



**CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CCHE  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**JÉSSICA RODRIGUES SILVA**

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NUMA GRAMÁTICA  
ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA**

**MONTEIRO – PB**

**2016**

**JÉSSICA RODRIGUES SILVA**

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NUMA GRAMÁTICA  
ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, promovido pela Universidade Estadual da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira.

**MONTEIRO – PB  
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586p Silva, Jéssica Rodrigues.  
A prática de análise linguística numa gramática escolar da língua portuguesa [manuscrito] / Jéssica Rodrigues Silva. - 2016.  
65 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em LETRAS PORTUGUÊS) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2016.

"Orientação: Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira, Departamento de Letras".

1. Linguística aplicada. 2. Gramática escolar. 3. Análise linguística. 4. Gramática tradicional. I. Título.

21. ed. CDD 469.5

**JÉSSICA RODRIGUES SILVA**

**A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NUMA GRAMÁTICA ESCOLAR DA  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada em cumprimento dos requisitos necessários para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, promovido pela Universidade Estadual da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira.

Aprovada em: 27 de outubro de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**



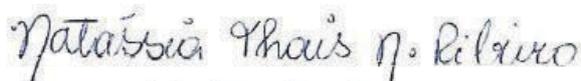
---

Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof. Me. Bruno Alves Pereira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Profª. Esp. Natássia Thais do Nascimento Ribeiro  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*A minha querida e amada mãevó, sem a qual não estaria aqui,  
nem poderia sonhar chegar a esse momento.*

## AGRADECIMENTOS

A *Deus*, pois acredito que tudo acontece porque o Senhor permite.

A *Francisco Eduardo Vieira*, por acreditar em mim e me incentivar a querer sempre mais! Lhe serei eternamente grata pelas oportunidades confiadas a mim, pela paciência que tens comigo, pelos conselhos, pela orientação e pela disponibilidade sempre de forma afável. Você é um dos principais contribuintes dessa minha jornada, que está só começando (espero poder continuar aperreando muito mais a partir de agora)!

A *Bruno Alves* e *Natássia Ribeiro*, por gentilmente terem aceitado compor a banca examinadora da monografia.

A todos os professores da UEPB de quem tive a honra de ser aluna. Vocês fazem parte da minha história, são os heróis e heroínas que quero ser quando crescer!

À UEPB, por ter concedido a indispensável Bolsa Manutenção no decorrer de quase todo o curso, a Bolsa Monitoria e a Bolsa de Iniciação Científica. Esta última agradeço primeiramente a *Eduardo*. Obrigado, mais uma vez, por ter me escolhido e confiado em mim para o desenvolvimento da pesquisa.

À *Direção do Campus VI*, em especial ao diretor Marcelo Medeiros, por ter disponibilizado o carro nessas últimas viagens feitas a eventos acadêmicos.

A meus amigos que de forma direta e indireta contribuíram para que eu conseguisse manter minha sanidade quase do mesmo jeito, em especial a minhas companheiras de apartamento *Danieli Souza*, que tem se tornado cada vez mais importante, e *Laertiane Araújo*!

A meus companheiros de luta de todos os dias *Winnie Araújo* e *Humberto Carneiro*, pela ótima convivência durante esses quatro anos. Em especial a *Thê Tavares* e *Márcia Cristina*, que infelizmente não fazem mais parte do meu dia a dia, mas, que assim como os demais, pretendo preservar a amizade para além desses quatro anos de convívio!

A *Anderson Cardoso* e *Evelyn Oliveira* pelos momentos que passamos juntos durante esse um ano de projeto PIBIC, as nossas aventuras jamais serão esquecidas!

A *minha família*, cujos membros sempre estão dispostos a me ajudar!

A *Mycheli Araújo*, pela irmandade, honestidade e compreensão quase que irrestrita durante toda a minha vida!

A *Mateus Santos*, pelo companheirismo, carinho e amor com que sempre me presenteia! E a sua família, pelo carinho e respeito com que sempre me tratam!

Às minhas duas mães, *Fátima* e *Orisvania*, pelo amor e cuidado de sempre. Vocês são minha fortaleza e orgulho!

E a minha *Mãevó*, dona *Zefinha*, que é meu exemplo de mulher, a pessoa que me ensina e ensinou tudo o que me define enquanto ser humano. És o meu melhor! Te amo.

## RESUMO

Neste trabalho, analisamos a obra *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009), gramática escolar de maior circulação em escolas do Cariri paraibano, especialmente no município de Monteiro e em municípios circunvizinhos. Nosso principal propósito é averiguar se esse compêndio gramatical adequa-se ou não à prática de Análise Linguística. Inscrevemo-nos na perspectiva da linguística aplicada de caráter transdisciplinar (MOITA LOPES, 2009). Por esse motivo, não partimos de um pressuposto teórico fixo, mas construímos um arcabouço teórico que reconhece em diferentes áreas temáticas contribuições a nossa investigação. Desse modo, podemos destacar alguns estudos, como os de Auroux (1992) e Vieira (2015), sobre gramatização da língua portuguesa; os de Faraco & Castro (1999), Pietri (2003) e Soares (2004), sobre a virada linguística; além dos estudos de Geraldi (1984) e Mendonça (2006), sobre prática de análise linguística. A nossa análise apontou que, de maneira geral, a gramática escolar analisada apresenta um trabalho voltado muito mais ao ensino de gramática tradicional, indo de encontro tanto com a prática de AL, quanto com o discurso propagado pelos autores nas partes iniciais da gramática. Diante disso, concluímos que embora a obra traga uma apresentação voltada para a virada linguística, ela é uma gramática essencialmente tradicional, uma vez que não promove um trabalho pautado na prática de análise linguística.

Palavras-chave: Virada linguística. Linguística aplicada. Gramática escolar. Prática de análise linguística.

## RESUMEN

En este trabajo, analizamos la obra *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro y Newton Avelar Coimbra (2009), gramática escolar de mayor circulación en escuelas del cirirí paraibano, especialmente en el municipio de Monteiro y municipios de su alrededor. Nuestro principal propósito es averiguar si esas ideas gramaticales fundamentadas se adecua o no a la práctica de análisis lingüística. Escribo en la perspectiva de la lingüística aplicada de carácter integrador entre las unidades del conocimiento (MOITA LOPES, 2009). En este sentido, no hay un presupuesto teórico que reconozca en distintas áreas temáticas las que pueden ser relevantes para nuestra investigación. De este modo, podemos destacar algunos estudios, como los de Aurox (1992) y Vieira (2015), sobre la gramática de la lengua portuguesa; los de Faraco (1999), Pietri (2003) y Soares (2004), sobre la virada lingüística; además de los estudios de Geraldi (1984) y Mendonça (2006), sobre práctica de análisis lingüística. Nuestro análisis apuntó que de manera general la gramática escolar analizada presenta un trabajo vuelto mucho más a la enseñanza de gramática tradicional, yendo de encuentro tanto con la práctica de AL, cuanto con el discurso propagado por los autores en las partes iniciales de la gramática. Mediante eso, concluimos que, aunque la obra traiga una presentación vuelta para la virada lingüística, ella es una gramática esencialmente tradicional, una vez que no promueve un trabajo pautado en la práctica de análisis lingüística.

Palabras-llave: Virada lingüística. Lingüística aplicada. Gramática escolar. Práctica de análisis lingüística.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

AL – Análise linguística

GE – Gramática escolar

GT – Gramática tradicional

LA – Linguística Aplicada

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

PIBIC – Projeto de Iniciao Científica

PCN – Parmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PTG – Paradigma Tradicional de Gramatizao

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Gramática escolar analisada .....	16
<b>FIGURA 2:</b> Apresentação da gramática escolar .....	31
<b>FIGURA 3:</b> O contexto em segundo plano .....	34
<b>FIGURA 4:</b> Metodologia dedutiva.....	35
<b>FIGURA 5:</b> Texto utilizado como pretexto para o ensino tradicional de gramática .....	37
<b>FIGURA 6:</b> Desarticulação entre os eixos básicos de ensino .....	39
<b>FIGURA 7:</b> Crítica à abordagem tradicional.....	41
<b>FIGURA 8:</b> Inserção de uma nova categoria de classificação do sujeito .....	42
<b>FIGURA 9:</b> Tentativa de articulação entre os eixos de ensino .....	43
<b>FIGURA 10:</b> Tentativa de uma abordagem efetiva do contexto .....	45
<b>FIGURA 11:</b> Exemplo de uso típico do português clássico .....	48
<b>FIGURA 12:</b> Fragmentação entre os eixos de ensino.....	49
<b>FIGURA 13:</b> Abordagem baseada na metodologia transmissiva.....	50
<b>FIGURA 14:</b> Foco em habilidades metalinguísticas .....	52
<b>FIGURA 15:</b> Ênfase nos conteúdos gramaticais abordados isoladamente .....	54
<b>FIGURA 16:</b> Equiparação indevida entre norma-padrão e norma culta .....	55
<b>FIGURA 17:</b> Ausência de relação com as especificidades dos gêneros .....	57
<b>FIGURA 18:</b> Unidades privilegiadas: a frase e o período .....	58
<b>FIGURA 19:</b> A GE apresenta preferência por exercícios estruturais .....	60
<b>QUADRO 1:</b> Diferenças entre ensino de gramática tradicional e prática de análise linguística .....	47

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 Contextualização da pesquisa.....	12
1.2 Objetivos.....	13
1.3 Bases teórico-metodológicas .....	14
<b>2. VIRADA LINGUÍSTICA E GRAMÁTICAS ESCOLARES</b> .....	17
<b>3. ENSINO DE GRAMÁTICA TRADICIONAL E PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b> .....	24
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	31
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	62
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64

## INTRODUÇÃO

---

### 1.1 Contextualização da pesquisa

Não é de hoje que se diz vivermos em um momento de transição entre novas e velhas perspectivas de ensino de língua portuguesa nas escolas. Esse embate entre a tradição e as novas concepções pedagógicas, influenciadas principalmente pela virada linguística<sup>1</sup>, provoca acaloradas discussões entre pesquisadores e professores de língua materna, a fim de decidirem qual delas é a melhor metodologia a ser utilizada em sala de aula. É justamente nesse ambiente de reflexão sobre a melhor abordagem para o ensino de língua que se situa o tema desse trabalho.

Assim, nosso trabalho tem por tema a prática de análise linguística em gramáticas escolares da língua portuguesa. A prática de análise linguística (AL), como bem diz Mendonça (2006), é uma proposta de reorientação de ensino, baseada na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise de problemas encontrados na produção textual como mote para a prática de análise linguística, em substituição aos exercícios estruturais de gramática.

A gramática escolar (GE), nosso objeto de estudo, também conhecida por gramática pedagógica ou didática, assim como o próprio espaço da produção de gramáticas de língua portuguesa, de forma geral, foi afetada por esse embate de discursos sobre de que forma o ensino de língua deve ser abordado. Ao longo da história dos livros de gramática no Brasil, diversos autores de gramáticas de referência elaboravam suas versões pedagógicas, a fim de se tornarem instrumentos didáticos nas aulas de língua portuguesa. Esses manuais têm por finalidade maior servir ao ensino de língua materna, sobretudo ao ensino de conhecimentos metalinguísticos. Utilizado no contexto escolar de modo facultativo, esses compêndios privilegiam a exposição de conteúdos gramaticais em detrimento da realização de exercícios de gramática (VIEIRA, 2015).

Segundo Vieira (2015), as gramáticas escolares são crias do processo de gramatização tradicional do português, assim como as gramáticas normativas de referência. Por outro lado, ainda segundo o autor, essas gramáticas, antenadas aos desejos do mercado editorial em se adequar a um suposto professor atento às novas teorias linguísticas e tendências pedagógicas

---

<sup>1</sup>Concepção retomada no capítulo seguinte.

(ou seja, à virada linguística), tentam demonstrar uma visão de língua inovadora, em geral associada à perspectiva sociointeracionista de linguagem.

A relevância desse trabalho consiste em contribuir para a caracterização da gramaticografia contemporânea brasileira, focalizando a abordagem metodológica presente nesse tipo de compêndio gramatical, a gramática escolar. O objetivo da gramática escolar na vida profissional dos alunos é ampliar seus conhecimentos e habilidades de análise sobre a língua, com a finalidade maior de enriquecer suas práticas linguísticas. Entretanto, mesmo com sua notória importância, ainda há poucos estudos sobre esse livro escolar nas universidades, apesar da relevância em se instituir a gramática escolar como objeto de investigação científica. Muitos professores de nível básico e alunos de graduação em Letras nem mesmo sabem reconhecer uma GE, na maioria das vezes, confundem-na com gramáticas normativas de referência. Lembramos também que não há estatísticas oficiais sobre a representatividade da GE nas escolas brasileiras, além de ainda não existir uma política pública de avaliação de gramáticas escolares.

Exposto isso, podemos agora dizer a que pretende especificamente este trabalho, que parte da seguinte pergunta de pesquisa: *ciente da virada linguística no ensino de língua portuguesa e da necessidade de se atender a essa demanda acadêmica e de mercado, em que medida as gramáticas escolares realizam práticas de análise linguística no decorrer de suas descrições gramaticais do português?*

## 1.2 Objetivos

O objetivo geral desse trabalho consiste em analisar a gramática escolar de maior circulação em escolas públicas e privadas do Cariri paraibano, especialmente no município de Monteiro e em municípios circunvizinhos, visando averiguar se esse compêndio gramatical adequa-se ou não à prática de análise linguística.

Para tanto, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar o tratamento do eixo dos conhecimentos linguísticos em gramáticas escolares do português;
- b) averiguar se essas gramáticas trabalham os eixos de ensino de língua portuguesa de modo integrado: leitura, produção de textos orais e escritos, e conhecimentos linguísticos;

- c) investigar que metodologia é utilizada (dedutiva ou indutiva) e se há ênfase nos usos da língua como objeto de ensino em detrimento da metalinguagem gramatical;
- d) identificar se há preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, em detrimento de questões metalinguísticas e de múltipla escolha.

### **1.3 Bases teórico-metodológicas**

Essa pesquisa tem respaldo teórico-metodológico na Linguística Aplicada (LA) de caráter transdisciplinar, “transgressiva” e “crítica” (PENNYCOOK, 2008), tanto no que diz respeito à negação de filiações teóricas quanto no sentido mais complexo de tentar atravessar/violar fronteiras ou pensar para além dos limites das tradições epistemológicas. Atualmente, fixada no campo das Ciências Sociais, de acordo com Moita Lopes (2009), a LA transdisciplinar constitui-se como uma área mestiça e nômade, pois atravessa as fronteiras disciplinares, transformando-se continuamente, ousando pensar diferente, para que, assim, possa compreender o mundo atual. Entendida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 19), a LA se formula enquanto área mediadora entre a teoria linguística e o ensino de línguas, cujo objetivo é reconhecer os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino, e os que precisam ir além daqueles formulados pela Linguística.

Além de construir o próprio objeto de investigação, “com base na relevância que outras teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão” (MOITA LOPES, 2009, p. 16), o pesquisador dessa área apresenta novas formas de politizar a vida social. Segundo Rojo (2008), o que move os pesquisadores em LA é a busca por soluções de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e do discurso, assim como a elaboração de resultados pertinentes e úteis a participantes sociais.

É nesse ambiente epistemológico que este trabalho se insere. Nesse sentido, não há um pressuposto teórico fixo, mas sim a construção de um arcabouço teórico que reconhece em diferentes áreas temáticas contribuições a nossa investigação. Desse modo, podemos destacar alguns estudos como os de Auroux (1992) e Vieira (2015) sobre gramatização da língua portuguesa; os de Faraco & Castro (1999), Pietri (2003) e Soares (2004) sobre a virada linguística; além dos estudos de Geraldi (1984) e Mendonça (2006) sobre prática de análise linguística.

Diante disso, como já mencionado anteriormente, buscamos nessa pesquisa averiguar se as gramáticas escolares adequam-se ou não à prática de análise linguística, a partir de uma análise qualitativa do *corpus*, constituído pelas gramáticas escolares de maior circulação em escolas públicas e privadas do Cariri paraibano, especialmente no município de Monteiro e em municípios circunvizinhos.

As gramáticas foram definidas com base na pesquisa intitulada *A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização* (UEPB/PIBIC 2015-2016)<sup>2</sup>, pesquisa da qual fiz parte na condição de aluna bolsista. Em nossa pesquisa de campo, foram mapeadas as principais obras presentes direta ou indiretamente em 40 escolas públicas e privadas da região, a partir de questionários e entrevistas feitas com professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de visitas às bibliotecas de cada escola.

