indicou é tão interessante que, em poucas horas, já li até o capítulo XXII. *vinte e dois*

c) Quem proclamou a Independência do Brasil foi D. Pedro I ou D. Pedro II? *primeiro, segundo*

d) Por favor, abram o livro na 33ª página. *trigésima terceira*

e) Você pode me buscar no aeroporto? Eu telefono avisando se regresso no dia 31 de janeiro ou 1º de fevereiro. *trinta e um, primeiro*

f) A citação encontra-se na página 25 do capítulo LXXIX. *vinte e cinco, setenta e nove*

g) Era a 213ª pessoa da fila. *ducentésima décima terceira*

4. Indique as frases em que o numeral está empregado em desacordo com as regras da variedade padrão da língua. A seguir, re-escreva-as, adequando-as à variedade padrão.

X a) A descrição da personagem principal encontra-se à página vinte e duas. ... à página 22 (*vinte e dois*)

X b) As flores devem ser entregues na rua Quarenta e Um, casa dois. *casa 2*

X c) Ao papa Paulo Seis sucedeu João Paulo Primeiro. ... papa Paulo VI (*sexto*) ... João Paulo I (*primeiro*)

d) O artigo 22 foi revogado ontem.

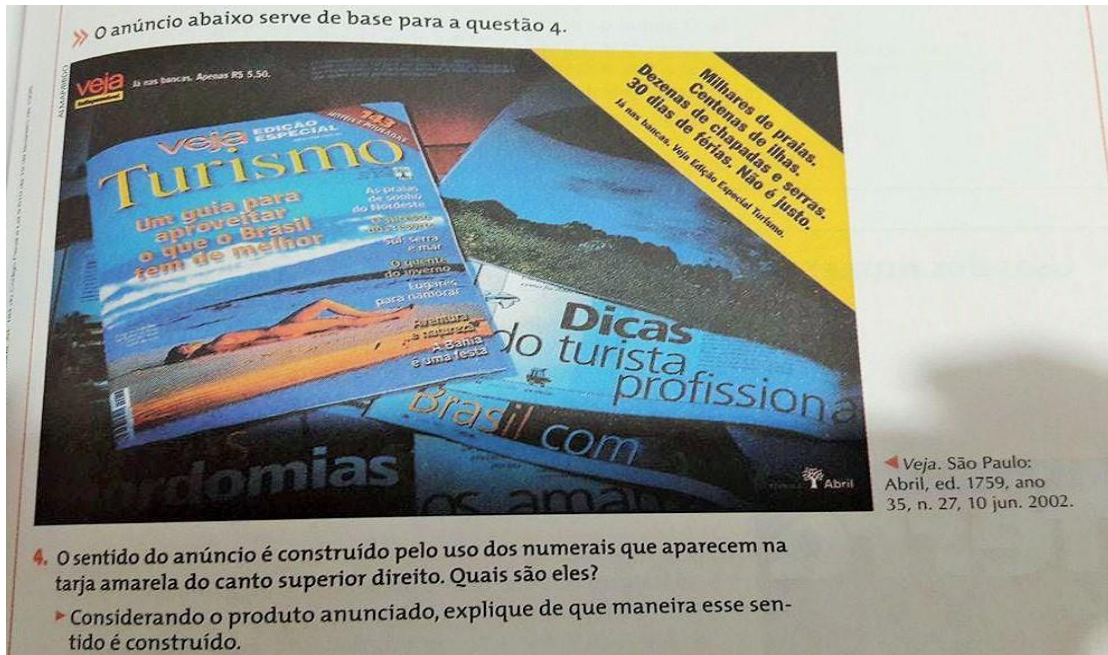
X e) Hoje é trinta e um de janeiro; amanhã, um de fevereiro. *31 de janeiro, 1º de fevereiro*

#### (COLEÇÃO A – p. 74)

Nesses exemplos, a classe dos numerais é exposta ao aluno pelo critério formal, isto é, deve-se relacionar o enunciado, indicando como deverão ser lidos os algarismos empregados nas frases e, posteriormente, corrigi-las de acordo com a variedade padrão.

#### 4.4.4.3. Valor pragmático dos numerais

» O anúncio abaixo serve de base para a questão 4.



4. O sentido do anúncio é construído pelo uso dos numerais que aparecem na tarja amarela do canto superior direito. Quais são eles?

► Considerando o produto anunciado, explique de que maneira esse sentido é construído.

◀ Veja. São Paulo: Abril, ed. 1759, ano 35, n. 27, 10 jun. 2002.

#### (COLEÇÃO B – p. 393)

Já nesse exemplo, o sentido do texto é construído pela classe dos numerais (critério pragmático), visto que a propaganda da Revista Veja está promovendo o turismo por meio de numerosos lugares (milhares de praias, centenas de ilhas, dezenas de chapadas e serras) que o indivíduo poderá escolher para viajar, porém esses números não condizem com o número que o cidadão brasileiro possui de férias ao ano, isto é, trinta dias e, conseqüentemente, o “não é justo” por esse leque de escolhas não dar conta de apenas um mês de férias para o descanso.

#### 4.4.5. Pronome

Cegalla (2004) define o pronome como palavra que representa os nomes dos seres ou os determinam, indicando a pessoa do discurso – critério funcional.

Benveniste (1956) enfatiza a natureza dos pronomes apontando que a universalidade dessas formas linguísticas “faz pensar que o problema dos pronomes é ao mesmo tempo um problema de linguagem e um problema de línguas, ou melhor, que só é um problema de línguas por ser, em primeiro lugar, um problema de linguagem” (BENVENISTE, 1956, p. 277). Menciona, ainda, que os pronomes são um fato de linguagem, e que “uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamaremos as ‘instâncias do discurso’, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor”.

O autor destaca o fato de que “a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos eu, tu, ele, abole justamente a noção de ‘pessoa’. Esta é própria somente de eu/tu, e falta em ele”. Posteriormente, Benveniste mostra que o pronome eu só pode referir-se à realidade do discurso. Eu pode ser definido então como o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística eu”. Em consequência, “obtem-se uma definição simétrica para tu, como o ‘indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística tu’”.

Nos livros didáticos adotados, o pronome é simplesmente definido como “palavras que substituem ou acompanham outras palavras, principalmente os substantivos. Podem também remeter a palavras, orações e frases expressas anteriormente” (critérios funcionais). Vejamos os exemplos a seguir.

#### 4.4.5.1. Morfossintaxe dos pronomes

2. Leia este poema, de Mário Quintana:

**Bilhete**

Se tu me amas, ama-me baixinho  
 Não o grites de cima dos telhados  
 Deixa em paz os passarinhos  
 Deixa em paz a mim!  
 Se me queres,  
 enfim,  
 tem de ser bem devagarinho, Amada,  
 que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...

(Obra completa em um volume. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p. 642.)

a) Em que pessoa o eu lírico trata a mulher amada?  
*Na 2ª pessoa do singular.*

b) Se ele optasse por tratar a amada por você, em que pessoa deveriam estar os verbos?  
*Na 3ª pessoa do singular.*

c) Em um dos versos do poema, um pronome substitui toda uma oração. Indique o verso em que isso ocorre.  
*No 2º verso.*

d) Explique a concepção de vida e de amor do eu lírico, no último verso.  
*A concepção do eu lírico é a de que a vida passa rápido e o amor, mais rápido ainda.*

**(COLEÇÃO A – p. 102)**

Nesse exercício encontramos a classe gramatical materializada por meio do poema “Bilhete”. Ao aluno é solicitado tão somente que saiba a pessoa do discurso do poema, bem como a forma de tratamento pela qual o amado a chama. O objetivo desse exercício é apenas identificar a pessoa gramatical. Normalmente, os pronomes de tratamento representam uma forma indireta de nos dirigirmos aos nossos interlocutores.

