



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS**

**AMANDA DA COSTA SANTOS RAIMUNDO**

**A GRAMÁTICA SOB A ÓTICA DO ENSINO: UM ESTUDO DA ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ACORDO COM O PANORAMA DO  
NOVO ENSINO MÉDIO**

**GUARABIRA/PB  
2022**

AMANDA DA COSTA SANTOS RAIMUNDO

A GRAMÁTICA SOB A ÓTICA DO ENSINO: UM ESTUDO DA ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ACORDO COM O PANORAMA DO  
NOVO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento do Curso de  
Letras Português da Universidade  
Estadual da Paraíba, como requisito para a  
obtenção do título de Licenciada em  
Letras Português.

**Orientadora:** Prof. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino

**GUARABIRA/PB**  
**2022**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

R153g Raimundo, Amanda da Costa Santos.

A gramática sob a ótica do ensino [manuscrito] : um estudo da análise linguística em livros didáticos de acordo com o panorama do novo ensino médio / Amanda da Costa Santos Raimundo. - 2022.

54 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades , 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino , Departamento de Letras - CH."

1. Análise linguística. 2. Sintaxe. 3. Livro didático. 4. Novo Ensino Médio. I. Título

21. ed. CDD 410

AMANDA DA COSTA SANTOS RAIMUNDO

A GRAMÁTICA SOB A ÓTICA DO ENSINO: UM ESTUDO DA ANÁLISE  
LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ACORDO COM O PANORAMA DO  
NOVO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Departamento do Curso de Letras Português  
da Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito para a obtenção do título de  
Licenciada em Letras Português.

Aprovada em: 01/04/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

“Tenho duas armas para lutar contra o desespero, a tristeza, e até a morte: o riso a cavalo e o galope do sonho. É com isso que enfrento essa dura e fascinante tarefa de viver”  
SUASSUNA, Ariano.

À minha família, Alexandra, Hercílio, Heloisa  
e Klécio, pela dedicação, companheirismo e  
amor, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Deus que me criou e me deu vida, me sustentando nos momentos mais difíceis, por ser justo e fiel a mim. Por ter me dado o dom de vir ao mundo e cumprir a minha missão e me fortalecer.

Aos meus pais, Hercílio e Alexandra, por me amarem e caminharem sempre comigo, sonhando os meus sonhos, me incentivando e dando sempre o melhor. Meu coração se enche de gratidão e transborda amor ao falar os seus nomes, pois vocês são tudo em minha vida. Desde os primeiros passos, foram vocês que me ensinaram sobre educação, sobre os estudos, sobre a vida. Agradeço por lutarem e batalharem para nada faltar para nossa família. Eu os amo com toda força que existe em mim.

À minha irmã, Heloisa, que cuida de mim e zela pelo nosso amor, carinho, pela cumplicidade, amizade. Eu sou grata por tudo que fazes por mim, por me fazer feliz e por em todos os momentos está comigo, não soltando a minha mão. E se existe uma pessoa no mundo que torce e vibra por mim, se chama você.

Ao meu esposo, Klécio, por me amar e me fazer feliz, me ajudando e apoiando em todos os meus sonhos e objetivos. Essa conquista é nossa. Agradeço por não me deixar cair e ser o meu abrigo quando tudo parecia incerto. Por ser o meu companheiro, meu amigo, meu lar, a minha família e por nunca me deixar faltar nada.

Às minhas avós, Maria Antônia e Maria Galdino, por me mostrarem o significado das palavras cuidado, amor, carinho e afeto. Vocês simbolizam a força, o querer e o enfrentar, eu admiro vossas trajetórias e o quanto se dedicaram às suas netas, bisnetas. Aos meus avôs (*in memoriam*), Severino Pedro e José Guedes, por tudo que fizeram por mim, por todos os ensinamentos e por sempre estarem comigo, em todos os momentos. Ao apostarem em mim, vocês acreditaram no meu melhor e hoje eu posso retribuir um pouco do que vocês fizeram por mim, a primeira neta, de muitas que virão, a se formar em uma universidade. Eu nunca vou esquecer-me de todos os esforços que vocês fizeram para me educar e fazer de mim uma cidadã respeitadora.

Aos meus tios, Dalva, Willian, André, Any Karla, Ana Clara, Marta, Madalena, Gorete, por estarem comigo e mostrarem outras possibilidades de ver o mundo, por terem me abraçado e amado como filha.

À minha orientadora, Fátima Aquino, por dedicar-se à nossa pesquisa e me incentivar até o último minuto, por me acolher e orientar. Agradeço por todos os ensinamentos, a senhora para mim é a personificação da palavra educação. Admiro todo o seu esforço e força de vontade,

acreditando em uma educação melhor para o nosso sistema.

À professora Danielle Mendes, a qual tenho um carinho imenso, por me mostrar a doçura da docência e os espinhos que ela pode trazer, mas também, por nunca desistir, pois esta é a nossa missão. Encontrar a senhora, professora, foi um dos melhores presentes que o ano 2020 me proporcionou.

Às amigas proporcionadas pelo curso de Letras, Angélica, Bárbara, Gustavo, Maria Izabel, Manoel Júnior, Rita, Sthefanny e Taylline, as quais levarei por toda a vida. Agradeço por toda ajuda e por toda forma de carinho, vocês são muito especiais para mim, se tornaram uma extensão da minha família. Com certeza, vocês foram essenciais durante toda essa trajetória acadêmica, ninguém soltou a mão de ninguém, e não me deixaram desistir nem por um minuto.

Às minhas amigas da escola, Alanne, Andressa, Illana, Shara e Vivian por todas as vivências e diversões proporcionadas, por caminhar e acompanhar a vida adulta comigo, compartilhando experiências e auxiliando umas às outras.

Ao professor que me abriu as portas para o caminho das letras, Aslan Bruno da Silva, por me mostrar que nunca será só uma aula, mas sim um encontro recheado de aprendizados e paixões pela literatura. Aos professores/amigos, Dimas e Erivaldo, por me auxiliarem durante meu curso, não medindo esforços para me explicar e orientar no que era necessário.

Aos professores da UEPB, por todos os ensinamentos que contribuíram com a minha formação acadêmica/profissional/humana. Em especial, registro os que marcaram positivamente essa trajetória cheia de percalços, mas muito aproveitamento científico: Antônio Flávio, Edilma, Iara, Karla, Leônidas, Neni, Paulo Vinícius e Rosângela.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por oportunizar-me a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como bolsista, me permitindo crescer enquanto docente, aprendendo significativamente sobre o Educar e os processos de conhecer a si e o outro.

À Universidade Estadual da Paraíba, por transmitir conhecimento científico e por muitos aprendizados ao longo desse tempo que estive lá.



## RESUMO

O ensino de análise linguística perpassa diversos fatores, os quais podem segregar de forma direta e/ou indireta os sujeitos, o que corrobora com as práticas e os materiais de apoio, como livros didáticos, descontextualizados adotados por uma parcela dos docentes de língua portuguesa do sistema educacional básico brasileiro. O conhecimento na área supradita faz-se necessário, visto os benefícios na construção dos conhecimentos linguísticos trazidos pela associação dos elementos internos e externos à língua que ultrapassa a concepção de uma gramática estática e imanente. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo investigar como os livros didáticos de língua portuguesa abordam a análise sintática dentro do contexto do Novo Ensino Médio. A pesquisa é justificada pelas mudanças propostas nos documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que modificaram a organização curricular/metodológica dos conteúdos de língua portuguesa. O estudo é de cunho qualitativo e utilizou-se como aporte teórico autores como: Antunes (2003,2014); Martelotta (2011); Neves (2020,2021); Possenti (2012); Travaglia (2009). O *corpus* é composto por três (3) livros didáticos distribuídos para a nova conjuntura do Novo Ensino Médio. A análise foi galgada em pontos distintos, que fizeram uso de indagações pertinentes para uma exploração integral dos materiais, tais como: sob quais perspectivas os livros didáticos expõem a sintaxe; como os estudos linguísticos são explorados; como os materiais promovem a reflexão sobre a utilização sintática contextual. A partir das análises realizadas, concluiu-se que, apesar de reformulação didático-metodológica apresentada pelos documentos normativos não foi possível observar uma modificação eficaz quanto ao ensino de sintaxe, visto que os materiais investigados ainda fazem uso de metodologias normatizadoras da língua, que causam uma reprodução de metodologias de cunho tradicional, sendo ofertado aos discentes um ensino, por muita das vezes, incongruente.