Os 127 professores entrevistados citaram um total de 39 gramáticas escolares, e nas visitas às bibliotecas foram catalogadas 14 gramáticas escolares. Feito esse levantamento, constatamos que duas gramáticas são as mais utilizadas pelos professores. Conseqüentemente, essas foram as gramáticas escolhidas como *corpus* da nossa pesquisa:

CORDEIRO, Lécio; COIMBRA, Newton Avelar. <b>Contextualizando a gramática</b> . Recife: Construir, 2009.
---

LOPES, Karolina. <b>Nossa língua: linguagem, códigos e suas tecnologias</b> . São Paulo: Difusão Cultural do Livro – DCL, 2010.
---

A gramática *Contextualizando a gramática* de Cordeiro & Coimbra (2009) está presente em 13 das 40 escolas visitadas, já a *Nossa língua* de Karolina Lopes (2010) está presente em 11 escolas de nossa região. Definido o nosso objeto de pesquisa, em uma análise prévia percebemos que as duas gramáticas citadas compartilham de uma mesma diretriz teórico-metodológica. Assim, seria redundante analisar dois materiais bastante semelhantes. Desse modo, decidimos eleger a gramática mais utilizada em nossa região como objeto de pesquisa:

---

<sup>2</sup> Projeto de pesquisa PIBIC 2015/2016, coordenado por Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira e integrado pelos alunos de graduação em Letras – Português da Universidade Estadual da Paraíba, Jéssica Rodrigues Silva, Anderson Rany Cardoso da Silva, Maria Salete Vidal Gomes e Evelyn Kalyne de Oliveira Barbosa.

**FIGURA 1:** Gramática escolar analisada

**Fonte:** Cordeiro & Coimbra (2009)

Posto isto, nos capítulos a seguir passaremos à discussão do aporte teórico sobre o tema, que foi construído à medida que analisamos o *corpus*, visto que nossa área de pesquisa permite o cruzamento de diversas teorias em busca de uma epistemologia própria, que possibilite uma melhor compreensão sobre o processo estudado. Como já apontado, partimos de alguns pressupostos que ao longo de nossa pesquisa foram de suma importância na discussão e revisão dos dados. Nosso intuito é averiguar em que medida essas gramáticas escolares adequam-se ou não às práticas de análise linguística e proporcionam uma nova forma de ensino de língua portuguesa, que ajude o aluno a desenvolver suas habilidades textuais, discursivas e linguístico-gramaticais.

## VIRADA LINGUÍSTICA E GRAMÁTICAS ESCOLARES

---

No Brasil, a escola inicialmente era para poucos meninos de famílias privilegiadas. Mas a partir de 1950, segundo Soares (2004, p. 166), houve “uma progressiva transformação das condições sociais, culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola”, isto é, nesse período iniciou-se o processo de democratização escolar. O processo de democratização da escola modificou profundamente o alunado e o perfil de professores, o que exigiu uma reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição.

Essa transformação de condições sociais e culturais na escola desencadeou novas discussões em torno do ensino de língua portuguesa, principalmente, em relação à gramática. De acordo com Soares (2004), foi a partir da democratização da escola e do acesso de alunos pertencentes às camadas populares à escolarização, que o ensino da disciplina português passou a se dirigir a alunos que trazem para a sala de aula variedades linguísticas diferente das normas de prestígio, exigindo tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais, como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina português.

Esta nova forma de conceber o ensino de língua e as discussões em torno disso advêm das contribuições que as ciências linguísticas deram ao ensino de português. A Linguística surge nos cursos de formação de professor em 1960. De acordo com Soares (2004, p. 172):

[...] a linguística se opõe à concepção prescritiva que vinha vigorando nos estudos de língua portuguesa, e a concepção de que só da língua escrita tem de se conhecer a gramática; ela, na verdade, desenvolve estudos de descrição da língua portuguesa, tanto na escrita quanto fala, trazendo novas concepções de gramática do português, que resultam em uma também nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada.

Pietri (2003) defende que, a partir do final da década de 70 do século XX, se produziu um novo discurso, que associa ideias linguísticas a propostas de mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil, o *discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna*. O discurso da mudança, desse modo, é sustentado sobre três pilares: a linguística, o ensino de língua materna e a tradição gramatical. Esse discurso ganhou força entre os anos 1970 a 1980. Um dos marcos indicadores do discurso da mudança, por exemplo, foi quando as respostas que a Linguística oferece às questões apresentadas pela sociedade, por meio dos boletins da Abralín (Associação Brasileira de Linguística), deixaram de ser dirigidas

apenas aos meios especializados e passaram a ser dirigidas ao meio não acadêmico, principalmente à figura do professor de língua portuguesa, constituindo-se assim um novo discurso, o discurso da mudança. Pelo modo como foi produzido, percebemos que esse discurso apresenta objetivos de transformação social, além de constitutivo da própria Linguística.

Esse processo mais tarde ficou conhecido como *virada linguística*, que, segundo Vieira (2016, p. 32), é “uma espécie de mudança de paradigma nos estudos da linguagem e, posteriormente, no ensino de língua”, cuja forma (sistema linguístico), até então predominante, “cede espaço ao uso (contexto pragmático), que passa a precedê-la nos contextos de pesquisa e de ensino-aprendizagem”.

As discussões nesse período giravam em torno de se ensinar ou não gramática, da necessidade de desfazer as condições em que emerge o preconceito linguístico, de se fazer da escola um espaço transformador da realidade social através do respeito pela linguagem do aluno, o que possibilitaria levá-lo a se apropriar da variedade social de prestígio. Essas discussões ainda hoje se fazem atuais. Esse novo discurso, o da virada linguística, não é apenas pedagógico, mas argumentativo: procura convencer quanto à necessidade de alterar o ensino corrente e substituí-lo por um ensino não discriminatório, transformador (PIETRI, 2003).

É perceptível o embate entre a tradição e as novas propostas de ensino de língua materna feitas por linguistas, a fim de que se possa construir um novo discurso. Pietri (2003) aponta que essas redefinições discursivas são uma marca do período de emergência do discurso da mudança, conseqüentemente da virada linguística. O discurso da mudança possibilitou à Linguística no Brasil não mais apenas aplicar teorias importadas a dados nacionais, mas produzir um novo discurso, a partir do trabalho sobre o discurso do outro. Isso tudo através da divulgação científica feita por linguistas, que também é uma marca do discurso da mudança.

Pietri (2003, p. 37) resume que

[...] o período acima descrito, mostra um hiato na tradição escolar brasileira. O ensino de língua portuguesa fundamentado na gramática é substituído por um ensino pragmatista que pretende desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos, privilegiando não mais apenas a língua escrita literária, mas os mais diversos códigos verbais e não-verbais. É o momento em que se consolida o papel do livro didático como instrumento de atuação do professor e como responsável por divulgar as ideias linguísticas, porém de modo não criterioso, mas ao sabor dos modismos. Nesse momento, a Linguística discute internamente sua responsabilidade em relação aos problemas nacionais, principalmente em relação ao ensino, que já começa a ser observado segundo uma perspectiva enunciativa, histórica.

Os linguistas propõem que o foco do ensino seja o texto, já que ele é a manifestação viva da linguagem. Dessa forma, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, fora de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual.

Ao elegerem o texto como objeto central do ensino, os linguistas estão implicitamente sugerindo um outro entendimento do que vem a ser a linguagem. Agora, ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem, temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual. Segundo Faraco & Castro (1999), essa mudança de visão sobre o ensino de linguagem, embora à primeira vista possa parecer apenas uma mudança de opção prática, aponta para problemas de ordem teórica acerca da linguagem que transcendem os limites da preocupação exclusiva com o seu ensino.

Entretanto, apesar da virada linguística ser um discurso já muito debatido, presentes inclusive em documentos parametrizadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, há quem defenda que teoricamente todos compreendem a importância desse fato em nossa história escolar, mas que, na prática, ainda estamos engatinhando rumo ao efetivo melhoramento de qualidade de nosso ensino de língua materna nas escolas. Muitos pesquisadores defendem o fato de que na prática a virada ainda não aconteceu. Fregonezi (1999), desde fins do século XX, denuncia que os movimentos de deslocamento do foco da frase para o texto e do enunciado para a enunciação, por exemplo, tão defendido pelos estudos contemporâneos de linguagem, ainda não chegaram às sala de aula de forma efetiva. É a marca prescritiva do estudo e do ensino de língua que ainda predominam hoje em dia.

Segundo Fregonezi (1999), uma das razões para que a virada ainda não tenha acontecido é o fato de que os professores do nível básico de ensino, por diferentes razões – mal formação, condições de trabalho precárias –, não têm se mostrado muito eficazes na formação de educadores que realmente possam provocar a mudança qualitativa de ensino. O referido autor diz que a superação do primeiro obstáculo no caminho para mudança qualitativa no ensino de língua portuguesa advém de uma mudança de atitude do professor em relação à linguagem, ao ensino, à escola e à educação. Ele ainda enfatiza e defende que não se deve esperar soluções simplistas, como a anunciada pela publicidade do Ministério da Educação, ao afirmar que a qualidade se alcança pela distribuição dos Parâmetros Curriculares aos professores da rede pública, nem tampouco, esperar por soluções mágicas como a do nosso cançãoeiro popular que encontra todas as respostas no espaço. Ao contrário disso, a mudança nos paradigmas de estudos linguísticos tem como consequência um novo posicionamento do homem diante da linguagem, em que o objeto linguagem passa a ser visto como um processo.

Faraco & Castro (1999) defende que o professor de língua materna deve estimular o aluno a refletir sobre as diferenças genéricas existentes entre os mais variados tipos e gêneros textuais. Cabe ao professor mostrar em sua prática pedagógica o papel desses gêneros no processo social de interação verbal, como forma de garantir a competência e a adequação discursiva do aluno para as mais variadas situações de interação sócio verbal a que ele poderá ser exposto fora dos limites escolares. Isto é, no fundo, o que devemos fazer como professores de língua materna, segundo os autores, é, mais do que tudo, seguindo os princípios teóricos de Bakhtin, levar para dentro da sala de aula – até onde o limite natural da escola permite – a realidade dinâmica das relações linguísticas que estão acontecendo fora dela.

Um dos resultados das discussões sobre a virada linguística é o fato de que não há dúvidas de que a gramática deve ser ensinada na escola, desde que articulada ao ensino de leitura e produção de textos. Entretanto, hoje em dia, as discussões mudaram de foco e tratam sobre “a interpretação dessa proposta no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, que não é clara, nem óbvia para os autores de livros didáticos, muito menos para o professor” (CORTEZ, 2010, p. 154), causando um certo estranhamento a professores que não conseguem desenvolver essa proposta de ensino.

Um dos materiais criados exatamente pensando nesse contexto de sala de aula é a gramática escolar (GE), material didático que, apesar de ser destinado diretamente ao aluno, pode ser muito bem utilizado pelo professor no estudo do funcionamento da língua. Não imune a todos esses processos vividos no contexto de pesquisa e de ensino do português, o próprio espaço da produção de gramáticas de língua portuguesa modificou-se paulatinamente e de forma peculiar, a começar pelas gramáticas escolares, também conhecidas por gramáticas pedagógicas ou didáticas.

Ao longo da história dos livros de gramática no Brasil, diversos autores de gramáticas de referência elaboravam suas versões pedagógicas, a fim de se tornarem instrumentos didáticos nas aulas de língua portuguesa. Esses manuais tem por finalidade maior servir ao ensino de língua materna, sobretudo ao ensino de conhecimentos metalinguísticos. Utilizado no contexto escolar de modo facultativo, privilegiam a exposição de conteúdos gramaticais em detrimento da realização de exercícios de gramática (VIEIRA, 2015).

Assim como às gramáticas normativas de referência, as GEs também são crias do processo de gramatização tradicional do português. Segundo Auroux (1992), gramatização é o processo de origem renascentista, com base na tradição greco-latina, de descrever e instrumentalizar as línguas ocidentais a partir de duas tecnologias metalinguísticas: a gramática e o dicionário, contudo, não podemos restringir a gramatização a uma simples produção de

instrumentos sobre uma língua, mas entendê-la, também, como parte de sua história. Vieira (2015), em seus estudos sobre o tema, amplia esse conceito e defende que, há mais de dois mil anos, o modelo responsável por nortear a elaboração de gramáticas no Ocidente é o paradigma tradicional de gramatização – doravante PTG.

De base filosófica, o PTG surgiu e se desenvolveu no contexto filológico alexandrino. No entanto, esse paradigma ultrapassou o contexto histórico da Grécia antiga e perpetuou-se nas mais diferentes civilizações, tornando-se

o mentor daquilo que se entende por gramáticas normativas, tradicionais ou de referência, no que diz respeito à regulação de seu papel social, à apresentação e distribuição de conteúdos gramaticais, a seu aparato analítico e terminológico, dentre outros aspectos (VIEIRA, 2015, p. 58).

O autor explica que muita coisa mudou em se tratando de gramatização de línguas e dos instrumentos dela resultantes, desde as primeiras prescrições gramaticais dos alexandrinos, aproximadamente no século III a.C., até as gramáticas renascentistas dos vernáculos europeus, elaboradas entre os séculos XV e XVI. Entretanto, Vieira (2015) defende que, apesar das diferenças, há um conjunto de traços que recobrem as obras gramaticais, como sua natureza teórico-metodológica e socioideológica, evidenciando que foram elaboradas sob a regência de uma mesma linha de produção.

Alguns desses traços estão explícitos ao longo das obras, ao passo que outros subjazem às suas descrições, prescrições, exemplos e comentários. Em conjunto e sem estabelecer hierarquias entre si, constituem o que venho chamando de paradigma tradicional de gramatização (VIEIRA, 2015, p. 134).

Dentre os traços elencados pelo autor como constitutivos do PTG, nos interessa, especificamente, um deles, em que as gramáticas tomam a frase como unidade máxima de análise e consideram imanente o seu sentido. Isto é, os autores de gramáticas tradicionalistas prezam a memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto.

Conseqüentemente, as gramáticas escolares em geral, objeto de pesquisa desse trabalho, também são regidas pelo PTG. Diversos autores de gramáticas de referência elaboram suas versões pedagógicas, a fim de se tornarem instrumentos didáticos nas aulas de língua portuguesa, como já mencionado. Nos convém neste momento discutir especificamente como esses manuais escolares caracterizam-se, apesar de haver poucos trabalhos sobre o tema, o que nos fez restringirmos significativamente nosso aporte teórico nesse momento. Essa caracterização mostra-se de suma importância para o desenrolar de nossa pesquisa.

Silva (2008), estudioso português de gramáticas escolares, defende que a função principal do ensino de uma língua não está apenas em explicitar e sistematizar os conhecimentos gramaticais, mas também em fazer com que esses conhecimentos estejam a serviço do desenvolvimento integrado das capacidades de leitura e de escrita. Posto isto, entendemos que teoricamente essa deveria ser a abordagem dada às GEs utilizadas em sala de aula, o que também aponta para o discurso da virada linguística.

Segundo Silva (2008, p. 375) “a essência argumentativa da gramática escolar circula em torno de três formas de discurso – o científico, o pedagógico e o regulador, sem nunca esquecer a influência que a tradição gramatical continua a ter no equilíbrio dessas forças”. Isso significa que os autores de GEs, de uma maneira geral, tentam a todo momento conciliar esses discursos com o objetivo de se posicionar entre a tradição e a inovação do ensino de língua. Como nem sempre são claras essas oposições, o autor aponta que o resultado disso é uma certa incoerência discursiva.

Em suma, verifica-se haver, na argumentação da gramática escolar, uma busca de conciliação entre diferentes forças, na tentativa de criar, por um lado, uma “sagrada aliança” entre tradição e inovação, por forma a sugerir a integração, num modelo de gramática que quer ser novo, os discursos linguístico, pedagógico e programático. E esta é, de facto, uma das marcas fundamentais do discurso gramatical escolar: a gramática não se desvincula da tradição (porque essa será a sua essência), mas, antecipando-se às críticas, declara também estar aberta a todas as formas de inovação, venham elas dos campos pedagógico e linguístico ou dos textos reguladores oficiais (SILVA, 2008, p. 376-377).

Logo, nossa pergunta de pesquisa apresenta-se de suma importância para pensarmos de que forma a GE analisada se posiciona diante das demandas advindas da virada linguística.

Quanto à organização interna desse tipo de compêndio gramatical, Silva (2008, p. 379) reconhece a Morfologia e a Sintaxe como as duas partes nucleares da gramática escolar, o que, segundo o autor, aponta para “um alargamento das áreas da descrição gramatical e referindo, por exemplo, a fonologia, a lexicologia, a semântica e a estilística”. Além do texto gramatical principal, quase todas as gramáticas escolares incluem outras secções secundárias, relativamente estanques, tais como, no início, os textos de abertura e os índices gerais e, normalmente na parte final, os índices remissivos e anexos diversificados (SILVA, 2008).

O autor ainda diz que uma gramática escolar poderá incluir, em apêndice, exercícios de aplicação, textos informativos sobre questões gramaticais específicas ou que complementam o texto principal da exposição gramatical, e por fim uma bibliografia final. Todos esses elementos estão presentes na estrutura interna da GE analisada. Mesmo com suas particularidades, fazem parte da tradição gramatical. Como apontado por Vieira (2015), um dos traços constitutivos do PTG é o fato de que a gramática de uma língua se divide em fonologia, morfologia e sintaxe.