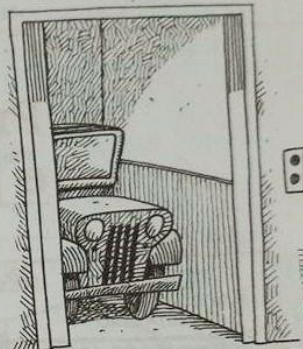
#### 4.4.5.2. Exercícios que envolvem a função pragmática dos pronomes

» Leia o texto a seguir para responder à questão 4.

### Carros letrados

A turma atrás do balcão do cartório do 1º Ofício de Notas, em Copacabana, acha que carro sabe ler.  
É o que se supõe com a placa que avisa à freguesia: “Transferência de telefones e veículos, só com a presença do próprio”.  
Um gaiato, esta semana, quis saber como fazia para subir com seu jipe ao segundo andar, onde funciona o cartório.

GOIS, Ancelmo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 set. 2002. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/jornal/colunas/ancelmo.asp>>. Acesso em: 19 nov. 2002.



4. O texto faz uma crítica ao sentido produzido pelo emprego equivocado de um pronome no texto de uma placa. Que pronome é esse?


a) Ancelmo Gois e o dono do jipe fizeram uma mesma interpretação do texto da placa. Qual foi ela?

b) O jornalista usa a ironia para destacar o sentido construído pelo emprego equivocado do pronome. Que ironia é essa?

### (COLEÇÃO B – p. 365)

Nesse exemplo, o pronome é trabalhado por meio do critério pragmático, pois é preciso que o aluno identifique a qual pronome provoca o sentido equivocado do termo no texto, isto é, o pronome “próprio”. A interpretação da placa “Transferência de telefones e veículos, só com a presença do próprio” faz com que o leitor entenda que os carros sabem ler, por isso a ironia utilizada no título.

Explique por que...  
» Leia atentamente a tira abaixo para responder à questão 4.



▲ LAERTE. *Classificados*: livro 3, São Paulo/Lisboa: Devir, 2004. p. 55.

4. No contexto da tira, o humor é obtido pelo uso de um pronome. Transcreva-o no caderno.


► De que maneira o uso desse pronome contribui para a graça da tira? Justifique.

### (COLEÇÃO B – p. 354)

Já nesse exercício, embora se peça ao aluno a identificação do pronome na tira, também é solicitado o uso dessa classe gramatical com relação à construção do riso (critérios semântico-funcional). O uso do pronome “minha” evidencia que o personagem sabe a resposta do telespectador, dizendo que todos os gatos voltam justamente para a casa dele ao invés da casa de outra pessoa.

**Questão semiótica**

— Você é um ladrão!  
— O digníssimo colega não me falte com o decoro;  
“Você, não, ‘Vossa Excelência!’”



Caros Amigos. São Paulo:  
Casa Amarela, ano V,  
n. 51, jun. 2001.  
(Fragmento).

**Semiótica:** relativo ao sistema de significação dos signos.

**5.** A graça do texto se deve à reação do interlocutor à acusação feita por seu colega. Considerando a primeira fala apresentada, que reação se esperaria que tivesse o interlocutor?

**a)** A resposta dada pelo interlocutor quebra essa expectativa. Explique por quê.

**b)** O que as formas pronominais *digníssimo* e *Vossa Excelência* indicam sobre a posição ocupada na sociedade por esses interlocutores?

(COLEÇÃO B- p. 365)

Nesse exercício a classe dos pronomes é exposta pelos pronomes de tratamento “digníssimo”, “você” e “vossa excelência”, os quais constroem o sentido do texto. O humor é provocado pela reação do interlocutor à acusação feita por seu colega, o qual diz que ele é um ladrão. A resposta do interlocutor quebra a expectativa do leitor, porque as formas pronominais indicam que o sujeito possui uma importante posição na sociedade e, mais do que isso, evidenciam a preocupação com a forma de tratamento dirigida a ele e não com o fato de ele ser um ladrão.

### 4.4.5.3. Metalinguagem pronominal

4. Leia a tira ao lado.



(Laerte. *Classificados* – Livro 1. São Paulo: Devir, 2001. p. 40.)

Na fala dos três quadinhos:

*dessa e meu, respectivamente / Ambos são pronomes adjetivos.*

a) Identifique um pronome demonstrativo e um pronome possessivo, e indique se são adjetivos ou substantivos.

b) Os dois pronomes *que* empregados são interrogativos ou relativos? Por quê?

*Ambos são relativos, porque substituem palavras expressas anteriormente; o antecedente do primeiro *que* é *funcionário* e o do segundo é *suplente*.*

### (COLEÇÃO A – p. 102)

Nesse exercício é solicitado ao aluno que identifique na tira um pronome demonstrativo e um possessivo, e, logo depois, um pronome relativo, sem se preocupar com a funcionalidade da classe gramatical na construção do texto. O texto não foi aproveitado no exercício, que se preocupou apenas com a metalinguagem pronominal.

### 4.4.6. Verbo

Segundo Castilho (2012), verbo é a palavra que articula argumentos (critério funcional) e pode expressar estados de coisas, ações e eventos que precisamos quando falamos ou quando escrevemos (critério semântico).

Nos livros didáticos adotados, o verbo é definido como “palavra que exprime ação, estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos, sempre em relação a determinado tempo” (critério semântico). Vejamos os exemplos a seguir:

#### 4.4.6.1. Separação entre metalinguagem e pragmática

**Exercícios**

1. Leia a tira ao lado.

(Quino. *Mafalda 2*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 28-9.)

a) Identifique um verbo empregado no modo subjuntivo. *quando eu for velho*

b) Identifique uma locução verbal. *vai dormir*

c) Por que Mafalda inclui o judô na sua formação? *Porque percebe que o grau de agressividade verbal pode desencadear uma agressão corporal; nesse caso, ela precisará aprender a se defender.*

#### (COLEÇÃO A – p. 168)

Notamos que nesse exercício o verbo é, somente, utilizado para identificação de modo e locução. Há uma preocupação em identificar o modo verbal, sem relacioná-lo a sua função (questão 1); os outros dois modos presentes na tira não são mencionados. O grau de agressividade verbal proferido pelo interprete dos Estados Unidos pode desempenhar uma agressão corporal, por isso Mafalda reflete sobre a possibilidade de praticar judô. Percebemos que a identificação acaba desconsiderando outros aspectos importantes a serem estudados nessa classe, como a função desempenhada pelo verbo nessa tira.

#### 4.4.6.2. Tempos verbais: aspectos pragmáticos

No exemplo a seguir, o modo verbal no imperativo é construído pelo jeito como a personagem Gina trata seu marido de forma “mandona”. Utiliza as formas imperativas “dá”, “tira”, “não reclama” no sentido de ordem e de imposição sobre Julio, o qual não responde uma palavra, apenas assume uma expressão facial irritada, com a forma de Gina falar com ele. É possível inferir nesse texto que Gina é uma mulher brava, enquanto Julio é passivo aos comandos da mulher, ou seja, aceita o modo de ser de sua esposa.