**Palavras-Chave:** Análise linguística. Sintaxe. Livro didático. Novo Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

The teaching of linguistic analysis goes through a lot of factors, which may directly and/or indirectly segregate the individuals, which corroborates with the decontextualized practices and support materials, such as textbooks, adopted by a percentage of the Portuguese teachers in the Brazilian basic education system. The Knowledge, in the above-mentioned área, is necessary, as long as it brings benefits to the construction of linguistic knowledge through the association of internal and external elements of the language that goes beyond the concept of a static and immanent grammar. Thus, the present work aims at investigating how Portuguese language textbooks approach the syntactic analysis within the context of the New High School. The research is justified by the changes proposed in normative documents such as the National Curricular Common Base (BNCC) and the National Curricular Parameters (PCN) that modified the curricular/methodological organization of the Portuguese language contents. The study is qualitative and used as theoretical support authors such as: Antunes (2003,2014); Martelotta (2011); Neves (2020,2021); Possenti (2012); Travaglia (2009). The corpus is composed of three (3) textbooks distributed for the new New High School conjuncture. The analysis was based on distinct points, which made use of pertinent questions for an integral exploration of the materials, such as: under which perspectives the textbooks expose syntax; how linguistic studies are explored; how the materials promote reflection on contextual syntactic usage. Based on the analyses performed, we concluded that, despite the didactic-methodological reformulation presented by the normative documents, it was not possible to observe an effective change in syntax teaching, since the investigated materials still make use of methodologies that standardize the language, which cause a reproduction of traditional methodologies, offering students a teaching that is often incongruous.

**Key-words:** Linguistic analysis. Syntax. Textbook. New High School.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Diretrizes Nacionais da Educação
LP	Língua Portuguesa
LD	Livro Didático
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>GRAMÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM BREVE PANORAMA ACERCA DO ESTUDO ANALÍTICO DA SINTAXE NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>15</b>
2.1	As correntes linguísticas frente ao estudo sintático .....	15
2.2	As interfaces da gramática na educação básica .....	19
2.3	O livro didático no contexto do novo ensino médio .....	25
2.4	O que dizem os documentos norteadores sobre o ensino de gramática .....	27
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA EM FOCO: UMA DISCUSSÃO ANALÍTICO-REFLEXIVA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>33</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>42</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>45</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ensinar gramática tornou-se, ao longo dos tempos, paradigmático, tendo em vista que o modo com que chegava aos estudantes, muitas vezes, causava-lhes resistência em aprender. Nesse viés, ao depararmos-nos com práticas gramaticais descontextualizadas nas aulas de língua portuguesa (doravante LP), refletimos acerca da importância de estudar a gramática da nossa língua e o quanto este processo está sendo negligenciado em boa parte das instituições brasileiras de ensino. Sendo assim, identificamos em materiais didáticos, sobretudo o livro didático, a ausência de um olhar reflexivo/analítico para os conhecimentos linguísticos dos estudantes da Educação Básica.

Sob essa ótica, partilhamos do pensamento de Antunes (2014) ao questionar o trabalho da gramática em sala de aula numa perspectiva crítico-social. Nesse contexto, é necessário reconhecer que a compreensão linguístico-comunicativa das pessoas se configura como indispensável, dado que o corpo social necessita das condições de escolaridade para o seu desenvolvimento. Posto isto, a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, quanto às aulas de LP, deve ser alvo de interesse do exercício docente, bem como da comunidade escolar, dado que, a sociedade contemporânea exige uma atualização sobre as perspectivas de ensino.

Além disso, o desenvolvimento de atividades desvinculadas da prática social ocasiona a normatização de regras, as quais são empregadas através da limitação de identificar frases soltas, sem levar em consideração a função da linguagem para o meio sociocultural dos discentes. Sendo assim, ressaltamos a importância de estudar a língua através da sua funcionalidade, posto que, não há uma gramática exterior a língua. Isso quer dizer que, o elemento gramatical não ocorre isoladamente, sem um campo situacional, fazendo-se necessário um estudo contextualizado.

Em razão disso, motivamo-nos em observar livros didáticos, na tentativa de estudar como a análise sintática é explorada dentro desse aparato educacional de suma importância. Dessa forma, a pesquisa é justificada pela nova configuração proposta nos documentos norteadores, que modificaram a organização curricular/metodológica dos conteúdos de língua portuguesa no denominado Novo Ensino Médio (doravante NEM). Nessa perspectiva, salientamos a indispensabilidade de trabalhar a análise sintática em sala de aula, consolidando o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, especificamente no ensino médio. Contudo, é necessário que adotemos novas práticas e olhares para o fazer pedagógico, de modo a refletir e criticar condutas sociais que subestimem o uso da gramática nas aulas de LP.

Com base nesses apontamentos, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar como os livros didáticos de língua portuguesa abordam a análise sintática no contexto do NEM. Esta análise, por sua vez, foi desenvolvida com obras desse novo contexto, que estão em circulação nas escolas públicas e foram aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Estes foram os livros investigados, os quais compõem o *corpus* da pesquisa, e suas respectivas editoras e autores: *Se liga nas linguagens Português*, Editora Moderna, autores: Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, 2020; *Ser Protagonista*, Editora SM, autores: Amanda Moreno, Andréa Gomes de Alencar, Greta Marchetti, Lívia Bieloni Gonçalves, Mirella Cleto e Wilker Sousa, 2020; *Multiversos Língua Portuguesa*, Editora FTD, autores: Maria Tereza Arruda Campos e Lucas Sanches Oda, 2020. Vale lembrar que, analisamos os livros dos professores, posto que precisávamos ter acesso às orientações gerais quanto à usabilidade do material, bem como, às propostas didático-pedagógicas previstas e indicadas pelos autores.

A fim de alcançar esse propósito, apontamos os objetivos específicos desta pesquisa: analisar a nova conjuntura do ensino médio e suas considerações, evidenciar aspectos importantes sobre o estudo da análise sintática e a importância da gramática contextualizada em relação ao processo de ensino-aprendizagem, assim como, refletir sobre as observações obtidas com a finalidade de contribuir para a efetivação do ensino da sintaxe nas instituições escolares.

Esse estudo é de cunho qualitativo/bibliográfico, no qual buscamos fazer um levantamento de obras específicas, para então analisá-las. Como embasamento teórico das nossas discussões, apropriamo-nos de Lakatos e Marconi (2003), ao que se refere ao caráter da pesquisa, bem como a importância da pesquisa científica. Ademais, sustentamo-nos em Antunes (2003; 2014), Neves (2020; 2021), Possenti (1996) e Travaglia (2009), no que tange aos estudos da análise linguística nas aulas de LP e como trabalhar a gramática no contexto escolar. Apoiamo-nos, também, em Martelotta (2011) acerca das correntes linguísticas e suas contribuições para a estruturação da língua. Bem como, Munakata (2012) para tratar da sistematização do livro didático e as suas interfaces. Acerca dos documentos que regem a educação do Brasil, orientamo-nos a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

À face do exposto, essa pesquisa estrutura-se em cinco seções, das quais buscamos retratar os elementos introdutórios, a fundamentação teórica utilizada ao longo da pesquisa, os procedimentos metodológicos, as discussões através dos resultados obtidos, e, para concluir o estudo, evidenciamos as nossas ponderações e reflexões acerca do estudo da AL, de acordo com os LD.