Além dos autores de gramáticas escolares fazerem referências explícitas ou implícitas a documentos oficiais parametrizadores do ensino e a textos científicos da área, um outro tipo de referência muito utilizada para fundamentar as descrições gramaticais “são aquelas que os autores dos manuais fazem a filólogos, a linguistas, a teóricos da literatura ou da estilística” (SILVA, 2008, p. 390), autoridades da área.

Feitos esses apontamentos que ajudam a caracterizar a configuração da gramática escolar, o referido autor ainda postula que a Linguística é a disciplina científica que mais contribui com a organização dos conteúdos da gramática escolar, o que já era de se esperar visto que se trata de um compêndio gramatical contemporâneo. Há ainda mais um tipo recorrente de referência feita pelos autores de gramáticas escolares: a tradição gramatical, quer seja por esse mesmo nome ou por alusão a gramáticas e/ou gramáticos de referência, também faz parte da organização dos conteúdos. O que demonstra mais uma vez o embate de forças entre os ideais inovadores e tradicionais, presente nesse tipo de manual.

Em suma, Silva (2008, p. 245) assume como gramática escolar

todo aquele manual de uso facultativo que, sendo utilizado em contexto escolar, se diz destinado ao ensino explícito da língua, privilegiando a exposição de conteúdos gramaticais em detrimento da realização de exercícios de gramática (que podem todavia ocorrer, mas como complemento). É, portanto, a natureza da obra, a definição, a estrutura, o contexto de uso, o seu enquadramento, a autoria e a afirmação explícita do uso pedagógico que fazem de um manual uma gramática escolar.

Após caracterizado nosso objeto de estudo e discutido algumas das concepções norteadoras da nossa pesquisa, no capítulo seguinte será melhor abordado o conceito de ensino de gramática tradicional e o de prática de análise linguística, proposta de ensino advinda das discussões sobre virada linguística, conceitos estes de suma importância para a construção do nosso trabalho.

## ENSINO DE GRAMÁTICA TRADICIONAL E PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

---

Atualmente, vivemos em um momento de transição entre novas e velhas perspectivas de ensino de língua portuguesa nas escolas. Esse processo tem origem nas discussões acerca da virada linguística, que, conforme abordado no capítulo 1, teve início na metade do século XX, marcadas, principalmente, por críticas sistemáticas à gramática tradicional – doravante GT – e a seu ensino. De acordo com Silva (2010), tais críticas diziam respeito tanto a fatores teóricos quanto a aspectos metodológicos do ensino de língua vigente. A autora explica que, como consequência dessas críticas, houve uma rejeição ao antigo modelo de ensino de língua, que atingiu desde o âmbito acadêmico a esferas oficiais. Para melhor entendermos como esse ambiente de transição configura-se, se faz necessário um resgate histórico do ensino de língua no Brasil, até os dias atuais.

Historicamente, o ensino de língua nas escolas brasileiras sempre foi pautado no ensino de gramática. Inicialmente, a língua portuguesa era usada como instrumento para aprender a gramática latina. A “língua portuguesa” ou “português” só se tornou disciplina escolar nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império. Essa ausência se deu devido à língua portuguesa também estar ausente, de certa forma, do próprio intercuro social. Segundo Soares (2004), no Brasil Colonial conviviam três línguas: o *português*, a “*língua geral*” e o *latim*. Ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro; o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. Mesmo o português sendo a língua oficial, o prevaecimento no convívio social cotidiano, por necessidades pragmáticas de comunicação entre portugueses e indígenas, era o da língua geral.

Só com a Reforma de Estudos, nos anos 50 do século XVIII, implantada em Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal, tornou-se obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras línguas, consolidando-a e incluindo-a de vez na escola. Assim, a gramática do português tornou-se disciplina curricular, ao lado da gramática do latim, já presente como conteúdo curricular no sistema jesuítico.

Soares (2004, p. 175-176) defende que

considerando a história da disciplina português, verifica-se que em cada momento histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam

a escola e o ensino. Por outro lado, verifica-se também que em cada momento histórico a constituição do português em disciplina é determinada pela natureza dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis, pelo nível de desenvolvimento em que se encontrem esses conhecimentos, pela formação dos profissionais atuantes na área, tudo influencia.

O modo como interpretamos a língua, o seu conceito, é norteador das práticas de ensino, as propostas didáticas para o ensino dos conhecimentos linguísticos têm relação sócio histórica com os diferentes modos de analisar e compreender a língua (BUNZEN, 2009). Assim, a língua entendida como um sistema fechado, em si mesmo é o que norteia o “ensino tradicional de gramática”. O professor, nesse processo de ensino, expõe os conteúdos gramaticais de maneira dedutiva (do geral para o particular) e normativa, em busca de transmitir conhecimentos. Por isso, há preferência por exercícios de identificação e classificação de unidades e/ou funções morfossintáticas e pela correção. O que importa, nesse tipo de atividade, é a análise lógica feita numa nomenclatura especializada, ao invés dos efeitos de sentido que as expressões poderiam sugerir, quando usadas em textos.

Entretanto, os debates acadêmicos sobre o tema mais criticavam, apontando o problema, do que davam possíveis soluções. Silva (2010, p. 950), baseado em trabalho de Maria Helena de Moura Neves (1991), diz que

A negação do modelo tradicional de ensino, aliada à falta de perspectivas para redirecionar as práticas pedagógicas, geraram um ‘clima de desalento’ entre os professores de português em relação aos resultados e ao valor do trabalho escolar que então se desenvolvia com os conhecimentos gramaticais.

Borges Neto (2012) explica que a Gramática Tradicional é uma teoria das línguas humanas e deve ser entendida como tal. No entanto, a maioria dos alunos, e até professores, “naturalizaram” a GT e tudo que ela representa, entendendo-a como fenômenos da língua, como partes da língua noções que, na verdade, são partes de uma teoria de língua. A maioria dos autores que propõem uma nova teoria de língua tem essa mesma concepção, o que também acaba influenciando diretamente essas “novas” teorias.

O autor defende que, devido a essa “naturalização” da GT, todas essas novas teorias linguísticas contemporâneas, que inicialmente indicam uma ruptura com o modelo tradicional, com a GT, na verdade, apresentam uma relação de continuidade. O modo como identificamos e classificamos os fenômenos linguísticos depende crucialmente do enfoque teórico adotado, pois os fatos não dizem como querem ser abordados. As necessidades da teoria é que nos levam a uma ou a outra classificação. Ao naturalizarmos uma teoria, estamos abrindo mão de outras possibilidades de construir um objeto teórico, estamos nos submetendo ao olhar de outros sem nem ao menos questionar criticamente suas concepções. Borges Neto (2012, p. 6) ainda postula

que “essa atitude ‘continuísta’ é prejudicial ao aumento de nosso conhecimento sobre a natureza das línguas e sobre o nosso conhecimento sobre o funcionamento das teorias linguísticas”.

De acordo com Cortez (2010), o ensino dos conhecimentos linguísticos tornou-se um problema na sala de aula de Português. Uma das razões elencadas pela autora foram as transformações socioeconômicas e culturais do Brasil, nas últimas décadas, que ajudaram a democratizar o ensino, mas mesmo com a democratização e o destronamento da norma culta, o ensino gramatical prescritivo e nomenclaturista ainda se mantém, o que não contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Uma segunda razão é o fato de que ainda existem professores com posturas desatualizadas em sala de aula, que possuem dificuldades para estabelecer de forma apropriada a articulação entre texto e gramática. Outra razão é que, por mais que a academia influencie a sala de aula de Português nas escolas, não se pode estabelecer com ela uma relação direta, ou seja, a escola não se constitui como uma transposição mecânica dos estudos acadêmicos.

Esta nova forma de conceber a língua e as discussões em torno disso, difundidas pela virada linguística, como já exposto, advém das contribuições que as ciências linguísticas deram ao ensino de português. De acordo com Faraco & Castro (1999), a crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado.

(...) não se pode negar que o ensino de gramática é um problema escolar complexo, envolvendo uma série de questões. Tais questões não se limitam ao interior da escola, pois esbarram em programas e políticas públicas, constituem desafio à academia e ao mercado editorial e, principalmente, afetam à sociedade na qualidade da formação e da competência linguística de seus cidadãos. Nesse sentido, é também um *problema socialmente relevante* (CORTEZ, 2010, p. 157).

Em meio a tantos questionamentos, Geraldi organiza, em 1984, a coletânea “O texto em sala de aula”. Na qual, ele propõe uma nova forma de ensino, baseado numa concepção sociointeracionista de linguagem e em práticas que articulam leitura, produção de texto e análise linguística, em prol do desenvolvimento das competências de leitura e escrita do aluno.

A nova proposta é de uma reorientação de ensino, com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise de problemas encontrados na

produção textual como mote para a prática de Análise Linguística (AL), em vez dos exercícios estruturais de gramática (MENDONÇA, 2006).

Neste momento de transição em que as práticas de ensino de língua materna vivem, há uma mescla de perspectivas, cujo ensino tradicional de gramática e as novas práticas de ensino convivem juntas, às vezes, até de maneira conflituosa. Márcia Mendonça (2006) explica que a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades essenciais dessas práticas sociais, uma vez que, na escola, analisar o uso de determinada palavra no texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem, auxiliando a formação ampla do falante. Para que isso aconteça, é necessário que o trabalho com AL parta de uma reflexão explícita e organizada, resultando na construção progressiva, e não cumulativa, de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise.

De acordo com Silva (2010), a AL configura-se como uma prática de ensino que tem o uso da linguagem como seu ponto de partida e de chegada. Nessa perspectiva, as atividades escolares devem partir do uso efetivo da língua, entendidas como o exercício pleno, circunstanciado e com intenções significativas da própria linguagem, para a reflexão epilinguística, e desta para a metalinguística, para, depois, tornar ao uso.

Nas bases epistemológicas da proposta estão: a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem, por intermédio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (SILVA, 2010, p. 955).

A priori, a prática de AL é algo comum em nosso cotidiano. As atividades epilinguísticas, por exemplo, são entendidas, segundo Franchi (1987), como a reflexão que todo falante de uma língua natural realiza, ao operar sobre a própria linguagem, comparando expressões, transformando-as e atribuindo às formas linguísticas já existentes novas significações. Numa conversa, por exemplo, ao questionarmos o que o interlocutor quis dizer com as palavras usadas, ao escolhermos as palavras que mais se adequam para a situação comunicativa, ao interpretar as palavras e até o silêncio do nosso interlocutor, estamos fazendo análise epilinguística.

A principal contribuição promovida nos dicionários e na GT, que orienta o ensino tradicional da língua, é denominada de reflexão metalinguística. Franchi (1987) compreende a reflexão metalinguística como uma análise sistemática, apoiada em conceitos e nomenclaturas com as quais é possível descrever os fenômenos linguísticos.

Segundo Mendonça (2006, p. 208),

a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. [...] O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Se no ensino tradicional da língua materna, o domínio dos termos técnicos é o principal objetivo, para a AL, esse domínio transforma-se num instrumento de reflexão sobre a língua com o fim de contribuir para a formação de leitores e produtores de textos. Silva (2010, p. 957) explica que, na AL, “são privilegiados os conteúdos relevantes para o desenvolvimento da competência discursiva dos educandos, descartando-se aqueles cujo ensino só se justifica pela força da tradição”.

Nesse sentido, cabe ao professor oportunizar aos alunos o uso efetivo da língua, agenciar a reflexão epilinguística na aula e, só depois disso, ensinar a metalinguagem. Uma das formas que podemos abordar isso na prática, segundo Silva (2010), é provocando o debate das dúvidas sobre o funcionamento da linguagem que o exercício linguístico desencadeia nos alunos. O professor deve valorizar esses questionamentos e transformá-los numa prática cada vez mais intensa de reflexão sobre a linguagem.

O trabalho com a metalinguagem deve vir em um segundo momento. O intuito é que o aluno, de forma gradual, possa apropriar-se de um quadro nocional ou teórico que lhe permita descrever sua própria língua, respeitando o nível de escolaridade dos alunos. Geraldí (2004 *apud* SILVA, 2010) defende que não faz sentido ensinar nomenclatura a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita. A AL deve ser feita ao longo de todo o processo de escolarização das crianças, para que, gradualmente, elas possam desenvolver suas competências linguísticas.

Baseado nas ideias mencionadas acima e com o intuito de mostrar como se pode realizar AL em sala de aula, foram publicados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN). Os PCN defendem o texto como unidade básica do ensino, propondo que o ensino-aprendizagem se faça em função da inter-relação entre dois eixos de práticas de linguagem: USO → REFLEXÃO → USO (BUNZEN, 2009). Eles defendem que a prática de análise linguística seja realizada com textos pertencentes a diferentes gêneros, elegendo, assim, o texto como unidade de análise e o gênero do texto como objeto de ensino, nas atividades de reflexão sobre a língua em uso.

Silva (2004, p. 34) destaca que “as orientações dos PCN evidenciam uma tentativa de transformação das atividades escolares no intuito de aproximá-las das práticas efetivas de uso da escrita na sociedade”. Influenciados também por essa nova abordagem discursiva e pragmática da linguagem, os livros didáticos vêm apresentando grandes mudanças ao longo dos anos. Uma das razões para esse fenômeno é o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), processo que consiste na análise de manuais didáticos, desenvolvida por especialistas nas diferentes áreas de conhecimento. Silva e Morais (2014), baseados em diversos autores, apontam que “os novos livros didáticos de Português têm tendido a inovar mais no tratamento didático da leitura e da produção de textos que no ensino dos conhecimentos gramaticais ou linguísticos”.

Segundo Bunzen (2009) o livro didático constrói um projeto didático autoral que não é neutro, e a forma como ele é organizado, seja por unidades temáticas, por gêneros, por projetos temáticos ou por eixo de ensino, está relacionada com diferentes estilos de apresentar e abordar os conhecimentos linguísticos. O autor explica que o PNLD, assim como os PCN, consideram a língua em uso e defendem que as atividades de cunho mais reflexivo e crítico são mais adequadas para o trabalho escolar. Nesse contexto, “o aluno é visto como um usuário da língua, que deve ser chamado a observar fenômenos linguísticos, comparar e refletir sobre eles, para chegar a determinadas regras e aplicá-las em contextos variados”. Bagno (2007 *apud* BUNZEN, 2009) diz que o processo avaliativo vem dando uma importantíssima contribuição para elaboração de uma verdadeira política linguística exercida por meio do livro didático.

Mendonça (2006, p. 218) diz que

[...] outra questão pendente nas discussões sobre as mudanças no ensino de língua é como organizar o currículo tendo em vista a integração dos eixos leitura, produção e AL. Mesmo sabendo que o currículo não é uma grade fechada de conteúdos, já que dialoga com as demandas sociais de cada época, a escola precisa de saberes minimamente estabilizados, para poder funcionar como agência de disseminação e reformulação desses saberes.

A autora explica que a tradicional organização cumulativa, na qual se parte dos aspectos micros da linguagem para o macros, não contempla a integração dos eixos de AL, ignorando, assim, o fluxo natural de aprendizagem, que é da competência discursiva para a competência textual passando pela competência gramatical. Diante disso, a alternativa é a organização progressiva que segue critérios discursivos, relativos à produção de sentidos com base em recursos e estratégias linguístico-discursivos, que seriam o foco da prática de AL.

Diante disso, é necessário que professores e alunos, sujeitos praticantes do currículo no cotidiano, se façam agentes dessa política linguística de mudanças no ensino, pois só com a colaboração de todos a mudança será efetiva. Nesse sentido, Mendonça (2006, p. 200) defende

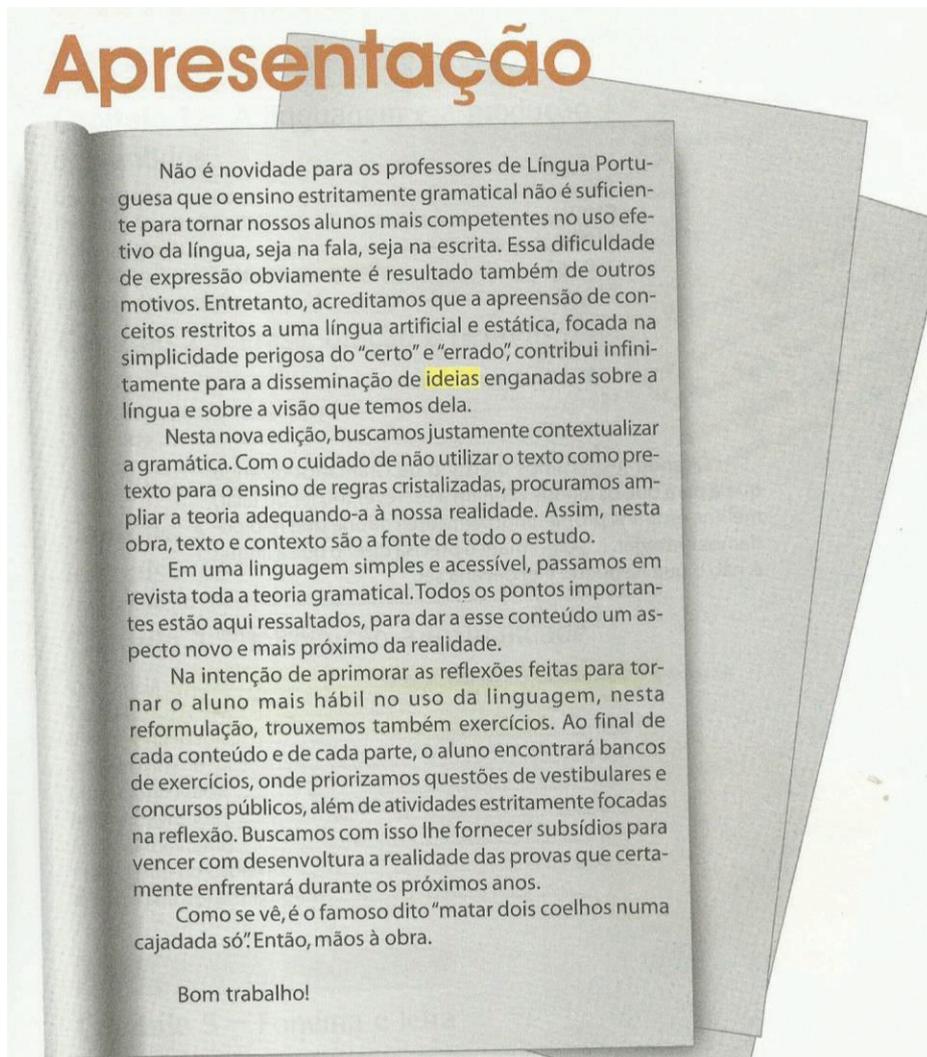
que “quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teóricos metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem”.