» Leia atentamente a tira abaixo para responder à questão 8.

JULIO E GINA

Caco Galhardo



▲ GALHARDO, Caco. Julio e Gina. Folha de S. Paulo. São Paulo, 2 jun. 2003.

8. O uso do Imperativo revela o tipo de relação que Gina tem com seu marido. Explique.

(COLEÇÃO B – p. 420)

» Leia o texto abaixo para responder à questão 1.

***Pedestres à vista!***

Espero ao volante. O semáforo parece demorar horas. Finalmente, vem o amarelo. Engato a primeira. Vira para verde. Boto o pé no acelerador. Nesse instante, uma senhora pula da calçada para a faixa, correndo com uma criança na mão. Breco ruidosamente. O carro de trás buzina, furioso. Ela corre para aproveitar o último instante antes de os veículos darem a largada. Mostro a luz verde. Olha-me como se eu fosse um alienígena. Pior ainda, um ser sem coração, incapaz de compreender sua pressa em atravessar aquela faixa. Compreendo, sim. É a mesma que eu tinha enquanto aguardava o semáforo. [...]

CARRASCO, Walcyr. *Pequenos delitos e outras crônicas*. São Paulo: Best Seller, 2004. p. 177-179. (Fragmento).

1. No texto, há vários verbos no presente. Quais são eles?

a) Qual é o efeito de sentido produzido, no texto, pela apresentação, nesse tempo verbal, dos fatos narrados?

b) Na última frase, os verbos *ter* e *aguardar* estão flexionados no pretérito imperfeito. Por quê?

**(COLEÇÃO B – p. 420)**

Nesse exemplo a respeito do estudo do verbo, menciona-se o efeito de sentido produzido no texto pela apresentação do tempo verbal, ou seja, como se trata de verbos no tempo presente, é possível que o aluno entenda que está se expressando um fato que se desenvolve no momento em que idealmente se situa, bem como o processo momentâneo das circunstâncias mencionadas no contexto da crônica de Walcyr Carrasco. Esse exemplo de estudo discursivo da linguagem parte não só do sentido construído das palavras e dos enunciados propostos no exercício, mas, também, na constituição das relações entre interlocutores em uso da língua, frente às condições sociais de produção do enunciado.

### 4.4.6.3. Emprego de tempos verbais

7. Complete as frases a seguir, empregando os verbos no tempo adequado ao contexto. Veja o exemplo:

*entregar*

- Talvez eu *entregue* as encomendas hoje.
- Se *entregassem* as encomendas hoje, ela pegaria a dela.
- Quando eu *entregar* as encomendas, ela pagará esta conta.

a) *dizer*

- Tomara que ele  sim ao projeto. *diga*
- Se ele  sim ao projeto, os alunos poderiam iniciar as pesquisas imediatamente. *dissesse*
- Quando ele  sim ao projeto, os alunos poderão iniciar as pesquisas. *disser*

(COLEÇÃO A – p. 168)

Nesse exemplo é solicitado ao aluno que empregue os verbos nos tempos adequados ao contexto, de acordo com o exemplo – método estrutural. Embora seja um exercício de fixação de conteúdo para que o aluno entenda que o verbo muda conforme o contexto, seria mais interessante que os exemplos fossem retirados de um texto, a fim de mostrar a funcionalidade dos verbos e a mudança na construção de sentido dada pela classe gramatical.

### 4.4.7. Advérbio

Bechara (2009) define o advérbio como “a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condições, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”. Ele é constituído de uma palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, pode se referir a um adjetivo e a um advérbio (BECHARA, 2009, p. 287).

A utilização do critério semântico, como o primeiro a ser levado em conta na distinção dessa classe, fica evidente quando o linguista afirma que as palavras que a compõem denotam circunstância. Posteriormente, o critério funcional é apontado na medida em que o autor sugere que os advérbios desempenham nas orações a função de adjunto adverbial. Sob o ponto de vista semântico, ele afirma que essas palavras podem ter natureza nominal ou pronominal, isto é, significar ou indicar. Cunha (2012, p. 312) afirma que o advérbio “é a palavra que modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio”, sendo assim, dependendo da situação, o advérbio pode modificar todo o ato de fala ou toda a proposição.

Castilho (2012) salienta que advérbio é uma palavra invariável (critério formal), funcionando fundamentalmente como um modificador do verbo (critério funcional). Tem-se atribuído aos advérbios o papel de adjetivar e de substituir o sintagma preposicional. Neves (2000) explicita que essa classe de palavras é invariável (critério formal), periférica, funciona como satélite de um núcleo e forma uma classe heterogênea quanto à função (critério funcional).

Alguns advérbios, como os pronominais, por sua natureza dependente da situação enunciativa, seriam mais bem entendidos relacionados com os pronomes, uma vez que identificam a circunstância de tempo e de lugar em relação ao momento e lugar da enunciação e expressam julgamentos do falante. Há também advérbios nominais, que têm significado, independentemente da situação de enunciação.

Jespersen (1963) chama os advérbios, as preposições, as conjunções e as interjeições de partículas, dizendo que não há razão para discriminar tais elementos em classes distintas, já que suas funções específicas somente são percebidas a partir da consideração de um contexto maior.

Nos livros didáticos adotados, o advérbio é definido como “palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal” (critério semântico). Vejamos os exemplos a seguir:

#### 4.4.7.1. Aspecto semântico dos advérbios

Leia a tira a seguir, de Angeli, e responda às questões 1 e 2.

(Folha de S. Paulo, 24/4/2004.)

1. Em cada quadrinho da tira, identifique uma locução adverbial e o valor semântico que ela exprime.  
 1º quadrinho: sobre a mesa da cozinha (lugar); 2º quadrinho: em torno de minúsculos grãos de açúcar (lugar); 3º quadrinho: nesse momento (tempo)

(COLEÇÃO A – p. 197)

Nesse exercício é possível identificar as locuções adverbiais e o valor semântico que exprimem por meio da tira. O estudante deve identificar esses termos – sobre a mesa da cozinha, em torno de minúsculos grãos de açúcar e nesse momento - e o sentido em que expressam em cada quadrante, isto é, indicando lugar e tempo, respectivamente.

Leia a tira a seguir para responder às questões de 4 a 7.

(Bill Watterson. O progresso científico deu "oi". São Paulo: Best News, 1990. p. 52.)

4. No 1º e no último quadrinho, há duas locuções adverbiais. Identifique-as e indique os valores semânticos que exprimem.  
*Professor: Embora a expressão de novo possa ser substituída por novamente, no contexto ela assume valor semântico temporal, equivalente a "mais uma vez".*

5. No 2º quadrinho, que valor semântico o advérbio *nunca* exprime?

• condição	• negação	x • tempo
• intensidade	• modo	

6. Indique o grau do advérbio na expressão "Mais alto! Mais alto!".  
*superlativo analítico*

7. No último quadrinho, a personagem Calvin põe em dúvida o fato de estar podendo desfrutar o balanço no recreio e acha que é possível não ter ouvido tocar o sino. Supondo que isso tenha de fato ocorrido, por que ele não teria ouvido o sino?  
*Provavelmente porque estava gritando ou distraído, brincando.*

**Melhor, pior / mais bem, mais mal**

Melhor e pior são comparativos de bem e mal (como também dos adjetivos bom e mau), respectivamente, sendo, portanto, invariáveis. Observe:

Ninguém conhece *melhor* seus interesses do que eu.