## **2 GRAMÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM BREVE PANORAMA ACERCA DO ESTUDO ANALÍTICO DA SINTAXE NO ENSINO MÉDIO**

A linguagem, faculdade concebida pelos seres humanos para expressarem-se por meio de sons vocais e/ou signos não vocais, compreende uma das habilidades inerentes aos indivíduos. Visto isto, toma-se como exemplo o período pré-histórico, em que os homens primitivos registravam, por meios de pinturas, as suas ações em rochas com o objetivo de transmitir ensinamentos, como a caça, a pesca, a dança, e estas perdurarem-se às próximas gerações. Nota-se, pois, que o propósito comunicativo era atingido, de modo a manter a intercomunicação no meio social. Nesse viés, apresentavam-se, então, grandes demandas no que concernia às perspectivas da linguagem, as quais persistiram até dado momento, visto que não havia estudos acerca da área em questão.

À face do exposto, a linguística emerge como a ciência que estuda as línguas, abrangendo, portanto, os esclarecimentos e/ou investigações acerca das múltiplas concepções da linguagem existentes, bem como designando definições e configurando as mais diversas línguas (cf. CAMACHO, 2016).

Historicamente, os estudos da linguagem galgaram diversas instâncias, as quais permitiram que cada período dispusesse de suas próprias peculiaridades. Logo, Joaquim Mattoso Câmara Jr (2011) ressalta que desde a Era Clássica a ciência linguística era objeto de interesse dos estudiosos. A seguir, faremos um apanhado das contribuições das correntes linguísticas para a sintaxe.

### **2. 1 As correntes linguísticas frente ao estudo sintático**

Em meados do século XX, ergueram-se novas concepções, que trouxeram perspectivas dessemelhantes acerca dos estudos que envolvem a língua, causando uma nova maneira de refletir sobre os fenômenos que incidem em alterações metodológicas em relação às pesquisas linguísticas, visto que se acreditava que a língua tinha seu ápice e seu declínio. Nesse viés, surgiram novas orientações dando outra roupagem para as pesquisas que até então eram feitas.

Em 1916, através das anotações dos seus alunos, constata-se que Ferdinand de Saussure, linguista e filósofo suíço, estabeleceu a linguística como ciência, efetivamente autônoma e imanente, intitulando, assim, a língua como objeto de estudo. Ou seja, a linguística é a ciência que estuda a língua. Além disso, em suas observações, verificou que a matéria da linguística integra, sobretudo, todas as manifestações da linguagem humana, independentemente de

perspectivas etnográficas, de épocas e de outros fatores que privilegiavam a “linguagem correta”, levando em consideração todas as formas de expressão. Em virtude disso, Saussure elencou, detalhadamente, a tarefa da linguística, a qual foi evidenciada da seguinte forma, em seu livro *Curso de Linguística Geral*:

- (a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que ela puder alcançar, o que equivale a fazer a história das famílias de línguas e a reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família
- (b) buscar as forças que estão em jogo de maneira permanente e universal em todas as línguas e depreender as leis gerais às quais podemos reconduzir todos os fenômenos particulares da história;
- (c) delimitar-se e definir-se a si mesma (SAUSSURE, 2021, p. 48).

Aliada ao linguista suíço, a corrente linguística do estruturalismo é exteriorizada, a qual configura a língua como uma estrutura em contínua construção. Na visão saussuriana, a linguística era concebida como uma ramificação da ciência dos signos, ou semiologia (do grego *σημειολογία*, *semeïon* [sinal] + *lógos* [tratado, estudo]). Posto isto, ao esboçar alguns preceitos básicos para estudar a língua, ele apresenta uma metodologia de análise, a qual é tomada como ponto de partida para os estudos contemporâneos da linguagem.

Em se tratando da sintaxe no campo estrutural, há a discussão da construção de um modelo analítico, com o interesse em critérios de segmentação e identificação e sentenças, dependendo as ligações sintagmáticas dentro do enunciado. Diante disso, DE SOUSA SOARES, DUARTE e DE HOLANDA (2020), discutem que

a sintaxe é concebida como um fenômeno influenciado único e exclusivamente por princípios comunicativos externos: essa concepção de que as funções externas condicionam o sistema linguístico está presente nas proposituras de Hopper (1998) com a Gramática Emergente e de Du Bois (1985) com o Sistema Adaptativo (DE SOUSA SOARES, DUARTE e DE HOLANDA, 2020, p.8).

Em oposição à linha estruturalista da linguagem, principia, no final da década de 1950, a corrente linguística do gerativismo, acentuada pelos trabalhos do professor Avram Noam Chomsky. O linguista americano, que também é sociólogo e filósofo, eclodiu com seus estudos sobre a gramática gerativa/transformacional. Em seus estudos, evidencia a capacidade criativa do ser humano, particularizando este como aspecto distintivo do comportamento linguístico humano, o que conseqüentemente o diferencia em relação aos sistemas de comunicação animal. Em virtude disso, contrapõe-se à ideologia behaviorista de descrição dos fatos da linguagem, visto que, para tal, não há espaço para fenômenos inventivos, pois, a previsão deve permear as situações linguísticas de um indivíduo diante do incentivo (cf. MARTELOTTA, 2011).

De acordo com Martelotta (2011), o estudioso advoga que a competência do indivíduo de falar e compreender uma língua deve-se ao fato de que existe, internamente no organismo



humano, um dispositivo inato/uma capacidade genética. Este fenômeno é tomado como a faculdade da linguagem.

À face do exposto, no meio linguístico, a função do gerativismo é estabelecer uma fundamentação teórica apta a oferecer a essa faculdade a descrição e explicação de sua natureza. Com o gerativismo, a mente humana abriga a linguagem, de modo que as línguas passam a ser interpretadas como uma faculdade mental natural, apartando-se da ideia de estar condicionadas às atitudes sociais.

A gramática gerativa de Noam Chomsky surge a partir do idealismo de não ditar regras, todavia, possui função de abranger todas as frases, priorizando as frases gramaticais, isto é, as que competem à língua. Esta é base da gramática gerativa, gerar/criar frases, partindo das limitações das regras. Para tanto, existe uma dupla forma para tratar do termo “gramática”, o conjunto de regras que são dispostos ao falante e, do mesmo modo, o mecanismo desenvolvido pelo linguista para determinar esse sistema (cf. MARTELOTTA, 2011).

Assim, a visão chomskiana contribui para uma nova abordagem linguística, até então inexplorada, a qual parte dos princípios biológicos para desenvolver a linguagem, esta, atributo da espécie humana. Essa visão centraliza-se na perspectiva psíquica da linguagem e, como resultado, no domínio da razão.

Com a publicação de *Syntactic Structures*, em 1957, Chomsky empenha-se em construir uma "teoria formalizada da estrutura linguística", a qual se baseava na perspectiva de que seríamos capazes de produzir gramáticas explícitas de línguas particulares, bem como estabelecer os aspectos dessas gramáticas. Dessa forma, o estudioso afirma que "uma teoria linguística não deve ser identificada como um manual de procedimentos úteis, nem se deve esperar que forneça procedimentos mecânicos para a descoberta das gramáticas" (CHOMSKY, 1957 *apud* REIS, 2013, p.36).

Ainda sobre essa obra, Chomsky enfatiza os objetivos do estudo sintático. Em primeiro plano, ele defende que o linguista dedica-se em conceber a gramática de uma língua, a qual é defendida como um artefato que sucede todas as sentenças da língua estudada. Subsequentemente, na tentativa de desenvolver um método geral, um linguista obriga-se em alcançar os conceitos subjetivos das gramáticas. Portanto, esse método facilitaria a apurar o dispositivo ideal ou gramática exequível para qualquer idioma, visto o seu *corpus*. Em suma, um esboço relevante de todos os níveis de análise da linguagem deve ser oferecido por uma teoria linguística (como afirma Reis, 2013).

Em outra linha de pensamento, a teoria funcionalista da linguagem empenha-se em investigar a relação entre a organização estrutural da gramática das línguas e os múltiplos

contextos comunicativos em que são utilizadas. Portanto, o funcionalismo difunde uma diversidade de concepções no que corresponde aos propósitos da análise linguística, aos mecanismos nela empregados e aos tipos de dados evidenciados na realidade prática.