De acordo com Angelo (2010, p. 946), é nesse jogo de relações múltiplas, de aproximação, conflito, reiteração, que se constrói o percurso desse ensino, em que a permanência de uma tradição e a instauração de novas posturas coexistem num mesmo período de tempo. E é em meio a esse jogo de relações que o caminho em busca da solução mais adequada para este conflito está sendo construído. Compete a escola tornar as análises linguísticas que fazemos de forma inconsciente, conscientes e sistemáticas, a fim de que seus alunos construam um conjunto de conhecimentos necessários a ampliação da sua competência discursiva. Por isso, a AL deve ser complementar às práticas de leitura e produção de textos, possibilitando a reflexão consciente sobre fenômenos textual-discursivos.

No capítulo seguinte, passaremos à análise dos dados de nossa pesquisa. O nosso *corpus* é constituído pela gramática de maior circulação nas escolas do Cariri paraibano. Nosso principal objetivo é averiguar em que medida essa gramática propõe e realiza efetivamente uma prática de análise linguística a serviço da leitura e da escrita de gêneros.

A gramática escolar analisada apresenta características típicas desse gênero, que, por se tratar de um instrumento didático, cuja finalidade maior é servir ao ensino de língua materna, sobretudo ao ensino de conhecimentos metalinguísticos, demonstra-se, a princípio, atenta às demandas advindas da virada linguística. Isso sugere que a obra privilegie, em seus capítulos internos, o ensino de gramática na perspectiva da prática da análise linguística. O próprio título e o discurso presentes na apresentação da gramática são indícios disso.

FIGURA 2: Apresentação da gramática escolar



Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 3)

Como podemos observar na Figura 2, Cordeiro & Coimbra (2009), na apresentação da obra, tomam a virada linguística como algo já dado, tacitamente compartilhado. Não é novidade, nem é contestável. Não são necessários argumentos para a defesa dessa perspectiva, conforme exemplifica o seguinte trecho: “Não é novidade para os professores de Língua Portuguesa que o ensino estritamente gramatical não é suficiente para tornar nossos alunos mais competentes no uso efetivo da língua, seja na fala, seja na escrita” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 3). Desse modo, subentende-se que essa é a maneira mais adequada de se trabalhar com os conhecimentos linguísticos em sala de aula. Os autores dizem buscar contextualizar a gramática, “com o cuidado de não utilizar o texto como pretexto para o ensino de regras cristalizadas”, ou seja, adequando-se ao discurso constituído na virada linguística – o discurso da mudança, nos termos de Pietri (2003) – de que o texto deve ser a unidade de análise.

No terceiro parágrafo da apresentação, Cordeiro & Coimbra (2009) também dizem que “[t]odos os pontos (da teoria gramatical) importantes estão aqui ressaltados, para dar a esse conteúdo um aspecto novo e mais próximo da realidade”. Já no quarto parágrafo, eles dizem que “na intenção de aprimorar as reflexões feitas para tornar o aluno mais hábil no uso da linguagem, nesta reformulação, trouxemos também exercícios”. Esses dois trechos são indícios de um suposto trabalho, mais à frente, baseado na prática de análise linguística, cujo o foco é o uso da língua. Ao falar sobre dar ao “conteúdo um aspecto novo e mais próximo da realidade” e “intenção de aprimorar as reflexões feitas”, os autores nos remetem a um dos princípios da AL, que é a “reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Está claro em seu discurso inicial que os autores da GE tentam se adequar às novas perspectivas de ensino advindas da virada linguística; entretanto, esse discurso não se materializa no decorrer da gramática. Não iremos aqui realizar uma caracterização completa dessa gramática escolar. O nosso foco, especificamente, é averiguar em que medida essa obra propõe e realiza efetivamente uma prática de análise linguística a serviço da leitura e da escrita de gêneros, que ajude o aluno a desenvolver suas habilidades textuais, discursivas e linguístico-gramaticais, já que, a princípio, é para esse caminho teórico-metodológico que a apresentação da gramática sob análise aponta.

Cordeiro & Coimbra (2009) dividem a gramática em cinco grandes partes, além de trazerem uma lista de exercício ao fim de cada parte, na seção “Teste sua aprendizagem”. A Parte I, intitulada “Introdução ao estudo da língua”, é constituída por quatro capítulos: Capítulo 1 – A linguagem e a produção de sentidos; Capítulo 2 – Frase, oração e período; Capítulo 3 – Os tipos de gêneros textuais; e Capítulo 4 – Introdução à textualidade. A parte II, intitulada

“Fonética e ortografia”, é composta por dois capítulos: Capítulo 5 – Fonema e letra; Capítulo 6 – Ortografia. A parte III, intitulada “Morfologia”, também é composta por dois capítulos: Capítulo 7 – Estrutura e formação de palavras; e Capítulo 8 – As classes de palavras e o contexto. A parte VI, intitulada “Sintaxe: estudando a ordem”, é a maior comparada às demais, pois apenas ela é constituída por oito capítulos. Capítulo 9 – Estudo do sujeito; Capítulo 10 – Predicado e predicação; Capítulo 11 – Termos acessórios da oração; Capítulo 12 – Estudo das orações; Capítulo 13 – Pontuação; Capítulo 14 – Colocação pronominal; Capítulo 15 – Sintaxe e concordância; Capítulo 16 – Sintaxe e regência. Por fim, a parte V, intitulada “Análise semântica”, é a última parte da gramática, composta por apenas um capítulo: Capítulo 17 – Palavras, expressões e contexto.

De modo geral, a estrutura da gramática segue a mesma disposição presente em outras gramáticas normativas de referência, o que sinaliza uma contradição entre a postura de vanguarda que se vê na apresentação da obra e o que efetivamente ela concretiza nos capítulos que a compõem. Esse tipo de estrutura em que a gramática se funda é guiada pelo que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) determina. Mesmo que em nenhum momento os autores a citem, apenas observando o sumário da gramática podemos facilmente perceber que eles se utilizam da terminologia e disposição determinados pelo documento de quase sessenta anos, de um período em que a linguística sequer havia chegado nas universidades brasileiras e, conseqüentemente, nas discussões sobre ensino de língua e gramática. Além de seguir a tradição gramatical luso-brasileira, a GE em questão apresenta singularidades típicas desse tipo de compêndio gramatical, por exemplo, a inclusão de apêndices com exercícios de aplicação, denominados na gramática de “Teste sua aprendizagem”, como apontado por Silva (2008) e Vieira (2015, 2016).

No discurso proferido na apresentação da GE, os autores dizem que o texto e o contexto são a sua fonte de estudo, ou seja, o estudo do texto e do contexto é o foco principal na GE. No entanto, quando observamos o corpo da gramática, Cordeiro & Coimbra (2009) não focam no estudo o texto e relegam o contexto a um segundo plano, como podemos observar a seguir:

FIGURA 3: O contexto em segundo plano

oração  
período composto

**Para saber mais**

**Contexto** são todas as informações que envolvem a comunicação e estão fora do texto. O conhecimento do contexto é fundamental para interpretarmos corretamente um texto. Às vezes, problemas de sentido como a **ambiguidade** (mais de uma possibilidade de interpretação) são resolvidos unicamente com informações que vêm do contexto. Observe isso nos enunciados abaixo:

Estudantes perdem a **bolsa** e abandonam os estudos.  
Arrendimento da geração que fez **direito**.  
**Macaco** esquecido dentro de porta-malas é motivo de confusão.  
Um **sonho** mata namorado.  
Garoto leva **gravata** do próprio irmão e vai parar no hospital.  
\* Quebra de **plataforma** deixa *socialite* aleijada.

Fonte de exemplos:  
ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico*. Rio de Janeiro: Contexto, 2003. p. 106.

22

## O texto

Conforme o que vimos sobre os enunciados, identificamos que há a necessidade de conhecermos o contexto comunicativo para produzirmos o sentido. Com isso, chegamos à noção de **texto**.

Para que exista comunicação, vemos também que as pessoas envolvidas procuram se entender. Assim, a comunicação só é possível se emissor e receptor interagirem: o emissor procura ser claro no que quer expressar, e o receptor lhe dá atenção procurando compreendê-lo. Assim, podemos definir texto da seguinte forma:

**Texto** é uma atividade interacional ligada a uma situação específica, ou seja, um **contexto**.

Nos exemplos do quadro ao lado, como se vê, a **ambiguidade** está nas palavras destacadas. O problema da dupla possibilidade de referência se desfaz com uma informação fornecida pelo contexto.



Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 22)

Na figura 3, podemos observar o conceito de texto abordado de forma redutora e até mesmo confusa teoricamente. Cordeiro & Coimbra (2009) definem texto como uma “atividade interacional ligada a uma situação específica, ou seja, um contexto”. Há também nessa abordagem uma mistura da noção de texto enquanto interação e instrumento de comunicação: “A comunicação só é possível quando emissor e receptor interagem: o emissor procura ser claro no que quer expressar, e o receptor lhe dá atenção procurando compreendê-lo” (p. 22).

Mas o que mais nos chama atenção é o fato dos autores abordarem o conceito de contexto em um box à margem do texto, como uma informação adicional, facultativa, ou seja, relegando o contexto a um segundo plano. No box “Para saber mais” (p. 22), Cordeiro & Coimbra (2009) conceituam o contexto definindo-o como “todas as informações que envolvem a comunicação e estão fora do texto”. Elegem, ainda, a título de ilustração, apenas alguns

exemplos de ambiguidade. Essa postura proporciona pouca reflexão sobre a importância do contexto para a compreensão e produção de textos, por exemplo. Também pouco favorece o aluno a desenvolver sua capacidade de leitor crítico dos mais diversos gêneros que circulam em nossa cultura. Ao contrário, acaba reforçando a ideia de que os aspectos exteriores não fazem parte do texto, não possuem tanta importância. Ou seja, esse tipo de postura vai de encontro com o que se entende por prática de AL, pois sugere um trabalho de forma desarticulada entre o processo de leitura e/ou produção de textos.

O método utilizado pelos autores em toda a gramática caracteriza-se como dedutivo, em que o conteúdo estudado é exposto, exemplificado e treinado, por meio de exercícios. Na maior parte das vezes, a exemplificação e os exercícios são descontextualizados, como podemos observar na figura 4.

FIGURA 4: Metodologia dedutiva

**Regência nominal**

Podemos dizer, portanto, que a regência nominal trata da relação entre alguns nomes e a preposição que introduz o seu complemento.

Vários nomes admitem mais de uma regência e, assim como ocorre com certos verbos, o sentido de uma frase pode ser alterado com a simples mudança da preposição que acompanha o termo regente.

A seguir, apresentamos uma lista de nomes acompanhados de suas preposições mais frequentes.

NOMES	PREPOSIÇÕES	NOMES	PREPOSIÇÕES
acessível	a	contíguo	a
afável	com, para com	cruel	com, para
afeição	a, por	curioso	de, por
alheio	a, de	desgostoso	com, de
aliado	a, com	desprezo	a, de, por
análogo	a	devoção	a, para com, por
ansioso	para, por	devoto	a, de
antipatia	a, contra, por	dúvida	de, em, sobre
apto	a, para	empenho	de, em, por
atencioso	com, para com	fácil	de, para
aversão	a, para, por	feliz	com, de, em, por
avesso	a	ímmune	a, de
coerente	com	inerente	a
compaixão	de, para com, por	junto	a, de
compatível	com	lento	em
composto	de, com	nocivo	a, para
conforme	a, com	passível	de
constituído	de, por	peculiar	a
contente	com, de, em	pendente	de

NOMES	PREPOSIÇÕES	NOMES	PREPOSIÇÕES
preferível	a	simpatia	a, por
propício	a	situado	a, em, entre
próximo	a, de	solidário	com
rente	a	suspeito	a, de
ressentimento	contra, com, de, por	último	a, de, em
residente	em	união	a, com, entre
respeito	a, com, de, por	vizinho	a, de

**Praticando no caderno**

1 (Fuvest) "Não tenho dúvidas de que a reportagem esteja à procura da verdade, mas é preciso ressaltar de que a história não pode ser escrita com base exclusivamente em documentos da polícia política."  
Estado de S. Paulo, 30 de agosto de 1993

Das duas ocorrências de **de que**, no excerto acima, uma está correta e a outra não.

a) Justifique a correta.  
b) Corrija a incorreta, dizendo por quê.

2 Complete as lacunas com a preposição adequada:

a) Estávamos ansiosos  o primeiro encontro. (a – para)  
b) O médico o considerou apto  o trabalho. (com – para)  
c) Mostrou-se atenciosa  todos os colegas. (por – com)  
d) Nenhum artista é ímune  críticas. (a – para)  
e) Tinha antipatia  algumas pessoas. (por – com)  
f) Os grandes amigos são solidários uns  os outros. (para com – com)  
g) O cigarro é nocivo  o organismo. (com – para)  
h) A obra era composta  pedaços de madeira. (por – de)  
i) Não guardo ressentimento  vocês. (a – por)  
j) Minha mãe é avessa  brigas. (a – por)  
k) Senti falta  minha família. (por – de)

Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 228-229)

De acordo com a figura 4, os autores seguem uma metodologia de ensino dedutiva, típico do ensino de gramática tradicional (cf. MENDONÇA, 2006), em que o conteúdo é exposto, exemplificado e treinado. Nessa figura, podemos facilmente identificar como esse processo é feito. Cordeiro & Coimbra (2009, p. 228) definem regência nominal como “a relação entre alguns nomes e preposição que introduz seu complemento”, compara a regência nominal

à verbal e diz que “o sentido de uma frase pode ser alterado com a simples mudança da preposição que acompanha o termo regente”. Mas não exemplifica como e quando isso pode acontecer no nível do texto ou frase e, quando vai exemplificar a relação de regência entre o nome e uma determinada preposição, o faz por meio de uma lista de exemplos abstrata. Em seguida, submete os alunos a exercícios completamente descontextualizados, cujo foco é a identificação e emprego dessas formas de modo quase aleatório, o que não proporciona ao aluno reflexão textual-discursiva, como podemos observar na questão 2, da seção “Praticando no caderno” (p. 229). Nessa questão em particular, pede-se que o aluno complete as lacunas com a preposição adequada que está ao lado, entre parênteses. O aluno não precisa nem se dar ao trabalho de reler as listas elencadas. Ou seja, o aluno só precisa identificar, entre as duas formas elencadas, qual delas melhor se encaixa naquela frase. Não é necessário refletir sobre o sentido que essa preposição tem naquele determinado contexto.

Nesse tipo de metodologia, a dedutiva, o foco são os conteúdos gramaticais, cujo exemplos são abordados isoladamente, numa sequência mais ou menos fixa, em que o estudo do texto é dispensável, pois o importante é que os alunos decorem as formas elencadas, para que nos exercícios possam identificar e classificar as unidades e/ou funções morfossintáticas pedidas. É interessante observar também que, além dos exemplos utilizados não refletirem um uso real da língua, em nenhum momento os autores explicam e/ou especificam que os fenômenos abordados foram recortados de uma determinada variedade linguística e não de todas as possíveis variedades linguísticas que constituem o português brasileiro, como os autores deixam subentendido. Essa metodologia utilizada na GE, além de contrária à defendida pela prática de AL, “naturaliza” a Gramática Tradicional, como apontado por Borges Neto (2012).

A prática de AL é fundamentada numa metodologia reflexiva, baseada na indução, cujo objetivo é analisar o uso de uma determinada palavra no texto, pois só há sentido nesse tipo de análise se isso trouxer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem, auxiliando a formação ampla do falante. Para que isso aconteça, é necessário que o trabalho com AL parta de uma reflexão explícita e organizada, resultando na construção progressiva, e não cumulativa, de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise.