As formas *mais bem* e *mais mal* podem ser empregadas, desde que junto de adjetivos representados por participios. Veja este exemplo:

Os contribuintes estavam *mais bem* informados do que há um ano.

## (COLEÇÃO A – p. 199)

Percebemos, nesse exercício, que o advérbio é trabalhado de acordo com as ações praticadas por Calvin, na tirinha. É fundamental que o aluno saiba o conceito de locução adverbial para entender a relação semântica estabelecida no exercício, visto que as expressões “no balanço” e “de novo” indicam lugar e tempo, respectivamente. É evidenciado, também, o superlativo analítico da expressão “Mais alto! Mais alto!”, entendido aqui como critério formal, pois determina um adjetivo, e como critério semântico, uma vez que aumenta a gradação do adjetivo.

#### 4.4.7.2. Aspecto formal dos advérbios

Há exercícios que focalizam a forma invariável dos advérbios. É o caso do exemplo abaixo que solicita ao aluno que reescreva as frases completando-as com *meio* ou *meia*, de acordo com o quadro demonstrativo ao lado dos exercícios. O critério formal não se alia ao semântico e ao funcional, empobrecendo o exercício.

9. Re-escreva as frases, completando-as com *meio* ou *meia*, conforme convier:

a) A porta do camarim estava  aberta e, por instantes, vimos a cantora se maquilhando.

b) Não a incomode, pois hoje ela está  triste.

c) Era -dia e , quando o almoço foi servido.

d) Para dar um sabor especial ao molho de salada, acrescente o suco de  limão e  colher de sobremesa de mostarda.

**Meio ou meia?**

O numeral *meio* ("metade de um") é uma palavra variável, ou seja, flexiona-se em gênero. Veja:

Tomei *meio* copo de refrigerante, e ela, *meia* xícara de leite. Suas aulas iniciam-se *meio*-dia e *meia*. (meia hora)

Já o advérbio *meio* ("um tanto, não inteiramente, quase") é invariável, isto é, não admite flexão.

Assim:

Maria está *meio* aborrecida hoje.

(COLEÇÃO A – p. 199)

#### 4.4.7.3. Aspecto pragmático dos advérbios

» Leia o texto abaixo para responder à questão 5.

**Meia**

— Você acha que estou *meia gordinha*?

— Não é *meia*, é *meio*.

— Como é que é?

— Não é *meia gordinha* que se diz. É *meio gordinha*.

— MEIO *gordinha*? Imagina. *Meio gordinha*... Não acredito.

— Se você fosse *meia gordinha*, significaria que você é só *meia*, só metade, entende?, só metade *gordinha*. A outra metade, *magrinha*.

— Qual parte? A de cima ou a de baixo?

PRATA, Mário. *Memórias de um magro*. 14. ed. São Paulo: Globo, 2005. p. 20-21. (Fragmento).

5. O texto baseia-se em uma confusão comum, por parte dos falantes da língua portuguesa, em relação ao uso dos termos *meio* e *meia*. De acordo com a explicação dada pela personagem do texto, qual seria o sentido da expressão "*meia gordinha*"?

a) Nessa expressão, considerando o sentido mencionado, qual seria a função da palavra *meia*?

b) Qual teria sido o sentido pretendido pela personagem que afirmou estar "*meia gordinha*"?

c) Se ela usasse a palavra *meio*, como sugerido pela outra personagem, teria expressado esse sentido? Por quê?

d) Considerando o sentido e a função do termo na expressão "*meia gordinha*", qual foi a inadequação em relação à gramática normativa cometida pela moça?

(COLEÇÃO B – p. 472)

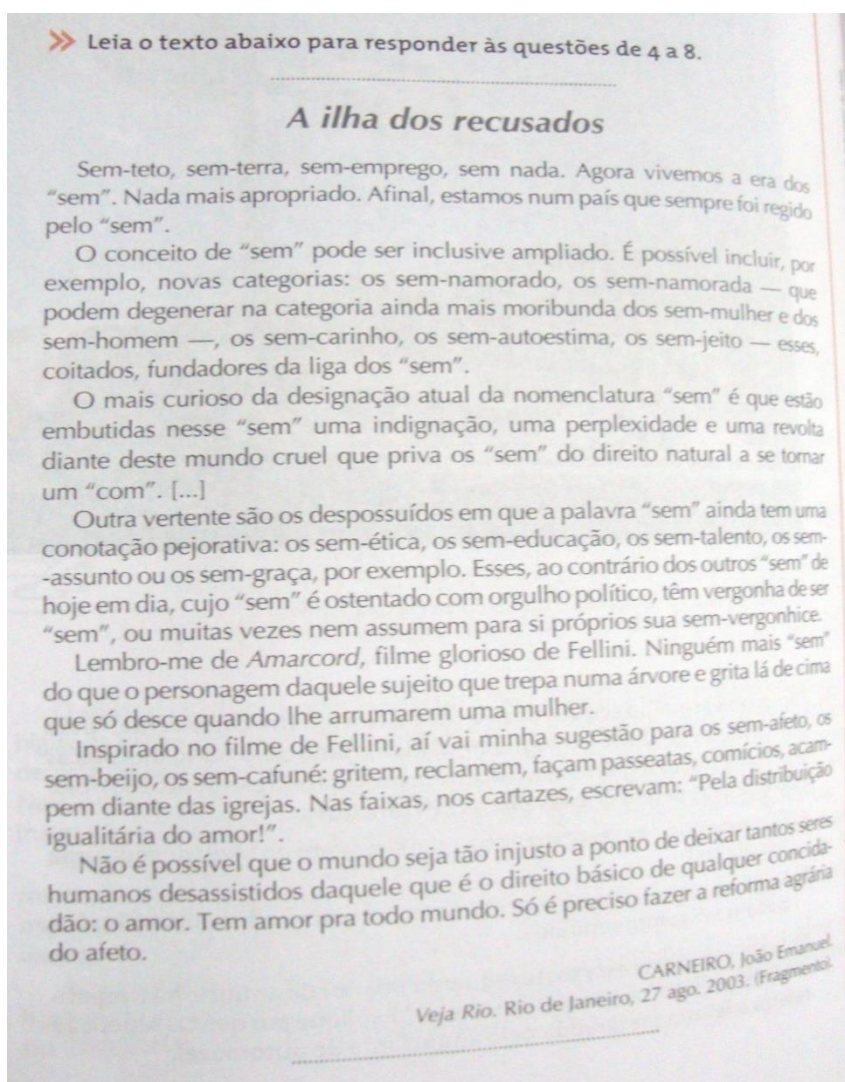
Nesse exemplo, o uso dos advérbios baseia-se no texto de Mário Prata para enfatizar uma confusão comum dos falantes da língua portuguesa em relação ao uso dos termos "*meio e meia*" – critério semântico-funcional. A confusão ocorre porque ao questionar se estava "*meia gordinha*", a outra personagem responde que não se fala "*meia e sim meio*" e, mesmo assim, a personagem não entende que *meia* significa metade e *meio*, um pouco. Diferente do exercício

acima, em que se utilizou dos mesmos advérbios no exercício, esta parte de um texto que leva o aluno a refletir sobre a construção da classe gramatical no texto, bem como o sentido produzido por meio dela.