Consoante ao estudo de Cunha (*in* Martelotta, 2011), a interação social é configurada como um recurso da linguagem na visão dos funcionalistas, a qual se direciona à análise da conexão entre linguagem e sociedade. Sob essa ótica, perpetua-se o importante papel assumido pela sociedade no que diz respeito à construção do discurso, ao levar em consideração sua influência no sistema de gramaticalização de componentes discursivos e, inclusive, no da mudança linguística.

A formação do discurso decorre da interação linguística, esta, por sua vez, é ocasionada por diversos fatores, tal como o contexto comunicacional. Sendo assim, a abordagem funcionalista considera a língua como mecanismo de interação/comunicação entre os indivíduos envolvidos no discurso, isso implica dizer que não há possibilidades de compreendê-la como ferramenta autônoma. Visto isso, Neves (2000) advoga que, com a ausência de fundamentações, como a cognição e a comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução, há a inviabilidade da descrição da língua como sistema autônomo, bem como a gramática. Nesse ínterim, a abordagem funcional sustenta a existência da estrutura em consonância às funções por ela exercidas. Como consequência, a sintaxe destitui-se de sua centralidade, porque "... o componente sintático é entrevistado na Sintaxe Funcional como uma resultante dos processos pragmáticos e semânticos." CASTILHO (1994: 10)

Na conjuntura estrutural da linguagem, não há caminhos para novas possibilidades linguísticas na língua, tendo em vista que esta é moldada com base em um conjunto de regras, ou seja, há uma estrutura fixa da língua sem levar em consideração mudanças e fatores que possam alterar esse mecanismo. Com efeito, sucede uma continuidade de um padrão que rege as idealizações e as organizações da língua. Entretanto, ao tratar do funcionalismo, atenta-se ao contexto específico da comunicação, explorando as situações discursivas nesses usos. Cunha (2013) defende que a perspectiva funcionalista elucida os parâmetros observados na interação conversacional da língua, ao considerar o cenário discursivo em que este é empregado. A diligência da linguística sobrepuja-se, pois, as sistematizações gramaticais ao concluir que a língua se realiza em conformidade à circunstância comunicacional. Diante do exposto, apresentaremos, no próximo tópico, o campo gramatical com foco na educação básica.

## 2.2 As interfaces da gramática no ensino médio e sua contextualização

Como foi exposto nas reflexões anteriores, o estudo da língua concebeu inúmeras concepções acerca do uso de suas estruturas e do seu funcionamento. À vista disso, a gramática será ponderada por diferentes vertentes de acordo com a finalidade pretendida. Sendo assim, Travaglia (2009) apresenta duas concepções acerca do ensino de gramática, “saber gramática” e “ser gramatical”. Para tanto, expõe que há três perspectivas para essas expressões, a primeira delas configura-se “como manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2009, p.24). Nesse sentido, apresenta-se a *gramática normativa*, a qual se constitui da normatização de regras para falar e escrever bem, ou seja, diz-se que o sujeito “sabe gramática” quando ele mesmo conhece e domina as normas estabelecidas para o bom funcionamento da língua. Com efeito, *gramatical* nesta concepção refere-se àquilo que segue as regras de bom uso da língua, o que significa falar e escrever bem, de acordo com a visão normativa.

A segunda concepção diz respeito à descrição da estrutura e funcionamento da língua, assim como a de sua forma e função, chama-se, portanto, de *gramática descritiva*. Esta, por sua vez, relaciona-se com os estudos realizados pelos linguistas, a fim de descrever os dados encontrados da língua como é falada. Para Possenti (2012), isso quer dizer que existe uma organização até quando os falantes “erram”, visto que há uma compreensão das regras, ou seja, uma organização regrada. O linguista discorre, ainda, sobre as sentenças normativas e descritivas, as quais podem, na maior parte dos casos, confundir-se, tendo em vista a concatenação com as formas corretas. Todavia, há uma dessemelhança entre estas, a qual é notada de acordo com a pretensão da análise, o que significa dizer que, em uma análise puramente descritiva, não se verificam intenções normativas/prescritivas.

Dessa forma, “uma perspectiva descritiva, constata-se, por exemplo, que, no português de hoje, existem pelo menos três maneiras de dizer ‘eles puseram’: *eles puseram, eles pusero e eles pôs...*”(POSSENTI, 2012, p. 68). Então, há a evidência que, nesse caso, *gramatical* será aquilo que corresponde às determinações de funcionamento da língua em relação à variedade linguística. Além disso, *saber gramática* refere-se à capacidade de diferenciar as categorias, as funções e as relações que contribuem para a sua construção nas expressões de uma língua. Nessa gramática, a variação linguística é fator significativo, isso porque, é considerado não só o sistema formal (as regras), mas também os componentes importantes para a comunicação, atentando-se para o todo dentro da situação comunicativa, como quem diz/fala/escreve, para quem, onde, como, para quê, por quê.

Ao considerar a variabilidade de uma língua utilizada pela sociedade em determinados contextos interativos/comunicativos, os quais envolvem o falante da língua, a terceira perspectiva apreende a gramática como um conjunto de regras absorvido pelo falante, que utiliza e apropria-se das mesmas em seu uso corriqueiro. Fala-se, pois, da gramática internalizada, a qual é intrínseca ao sujeito falante, ou seja, essa gramática corresponde à compreensão linguística desenvolvida pelo usuário da língua, moldado por demarcações coagidas da sua natureza genética e cercado por motivações sociais e históricas.

De acordo com Perini (2006), entende-se gramática como “um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar a língua”. Ou seja, a gramática internalizada é formada através do repertório linguístico, que o falante absorve ao longo de sua existência sofrendo influência das diversas esferas sociais, como escolaridade, convivência social e familiar, a profissão, o local geográfico, dentre outros fatores, que culminam na internalização da língua, a qual, por sua vez, está em constante construção.

Nesse contexto, *saber gramática* diz respeito ao desenvolvimento da atividade linguística do indivíduo, isso implica dizer que não existem regras ou princípios da linguagem, ou de escolarização, todavia, depende de uma construção evolutiva, que envolve os contextos de interatividade comunicativa. Logo, considera-se que “não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em determinada situação de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2009, p. 29).

Notamos, portanto, que a concepção de gramática supracitada não admite a limitação homogênea de análise, no que tange a sua conceituação, visto que estudiosos da área demonstram que, assim como a linguagem, a gramática é um elemento multifacetado, o qual favorece inúmeras concepções, a depender do contexto de observação. Nesse viés, há a evidência de outras categorias gramaticais além das estudadas anteriormente, como as gramáticas histórica, reflexiva, funcional, teórica, estrutural, gerativa, entre outras, as quais são delineadas por linguistas como Martelotta (2011) e Travaglia (2009). No entanto, estas categorias não serão tratadas nesse estudo, tendo em vista a delimitação de nossa pesquisa.

Ao reconhecer a precariedade do ensino de gramática em muitas escolas brasileiras, Maria Helena de Moura Neves firmou seus estudos na discussão do ensino formalista e funcionalista da gramática e apontou suas perspectivas diante do estudo realizado. Em seu livro, *Gramática na escola*, na edição de 2021, foi realizado um estudo com o objetivo de elencar o que tem se ensinado nas chamadas “aulas de gramática”. Dessa forma, fundamentou-se em buscar fontes que pudessem informar, realisticamente, a situação vivida em ambientes

educacionais.

Em seu estudo, Neves (2021) evidenciou que as aulas de gramática compreendem uma mera transmissão de conteúdos elencados pelo livro didático vigente. Para tanto, ela recorreu a professores para que isso pudesse ser constatado, e verificou-se, através de pesquisa quantitativa, como o ensino gramatical é passado para a educação básica. Constatou-se, então, que uma grande parte dos profissionais não contextualiza o conteúdo, partindo logo para a explicação, sem ao menos refletir sobre o processo com os discentes.