Além de muitas vezes os autores nem utilizarem o texto como unidade de análise, como observado na figura 4, não são raras as vezes em que, na própria explicação do fato gramatical, Cordeiro & Coimbra (2009) inserem um texto para servir apenas de mote para o estudo gramatical nos moldes tradicionais, de forma desarticulada do próprio conteúdo que se quer tratar, como podemos observar a seguir:

FIGURA 5: Texto utilizado como pretexto para o ensino tradicional de gramática

Capítulo 7

## Processos de formação de palavras

Como vimos na primeira parte, todas as línguas estão em constante transformação. Elas estão sempre mudando, crescendo, em conjunto com a sociedade. As mudanças sociais se refletem na língua, que cresce a partir da criação de **palavras novas**.

As palavras novas que criamos para dar conta de nossas necessidades culturais, científicas e de comunicação em geral são chamadas de **neologismos**.

Leia a tirinha abaixo:

No último quadrinho, encontramos a palavra **telefone**. Veja a sua estrutura:

tele	+	fone
↓		↓
de longe		som

A criação dessa palavra é atribuída ao inventor inglês Alexander Graham Bell, em 1849, justamente para dar nome à sua mais nova invenção. Como, por meio do seu invento, ele conseguiu transmitir de longe (*tele*) o som da sua voz (*fone*), essa palavra foi bastante adequada para suprir a necessidade de dar nome a um objeto que até então não existia. As invenções e as **ideias** são as grandes motivadoras para a criação de palavras.

Shutterstock

Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 84)

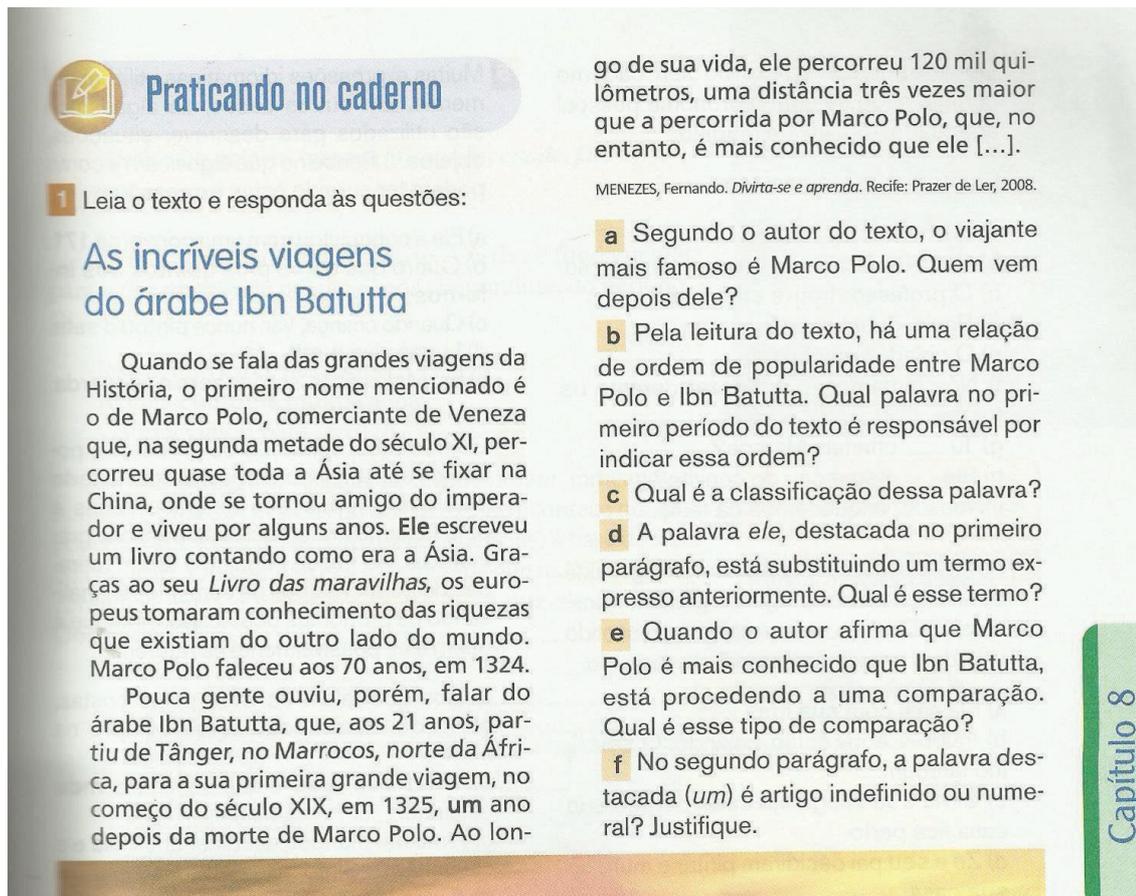
Na figura 5, podemos observar que Cordeiro & Coimbra (2009) iniciam o estudo de formação de palavra, recapitulando o que já foi abordado nos capítulos anteriores e insere uma

tirinha nessa descrição que, nesse caso, está servindo apenas de mote para exemplificar como a palavra *telefone* surgiu, ou seja, a tirinha é usada apenas como pretexto pra o trabalho com o processo de formação de palavra.

Um outro fato interessante que observamos ao longo da gramática é que todas as tirinhas utilizadas pelos autores são de um único autor, elaboradas especialmente para esse momento, ou seja, não são textos publicados que circulam na sociedade. Eudson, o autor, as criou para circularem apenas na GE, que as utiliza, na grande maioria das vezes, apenas como pretexto para a abordagem de conhecimentos gramaticais. Isso empobrece a abordagem desses textos, que é feita de forma inadequada, visto que os autores não se preocupam com a prática de leitura ou produção de textos, que são utilizados meramente como pretextos, como podemos observar claramente nessa figura 5. Esse tipo de postura é baseada no ensino de gramática tradicional, cujo foco é meramente metalinguístico, e não nos efeitos de sentido presentes no texto.

A prática de AL, numa perspectiva sociointeracionista de língua, juntamente com leitura e produção de textos, faz parte dos três eixos básicos do ensino de língua materna (MENDONÇA, 2006). Posto isto, pressupõe-se que o trabalho baseado nessa perspectiva de língua articule de forma efetiva esses três eixos, ou seja, que o trabalho com a prática de AL esteja articulado à prática de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos a fim de proporcionar a ampla formação do aluno. É esta postura que se espera desta GE, uma vez que Cordeiro & Coimbra (2009) propaga esse tipo de discurso nas partes iniciais da gramática, como já pudemos observar. No entanto, esse discurso inicial não se materializa no decorrer da gramática, se tornando incongruente com o trabalho desenvolvido pelos autores, pois a prática de produção de textos é totalmente dispensada por eles. Não há, ao longo de toda gramática, uma única solicitação de produção de texto. Quanto à prática de leitura de textos, ela é feita também de forma desarticulada e fundamentada na concepção de ensino de gramática tradicional. Um exemplo disto são as atividades envolvendo leitura de texto no capítulo 8:

FIGURA 6: Desarticulação entre os eixos básicos de ensino



**Praticando no caderno**

1 Leia o texto e responda às questões:

### As incríveis viagens do árabe Ibn Batutta

Quando se fala das grandes viagens da História, o primeiro nome mencionado é o de Marco Polo, comerciante de Veneza que, na segunda metade do século XI, percorreu quase toda a Ásia até se fixar na China, onde se tornou amigo do imperador e viveu por alguns anos. Ele escreveu um livro contando como era a Ásia. Graças ao seu *Livro das maravilhas*, os europeus tomaram conhecimento das riquezas que existiam do outro lado do mundo. Marco Polo faleceu aos 70 anos, em 1324.

Pouca gente ouviu, porém, falar do árabe Ibn Batutta, que, aos 21 anos, partiu de Tânger, no Marrocos, norte da África, para a sua primeira grande viagem, no começo do século XIX, em 1325, um ano depois da morte de Marco Polo. Ao longo de sua vida, ele percorreu 120 mil quilômetros, uma distância três vezes maior que a percorrida por Marco Polo, que, no entanto, é mais conhecido que ele [...].

MENEZES, Fernando. *Divirta-se e aprenda*. Recife: Prazer de Ler, 2008.

- Segundo o autor do texto, o viajante mais famoso é Marco Polo. Quem vem depois dele?
- Pela leitura do texto, há uma relação de ordem de popularidade entre Marco Polo e Ibn Batutta. Qual palavra no primeiro período do texto é responsável por indicar essa ordem?
- Qual é a classificação dessa palavra?
- A palavra *ele*, destacada no primeiro parágrafo, está substituindo um termo expresso anteriormente. Qual é esse termo?
- Quando o autor afirma que Marco Polo é mais conhecido que Ibn Batutta, está procedendo a uma comparação. Qual é esse tipo de comparação?
- No segundo parágrafo, a palavra destacada (*um*) é artigo indefinido ou numeral? Justifique.

Capítulo 8

Fonte: Cordeiro & Coimbra (p. 109)

Na figura 6, podemos observar uma das atividades presente na seção “Praticando no Caderno” (p. 109) da GE. Nessa atividade, Cordeiro & Coimbra (2009) utilizam um trecho do livro *Divirta-se e aprenda*, de Fernando Menezes, como pretexto para o ensino de questões metalinguísticas. Exemplo claro disso são as questões c) e f). Na questão c), os autores pedem que o aluno simplesmente classifique a palavra em destaque no texto, ou seja, não há nenhuma proposta de reflexão sobre o uso daquela palavra nesse determinado contexto, ou como ela faz parte de uma estratégia discursiva utilizada pelo autor, por meio da retomada pronominal. O intuito desse tipo de questão é apenas verificar se os alunos entenderam que a palavra *ele* é um pronome pessoal da terceira pessoa do singular do caso reto. O mesmo basicamente se repete na questão f), pois Cordeiro & Coimbra (2009) solicitam que o aluno classifique a palavra em destaque, indicando que pode se tratar de um artigo ou numeral, cabendo ao aluno apenas indicar a quais dessas classes pertence a palavra ‘um’. Mesmo exigindo que o aluno justifique sua resposta, a questão não proporciona uma possível reflexão de como o contexto em que a palavra é utilizada, a sua função desempenhada nesse determinado texto, é determinante para sua classificação. Comparada às demais questões, podemos observar que a questão d) chega a

extrapolar o limite da sentença, pois exige que o aluno observe como o pronome em destaque (*ele*) está relacionado a outro termo presente no parágrafo anterior, ou seja, o perímetro de observado não é mais apenas o da oração, entretanto, o intuito para essa observação continua sendo apenas de identificação do termo por si mesmo, sem buscar refletir por que e como esse tipo de fenômeno acontece, não se referindo também às dimensões discursivas ou interlocutivas do texto. Além disso, os autores não especificam que esse texto trata-se de apenas um trecho, ou pelo menos cita, além das referências a fonte do texto, o nome da obra e autor a título de introdução ao assunto que será abordado. Esse tipo de postura se afasta da noção de texto como atividade interacional, em que a leitura do texto e os efeitos de sentidos interpretados pelo aluno são fruto da relação de interação autor-texto-leitor, cujo foco é o uso da linguagem presente no texto. Como vimos, são as estratégias linguístico-discursivas presentes no texto o foco da prática de AL, de acordo com Mendonça (2006). O fato dos autores desconsiderarem o texto como ação interlocutiva, como se constata na figura 6, é um dos exemplos da falta de articulação entre os três eixos básicos do ensino de língua.

Além disso, as próprias questões utilizadas pelos autores tendem ao trabalho estrutural e metalinguístico, em que o texto é tratado apenas como pretexto para esse tipo de abordagem. Basta uma leitura rápida para constatar que a leitura do texto integral é dispensável para que os alunos consigam responder às indagações feitas. Apesar de serem questões abertas, de cunho geralmente discursivo, elas pedem apenas uma localização do termo em foco no momento, para depois seguir para sua classificação metalinguística. O ponto central, nesse caso, deixa de ser o efeito de sentido que uma determinada forma pode tomar naquele contexto e passa a ser o estrutural, no qual a unidade de análise explícita é o período e não mais o texto, como podemos observar nas questões b) e f), da figura 6.

No início do capítulo 9, em seu estudo sobre o sujeito, Cordeiro & Coimbra (2009, p. 141) criticam a definição tradicional de “ser que pratica a ação expressa pelo verbo” e os problemas que esse tipo de definição tem.

FIGURA 7: Crítica a abordagem tradicional



# Estudo do sujeito



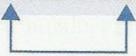
**O** tema dessa tirinha de Eudson é um dos grandes problemas das gramáticas: a definição de sujeito. Por muito tempo, o sujeito foi conceituado de fato como o ser que pratica a ação expressa pelo verbo. Entretanto, uma oração como *A campanha está tocando* contradiz essa definição.

Assim, para ficar mais claro, vamos considerar o sujeito de uma oração da seguinte forma:

**Sujeito** é o termo que está em relação de concordância com o verbo.

Observe:

A campanha está tocando.



Nessa oração, dizemos que o termo *a campanha* é o sujeito, pois está em relação de concordância com o verbo *estar*. Observe que o verbo está flexionado na terceira pessoa do singular: *ela*. Então, podemos reestruturar nosso exemplo:

A campanha está tocando.

Ela está tocando.



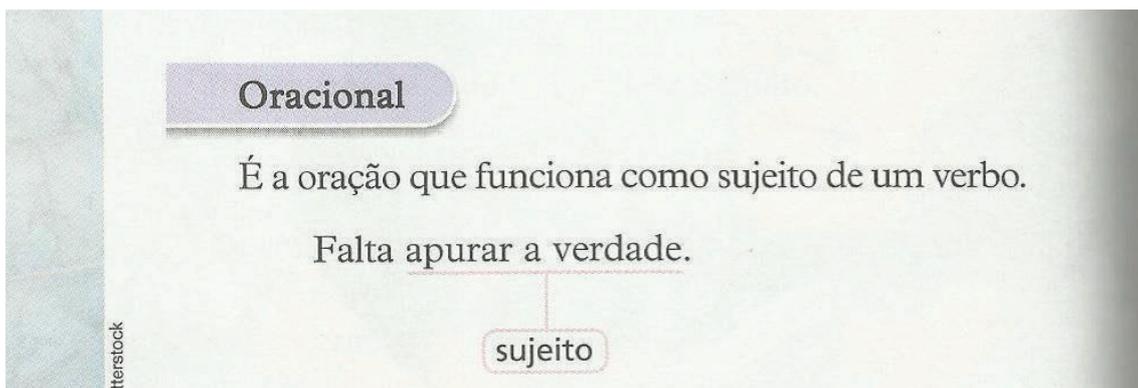


Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 141)

Como podemos observar na figura 7, após criticar a definição que gramáticas tradicionais dão ao termo da oração “sujeito”, os autores a conceituam como “termo que está

em relação de concordância com o verbo”, baseando-se no critério exclusivamente sintático, deixando de lado o semântico (“Sujeito é o ser que pratica a ação expressa pelo verbo”) e o discursivo (“O sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração”), presentes nas definições mais tradicionais dessa função sintática. E ainda complementam que “na identificação do sujeito, não consideramos o sentido, mas a relação sintática que existe entre ele e o verbo” (p. 142). Quanto a classificação, Cordeiro & Coimbra (2009) elegem a seguinte: simples, composto, indeterminado, oracional, oculto e inexistente. Esse tipo de definição, onde se leva em consideração apenas um critério de análise, pode ser considerado como uma tentativa de dar um novo aspecto ao ensino, como defende o discurso inicial dos autores. Um outro exemplo dessa tentativa de dar ao conteúdo um aspecto novo é o fato dos autores elencarem como um tipo de sujeito, o oracional.

**FIGURA 8:** Inserção de uma nova categoria de classificação do sujeito



**Fonte:** Cordeiro & Coimbra (2009, p. 144)

Na figura 8, podemos observar a definição dos autores para o sujeito oracional. Esse acréscimo à classificação de sujeito pode ser considerado uma tentativa de ampliação do conteúdo abordado, de acordo com o discurso propagado pelos autores na apresentação da GE, uma vez que essa classificação não está presente na NGB, e nem na tradição gramatical luso-brasileira, de forma geral. Entretanto, apesar dos Cordeiro & Coimbra (2009) criticarem a GT, a forma com que eles trabalham a classificação do sujeito nas páginas seguintes, ou seja, na classificação dos demais tipos de sujeito, continua seguindo uma metodologia dedutiva e descontextualizada do fenômeno. Isso não ajuda ao aluno refletir sobre o papel discursivo que o sujeito desempenha ao longo de um texto, pois a unidade de estudo privilegiada continua sendo o período, e os exemplos utilizados também são descontextualizados. Além disso, os exercícios são pautados em um trabalho mecânico, metalinguístico, que leva o aluno apenas a

decorar e deduzir o que pode ser cobrado dele futuramente em provas, o que vai de encontro com a concepção de prática AL.