#### 4.4.8. Preposição

Castilho (2012) assevera que preposição é palavra invariável (critério mórfico), que atua como núcleo do sintagma preposicional, desempenhando funções sintáticas, semânticas e discursivas (critério funcional).

Segundo os livros didáticos adotados, preposição é “palavra invariável (critério mórfico) que conecta termos de sintagmas (critério funcional), criando entre eles uma relação de sentido” (critério semântico). Os exercícios sobre preposição propostos em ambas as coleções focalizam o caráter semântico-pragmático das preposições, como mostram os exemplos abaixo.



4. No texto, a preposição *sem* é usada para formar novas palavras. Transcreva essas palavras no caderno e classifique-as.

- ▶ Considerando o título do texto (“A ilha dos recusados”) e o assunto tratado nele, qual teria sido a intenção do autor ao enumerar possíveis novos termos formados pelo acréscimo da preposição *sem*? Explique.

5. Releia.

“O mais curioso da designação atual da nomenclatura ‘sem’ é que estão embutidas nesse ‘sem’ uma indignação, uma perplexidade e uma revolta diante deste mundo cruel que priva os ‘sem’ do direito natural a se tornar um ‘com’.”

- ▶ Nesse trecho, o autor explora a oposição semântica entre as preposições *sem* e *com*. Qual é o efeito de sentido promovido por essa oposição?

6. Por que, de acordo com o texto “A ilha dos recusados”, o *sem* pode ter uma conotação pejorativa? Justifique sua resposta.

7. Segundo o autor, os “outros ‘sem’ de hoje em dia” sentem um “orgulho político” da privação que sofrem. Identifique, no texto, os *sem* que se orgulham de sua condição e transcreva-os no caderno.

8. No final do texto, o autor propõe que seja feita uma “reforma agrária do afeto”. Por quê?


(COLEÇÃO B – p. 481)

As questões referentes às preposições do texto “A ilha dos recusados”, solicitam, inicialmente, que o aluno as transcreva e classifique. Mas não se para por aí. Logo depois é mencionada a intencionalidade do autor ao enumerar termos formados pelo acréscimo da preposição “*sem*”, mencionando o efeito de sentido dessa classe de palavras para a construção do texto, sem perder de vista aspectos interpretativos do gênero mencionado.



## (COLEÇÃO A – p. 216)

1. Leia a tira abaixo e indique o valor semântico das preposições presentes nas frases ditas pela personagem Hagar no 1º quadrinho.



para: fim; de: matéria; com: simultaneidade

(Dik Browne: Hagar, o horrível. São Paulo: Dealer, 1990. p. 38.)

2. A preposição *de* pode ser empregada para indicar:

- o todo depois de palavra que significa parte;
- a posição, o lugar;
- uma coisa contida na outra;
- comparação;
- tempo.

O que a preposição *de* destacada em cada uma das frases a seguir indica?

a) Aceito apenas um copo *de* água, obrigado. *uma coisa contida na outra*

b) A maioria *dos* alunos entregou as avaliações. *o todo depois de palavra que significa parte*

c) *De* manhã, gosto de caminhar ao ar livre. *tempo*

d) Olhava *de* longe os navios. *a posição, o lugar*

e) Nós somos mais espertos *do* que você. *comparação*

No exercício 1 pede-se ao aluno que indique o valor semântico das preposições presentes na tira, isto é, a preposição “para”, que significa fim; a preposição “de”, no sentido de matéria e a preposição “com”, que significa simultaneidade. Na questão 2, mostra-se que a preposição “de” pode indicar tempo, comparação, lugar, etc, e pede-se que o aluno indique nas frases o significado da preposição “de” em cada sentença. Observamos que essa classe, em ambas coleções, é pouco explorada quanto aos exercícios, além de ser trabalhada em conjunto com a classe das conjunções.

#### 4.4.9. Conjunção

Cegalla (2004) define conjunção como palavra invariável que liga orações ou termos da oração. Bechara (2009, p.319) afirma que essas palavras “têm por missão reunir orações num mesmo enunciado”. Fica evidente que o critério utilizado pelo linguista para classificar esse grupo foi unicamente o funcional. Do mesmo critério se utiliza Celso Cunha (2012, p. 335), quando define as conjunções como “vocábulos formais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração”.

Camara Jr.(1970) denomina conectivos os outros vocábulos cuja função essencial é relacionar uns com os outros, ou entre si, os nomes, os verbos e os pronomes. Recebem esse nome porque estabelecem entre dois ou mais termos uma conexão. Camara Jr. os divide em

subordinativos e coordenativos. Os subordinativos fazem de um termo o determinante do outro, sem necessitar de concordância. Os coordenativos apenas adicionam um termo a outro.

#### 4.4.9.1. Identificação de conjunções

Nos livros didáticos adotados, a conjunção é definida como “palavra ou expressão que relaciona duas orações ou dois termos de mesmo valor sintático” (critério funcional). Vejamos os exemplos a seguir.

4. Leia o texto a seguir e destaque as conjunções nele presentes.

**Um filho mais velho do que o pai?**

Para os adultos é tranquilo: todo mundo sabe que, apesar das diferenças de temperamento, d. Pedro I era pai de d. Pedro II. Mas como explicar isso às crianças, nos bancos escolares? Para elas é difícil de entender como um jovem empertigado pode ser pai de um velhinho de barbas brancas parecido com Papai Noel. São as ironias da iconografia histórica! Como se sabe, d. Pedro não pôde ser retratado envelhecido simplesmente porque ele não chegou a envelhecer: morreu em 1834, aos 36 anos. Já Pedro II foi jovem como todo mundo, mas sua imagem oficial é a da velhice. Ele morreu em 1891, com 66 anos, embora parecesse bem mais velho. É por isso que as crianças se confundem. Até porque a perspectiva de tempo de uma criança é bem diferente da de um adulto, e as imagens podem ter mais força do que os fatos. Mas, à medida que crescem e envelhecem, acabam entendendo o que antes parecia um absurdo.

*(Nossa História, ano 1, nº 2, p. 88.)*

#### (COLEÇÃO A – p. 218)

Nesse exercício podemos verificar que o enfoque dado à conjunção é o de somente identificar no texto essa classe gramatical, sem outro fim específico. Os autores deixam a desejar no relevo dado à função da conjunção nesse excerto, bem como as locuções conjuntivas que também estão presentes e não foram mencionadas. Nesse exemplo utiliza-se do texto como pretexto para ensinar gramática, uma vez que o objetivo é apenas o reconhecimento da classe gramatical das conjunções.


#### 4.4.9.2. Conjunções: aspectos semântico-pragmáticos

8. Leia este poeminha, de Mário Quintana:

**O poema**

Uma formiguinha atravessa, em diagonal, a página ainda em branco. Mas ele, aquela noite, não escreveu nada. Para quê? Se por ali já havia passado o frêmito e o mistério da vida...

(Poesias. Porto Alegre: Globo, 1972. p. 70.)



a) Com que finalidade o poeta empregou a conjunção coordenativa adversativa *mas* no início da frase "Mas ele, aquela noite, não escreveu nada"? *Para mudar a sequência do assunto iniciado anteriormente.*

b) Indique o valor semântico da preposição destacada na expressão "Para quê?". *finalidade.*

c) Que valor semântico a conjunção subordinativa *se* tem na frase "Se por ali já havia passado o frêmito e o mistério da vida..."? *Expressa a causa de o poeta não desejar escrever nada aquela noite.*

#### (COLEÇÃO A – p. 223)

Nesse exercício, preposição e conjunção são empregadas juntas – critério formal e semântico. A conjunção focalizada é a coordenativa adversativa “mas”, empregada com a finalidade de mudar a sequência do assunto iniciado anteriormente, e a subordinativa “se”, usada para expressar a causa de o poeta não desejar escrever nada aquela noite.