Além disso, esses profissionais atribuíram as dificuldades a problemas dos alunos: “falta de esforço, falta de interesse, falta de vontade de pensar, falta de maturidade, falta de capacidade de abstração, falta de percepção da utilidade da gramática” (NEVES, 2021, p.21). Em congruência a esses problemas, são apontados pontos específicos de dificuldade, dos quais, destaca-se a sintaxe como elemento principal enquanto conteúdo formativo que reluta no processo de aprendizagem: compreensão das entidades sintáticas, noção de transitividade, classificação de predicado, entre outros.

Após essa exposição, Neves tece seus comentários acerca da situação geral que foi identificada. Contudo, interessamo-nos sobre os pontos específicos da gramática. Consoante ao supradito, levou-se em consideração a natureza da gramática ensinada e notou-se, portanto, o quanto é relevante que isto seja um ponto crucial para os professores. Vale destacar que, nessa pesquisa, “Nenhum professor mostrou compreender a gramática como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento” (NEVES, 2021, p. 40).

Frente ao que foi exposto, a autora aponta que um ensino puramente formal não desempenhará, por si, os objetivos pretendidos para a educação básica, pois é “ a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico” (NEVES, 2021, p.49). Notamos, portanto, que as práticas gramaticais desvinculadas do uso da língua corroboram com a legitimação da gramática como disciplina no ensino da língua portuguesa, posto que existe uma deficiência quanto ao processo de ensinar e aprender. Aliado a isso, destacamos a transitividade, já que foi um dos pontos de maior complexidade do estudo em questão, como mecanismo organizador da estruturação frasal, bem como a sua contribuição semântica. Neves advoga que

Uma descrição adequada do sistema verbal do português pode constituir uma base sólida para a organização do tratamento básico da gramática da frase portuguesa, contribuindo para a organização das atividades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa nas escolas (NEVES, 2021, p.59).

A partir de tais considerações, notamos que a autora critica a perspectiva formal vigente e aponta a tendência funcionalista como a mais adequada, ao mostrar a vivificação do ensino

de gramática a partir desse ângulo. Nesse sentido, apoiamo-nos nas contribuições dadas por ela, a fim de fundamentar o nosso estudo, buscando olhar as possíveis vertentes de ensino e repensando o papel da gramática na escola, com estratégias vinculadas ao uso da língua.

Em outra obra de Maria Helena de Moura Neves, *Que gramática estudar na escola?*, 2020, se discute a necessidade de uma gramática escolar que priorize o uso funcional da língua por parte do discente, evitando a taxonomia como único meio de aprendizado. Sendo assim, haverá mais possibilidades de formarmos cidadãos proficientes em relação à capacidade de leitura, escrita e interpretação. A escritora traz à tona reflexões sobre a natureza da gramática oferecida nas escolas, as quais correspondem à normatividade da língua, esquecendo-se de sua funcionalidade nos contextos e valores sociais.

A gramática oferecida na escola subsidia as categorizações e as esquematizam em moldes a serem seguidos rigidamente. Isso foi praticado pelos antigos filósofos gregos, os quais abstraíam a disciplina como fonte de conhecimento para poucos. A partir disso, Neves (2020) afirma que à medida que ensinamos por meio de repetição as categorizações e nomes de funções, e subclassificações aos alunos,

vamos tendo como certo que aprender tais noções é aprender gramática, o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada, e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos (NEVES, 2020, p.81).

Salienta-se, portanto, que aprendemos a falar sem, necessariamente, termos aula, isso implica dizer que, nós, enquanto falantes, fazemos escolhas comunicativas, as quais são variáveis e vão conforme com o processo de produção em detrimento à situação comunicativa. Sendo assim, “isso significa dizer que não há discurso sem gramática, mas que também não há gramática sem discurso.” (NEVES, 2020, p.85). Mediante essa conjuntura, a gramática, no espaço escolar, carece de considerar a essência da linguagem, buscando um equilíbrio entre normas/restrições e o sistema linguístico e social, na tentativa de intensificar a produção de sentidos.

Sírio Possenti (2012) defende que o papel da escola é ensinar a língua padrão e enfatiza que este é o objetivo principal da instituição, dessa forma, o corpo docente/escola deve criar condições para que ele seja alcançado. Nesse viés, em seu livro, *Por que (não) ensinar gramática na escola*, publicado em 2012, há a exposição de pontos cruciais em relação ao aprendizado de língua materna, até mesmo outras línguas. Sendo assim, ele destaca que as motivações, as quais levam ao não aprendizado por parte dos discentes, são de cunho social e têm a ver com as estratégias escolares discutíveis.

Logo, ele expõe que as questões sociais são evidenciadas quando se trata do ensino padrão da língua, cujas esferas sociais desfavorecidas, economicamente falando, não a utilizam, como é afirmado:

que o problema do ensino do padrão só se põe de forma grave quando se trata do ensino do padrão a quem não o fala usualmente, isto é, a questão é particularmente grave em especial para alunos das classes populares, por mais que também haja alguns problemas decorrentes das diferenças entre fala e escrita, qualquer que seja o dialeto (POSSENTI, 2012, p.17-18).

Portanto, compreendemos que o padrão formal da língua faz parte da cultura dos grupos sociais mais favorecidos, uma vez que, devido ao processo de natureza político-cultural, é garantido o acesso irrestrito ao português padrão. Todavia, é posto na sociedade como se fosse o único dialeto adequado, o que se torna um ato de violência cultural aos menos favorecidos, os quais, por sua vez, não empregam usualmente em seus contextos comunicativos.

Por esse ângulo, Possenti (2012) afirma que é inerente a forma como se concebem a função e os parâmetros do ensino de língua, pois a integralidade do ensino é comprometida por problemas emergidos de razões metodológicas deficientes. Ao enunciar que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”(POSSENTI, 2012, p.47), o autor reflete sobre o domínio da língua, o qual decorre de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. Ou seja, tais procedimentos pedagógicos podem ser derivados de atividades realizadas cotidianamente pelos discentes em sua realidade, de modo a trazer para sala de aula atividades condizentes com uma aprendizagem eficaz. Isso corroborará em trabalhos essenciais, como ler e escrever. Para isso, é de suma importância que a escola pense em alternativas sugestivas, e não apenas em conteúdos e avaliações objetivos.

Consoante ao supradito, Antunes (2003) postula, em seus escritos, sobre os avanços técnico-científicos e as suas implicações pedagógicas nas aulas de português. Nessa perspectiva, apresenta o trabalho com a gramática e faz algumas constatações diante do ensino de língua materna, das quais destacamos: uma gramática descontextualizada, uma gramática fragmentada, uma gramática inflexível, entre outros. Diante disso, a autora assegura que há uma falta grotesca em relação ao entendimento da gramática de uma língua, a qual é deturpada em suas funções e suas limitações.

Em primeiro plano, ao falar de uma gramática sem contexto, Antunes (2003) ratifica a dissociação com potencialidade da língua, pois desvincula dos usos comunicativos reais dos falantes. Em seguida, aponta que fragmentar a gramática em análises de frases isoladas/inventadas, sem nenhuma função ou ligação com os sujeitos interlocutores, desfavorece o ensino de língua por meio de competências e habilidades. Após isso, fala do

trabalho com uma gramática inflexível, o qual engessa as práticas docentes, tangente a erguer uma língua estável e uniforme, deixando de apreciar as múltiplas compreensões que são oportunizadas no ambiente escolar.

Ao levantar tais discussões, a autora propõe orientações de modo a favorecer o ensino de português, do fundamental ao ensino médio, oferecendo aos professores novas possibilidades de ver a língua, contemplando dispositivos e estratégias que possibilitem a reflexão de nossas práticas. Assim, ela busca, na obra em questão, apresentar-nos princípios e desdobramentos capazes de fundamentar a autêntica e complexa atividade do ensino de língua. Logo, emergem-se as motivações sociais que legitimam o significativo processo de ensino-aprendizagem de língua, a fim de formar cidadãos letrados e competentes no uso da linguagem em suas diversas manifestações.