Entretanto, também podemos observar algumas tentativas de atividades em que o texto não é usado apenas como pretexto para o ensino de questões metalinguísticas, como podemos observar na figura a seguir:

FIGURA 9: Tentativa de articulação entre os eixos de ensino



## Praticando no caderno

**1** Leia a tirinha e responda às questões propostas:

SEUS OLHOS SÃO ESTRELAS, DO CÉU, SEU CORPO É UM ARCO-ÍRIS, SEUS LÁBIOS SÃO FAVOS DE MEL!



É? PENA QUE EU NÃO POSSO DIZER O MESMO!  
FAÇA FEITO EU...



...MINTA!



**a** A palavra *mintar* contradiz o balão do primeiro quadrinho? Justifique.

**b** No primeiro balão, por que o verbo *ser* aparece ora no singular, ora no plural?

**c** No primeiro balão, o que aconteceria se substituíssemos *estrelas do céu* por *feios*?

**d** O verbo expresso no último balão precisa de complemento?

**e** Se substituíssemos o verbo *mentir*, no último quadrinho, pelo verbo  *fingir* , mudaríamos a intenção comunicativa da tirinha?

**2** Considerando o uso dos pronomes pessoais, assinale certo (C) ou errado (E) nos enunciados seguintes e, depois, reescreva os que estão errados corrigindo-os.

- Eu** cheguei atrasado.
- Receberam **nós** na sala.
- Ele** compareceu durante a manhã.
- Espero **ela** há horas.
- Conheço **ele** desde a infância.
- Convidei **ele** para trabalhar no sábado.
- Convidei-**o** para sair.
- Chamaram **nós** de nervosos.
- Vi **ela** no cinema.
- Convidaram **eu** de tarde.

**3** Continue marcando (C) certo ou (E) errado e corrigindo.

- Informaram a **ele** os reais motivos.
- Emprestaram a **nós** os CDs.
- Emprestaram a **eu** os CDs.
- Disseram a **tu** que o emprego é bom?
- Convidaram a todos **nós**.
- Disseram a **ela** que o computador era bom.
- Os professores gostam muito de **nós**.
- Todos precisam de **ti**.
- Todos precisam de **tu**.
- Todos precisam de **eu**.
- Deram o trabalho para **eu** fazer.
- Esse livro é para **eu** ler.
- Esse livro é para **mim** ler.

**Para saber mais**

- Quando precedidos de preposição, os pronomes retos (exceto **eu** e **tu**) funcionam como oblíquos. Nesse caso, seu emprego como complemento verbal é considerado correto.
- As formas **eu** e **tu**, precedidas de preposição, só podem ser usadas se funcionarem como sujeito de um verbo no infinitivo.

Capítulo 10

Na figura 9, podemos observar as questões presentes na página 153, da seção “Praticando no caderno”. No primeiro exercício, Cordeiro & Coimbra (2009) propõem que os alunos leiam a tirinha e respondam às questões propostas. Subentende-se, assim, que todas as questões do exercício proposto abordam, de uma forma ou de outra, a tirinha em questão. A primeira questão é um exemplo da tentativa dos autores de trabalharem o eixo de leitura de forma adequada, propondo que o aluno reflita como o uso de determinada palavra está posta na tirinha. Na letra a), os autores questionam o porquê da palavra *mintá* contradizer o que está posto no primeiro quadrinho. Esse tipo de questão pode fazer com que o aluno reflita como o aspecto cômico se constrói no texto. Na letra b), ao questionar o porquê dos diferentes tempos verbais empregados no primeiro balão, Cordeiro & Coimbra (2009) fazem com que o aluno reflita como o tempo verbal tem que concordar em número com o sujeito da oração em escopo.

Nas letras c) e e), os autores indagam como ficaria a oração se substituíssemos um determinado termo por outro. Esse tipo de questão faz com que o aluno reflita como a escolha lexical é importante para o sentido global do texto, pois uma simples mudança pode comprometer a intenção comunicativa do falante. Já na letra d), os autores questionam se o verbo em questão necessita ou não de complemento, o que para responder requer do aluno uma reflexão sobre o verbo e o fato dele exigir ou não complemento (e, se exigir, qual seria). Como podemos observar, toda a questão 1 proporciona ao aluno uma reflexão explícita e organizada do uso das expressões abordadas a partir do sentido global do texto, cujo intuito é construir de forma progressiva o conhecimento, caracterizando-se assim como um trabalho baseado na prática de AL. Entretanto, nas questões 2 e 3 desse mesmo exercício, esse movimento de reflexão é quebrado, uma vez que Cordeiro & Coimbra (2009) solicitam que o aluno corrija e reescreva orações descontextualizadas, considerando o uso dos pronomes pessoais. O foco nesse tipo de questão deixa de ser o uso efetivo, para ser apenas a aplicação do conteúdo gramatical, sem que haja uma real reflexão explícita. Comparadas à questão anterior, esse é um exemplo de questão baseada na tradição gramatical.

Como apontado anteriormente, mesmo o título da gramática referindo-se explicitamente a uma abordagem contextualizada dos estudos gramaticais, o contexto é relegado a um segundo plano. No decorrer da gramática, podemos observar tentativas de abordagem de forma efetiva do contexto, na maioria das vezes, mal sucedidas. Um outro exemplo desse tipo de tentativa, pode ser observado no capítulo 17:

FIGURA 10: Tentativa de uma abordagem efetiva do contexto

Como se vê, há uma relação de sentido entre os hipônimos e os hiperônimos.

Nesse esquema, observe que Silvestre é, ao mesmo tempo, ser vivo, ser humano e criança. É como se essas **ideias** estivessem “contidas” na palavra *Silvestre*. Podemos dizer, então, que *Silvestre* é um **hipônimo** (sentido mais específico) e que *ser vivo*, *ser humano* e *criança* são seus **hiperônimos** (sentido mais abrangente).

## Sinônimos e antônimos

Dizemos que uma palavra é sinônima de outra quando, ocasionalmente, são utilizadas para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações. Nesse caso, há entre elas uma relação de sentido que não é de igualdade, mas de proximidade. Para isso, conhecer e entender o contexto, a situação de uso, é fundamental.



As gramáticas, em geral, costumam definir antônimos como palavras colocadas em oposição, como *claro* e *escuro*, *rápido* e *lento*, *branco* e *preto*. Essa relação considera sempre palavras em pares, e cada par mantém uma propriedade em comum. Nesses exemplos, *claro* e *escuro* indicam tonalidade ou intensidade de luz, *lento* e *rápido* indicam velocidade, *branco* e *preto* indicam coloração.

Na verdade, a relação de oposição entre os antônimos acontece quando nos referimos a realidades “opostas”. Exemplos:

- **Ações** – Saí tarde, por isso não cheguei cedo.
- **Qualidades** – O pudim estava gostoso, mas o bolo estava ruim.
- **Relações** – O livro estava em cima da cama, mas eu pensei que estava embaixo.



**Para saber mais**

A escolha entre dois sinônimos depende de alguns fatores, como a fidelidade às características regionais da fala e a preocupação em destacar informações sobre o objeto descrito, como forma e função:

- **Fidelidade regional** – *Velório* e *sentinela* são palavras sinônimas dependendo da região. Em Minas Gerais, onde *sentinela* é mais comum, pode-se usar uma pela outra, mas em várias regiões não. Como em grande parte do País *sentinela* é incomum, seu uso poderá gerar incompreensão.
- **Destaque de informações** – Em um texto, um mesmo objeto pode ser citado de várias maneiras. Uma fábrica de automóveis pode ser mencionada como montadora, multinacional, local do crime...

Na figura 10, podemos observar uma tentativa de trazer o contexto e o texto para a abordagem das relações semânticas de sinonímia e antônimia. Durante a descrição gramatical, Cordeiro & Coimbra (2009) trazem a título de ilustração uma tirinha, que mais uma vez é usada como pretexto para abordagem de conteúdos gramaticais. Como podemos observar, no início do tópico sobre as relações semânticas, os autores dizem que “conhecer e entender o contexto, a situação de uso, é fundamental”. Entretanto, a própria abordagem descritiva dos autores é descontextualizada e superficial, como podemos observar no tratamento da antonímia.

O contexto, determinante de nossas escolhas linguísticas, é relegado mais uma vez a segundo plano, juntamente com a descrição um pouco mais abrangente das relações sinônimas, no box “Para saber mais” (p. 264). Além da abordagem descontextualizada, as informações determinantes sobre a importância do contexto são abordadas na parte marginal da página, limitadas a informações de leitura facultativa, como abordado pelos próprios autores no box: “Em um texto, um mesmo objeto pode ser citado de várias maneiras” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 264). Os próprios autores reconhecem a importância dessas relações para compreendermos o sentido global de um texto, além de servirem como estratégia discursiva na produção de textos, já que fazem parte da coesão por substituição lexical. Esse tipo de postura adotada pelos autores vai de encontro tanto com o discurso propagado por eles nas partes iniciais da gramática, quanto com a prática de AL, cujo foco é refletir sobre o uso efetivo da língua.

Neste momento de análise final, proponho uma revisão de forma mais sistemática, através da comparação entre os aspectos tradicionais e contemporâneos presentes na GE analisada. Para isto, tentaremos encaixar as propostas da GE no quadro sinóptico apresentado por Mendonça (2006), no qual são apresentadas as principais diferenças entre ensino de gramática e prática de análise linguística, com intuito de mostrar de forma mais concreta que linha de ensino a gramática de Cordeiro & Coimbra (2009) segue.

**QUADRO 1:** Diferenças entre ensino de gramática tradicional e prática de análise linguística

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>	<b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita as interferências dos falantes.
Fragmentação dos eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as leitura e produção de textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta a leitura e produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência das relações com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre a adequação e efeitos de sentido.

**Fonte:** Mendonça (2006, p. 207)

Em nossa análise até aqui, vimos que a GE de Cordeiro & Coimbra (2009) apresenta, em sua maioria, propostas baseadas na GT, ou seja, no ensino de gramática tradicional. Entretanto, nosso intuito agora é sistematizar essas propostas baseando-nos no Quadro 1, para melhor explicitar nossos resultados de análise.

No Quadro 1, Mendonça (2006) elenca como primeiro item a concepção de língua para cada concepção de prática pedagógica. Em nossas análises, percebemos que a GE visivelmente compreende a língua enquanto sistema, de estrutura inflexível e invariável, ou seja, do mesmo modo que o ensino de gramática concebe a língua. Um exemplo disto é o fato de Cordeiro &

Coimbra (2009) não abordarem o português brasileiro contemporâneo e sim com o português clássico, como podemos observar na figura a seguir:

FIGURA 11: Exemplo de uso típico do português clássico

**Pronome**

Pronome é a palavra que representa ou acompanha o substantivo, indicando-o como **pessoa do discurso**.

Na comunicação, existem três pessoas do discurso, ou pessoas gramaticais:

- Eu – quem fala.
- Tu – com quem se fala.
- Ele – de quem se fala.

**Pronomes pessoais**

Chamamos de **pronomes pessoais** aqueles que substituem o substantivo indicando as pessoas do discurso. Observe:

Meu amigo Ze é engenheiro de minas.

↓

**Ele** é engenheiro de minas.

No quadro seguinte, observe a classificação dos pronomes pessoais:

Número	Pessoa	Caso reto	Caso oblíquo
Singular	1ª	eu	me, mim, comigo
	2ª	tu	te, ti, contigo
	3ª	ele, ela	se, si, consigo, o, a, lhe
Plural	1ª	nós (eu + alguém)	nos, conosco
	2ª	vós (tu + alguém)	vos, convosco
	3ª	eles, elas (ele + alguém)	se, si, consigo, os, as, lhes



Capítulo 8

Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 105)

Na figura 11, podemos observar a abordagem dada pelos autores à classe *Pronomes*, mais especificamente, à classificação dos pronomes pessoais. Claramente, Cordeiro & Coimbra (2009) seguem o paradigma clássico. Exemplo disto é o fato deles apresentarem a forma *vós*, que não faz mais parte de nosso repertório usual, ao mesmo tempo que desconsideram as formas *você/vocês* na classificação da 2ª pessoa do caso reto, classificando-as apenas como pronomes de tratamento na p. 106, desconsiderando, dessa forma, o valor de uso atual desses pronomes. Além disso, em nenhum momento os autores classificam o *a gente*, que faz parte da 1ª pessoa do plural do caso reto, como um pronome, uma forma própria do português brasileiro contemporâneo. Um outro exemplo desse tipo de concepção de língua é a categorização utilizada pelos autores ser a mesma determinada pela NGB, como já apontado anteriormente.

Mesmo que em nenhum momento os autores mencionem o documento, a classificação o segue de forma total, ou seja, seguem uma categorização fixa e invariável.

No item 2 do Quadro 1, Mendonça (2006) fala sobre a forma com que os eixos básicos de ensino (leitura/escrita, produção de textos orais e escritos e análise linguística) são abordados. Como já apontado em nossas considerações até aqui, vimos, na análise das figuras 6 e 9, que Cordeiro & Coimbra (2009) não fazem um trabalho de articulação entre esses eixos de ensino na GE. Ou seja, seguem o mesmo modo de trabalho do ensino de gramática, cujas “aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual” (MENDONÇA, 2009, p. 207).

Além de não haver um trabalho com a oralidade e produção de textos orais e escritos, o trabalho com a prática de leitura e análise linguística é feita de forma desarticulada, uma vez que, na maioria das vezes, os textos são utilizados apenas como pretextos para a abordagem de conteúdos gramaticais, como apontado na análise da figura 5. Um outro exemplo disso é o início do capítulo 11.

FIGURA 12: Fragmentação entre os eixos de ensino

# Termos accessórios da oração

## Adjunto adverbial



MINHA ANO ESTÁ MEIO ESCLEPOSADA. ONTEM ELA ESQUECEU A BENGALA NA RUA.

JÁ HOJE, ELA ESTAVA COSTURANDO E NÃO SABE ONDE ENFIOU A AGULHA...

Ô CAFÉ, SERÁ QUE ELA LEMBRA ONDE PÔS O BAND-AID?

**N**o primeiro balão dessa tirinha, podemos identificar dois advérbios (*meio* e *ontem*) e uma locução adverbial (*na rua*). Essa é uma análise que considera apenas a classe das palavras (análise morfológica), não a sua função na oração (análise sintática). Quando analisamos os advérbios no plano sintático, temos os adjuntos adverbiais.

O **adjunto adverbial** nada mais é que o advérbio (ou locução adverbial) em relação à oração.

Em outras palavras, podemos dizer que todo advérbio, na oração, funciona como adjunto adverbial. Veja:

O continente africano é muito interessante.

adjunto adverbial de intensidade

Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 155)

Na figura 12, podemos observar uma tirinha de Eudson utilizada apenas como pretexto para a abordagem de um conteúdo gramatical. A leitura e as interpretações que dela poderiam vir a ser exploradas foram completamente desconsideradas, visto que o intuito, nesse caso, era apenas identificar os advérbios presentes. Ou seja, apenas o eixo gramatical é realmente contemplado, os outros são desconsiderados.

No item 3, do Quadro 1, Mendonça (2006) diferencia a metodologia utilizada predominantemente nessas duas perspectivas de ensino. Como na análise da figura 4, por exemplo, vimos que a GE segue a mesma metodologia que o ensino de gramática, ou seja, uma “metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento” (MENDONÇA, 2006, p. 207). Uma vez que essa metodologia perpassa toda gramática, podemos observar a seguir um outro exemplo que ilustra o modo com que os autores trabalham na GE.

FIGURA 13: Abordagem baseada na metodologia transmissiva

Como se vê, há uma relação de sentido entre os hipônimos e os hiperônimos.

Nesse esquema, observe que Silvestre é, ao mesmo tempo, ser vivo, ser humano e criança. É como se essas ideias estivessem “contidas” na palavra *Silvestre*. Podemos dizer, então, que *Silvestre* é um **hipônimo** (sentido mais específico) e que *ser vivo, ser humano e criança* são seus **hiperônimos** (sentido mais abrangente).

### Sinônimos e antônimos

Dizemos que uma palavra é sinônima de outra quando, ocasionalmente, são utilizadas para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações. Nesse caso, há entre elas uma relação de sentido que não é de igualdade, mas de proximidade. Para isso, conhecer e entender o contexto, a situação de uso, é fundamental.



As gramáticas, em geral, costumam definir antônimos como palavras colocadas em oposição, como *claro* e *escuro*, *rápido* e *lento*, *branco* e *preto*. Essa relação considera sempre palavras em pares, e cada par mantém uma propriedade em comum. Nesses exemplos, *claro* e *escuro* indicam tonalidade ou intensidade de luz, *lento* e *rápido* indicam velocidade, *branco* e *preto* indicam coloração.

Na verdade, a relação de oposição entre os antônimos acontece quando nos referimos a realidades “opostas”. Exemplos:

- **Ações** – Sai tarde, por isso não cheguei cedo.
- **Qualidades** – O pudim estava gostoso, mas o bolo estava ruim.
- **Relações** – O livro estava em cima da cama, mas eu pensei que estava embaixo.