» Leia o texto abaixo para responder às questões 1 e 2.

**Alfabeto**

E — conjunção. Importantíssima. Sem o E, muitas frases ficariam ininteligíveis, dificultando ainda mais a comunicação entre as pessoas. Em compensação, não existiriam as duplas caipiras. [...]

VERISSIMO, Luis Fernando. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 22 dez. 2002. (Fragmento).

1. O texto acima é um verbete de dicionário criado por Luis Fernando Verissimo. Qual é a relação de sentido normalmente expressa pela conjunção *e*?

► Com base nessa relação, explique o comentário de Verissimo sobre as duplas caipiras.

2. Na frase *la sair e choveu*, a conjunção tem o mesmo sentido atribuído a ela no texto de Verissimo? Explique.

#### (COLEÇÃO B – p. 488)

Nesse exemplo, o critério funcional da conjunção “e” é expresso por meio do verbete de dicionário criado por Luis Fernando Verissimo, e utilizado para explicar a importância de

seu uso, com base na sátira às duplas sertanejas. A questão 2 enfatiza que por mais que ela tenha a ideia principal de adição de termos, pode ser utilizada, também, como uma conjunção adversativa, expressa pela frase “Ia sair e choveu”. Além de ser um bom exercício, evidencia os outros sentidos da conjunção “e”, que não são comumente explorados.

#### 4.4.10. Interjeição

Cegalla (2004) menciona que interjeição é uma palavra ou locução que exprime um estado emotivo, um sentimento súbito. Nos livros didáticos adotados, a interjeição é definida como “a palavra que expressa emoções, apelos, sentimentos, sensações, estados de espírito” – critério semântico, o qual depende fundamentalmente do contexto e da entonação.

##### 4.4.10.1. Valor semântico-pragmático das interjeições

» Leia o texto abaixo para responder às questões 2 e 3.

**Alfabeto**

AH — Interjeição. Usada para indicar espanto, admiração, medo. Curiosamente também são as iniciais de Alfred Hitchcock. [...]

AI — Interjeição. Denota dor, apreensão ou êxtase, como em “Ai que bom, ai que bom”. [...]

AI, AI — Expressão sarcástica, de troça. O mesmo que “Como nós estamos sensíveis hoje, hein, Juvenal?”

AI, AI, AI — Expressão de mau pressentimento, de que em boa coisa isto não pode dar, de olhem lá o que vocês vão fazer, gente.

AI, AI, AI, AI, AI — O mesmo que “Ai, ai, ai”, mas com mais dados sobre a gravidade da situação. Geralmente precede uma reprimenda ou uma fuga. [...]

VERISSIMO, Luis Fernando. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 22 dez. 2002. (Fragmento).

2. No texto transcrito, Verissimo apresenta definições de algumas interjeições. Considerando o formato que o autor deu ao seu texto, explique que relação é possível perceber entre o título e as definições nele apresentadas.

► Qual o recurso utilizado pelo autor para nos fazer rir ao definir as palavras apresentadas em seu texto?

3. O texto a seguir, extraído de uma gramática, apresenta o conceito de interjeição. Leia.

(COLEÇÃO B – p. 400)

No fragmento de Alfabeto, de Luis Fernando Veríssimo, o exercício apresenta definições de algumas interjeições, considerando o formato que o autor deu ao texto. Logo, é solicitado ao aluno o recurso utilizado pelo autor que gera humor de acordo com as palavras apresentadas no texto, isto é, a própria progressão de acréscimo do “ai”, gerando outros sentidos. Há, também, a interjeição “Ah”, que, dependendo da entonação, evidencia espanto, admiração, medo.

Leia atentamente a tira abaixo para responder à questão 4.

4. No contexto da tira, o humor é obtido pela situação protagonizada por Deus. Explique.

a) Que palavras ou expressões foram entendidas por Deus como invocações de Seu nome?

b) Considerando a cena apresentada no terceiro quadrinho, explique como essas expressões devem ser interpretadas.

◀ LAERTE. Deus 2: a graça continua. São Paulo: Olho D'Água, 2002. p. 48.

(COLEÇÃO B –p. 401)

Nesse exercício, a classe das interjeições ocorre pelas invocações “Deus Pai!” e “Ó Senhor” para satirizar a situação vivida por Deus, que pensa estar de folga, sem ninguém invocando seu nome. Frequentemente, o uso das interjeições ocorre em textos narrativos nos quais há a apresentação de diálogos coloquiais, a fim de contribuir para traduzir ao leitor as emoções e reações das personagens.

I. Leia o anúncio abaixo. A seguir, substitua as interjeições do texto por palavras que expressem o mesmo sentido. Resposta pessoal. Sugestões: uauu! hummm! deus deus! calza de chocolate! uauu! uauu! uauu!



It's Good

**SIMPLESMENTE UMA  
PORÇÃO DE "HUMMM!"  
COBERTA COM UM  
MONTE DE "UAUUU!"**

It's Good. Para que falar mais?

Garoto  
A MELHOR EM CHOCOLATE

(Capricho, nov. 1995.)

(COLEÇÃO A – p. 250)

Nesse exemplo, pede-se que o aluno substitua as interjeições por outras palavras que expressem o mesmo sentido do texto, isto é, pode-se substituir por “Simplesmente uma porção de coco! Coberta com um monte de chocolate!”. Embora seja um recurso de linguagem afetiva, as interjeições manifestam um estado da alma decorrente de uma situação particular, neste caso, ao saborear o chocolate, as emoções típicas da fala: “hummm” e “uauuu” sintetizam toda a situação e revelam o quão prazeroso é experimentar o chocolate.

#### 4.4.10.2. Emprego das interjeições

2. Leia os quadrinhos do cartunista Maurício de Sousa. Em seguida, de acordo com o contexto, crie as falas dos personagens, empregando apenas interjeições ou locuções interjetivas. Ao concluir, leia-as para os colegas, comparando as respostas. *Respostas pessoais.*

© MAURÍCIO DE SOUSA PRODUÇÕES - BRASIL 2008

MAURÍCIO

2740

(As melhores tiras de Nicodemos – O politicamente incorreto. São Paulo: Globo, 2003. p. 5.)

(COLEÇÃO A – p. 250)

Nesse exercício, o aluno é instado a colocar em prática a interjeição por meio de uma situação elaborada por Maurício de Sousa. Depois da conclusão, é solicitado a leitura do estudante aos colegas, a fim de comparar as respostas. Além de ser um exercício que promove a interação com os alunos, também os leva a refletir sobre a classe gramatical em questão, num exercício de análise linguística.

Uma vez encerrada a análise dos exercícios referentes aos aspectos eleitos neste trabalho, passamos as nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos estas Considerações Finais evocando as palavras de Antunes (2014, p. 25), que, baseada nos usos da língua viva e focada no desenvolvimento cognitivo do aluno, afirma: “uma língua é constituída por muito mais do que, simplesmente, uma gramática”. Evidentemente, o sentido do termo aí é o normativo, tradicional. Tomada em seu sentido amplo, a gramática não significa pouca coisa, e o fato de encarar a língua como atividade não diminui a importância da gramática, da descrição e da reflexão sobre as formas linguísticas. Mas não é qualquer teoria gramatical que se mostra compatível com os estudos do texto e do discurso.