Nesse sentido, ao aludir uma proposta para o ensino de gramática, Travaglia (2009) aponta que aprender uma língua, quer seja de modo natural no convívio social, quer seja na sala de aula através da sistematização linguística, requer apontamentos reflexivos sobre a linguagem, bem como possibilidades de funcionamento da língua. Sendo assim, o autor apresenta sua proposta de ensino, levando em consideração fatores como, o desenvolvimento da competência linguística por meio da interação e uma gramática de uso refletida no uso social da língua, com auxílio do ensino normativo e teórico.

Após considerar esses pontos, redimensionamo-nos para um olhar mais descritivo e prescritivo do ensino, de modo a trabalhar a gramática numa perspectiva mais formal com enfoque no funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua. A princípio, Travaglia (2009) propõe o ensino prescritivo, ausentando-se do absolutismo de verdades, como certo e errado, e, também, o ensino descritivo. Este, por sua vez, terá como base a descrição como elemento norteador no ensino-aprendizagem da gramática, no entanto não será um fim em si, podendo alavancar-se como ferramenta para a desenvoltura comunicativa e a capacidade de utilização efetiva da língua.

Já o ensino prescritivo norteia-se de modo a rejeitar os estigmas socioculturais rotulados quanto a sua utilização cotidiana. Visto isso, o autor aponta que o objetivo é trabalhar a língua num panorama formal, possibilitando flagrar em textos, por exemplo, “que a gramática é a própria língua em uso” (TRAVAGLIA, 2009, p. 109). Por conseguinte, registramos que ao trabalhar a gramática enfatizam-se quatro formas de focalizá-la no ensino:

- a) Uma gramática de uso;
- b) Uma gramática reflexiva;



- c) Uma gramática teórica;
- d) Uma gramática normativa.

A gramática de uso desenvolve um trabalho mais ligado ao conhecimento de língua, já a reflexiva preocupa-se com o conhecimento sobre a língua. Por outro lado, a gramática teórica sistematiza a teoria da língua e dos conhecimentos a seu respeito. A normativa, por sua vez, prescreve as regras de funcionamento da língua, todavia, a interação comunicativa não é considerada (cf. TRAVAGLIA, 2009).

À vista disso, o professor salienta que o docente não precisa necessariamente limitar-se a tais formas, ou até mesmo utilizá-las sempre juntas. Contudo, esse trabalho pode ser dividido, ao passo que haja o desenvolvimento do conteúdo com a utilização desses paradigmas, mediados pelo professor, a fim de distender atividades que alcancem o objetivo pretendido. Partiremos, a seguir, para os aspectos contextualizados da gramática, com a finalidade de contribuir para práticas docentes ligadas à realidade escolar dos sujeitos em formação.

Acreditamos que a gramática é um elemento indispensável para o ensino de língua, tendo em vista que suas interfaces corroboram para uma aprendizagem efetiva no que concerne ao uso efetivo da linguagem. Entretanto, o exercício com esse elemento dentro dos âmbitos escolares tornou-se, ultimamente, um fim em si mesmo, sem cumprir determinadas funções sociais, visto que as condutas adotadas nas instituições escolares são, quase sempre, descontextualizadas e não apresentam consonância com a realidade social do corpo discente.

Antunes (2014) realizou um estudo acerca do trabalho pedagógico com a língua portuguesa, em *Gramática Contextualizada*, com o objetivo de fortalecer o desenvolvimento de letramento de uma comunidade, ampliando a compreensão da competência linguístico-comunicativa. A autora aborda, na obra em questão, demandas relacionadas ao tratamento da gramática, em meio à tradição escolar, de modo a explicitar as dificuldades encontradas e apontar contribuições pedagógicas quanto ao trabalho com a linguagem. Ademais, admite que a gramática tenha o seu lugar e denota a tarefa político-social da escola.

Em primeiro plano, a autora trata a língua como uma entidade eminentemente social, interativa, partilhada. Sob esse ponto de vista, a gramática na escola desempenha um papel de suma importância, em função de contextualizar-se com as interações sociais. Todavia, dentro deste espaço, propõem-se atividades “ocas”, como cita Antunes (2014), sem nenhuma articulação interacional, o que promove aos discentes uma visão deturpada do ensino gramatical. Por isso, ela advoga que

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros

discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (ANTUNES, 2014, p. 24).

Consequentemente, admitimos que a natureza gramatical deve ser essencialmente interacional, ao passo que difunde e produz sentidos e intenções reciprocamente compartilhados. Visto isso, no funcionamento de uma língua, todos os usuários consolidam as normas, quer dizer, o uso regular/habitual da língua, pois criam e consolidam de acordo com as trocas linguísticas corriqueiras. Por isso, Antunes (2014) afirma que não há possibilidade de existir gramática fora da língua.

Em detrimento ao que foi exposto, há a ocorrência das correções gramaticais, o que confere a gramática um patamar que não é de sua jurisdição, ou seja, de apontar erros e acertos, prestigiando o exercício ideal da linguagem. Sob essa ótica, Ataliba Castilho (2010) recorre à expressão “consultórios gramaticais” para se referir às hipercorreções realizadas através das normas e prescrições oferecidas por determinadas gramáticas, das quais as pessoas apropriam-se para apontar os “erros”.

Antunes (2014) insiste que a gramática deva permear as aulas de português, entretanto, é imprescindível que o professor saiba contextualizar “o que se recomenda, o que se normatiza” (ANTUNES, 2014, p.54), com o intuito de que possa oferecer um ensino de qualidade referente à gramática, considerando o contexto realístico em que os discentes vivem. Dessa forma, convém aos docentes que se explorem as múltiplas alternativas, como o uso das tecnologias, oficinas, projetos interdisciplinares, entre outros, buscando viabilizar outras oportunidades para um ensino-aprendizagem perdurável. Para isso, Antunes (2014) recomenda que o professor não fique na defensiva, presumindo que estes meios deturpam a língua comprometendo sua integralidade.

Através desse estudo, compreendemos que se aprende gramática na observação das funções comunicativas, que são pretendidas em textos reais, o que requer uma contextualização do ensino de gramática. Isso posto, ao longo da leitura da obra, *Gramática contextualizada*, publicado em 2014, refletimos acerca da relevância de sabermos que estamos lidando com pessoas de diferentes níveis de conhecimento e capacidades cognitivas, levando-nos a considerar que

Um olhar pela forma como são apresentados os esquemas de gramática, em muitos livros didáticos, revela que se pressupõe uma língua como um "código fixo" ou, ainda, se pressupõe a uniformidade absoluta de destinatários, o que acaba por deixar todos desconsiderados e, assim, inalcançados (ANTUNES, 2014, p.57).

Em se tratando de livros didáticos, tornou-se frequente o exercício de “passar para

norma culta” frases/expressões de cunho popular, com o propósito de melhorar/aprimorar esses trechos. Neste âmbito, destacam-se os exercícios que não identificam a língua usual como não consistente, tendo em vista que não obedecem à norma padrão. Como exemplo, temos as tirinhas do personagem Chico Bento, as quais são utilizadas, em alguns casos/exercícios, para correções adequações quanto ao uso da linguagem. Isso revela a ausência do trabalho com a gramática de usos, difundindo formas inconvenientes de tratar as mais diversas variações linguísticas, o que resulta no engessamento do ensino de gramática. Antunes (2014), portanto, defende que há a necessidade de considerar essas colocações habituais nas aulas de português, na tentativa de que os alunos aprendam significativamente, assim como descreditar ao que está “normatizado”. Visto isso, consideramos de suma importância um aprofundamento no que se refere aos livros didáticos utilizados nas novas possibilidades da última etapa da educação básica.

### **2.3 O livro didático no contexto do novo ensino médio**

O livro didático (doravante LD) transformou-se, ao decorrer do tempo, em uma ferramenta auxiliadora no desenvolvimento e construção do conhecimento dos discentes, o qual possibilita a ampliação de inúmeras competências e habilidades ligadas ao letramento dos indivíduos. Logo, Munakata (2012) explicita, em um de seus estudos, a ideia supradita, estabelecendo conexões entre livro didático, escola e sociedade, por um viés sistematizado e diacrônico.