### Praticando no caderno

- 1 Leia o texto seguinte procurando identificar as palavras que se referem ao maior aeroporto do Japão.
 

O Aeroporto Internacional de Kansai, na baía de Osaka, Japão, é, na verdade, uma ilha artificial, construída no mar devido à notória falta de espaço de que sofre o Japão para expandir seja o que for, da agricultura aos aeroportos.

Kansai é um prodígio de ousadia e alta tecnologia. Montado sobre gigantescos macacos hidráulicos, o aeroporto é resistente a terremotos. Aliás, suportou plenamente um dos mais fortes e recentes, o terremoto de Kobe, e teve apenas algumas vidraças quebradas. Aberto 24h por dia, ele foi inaugurado no dia 4 de setembro de 1994.
- 2 Há proximidade de sentido entre as palavras que você identificou? Como se chama essa relação?
- 3 Retire do texto as palavras que você circuleu e escreva-as, na ordem em que aparecem, como em uma lista. E agora, que outra relação de sentido podemos identificar entre elas?
- 4 Em cada grupo de palavras, indique a que tem o significado mais geral:
  - a) maçã – uva – laranja – fruta
  - b) bicicleta – carro – veículo – ônibus
  - c) bermuda – calça – roupa – cueca
  - d) banco – sofá – mesa – assento
  - e) catedral – igreja – templo – basílica
  - f) rua – via – rodovia – estrada
  - g) jogador – nadador – tenista – atleta
  - h) recruta – militar – sargento – soldado
  - i) cachecol – sobretudo – casaco – agasalho
  - j) papa – padre – pastor – religioso

k) apelido – nome – designação – sobrenome  
 l) aparelho de TV – TV de plasma – TV a cores – TV de 28 polegadas  
 m) assentos – guarda-roupas – móveis – estantes  
 n) telefone – celular – telefone portátil – telefone com *flip*  
 o) batista – presbiteriano – anglicano – evangélico

5 Na lista seguinte, você encontrará verbetes retirados de um dicionário de Língua Portuguesa. Preencha as lacunas com o hiperônimo mais adequado.

- a) Coração, s.m.  oco e musculoso, centro motor da circulação do sangue.
- b) Baleia, s.f. Nome comum aos  marinhos da família dos cetáceos.
- c) Motivação, s.f.  de motivar.
- d) Sapato, s.m.  que protege apenas o pé.
- e) Samba, s.m.  popular brasileira.
- f) Carilume, s.m.  de peixe.
- g) Rosa, s.f.  da roseira.
- h) Motorista, s.m.  que dirige um veículo motorizado.
- i) Amor, s.m.  que impela as pessoas para o que lhes parece belo, digno, etc.
- j) Feijão, s.m.  do feijoeiro.
- k) Felicidade, s.f.  ou estado de feliz.
- l) Pinheira, s.f.  ananás que produz a pinha, ou fruta-do-conde.
- m) Mosquito, s.m.  genérica dos  dípteros.
- n) Estômago, s.m.  do sistema digestivo.
- o) Ferro, s.m.  resistente e maleável.
- p) Hortelã, s.f.  aromática de sabor refrescante.
- q) Latim, s.m.  indo-europeia que foi falada no Lácio e em todo o Império Romano.
- j) papa – padre – pastor – religioso

264

265

Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 264, 265)

Na figura 13, podemos observar o modo com que Cordeiro & Coimbra (2009) seguem uma metodologia transmissiva: a princípio, os autores conceituam o conteúdo gramatical, logo após exemplificam, para que, em seguida, os alunos treinem o que foi abordado. Nesse caso, os autores conceituam sinônimos como palavras que “ocasionalmente, são utilizadas para descrever as mesmas situações” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 264), mas não exemplificam diretamente, deixando subentendido que os autores partem do pressuposto que os próprios alunos já entendem intuitivamente o conteúdo. Além disso, eles abordam algumas das especificidades que esse tipo de fenômeno apresenta em unidades de sentido maior, textos. Por exemplo, apenas no box “Para saber mais”, à margem da página, como se fossem informações dispensáveis, informações facultativas, para uma melhor compreensão do conteúdo.

Em seguida, Cordeiro & Coimbra (2009, p. 264) utilizam uma tirinha simplesmente como mote para abordagem dos antônimos definidos como “palavras colocadas em oposição”. Logo após, exemplificam de forma descontextualizada para que, na próxima atividade, os alunos resolvam os exercícios propostos na seção “Praticando no caderno”. Como podemos observar, os autores também utilizam, na questão 1, um fragmento de um texto como pretexto para questões metalinguísticas, desconsiderando qualquer interpretação decorrente da leitura. Esse, assim como os demais exemplos discutidos, demonstram como esse tipo de metodologia não consegue proporcionar ao aluno uma reflexão sobre o conteúdo abordado, pois, ao focar apenas nos conteúdos gramaticais com intuito de simples aplicação, os autores estão ignorando os efeitos de sentido que o uso desses fenômenos podem proporcionar, o que deveria ser o objetivo principal do estudo desse tópico.

Como já observado, ao longo de nossas considerações, a GE privilegia, de forma geral, as habilidades metalinguísticas em detrimento de uma possível mescla entre as próprias habilidades metalinguísticas e as epilinguísticas, ou seja, ela continua seguindo a linha de ensino de gramática tradicional, como elencado no item 4, por Mendonça (2006), no Quadro 1. Além dos dados analisados até aqui, um outro exemplo desse tipo de abordagem é a forma com que os autores da GE trabalham, no capítulo 12, o período composto por coordenação, onde, seguindo a metodologia transmissiva, definem o conteúdo, e exemplificam de forma totalmente descontextualizada, em que a única finalidade é a aplicação em exercícios metalinguísticos, como podemos observar a seguir:

FIGURA 14: Foco em habilidades metalinguísticas



## Praticando no caderno

**1** As orações coordenadas a seguir não deixam clara a verdadeira relação de sentido que mantém entre si. Reestruture-as fazendo as necessárias adaptações para formar um só período.

a) Vitória só tem seis anos. Ela faz perguntas de gente grande.

b) Ele não veio para o jantar. Ele não telefonou para avisar.

c) Muitos alunos não sabiam responder às perguntas da prova. As notas foram muito baixas.

d) Eu não gostei da mistura das cores. As pinturas ficaram escuras.

**2** Classifique as conjunções coordenadas.

a) Ora gritava, ora chorava.

b) Você vai comigo ou com eles?

c) Ela era muito agitada; logo, qualquer coisa a deixava nervosa.

d) Não fomos porque choveu bastante.

e) Ele passou de ano, entretanto suas notas não foram as melhores.

f) Ele estava, pois, com todos os documentos em mãos.

g) Os preços estão muito altos, portanto diminuiremos os gastos.

h) Ela procurou o filho e lhe pediu para trocar o botijão de gás.

**3** Nos enunciados abaixo, reorganize a pontuação e utilize um conector que torne mais clara a relação de sentido entre eles. Depois, indique o tipo de relação implicada pelo conector em uso, conforme o exemplo:

Não fui ao aniversário dela: passei o fim de semana na praia.  
 Conector: porque – Relação: explicação

Não fui ao aniversário dela porque passei o fim de semana na praia.

a) Não fui ao jogo: não posso dizer como foi a confusão.  
 Conector: \_\_\_\_ Relação: \_\_\_\_

b) A prova estava muito fácil; ninguém foi aprovado.  
 Conector: \_\_\_\_ Relação: \_\_\_\_

c) Não fui ao trabalho: estou desmotivado com a equipe.  
 Conector: \_\_\_\_ Relação: \_\_\_\_

d) Os alunos virão amanhã: voltarão no dia seguinte.  
 Conector: \_\_\_\_ Relação: \_\_\_\_

e) O funcionário bateu as metas: não alcançou a promoção.  
 Conector: \_\_\_\_ Relação: \_\_\_\_

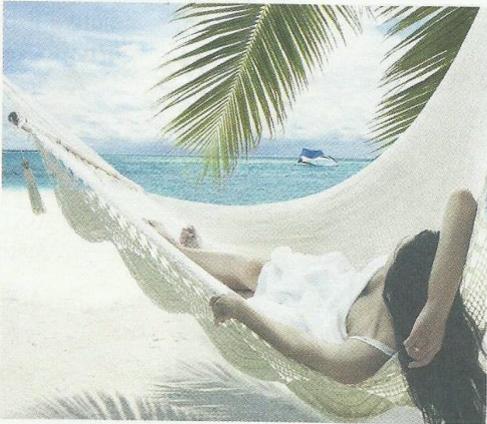
f) João comprou um carro novo; Marcelo também.  
 Conector: \_\_\_\_ Relação: \_\_\_\_

g) Ela vive contando vantagem: os amigos não gostam dela.  
 Conector: \_\_\_\_ Relação: \_\_\_\_

h) Não o provoque; ele é muito nervoso!  
 Conector: \_\_\_\_ Relação: \_\_\_\_

**4** Explique a diferença entre estas duas orações:

I – Zé estudou muito, e foi reprovado.  
 II – Zé estudou muito e foi aprovado.



173

Podemos observar, na figura 14, que Cordeiro & Coimbra (2009), logo após a abordagem do conteúdo, partem para a aplicação do conteúdo, na seção “Praticando no caderno”, composta por questões em que o objetivo é classificar os fenômenos de acordo com a terminologia empregada. Na questão 1, os autores elencam frases totalmente descontextualizadas e pedem que os alunos reescrevam-nas fazendo adaptações para formar um período, ou seja, reescrevam as frases inserindo uma conjunção que se adeque ao contexto. Na questão 2, os autores pedem que os alunos apenas classifiquem as conjunções coordenadas destacadas previamente nos períodos utilizados. Nesse tipo de atividade é dispensável até a leitura das próprias orações, visto que os alunos podem apenas consultar nas páginas anteriores as conjunções elencadas como pertencentes a cada classificação de orações. Já na questão 3, Cordeiro & Coimbra (2009) fazem uma mescla das duas questões anteriores, pedindo que os alunos reescrevam as frases utilizadas inserindo um conector que evidencie a relação de sentido presente, sem esquecer de explicitar que relação as orações agora apresentam. Podemos observar que o intuito é apenas que os alunos aprendam a classificar as orações coordenadas utilizadas, não há uma real reflexão sobre a promoção dos efeitos de sentido que essas orações apresentam, ou seja, o foco aqui é um possível desenvolvimento de habilidades metalinguísticas.

Mendonça (2006, p. 207) elenca como item 5, no Quadro 1, os objetos de ensino nas duas diferentes abordagens de ensino. Como podemos observar, nossas análises apontam que os conteúdos gramaticais são os principais objetos de ensino na GE, ou seja, o mesmo objeto de ensino característico do ensino de gramática, em que há “ênfase nos conteúdos gramaticais como objeto de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa”. À exemplo disto, podemos observar como a própria disposição do sumário da GE, descrito anteriormente, indica uma sequência fixa baseada na tradição gramatical luso-brasileira. A seguir, podemos observar mais um exemplo sucinto de como os autores da GE têm por foco a ênfase nos conteúdos gramaticais em detrimento da ênfase nos usos.

FIGURA 15: Ênfase nos conteúdos gramaticais abordados isoladamente



Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 187, 188)

Como podemos observar na figura 15, Cordeiro & Coimbra (2009) enfatizam os conteúdos gramaticais isoladamente, não havendo uma relação direta com o texto, que poderia evidenciar um trabalho com objetos textuais e discursivos, por exemplo. A unidade de análise são frases descontextualizadas, cujo objetivo principal é apenas identificar os fenômenos conceituados. A própria definição elencada pelos autores, de que “orações reduzidas são aquelas que não começam por conectivo e apresentam o verbo numa forma nominal” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 186), é um indício desse isolamento dado aos conteúdos gramaticais, uma vez que o único critério de classificação abordado é apenas o morfossintático, relegando o semântico à segundo plano, como se os efeitos de sentidos decorrentes desse tipo de construção, o contexto discursivo fosse opcional. Isto é, os autores da GE não se preocupam em possibilitar uma reflexão discursiva para os conteúdos gramaticais, o foco continua sendo apenas a identificação e classificação desses conteúdos.

No item 6, do Quadro 1, Mendonça (2009) defende que no ensino de gramática há uma centralidade na norma-padrão; já para a prática de AL, a centralidade é nos efeitos de sentidos.

Já explicitamos como a GE analisada não foca nos efeitos de sentido que os fenômenos estudados podem apresentar. Desse modo, está claro que ela segue predominantemente o ensino de gramática. Mais um exemplo disso é o fato dos próprios autores confundirem norma-padrão com norma culta.

**FIGURA 16:** Equiparação indevida entre norma-padrão e norma culta

## A variação e o preconceito linguístico

É um erro pensar que todos falam da mesma forma. No dia a dia, percebemos isso claramente. Mudamos a nossa maneira de nos expressarmos o tempo inteiro. Falamos de forma diferente com a vovó, com um amigo, com o diretor da escola, com um juiz, etc. Falaremos diferente também se vivermos em locais distantes ou se pertencermos a classes sociais distintas... Enfim, apesar de nossa língua materna ter apenas um nome (português), ela é muito diversificada.

A esse fenômeno de diversidade de “línguas”, damos o nome de **variação linguística**. Todas as formas variantes de uma língua são igualmente ricas e expressivas e atendem a todas as necessidades dos grupos sociais que as utilizam. Apesar disso, existe ainda muita discriminação de uma língua ou de uma variante. Chamamos essa discriminação de **preconceito linguístico**.

Assim, não há língua feia ou bonita, fácil ou difícil, inferior ou superior, etc. Por isso, é importante para nós sabermos nos expressar de acordo com a situação, o contexto de uso da língua: se estou conversando com meus amigos em uma festa, posso ser **informal**, mas, se vou a uma entrevista de emprego, tenho de ficar atento para me expressar de maneira **formal**, ou seja, de acordo com a **norma culta**.

A maneira como nos expressamos (formal ou informalmente) depende, portanto, da situação. Devemos procurar falar ou escrever sempre de acordo com o contexto.

**Para saber mais**

A **variação linguística** não é um fenômeno que acontece apenas com a Língua Portuguesa. Todas as línguas estão em constante mudança. Exemplo claro disso é o latim, que de tanto se transformar deu origem a várias línguas, como o espanhol, o italiano, o romeno e o próprio português.

**Norma culta (ou norma-padrão)** é a variedade linguística utilizada pelas pessoas pertencentes à classe dominante de uma comunidade.

Capítulo 1

**Fonte:** Cordeiro & Coimbra (2009, p. 15)

Como podemos observar na figura 16, Cordeiro & Coimbra (2009), numa tentativa de atender as demandas advindas da virada linguística, como a proposta de erradicação do preconceito linguístico, os autores abordam na GE essa temática. Entretanto, ao analisarmos a forma com que eles abordam o conteúdo de variação e preconceito linguístico, percebemos que há uma confusão no uso dos termos “norma culta” e “norma-padrão”. Ao tentarem caracterizar

o que seria a norma culta, os autores trazem a seguinte nota explicativa: “norma culta (ou norma-padrão) é a variedade utilizada pelas pessoas pertencentes à classe dominante de uma comunidade” (CORDEIRO & COIMBRA, 2009, p. 15), o que está inadequado de acordo com os estudos sobre o tema na contemporaneidade (cf. FARACO, 2008).

Os autores não abordam o conceito norma, apenas um de seus tipos, e mesmo essa abordagem é feita de forma inadequada. Norma pode ser entendida, no plano teórico, como cada um dos diferentes modos sociais que normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade. A norma culta, segundo Faraco (2008, p. 75), “é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações”, já a norma-padrão “é uma condição relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência”. Essa última é a norma defendida no ensino de gramática como a correta a ser utilizada e ensinada nas escolas. Como vimos, Cordeiro & Coimbra (2009) equiparam indevidamente a norma-padrão à norma culta, o que é uma inconsistência de interpretação por parte dos autores que pode gerar uma confusão. Além disso, a norma-padrão utilizada é baseada em um paradigma clássico da tradição luso-brasileira, como abordado nas considerações feitas na figura 11, que não corresponde efetivamente à norma culta brasileira.

Mendonça (2006) elenca como item 7 do Quadro 1 o modo com que o ensino de gramática e a prática de AL tendem a trabalhar com os gêneros. A GE segue a mesma concepção de trabalho com os gêneros que o ensino de gramática. Um dos indícios disso é o fato dela apresentar um único capítulo dedicado apenas aos tipos e gêneros textuais. A noção de gênero usada por Cordeiro & Coimbra (2009, p. 26) é a de que “os gêneros nada mais são que textos com uma estrutura relativamente estável”. Os autores elencam, basicamente, cinco tipos textuais: injunção, descrição, narração, exposição e dissertação, no Capítulo 3, que possui apenas 8 páginas, página 25 a 32, das quais 5 delas são dedicadas à seção “Praticando no caderno”. Ou seja, o espaço dado pelos autores a esse tipo de conteúdo é mínimo, comparado a outros capítulos, cujo foco são conteúdos puramente gramaticais, além do trabalho ser marcado pela ausência de relação com as especificidades dos gêneros, como podemos observar a seguir:

**FIGURA 17:** Ausência de relação com as especificidades dos gêneros

Capítulo 3

 **Praticando no caderno**

1 Nos textos (gêneros) abaixo, indique qual é o tipo textual que prevalece.

a **Vendo**  
 Casa em Olinda com vista para o mar. 4 qts., 2 WC, 2 suítes, sl. para 3 ambientes.  
 Tratar: 9999-9999.