Contudo, após tantos anos de teorização sobre a linguagem como forma de interação, após muito se falar sobre a pertinência dos sentidos gramaticais, após a admissão da existência de gramáticas variadas, subjacentes a cada variedade e a cada uso de língua, o que se observa nos livros didáticos em geral é um número pouco relevante de atividades que se interessam em contemplar a reflexão por meio de práticas de análise linguística, tomando o texto como objeto de chegada e de partida para a reflexão. A maioria dos exercícios focaliza ainda o ensino gramatical tradicional.

Essa constatação responde negativamente à primeira questão levantada no início deste trabalho: o que é afirmado nos manuais do professor é apenas parcialmente cumprido por meio de atividades apresentadas nos livros didáticos. Isso ocorre porque os autores não seguem fielmente as concepções teórico-metodológicas evidenciadas no guia de recursos/manual do professor. Embora afirmem adotar posições textuais discursivas, propõem muitos exercícios de gramática tradicional, relegando a análise linguística a momentos esporádicos. Sobrepõe-se, dessa forma, o ensino gramatical ao ensino de língua. A análise dos exercícios propostos nas duas coleções didáticas permitiu verificar que os autores não adotam uma postura única, mas várias correntes. Dessa forma, aliam exercícios meramente metalinguísticos a exercícios epilinguísticos, isto é, exercícios de análise gramatical e de análise linguística.

No que diz respeito à ortografia, isso pode ser observado na variedade de exercícios que elencamos no trabalho, que contemplam: etimologia, homonímia e paronímia, relação fala/escrita, evolução da escrita, níveis de domínio das normas da escrita, memorização, aspectos pragmáticos, posição da sílaba tônica, função morfológica, etc. Também no que se refere às classes gramaticais, os exercícios variam. Há aqueles que são meramente



classificatórios, os que são inteiramente pragmáticos ou voltados à função do elemento gramatical, e os que aliam os dois aspectos linguísticos.

Após nos inteirarmos, no início do trabalho, das especificidades dos estudos realizados no âmbito da Gramática Normativa, do Estruturalismo, do Gerativismo, da Análise do Discurso e da Pragmática, abordamos os exercícios presentes no material didático a partir de uma concepção de língua enquanto atividade de interação verbal, aquela que apresenta a análise linguística como estratégia de reflexão sobre a língua, e que, supostamente, também seria assumida pelos autores das coleções em pauta. A análise dos exercícios demonstrou que a AL praticada nos LD é bastante tímida; a própria expressão análise linguística não foi sequer mencionada nos exercícios de estudo da língua. Podemos observar que o ensino gramatical ainda se sobrepõe ao ensino de língua.

Comparando as duas coleções, constatamos que a coleção B apresenta maior coerência entre teoria e prática, ou seja, entre o que é afirmado nos manuais do professor a respeito do uso e reflexão da língua portuguesa e o que é efetivamente proposto nos exercícios. Nessa coleção, a língua é vista ou entendida como algo em constante transformação. A metodologia utilizada baseia-se na indução, ou seja, o aluno é estimulado a chegar à “resposta correta” e a compreender todo o processo. A língua trabalhada parte muito mais da reflexão do aluno, produzida pela interação em diversas situações sociais. A produção textual, a literatura e a gramática são incentivadas, sendo os textos utilizados como objeto de ensino e trabalhados em sua forma e sentido original.

A coleção A, embora focalize a interação e o uso, ainda apresenta exercícios tradicionais de estudo gramatical, oscilando, portanto, entre o que é dito no manual do professor e o que é efetivamente cumprido por meio de atividades apresentadas nos livros didáticos. A maioria dos exercícios dessa coleção faz uso de uma metodologia de caráter transmissivo, dedutivo e de memorização, ou seja, os conteúdos são transmitidos aos alunos a fim de que internalizem, por meio de regras ou atividades propostas, habilidades linguísticas que consideram a linguagem como objeto de estudo, e não como uma prática social que proporcione análise e compreensão.

Os conteúdos gramaticais são abordados isoladamente e vários dos exercícios analisados tomam o texto como pretexto para exercitar a metalinguagem e a classificação gramatical. Os textos servem apenas para prover frases e palavras isoladas, desvinculadas do uso. Porém, nem todos os exercícios seguem esse viés; há aqueles que trabalham com o texto em seu aspecto pragmático, como se viu no capítulo 4.

Embora o desenvolvimento de propostas de atividades na perspectiva da AL ainda seja pequeno, diferentemente da produção teórica, que conta com um acervo considerável, acreditamos que seja possível ao professor ter acesso a subsídios consistentes sobre a AL, elucidando as possibilidades de trabalho e inserindo essa metodologia de ensino nas aulas de língua materna. Isso requer de nós, docentes, um trabalho focado e consistente, que sustente essa mudança metodológica de maneira satisfatória, tanto na teoria quanto na prática.

É de extrema importância entender que o aspecto semântico está presente nos exercícios de estudo da língua, saindo de aspectos estruturais para entrar no sentido proposto pelo texto, levando o aluno a refletir sobre o que trata determinado contexto. Essa é a análise linguística que deveria ser plenamente proposta nos exercícios, e não apenas ensaiada, pois cria situações em que o aluno pode e deve operar sobre a linguagem enquanto atividade de reflexão.

Destacamos, ainda, que, apesar do apego à abordagem da tradição escolar, as tentativas de inovação das atividades de AL são inquestionáveis. Esperemos que o livro didático venha a se constituir, efetivamente, em um elemento de renovação das formas de ensinar e estudar a língua. Nossos dados revelam uma mudança em processo, uma construção de novos significados linguísticos.

Consideramos pertinente, ao encerrar esta dissertação, parafrasear Mendonça (2006, p. 200), quando afirma que, em se tratando do contexto escolar, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para condução do processo de ensino-aprendizagem.

Lembramos também que a análise aqui apresentada não visou à exaustividade nem à completude, até porque isso seria impossível. São inesgotáveis as possibilidades de se abordar a questão da Análise Linguística e o ensino gramatical sob a égide do livro didático de Língua Portuguesa. Assim, se não há uma investigação fechada em si mesma, mas um processo que permanece aberto a novas análises, este estudo permanece limitado, incompleto e disponível para outras interpretações, outros recortes, outras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. ABAURRE, M. B.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.

ANTONIO, J. D., BENITES, S. A. L. Panorama dos estudos linguísticos. **A ciência linguística: conceitos básicos**. Maringá: Eduem, 2010.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BACH, E. **Teoria sintática**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BAGNO, M. **A norma padrão: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000. p. 279 à 326.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARROS, D. L. P. de. O discurso da gramática do Português. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 291-332. 1ª parte, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-especial-1o-parte/o-discurso-da-gramatica-do-portugues.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2015.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENITES, S. A. L. O professor de português e seu discurso. In: LEFFA, V. J. **A Interação na Aprendizagem das Línguas**. 2.ed. Pelotas: Educat, 2006, p. 7-26.

BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes. \_\_\_\_\_. **Problemas de lingüística geral I**. 4a ed. Campinas, SP: Pontes, 1956/1995.