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional (MUNAKATA, 2012, p.9).

Socialmente, o LD perpassa diversas nuances dos sujeitos que fazem uso de forma constante e/ou esporádica. Para tanto, o incentivo governamental, no que tange à viabilização do acesso aos livros didáticos no Brasil, tornou-se política pública por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), originando-se do Decreto de nº 91.542 de 1985. *A priori*, a escolha dos exemplares para a distribuição nacional não era facultada aos docentes das instituições de ensino, apenas no ano de 1996 oportunizou o corpo docente a jurisdição de opinar de maneira direta na preferência do exemplar que melhor se adequa ao contexto em cada

localidade do território nacional, como descreve Munakata (2012):

A circulação, em se tratando de livro didático no Brasil, é uma operação complexa, exatamente pela materialidade desse objeto: imagine-se, por exemplo, a logística envolvida para que os 160 milhões de exemplares, adquiridos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), cheguem simultaneamente no início do ano letivo em todos os recantos do território brasileiro (MUNAKATA, 2012, p.184).

Nessa perspectiva, Geraldi (1997) expõe a capacidade organizacional trazida pelo LD, dada a facilidade proporcionada. No entanto, as metodologias e estratégias trazidas pelos materiais, são tratadas de forma direta, o que leva a um processo de ensino-aprendizagem estático e ineficaz, trazendo uma concepção definida de “saber ideal”, o que inviabiliza a idealização de juízos pelos discentes, utilizando-se de respostas pré-definidas, adotadas sem margens de erro pelos docentes no momento da avaliação.

Em 2017, a Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e instituiu uma reforma na configuração do ensino médio, de modo a ampliar a carga horária anual dos estudantes e estabelecer uma nova estrutura curricular, com maior flexibilidade. Diante disso, objetiva-se a garantia do acesso e permanência na escola com educação de qualidade, bem como a integralização da escola ao contexto real dos estudantes da atualidade. Logo, o Novo Ensino Médio propõe mudanças significativas em detrimento às práticas pedagógicas do entorno escolar, o que resulta em adequação de novos meios que favoreçam o desempenho profissional, ético, social e pessoal do corpo discente. Adequações como o trabalho com a interdisciplinaridade, adoção de livros didáticos contextualizados e elaborados com a nova proposta, o oferecimento de menos aulas expositivas e mais atividades práticas e significativas são basilares para a construção de indivíduos autônomos, competentes e solidários, os quais são capazes de exercer sua cidadania de maneira integral.

Sob essa ótica, agrega-se o livro didático de língua portuguesa, o qual possui como eixo de ensino-aprendizagem o texto em sua função social, fundamentando os gêneros textuais/discursivos em consonância às demandas e aos interesses de uma determinada sociedade. Ota (2009) sustenta a ideia de que

(...) nos LDs a preocupação em mostrar uma grande quantidade de gêneros textuais torna-se mais uma necessidade de atender a um modismo que propriamente trabalhar a textualidade, o que acaba por fragilizar a abordagem limitando-a à estrutura, ao assunto e, à linguagem de cada gênero (OTA, 2009, p.218).

Nesse viés, há uma estereotipação em detrimento aos elementos essenciais dentro de um texto, como a textualidade, o sentido, as múltiplas formas de dizer. Visto que, considera-se mais relevante a identificação da estrutura do texto à identificação dos mecanismos da comunicação. A seguir, contemplaremos o que os documentos orientadores asseguram sobre o ensino de gramática e suas exposições acerca do assunto em questão.

## 2.4 O que dizem os documentos norteadores sobre o ensino de sintaxe

No ensino médio, o ensino de gramática é previsto pelos documentos norteadores, os quais auxiliam a organização curricular nacional, com o propósito de manter um nivelamento entre os sistemas de ensino no Brasil em diferentes regiões. Sendo assim, documentos como BNCC (2018) e PCN (1998) trazem concepções acerca da prática docente, na tentativa de aprimorá-las em sala de aula, para regular a elaboração dos currículos e direcionar a normatização dos aspectos fundamentais em cada disciplina.

A BNCC considera que o ensino e a aprendizagem das Linguagens possibilita uma participação efetiva dos jovens nas mais diversas práticas socioculturais, as quais abrangem os conhecimentos linguísticos. Além disso, explana os novos olhares e perspectivas dos estudantes do ensino médio, devido aos questionamentos sobre si e seus projetos de vida.

No tocante aos estudos linguísticos, o documento salienta a importância dos aspectos gramaticais presentes nas aulas, os quais levam os estudantes a descobrir o funcionamento sistêmico da língua. Nesse viés, são enfatizadas, também, a análise e a reflexão sobre a língua, contudo não sugere uma posição única frente à perspectiva formal de ensino, a qual segue abordagens tradicionais da gramática, bem como a descrição de múltiplos usos da língua. Sendo assim, há o reconhecimento de que a gramática deve ter o seu espaço, bem como ser legitimada consoante às situações e variedades. Além disso, “a perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras” (BRASIL, 2018, p.504).

Aliado a isso, a BNCC se evidencia em habilidades, envolvendo o desenvolvimento gramatical do discente, com o objetivo de consolidar o seu conhecimento linguístico. Dessa maneira, as práticas, os usos e as reflexões realizados sobre a língua serão sempre de forma contextualizada, articulada e a voltada para os quatro eixos da LP na BNCC, os quais são: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Distanciando-se, assim, da relativização do que é preestabelecido, certo ou errado, de modo a viabilizar outras cogitações que o aluno tem a apresentar sobre os usos de sua língua. Logo, estaríamos, como professores, a promover o protagonismo do aluno em razão de suas contribuições socioculturais.

Nessa mesma linha de pensamento, os PCN expõem habilidades e competências acerca do ensino de língua portuguesa, estruturando as atividades em sala de aula. Nesse viés, os professores serão norteados a assegurar o diálogo com os alunos a respeito do uso efetivo da linguagem nas mais diversas esferas de comunicação, aprendendo a confrontar, defender e

explicar seus posicionamentos e atos comunicativos. Para tanto, será necessário compreender a língua nas atribuições de suas marcas linguísticas, sejam elas as normas, as posições dos interlocutores, os contextos, entre outros.

Diante disso, entendemos que o alunado poderá fazer escolhas e previsões adequadas na fala/escrita, de modo consciente, e também tecer críticas de acordo com os contextos e situações, ampliando a significância de ser cidadão através do uso da linguagem. Partindo desse pressuposto, atentamos para o fato de que

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever (BRASIL, 2000, p. 22).

Portanto, entendemos que o ensino de gramática faz-se necessário dentro do espaço escolar, visto que a escola deve assegurar o amplo exercício da linguagem, como maneira de instrumentalizar o desempenho social do estudante.

Em virtude do que foi visto, apresentaremos, na próxima seção, os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa. Sendo assim, serão apontados os caminhos que tomamos a fim de realizar o estudo da análise sintática em relação ao livro didático, de acordo com a conjuntura do novo ensino médio.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Através de mecanismos exclusivamente teóricos, a pesquisa bibliográfica compreende a pesquisa exploratória de referenciais teóricos acerca de determinado tema/assunto, a fim de trazer uma nova abordagem e/ou consideração. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) apresentam que: “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Consoante a isso, levantamos uma pesquisa de cunho qualitativo e, ao passo que encontramos diferentes sistematizações do nosso objeto de estudo, foi possível constatar a necessidade de englobar essas diferenças para então, analisá-las. Assim, a pesquisa qualitativa leva em consideração a experiência humana, visto que há interação, interpretação e construção de múltiplos sentidos, ou seja, preocupa-se em entender os fatos fundamentados na simbologia/significação a eles conferidos. Para tanto, Guerra defende que “de uma forma ou de outra, pode-se observar que a pesquisa quantitativa sacrifica significados e simplifica a vida social. Daí a necessidade de novos paradigmas metodológicos que permitissem a valorização destes aspectos” (GUERRA, 2014, p. 10).