Shutterstock

**Fonte:** Cordeiro & Coimbra (p. 28)

Na figura 17, podemos observar umas das questões presentes na seção “Praticando no caderno”, do Capítulo 3, da GE. Essa questão é mais um exemplo do modo estrutural que os autores da GE trabalham com os gêneros. Como podemos observar no enunciado da questão 1, o que se pede é apenas a identificação da tipologia presente no texto, o nome gênero dado a esse texto é colocado entre parênteses, como informação adicional, ou seja, Cordeiro & Coimbra (2009), em nenhum momento, se mostram preocupados em trabalhar com as especificidades dos gêneros, muito menos com o seu contexto de uso. Além disso, no decorrer da GE, os textos são utilizados como pretexto para abordagem de questões gramaticais, sem que haja um trabalho com gêneros a que esses textos pertencem. Os que não são fragmentos textuais, como as tirinhas e cartuns de Eudson, são textos elaborados unicamente para finalidade didática, que estão fora das esferas discursivas de uso real.

No item 8 do Quadro 1, Mendonça (2006) mostra as unidades privilegiadas tanto no ensino de gramática, quanto na prática de AL. A GE privilegia a frase e o período como principal unidade de análise, seguindo a perspectiva de ensino de gramática tradicional. O texto, como vimos, é tido apenas como pretexto para o tratamento de questões metalinguísticas. A seguir, um outro exemplo em que a GE privilegia a frase/período em detrimento do texto.

**FIGURA 18:** Unidades privilegiadas: a frase e o período

Capítulo 17




## Linguagem figurada

Usamos a linguagem de modo figurado sempre que temos a intenção de ser entendidos de maneira não literal, não convencional. As figuras de linguagem são, portanto, recursos **linguísticos** por meio dos quais damos ao texto maior expressividade, emoção ou ênfase.

### Principais figuras de linguagem

- 1 Comparação, ou símile**  
 É uma forma explícita de comparar dois ou mais seres usando os conectivos adequados.
 

Ele é inocente como uma criança.
- 2 Metáfora**  
 É uma comparação feita sem a utilização de conectivos.
 

Aquele mulher é uma flor.  
(Aquele mulher é bonita, delicada... como uma flor.)
- 3 Metonímia**  
 É a troca de um nome por outro a partir de uma relação real, concreta, objetiva existente entre eles. Existem vários tipos de metonímia:
  - O continente pelo conteúdo  

Comi dois pratos no almoço.
  - O efeito pela causa  

Eu me sustento com o meu suor.
  - O autor pela obra  

Eu costumo ler Chico Buarque nas horas vagas.
  - A marca pelo produto  

Costumo usar gilete para me barbear. (lâmina Gillete)
  - O instrumento pela pessoa que o utiliza  

Meu tio é um bom garfo.
  - O lugar pelo produto  

Quero um cálice de porto. (vinho do Porto)
  - A parte pelo todo  

Seus olhos pediam um alimento para saciar a fome.

**Fonte:** Cordeiro & Coimbra (2009, p. 268)

Na figura 18, podemos observar como Cordeiro & Coimbra (2009) abordam a linguagem figurada. Eles mesmos reconhecem que esse tipo de recurso linguístico faz parte de

uma estratégia discursiva em textos, como podemos observar na definição elencada pelos autores: “As figuras de linguagem são, portanto, recursos linguísticos por meio dos quais damos ao texto maior expressividade, emoção ou ênfase” (p. 268). Entretanto, quando vão abordar as principais figuras de linguagem, as trabalham apenas em nível da frase, como podemos observar na figura 17. O mesmo ocorre em toda a GE, como podemos observar nos exemplos já analisados até aqui.

Mendonça (2006) elenca como último item do Quadro 1, o item 9, a diferença entre a preferência por determinados tipos de exercícios nas diferentes perspectivas de ensino. Em nossas análises das figuras 6, 9, 13, 14 e 17, ficou claro que Cordeiro & Coimbra (2009) trabalham com exercícios estruturais, em sua maioria, cujos objetivos são a identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção, tal qual a preferência que o ensino de gramática tem por esse tipo de exercício, diferentemente da prática de AL. Podemos observar, a seguir, um outro exemplo desse tipo de exercício.

FIGURA 19: A GE apresenta preferência por exercícios estruturais

Capítulo 8



## Praticando no caderno

**1** Que diferenças de sentido você identifica entre os seguintes pares de frases:

- Você é arrogante. / Você está sendo arrogante.
- Você gosta de estudar? / Você está gostando de estudar?
- Manaus é muito quente. / Manaus está muito quente.
- Eu já saí. / Eu estou saindo.
- Este carro tem muitos problemas. / Este carro está com muitos problemas.

**2** Entre estes pares de frases, identifique qual é a estranha e procure explicar por quê.

- Ele tem morrido de coração. / Muitas pessoas têm morrido de coração.
- Os funcionários têm festejado os avanços. / Os funcionários têm sido demitidos hoje.
- Ele tem respirado com dificuldade. / Ele tem nascido hoje.

**3** No texto seguinte, procure preencher as lacunas:

O Estado \_\_\_ deveres com a população (isso ainda não \_\_\_ privatizado. Está lá no art. 196 da nossa Constituição: "A saúde \_\_\_ um direito de todos e \_\_\_ do Estado...". Se o Estado não \_\_\_ fazer valer o escrito para todos os seus habitantes (metade já \_\_\_ bom), conclui-se que o direito de todos só \_\_\_ para alguns. Será que isso não \_\_\_ da cidadania um privilégio?

NOVAES, Carlos Eduardo. *Cidadania para principiantes*. São Paulo: Ática, 2004.

**4** Algumas palavras do texto (verbos) estão mal-empregadas. Reescreva-o procurando solucionar esse problema.

O famoso agente secreto James Bond, ou melhor, o Agente de Sua Majestade 007, ser uma criação do escritor Ian Fleming, que se tornar um sucesso mundial não apenas na literatura de aventuras e espionagem, mas, sobretudo, no cinema. O que poucos saber ser que James Bond não ser totalmente imaginação. Fleming servir na Marinha Inglesa durante a Segunda Guerra Mundial e conviver com um tenente das unidades de elite, oficial ousado, que realizar missões de alto risco. Esse oficial, que morrer aos 90 anos, no dia 15 de outubro de 2003, ser Patrick Dalzel-Job, e ser inspirado nos seus feitos que Fleming criar o seu agente 007.



**5** Existem alguns verbos muito expressivos na Língua Portuguesa, como **ter** e **ser**, que muitas vezes substituem outros em muitos contextos. Nas frases seguintes, substitua o verbo **ter** por outro cujo sentido seja mais específico. Faça as modificações necessárias.

- O que **tem** nessa caixa?
- Eu **tive** um susto quando falei com você.
- Ela **tem** um gato.
- Na festa, ela **tinha** uma bela saia.
- Eu não **tinha** como perguntar.
- O passageiro não **tinha** o passaporte consigo.
- Ele **tem** dois carros.
- Meu pai **tem** a profissão de artista plástico.

Fonte: Cordeiro & Coimbra (2009, p. 120)

Na figura 19, podemos observar o tipo de exercício estrutural trabalhado por Cordeiro & Coimbra (2009) ao longo de toda a GE. As questões ilustradas acima fazem parte da seção

“Praticando no caderno” do Capítulo 8. Não vimos a necessidade de ilustrar todas as questões presentes nessa seção, por muito já se ter discutido sobre esse tipo de exercício ao longo de nossa análise. Na questão 1, os autores pedem que os alunos identifiquem que diferenças de sentido podem ou não estar presentes nos pares de frases elencadas. Esse é um exemplo de enunciado muito vago, em que os alunos podem simplesmente responder que não conseguem identificar nenhuma diferença de sentido entre as frases, jogando por terra o único objetivo pedido na questão. A questão 2 segue o mesmo pedido na questão anterior, cujo objetivo é apenas a identificação, os autores da GE pedem que os alunos identifiquem qual das frases está “estranha” e expliquem o porquê, mas agora há inserção de um pedido de justificativa para tal escolha. Ambas as questões apresentam problemas em seus enunciados, além do uso de frases completamente descontextualizadas, que não proporcionam ao aluno uma efetiva reflexão sobre os usos do conteúdo abordado.

Nas questões 3 e 4, Cordeiro & Coimbra (2009) utilizam fragmentos de textos reais para que os alunos respondam ao que está sendo pedido. Mesmo se tratando de fragmentos textuais comparado às questões anteriores, essas poderiam até apresentar um ponto positivo, se não fossem o objetivo delas. Na questão 3, por exemplo, os autores retiram do texto alguns dos verbos e pedem que os alunos simplesmente preencham as lacunas; já na questão 4, o objetivo é que os alunos reescrevam os verbos que estão mal-empregados, ou seja, ambas as questões promovem um exercício mecânico de aplicação de conhecimentos metalinguísticos, que não possibilitam uma reflexão sobre esses fenômenos. A questão 5 também é mais um exemplo de que os autores da GE privilegiam a frase como unidade de análise, uma vez que pedem que os alunos façam uma substituição do verbo *ter* nas frases elencadas, atentando para o emprego de um sentido mais específico, como se esse tipo de mudança, em um contexto maior, afetasse apenas o sentido local e não global do texto. De forma geral, como podemos observar, esse tipo de exercício estrutural não ajuda ao aluno refletir sobre os efeitos de sentido que os fenômenos estudados em uso podem apresentar, pois o foco é apenas o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, desvinculadas de qualquer outra competência que os alunos poderiam vir a desenvolver.

Nossas análises apontam que, de maneira geral, a GE de Cordeiro & Coimbra (2009) apresenta um trabalho voltado muito mais ao ensino de gramática tradicional, indo de encontro tanto à prática de AL quanto ao discurso propagado pelos autores nas partes iniciais da gramática. Ou seja, não há uma adequação às novas perspectivas de ensino advindas das demandas provocadas pela virada linguística; ao contrário, a GE promove, na verdade, uma naturalização da gramática tradicional, nos termos de Borges Neto (2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Nosso trabalho se propôs a analisar a gramática escolar de maior circulação em escolas públicas e privadas do Cariri paraibano, especialmente no município de Monteiro e em municípios circunvizinhos. O principal propósito foi averiguar se esse compêndio gramatical, ciente da virada linguística no ensino de língua portuguesa e da necessidade de se atender a essa demanda acadêmica e de mercado, adequa-se ou não à prática de análise linguística.

Situamo-nos na perspectiva da Linguística Aplicada de caráter transdisciplinar (MOITA LOPES, 2009), entendida como forma de problematizar ou criar inteligibilidades sobre problemas com que se depara ou constrói. A LA se formula enquanto área mediadora entre a teoria linguística e o ensino de línguas, cujo objetivo é reconhecer os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino, e os que precisam ir além daqueles formulados pela Linguística. Além de construirmos o próprio objeto de investigação, não houve um pressuposto teórico de onde partirmos, mas sim a construção de um arcabouço teórico que reconheça em diferentes áreas temáticas as que podem ser relevantes para nossa investigação.

O nosso objeto de investigação, ou seja, nosso *corpus* de gramática escolar, foi definido com base na pesquisa intitulada *A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização* (UEPB/PIBIC 2015-2016), da qual fazemos parte na condição de aluna bolsista. Em nossa pesquisa de campo, mapeamos 14 gramáticas escolares presentes direta ou indiretamente, em 40 escolas, dos 17 municípios do Cariri ocidental paraibano, a partir de questionários e entrevistas feitas com 127 professores. Feito esse levantamento, constatamos que a GE mais utilizada pelos professores é a obra *Contextualizando a gramática*, de Cordeiro & Coimbra (Recife: Editora Construir, 2009). Lembramos, ainda, que não há estatísticas oficiais sobre a representatividade dessas gramáticas nas escolas brasileira, além de ainda não existir uma política pública de avaliação de gramáticas escolares.

Movidos, inicialmente, pela ideia de que vivermos em um momento de transição entre novas e velhas perspectivas de ensino de língua portuguesa nas escolas, influenciadas principalmente pela virada linguística, e de que a gramática escolar, nosso objeto de estudo, também conhecida por gramática pedagógica ou didática, assim como o próprio espaço da produção de gramáticas de língua portuguesa, de forma geral, foi afetada por esse embate de discursos sobre de que forma o ensino de língua deve ser abordado em sala de aula, fomos guiados pela seguinte pergunta de pesquisa:

*Ciente da virada linguística no ensino de língua portuguesa e da necessidade de se atender a essa demanda acadêmica e de mercado, em que medida as gramáticas escolares realizam práticas de análise linguística no decorrer de suas descrições gramaticais do português?*

Nossas análises apontaram que, de maneira geral, a GE em foco apresenta um trabalho voltado muito mais ao ensino de gramática tradicional, apesar de haver alguns indícios de inovações, indo de encontro tanto à prática de AL quanto ao discurso propagado pelos autores nas partes iniciais da gramática. Portanto, concluímos que, embora a obra traga uma apresentação voltada para a virada linguística, ela é uma gramática essencialmente tradicional, uma vez que não promove um trabalho pautado na prática de análise linguística.

Acreditamos, com esse trabalho, ter contribuído para a caracterização da gramaticografia contemporânea brasileira, focalizando a abordagem metodológica presente nesse tipo de compêndio gramatical, a gramática escolar. Apesar da relevância em se instituir a gramática escolar como objeto de investigação científica, além da pesquisa desenvolvida no projeto PIBIC (2015-2016), referenciada anteriormente, ainda são poucos estudos sobre esse livro escolar nas universidades. Por outro lado, nos intriga constatar que, mesmo essa obra não cumprindo alguns dos requisitos fundamentais para o ensino de língua divulgados amplamente pelos documentos parametrizadores do ensino, como demonstrado em nossas pesquisas, ela é muito bem aceita no espaço escolar de nossa região. Diante disso, esperamos que os componentes curriculares dos cursos de Letras discutam/focalizem a didatização promovida por esses compêndios gramaticais.

## REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.
- ANGELO, Graziela. **A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão**. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 4, 2010.
- BORGES NETO, J. **Gramática tradicional e linguística contemporânea: continuidade ou ruptura?** Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura, v. 14, n.1, 2012. p. 87-98
- BRASIL, Ministério de Estado da Educação e Cultura. **NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA (NGB)**. Rio de Janeiro: Ministério de Estado da Educação e Cultura, 1958.
- BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, Clécio. Conhecimentos linguísticos na escola - como os livros didáticos vem caminhando nesse terreno nebuloso. In: Maria da Graça Costa Val (Org.). **Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autentica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009.
- CORDEIRO, Lécio; COIMBRA, Newton Avelar. **Contextualizando a gramática**. Recife: Construir, 2009.
- CORTEZ, Suzana Leite. **O ensino dos conhecimentos linguísticos em coleções didáticas de língua portuguesa à luz das categorizações do PNLD**. Revista Eletrônica Via Litterae, v. 2, n. 1, 2010. p. 151-175
- FARACO, Carlos Alberto. Afinando conceitos. In: FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-107.
- \_\_\_\_\_; CASTRO, Gilberto de. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna**. Educar em revista: UFPR, 1999.
- FRANCHI, C. **Linguagem – atividade constitutiva**. In: Almanaque 5, São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 9-26. Disponível em:<[https://scholar.google.com.br/scholar?q=FRANCHI%2C+C.+Linguagem+%E2%80%93+atividade+constitutiva.+&btnG=&hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5](https://scholar.google.com.br/scholar?q=FRANCHI%2C+C.+Linguagem+%E2%80%93+atividade+constitutiva.+&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5)>. Acesso em: 20 de mar de 2016.
- FREGONEZI, Durvali Emílio. **Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa?** Revista do GELNE, ano 1, n. 2, 1999. p. 82-85
- GERALDI, J. Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 8 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 67-84.

PIETRI, Émerson. **A constituição do discurso da mudança do ensino língua de língua materna**. Tese de doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 253-276.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização**. Tese de doutorado. Recife: UFPE, 2015.

\_\_\_\_\_. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. (org). **Gramáticas brasileiras: com a palavra os leitores**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 19-69.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”**: um estudo sobre mudanças em livros didáticos de língua portuguesa. Recife: UFPE, 2014.

SILVA, Antônio Carvalho da. **Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português**: funções, organização, conteúdos, pedagogias. Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho: Braga, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8125/5/CAP%C3%8DTULOS%20DA%20TESE.pdf> Acesso em: 16 de set de 2016.

SILVA, Noádia I. **Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português**. v. 10, n. 4. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2010. p. 949-973

SILVA, Wagner Rodrigues. **A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta pós-PCN**. Campinas: UNICAMP, 2004. p. 35-49