\_\_\_\_\_. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BOCCHINI, M. O. Legibilidade visual e projeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD. In: **Anais do Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História**. São Paulo: EDUSP, 2007. Disponível em: <[http://www.abrale.com.br/biblioteca/Maria\\_Otilia\\_Bocchini.pdf](http://www.abrale.com.br/biblioteca/Maria_Otilia_Bocchini.pdf)>. Acesso em: 25out. 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

\_\_\_\_\_. Polifonia e estratégias de monofonização. Estudos Linguísticos XXIII, **Anais de seminários do GEL**, vol. I, São Paulo, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997/1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Ensino médio**. Brasília: CEB, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96**. Brasília: MEC, 2002.

CAMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1970/2004.

CAMPOS, H. O poeta da lingüística. JAKOBSON, R. **Lingüística; poética; cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1970, p. 183-194.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. Reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

CEGALLA, D. P. **Nova minigramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2008.

CEZAR, K. P. L. **Acentolândia: criação e aplicação de um jogo de regras sobre acentuação gráfica para séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, 2009.

COELHO, N. N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre os livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CONEJO, C. R. O estruturalismo e o ensino de línguas. In: CELLI – Colóquio de estudos linguísticos e literários. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 1233-1244.

COX, M. I. P. **Que português é esse? Vozes em conflito**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

CHOMSKY, M. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênia Amado, 1975.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CUNHA, C. **A questão da norma padrão**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiros, 1985.

\_\_\_\_\_. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon Editorial, 2012.

Documento de Reforma Ortográfica de Portugal. Diário do governo, nº 213, Portugal, 12 de Set. 1911.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. A concepção de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de vista**. 8 ed. 2011. p. 89-103. Disponível em: <[http://www.encontrosdevista.com.br/normas\\_p.php](http://www.encontrosdevista.com.br/normas_p.php)>. Acesso em: 11 dez. 2015.

DORETTO, S. A. **O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: a relação teoria-prática**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, 2014.

DUCROT, O. **Princípios de Semântica Descritiva (dizer e não dizer)**. São Paulo: Cultix, 1977.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991/1998.

\_\_\_\_\_. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FONSECA, F. I.; FONSECA, J. **Pragmática Linguística e Ensino de Português**. Coimbra: Almedina, 1977.

GARDNER, H. **A nova ciência da mente: Uma história da Revolução cognitiva**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1984/2006.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GURPILHARES, M. S. S. **As bases filosóficas da gramática normativa**: uma abordagem histórica. In: Janus, Lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004.

ILARI, R. O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

ILARI, R.; BASSO, R. **Português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. Contexto: São Paulo, 2006.

JESPERSEN, O. **The Philosophy of Grammar**. London: G. Allen; Unwin, 1963.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1983.

LEROY, M. **As grandes correntes da lingüística moderna**. Trad. de IzidoroBlikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1977.

LOPES, M. F.; MIANI, R. A. O potencial educativo dos quadrinhos: análise do uso das histórias em quadrinhos em sala de aula pelas professoras da Escola Municipal Olavo Soares Barros. **Encontro de pesquisa em educação da Região Sul**, 8., 2010, Londrina. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_Comunicacao\\_e\\_Tecnologias/Trabalho/09\\_19\\_47\\_O\\_POTENCIAL\\_EDUCATIVO.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/09_19_47_O_POTENCIAL_EDUCATIVO.PDF)>. Acesso em: 14 fev. 2016.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. EPU. São Paulo, 1986.

MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfo-sintática do Português**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

MACIEL, C. T. B. **Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de português como língua materna do oeste do paraná**. 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, 2001.

MARADINO, M. et al. A abordagem qualitativa nas pesquisas em educação em museus. **Encontro Nacional de Pesquisa em educação**. Florianópolis, ago. 2009. Disponível em: <[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/5332629/710.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469033719&Signature=DZrfnQtiF7acEgmVzX%2FZx%2FnhX0Y%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA\\_ABORDAGEM\\_QUALITATIVA\\_NAS\\_PESQUISAS\\_EM.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/5332629/710.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1469033719&Signature=DZrfnQtiF7acEgmVzX%2FZx%2FnhX0Y%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_ABORDAGEM_QUALITATIVA_NAS_PESQUISAS_EM.pdf)>. Acesso em: 26 mai. 2016.

MARSARO, F. P. Projeto gráfico-editorial em livros didáticos de língua portuguesa: resultados de pesquisa. **Língua, literatura e ensino**, outubro/2010 - Vol. V. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/1171/948>>. Acesso em: 25 out. 2015.

MENDONÇA, M. R. S. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.

NIVETTE, J. **Princípios de Gramática Gerativa**. São Paulo: Pioneira, 1975.

OLIVEIRA, T. de. **Histórias em quadrinhos como recurso de ensino**. Brasília: Centro de educação profissional, 2015.

ORLANDI, E. P. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: Seminário de estudos em análise de discurso, 1., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2003. 1CD-ROM. P. 1-18.

OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/13607/11125>>. Acesso em: 16 set. 2015.

PANTALEONI, N. **Reflexões sobre a pragmática e o ensino de língua materna**, 2000. Disponível em: <<https://nilviapantaleoni.wordpress.com/2013/02/25/reflexoes-sobre-a-pragmatica-e-o-ensino-da-lingua-materna-nilvia-pantaleoni-2000/>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PARISI, D. e CASTELFRANCHI. As limitações de Chomsky. DASCAL. **Pragmática**. 1982.

PAVEAU, M; SARFATI, G. **As grandes teorias da lingüística**. São Carlos: Claraluz, 2006.

PAZINI, M. C. B.; BENITES, S. A. L. **O ensino da Gramática no 1º Grau**. Universidade Estadual de Maringá, 1988.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise lingüística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V; GIL, G; RAUBER, A. S. (Orgs). I congresso latino-

americano sobre formação de professores de línguas – clafpl. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2007, p. 824-846. Disponível em: <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74\\_Alba\\_Maria\\_Perfeito.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PONTES, L. S. **O trabalho com a sintaxe no Ensino Médio. Vol. 1.** 2005, 220 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, 2005.

POSSENTI, S. Pragmática na Análise do Discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Unicamp. Campinas, n. 30, p. 71-84, jan./jun., 1997.

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

PRESTES, M. L. de M. **Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto.** Ciências & Letras. Porto Alegre: FAPA, n. 17, p.189-198, 1996.

RAJAGOPALAN, K. Social aspects of Pragmatics. In: **Encyclopedia of Language & Linguistics:** Reino Unido: Elsevier, 2005.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In: Dionísio, A. P.; Bezerra, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 87-100.

ROULET, E. **Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas.** São Paulo: Pioneira, 1972.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1984.

SILVA, W. R. A prática de análise lingüística no livro didático: uma proposta pós-PCN. In: **Trabalhos em lingüística aplicada.** Campinas: UNICAMP/IEL. v. 43, n. 1, p. 35-49, 2004.

SILVA, C. L. da C. **Teorias do discurso e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

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

VERGUEIRO, W. e RAMOS, P. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.** São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação.** São Paulo: Contexto, 2010.



VISIOLI, A. C. C. **Política de ensino de Língua Portuguesa e prática docente.** 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, 2004.

VOESE, I. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Cortez, 2004.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa.** 2002, 175 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, 2002.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna. **Acta Scientiarum**, 21 (1), Maringá, 1999, p. 79-88.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.