Em nossa pesquisa, tomamos como objeto de estudo o livro didático, visto que foram aplicadas mudanças didático-metodológicas no âmbito do ensino básico, mais especificamente no ensino médio, o que chamamos de NEM. Aliado a isso, restringiremos o foco para estruturação da análise sintática dentro do material, permeando as diferentes perspectivas e metodologias. Dessa forma, escolhemos três livros didáticos para compor a análise desta pesquisa, os quais passaram por alguns critérios, tais como: aprovados e distribuídos pelo PNLD, disponíveis na versão física na região do brejo paraibano e agreste potiguar, bem como, a forma de exposição e abordagem dos temas e/ou conteúdos.

Esses livros pertencem às seguintes edições/editoras: “Se liga nas linguagens”- Português, editora Moderna; “Ser protagonista”- Língua portuguesa, editora SM; “Multiversos”- Língua Portuguesa, editora FTD.

Ao tomar como base o que foi explicitado, originamos a análise dos LDs a partir de três parâmetros, sendo estes: “Como o livro explora os estudos linguísticos?”, “Em qual perspectiva o livro trabalha a sintaxe?” e “Como o livro promove reflexões sobre o trabalho com a abordagem sintática contextualizada?”.

Em primeira instância, observamos como os estudos linguísticos são abordados nos livros. A estruturação de conceitos/exemplos, a utilização de ferramentas auxiliaadoras, a

configuração dos exercícios, entre outros, foram pontos cruciais para a análise, dado que, tomamos como base o aprendizado do estudante frente ao estudo da língua. Nesse viés, é fundamental que o trabalho com a gramática seja eficiente corroborando com o desenvolvimento de habilidades e competências.

Posto isto, será verificado se os recursos disponibilizados pelo livro, como exercícios contextualizados, explanação significativa ancorada em textos que se adequem à realidade dos discentes, apropriam-se à proposta do NEM, esta, por sua vez, aponta mudanças significativas quanto à sistematização de práticas pedagógicas efetivas. Nesse sentido, Travaglia (2009) assegura que as nossas escolas apegam-se essencialmente à gramática prescritiva, aquela que é atrelada às regras e normas, esquivando-se de um trabalho relevante com o cenário que o corpo escolar é constituído. Entretanto, a BNCC sistematiza que há diversas possibilidades que levam o discente ao aprendizado, desvinculando a educação das correntes bancárias, as quais visam o sujeito apenas como alvo para depósito.

O último parâmetro em análise, “*Como o livro promove reflexões sobre o trabalho com a abordagem sintática contextualizada?*”, leva em consideração as reflexões abordadas pelo LDs aliado ao trabalho com uma análise sintática contextualizada, logo, serão elencados aspectos dessas reflexões que culminarão em novas possibilidades de pensar a língua. Nessa linha de pensamento, Geraldi (1993,p.16 e 17, *apud* TRAVAGLIA, 2009, p.107) alega que o domínio de uma língua não trata só de englobar conceitos de estrutura, regras, vocabulários à construção de texto escrito e oral, todavia, conhecer e aprender a língua, seja de forma naturalizada com reflexos do cotidiano, seja de forma regularizada em sala de aula, requer uma ponderação sobre a linguagem e os seus efeitos, conseqüentemente.

Diante do que foi exposto, esse estudo restringir-se-á ao campo da análise sintática em detrimento ao trabalho com o livro didático, para que entendamos a necessidade do estudo sintático no novo ensino médio. Para tanto, será necessário que apreciemos o livro didático como material fundamental para as práticas pedagógicas, sobretudo, no ensino de língua. Vale salientar que, o intuito desta pesquisa não é limitar as aulas de língua portuguesa ao material pré-estabelecido, todavia reconhecê-lo como aparato coadjuvante.

Em conformidade com o que foi discutido, apresentaremos a seguir os resultados e discussões obtidos ao longo da nossa pesquisa, com o intuito de observar como se dá o ensino sintático na sala de aula do novo ensino médio e contribuir para pesquisas futuras nesta área de concentração.



#### 4 ANÁLISE LINGUÍSTICA EM FOCO: UMA DISCUSSÃO ANALÍTICO-REFLEXIVA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Cabe a este momento discutirmos os efeitos desta pesquisa acerca dos livros didáticos sob a ótica da análise linguística. Buscamos, portanto, analisar em três obras as condutas estabelecidas para o ensino de sintaxe em virtude do Novo Ensino Médio. Por conseguinte, elencamos parâmetros basilares a fim de que possamos contribuir com as aulas de língua portuguesa de forma reflexiva, promovendo ao discente uma educação integral acerca da gramática de sua língua, de maneira contextualizada.

Em primeiro plano, observamos **como os estudos linguísticos são explorados em cada livro analisado**. Para tanto, denotamos a importância da análise sintática na última etapa da educação básica, a qual consiste na reflexão de novas possibilidades de letramento na sistematização do texto, como afirma Mendonça (2006) no livro *Português no ensino médio e formação de professores*:

Por isso, pode-se dizer que 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 (MENDONÇA, 2006, p.208.)

A partir da estruturação dos LDs analisados, constatamos as especificidades dos livros ao tratarem da análise linguística. Notamos, portanto, alguns pontos relevantes desse trabalho em relação à proposta do NEM, como por exemplo, a interdisciplinaridade na área de linguagens, um volume que servirá para todo o ensino médio, entre outros. Aliado a isso, observamos, necessariamente, as perspectivas referentes à disciplina de língua portuguesa sob a ótica da análise linguística, em que foi possível observar aspectos incongruentes em relação à forma como foi elencada, os quais serão discutidos posteriormente. Além disso, a compilação de textos e exercícios contextualizados é fundamental para uma melhor compreensão e exploração por parte dos discentes. Logo, também foi um ponto a ser ponderado neste estudo da AL.

Na primeira obra analisada, *Se liga nas linguagens Português*, cujos autores são Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna (doravante Livro 1), segrega-se as áreas de conhecimento ao longo dos anos do ensino médio. No primeiro ano do EM, os alunos verão apenas literatura, no segundo, apenas análise linguística, e no terceiro haverá uma congruência dos assuntos. Acreditamos, conseqüentemente, que estas áreas do conhecimento são

indissociáveis, visto que apresentam a riqueza das manifestações, tanto pela linguagem escrita, quanto pela diversidade de falares e interpretações, dentre outros fatores. Sendo assim, a exploração dos recursos que a língua oferece, quando utilizados mutuamente, permite que tenhamos acesso à contextualização dos assuntos formativos.

Além disso, o livro traz, resumidamente, os conceitos dos conteúdos, como por exemplo complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo (anexo 1), e os explora de modo sucinto por meio de exercícios convencionais e exemplos eventuais. À vista disso, constatamos, através do Manual do Professor, o qual também foi material de análise, que o livro tenta provocar o aluno por meio de conhecimentos anteriormente adquiridos no ensino fundamental. Todavia, estas provocações são causadas de modo tênue, ou seja, não há uma reflexão sólida a respeito dos estudos linguísticos no material do estudante. Sendo assim, observamos que esta obra retrata a gramática de modo tradicional/normativo, na tentativa de aludir regras como objetivos de ensino. Entretanto, Neves (2020) afirma que

o tratamento da gramática num espaço escolar há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada para a produção de sentidos, o que se opera nesse jogo entre restrições e escolhas que equilibra o sistema. Para responder a essa necessidade de equilíbrio, a língua é dinâmica e variável, é um sistema adaptável, sempre em acomodação, de tal modo que só na sua face sociocultural se poderá admitir a existência de moldes e modelos. Assim, a gramática de uma língua não pode ser oferecida como uma camisa de força, primeiro mapeada para depois ser recheada de exemplos, aqueles que venham a calhar para a doutrina assentada (NEVES, 2020, p.85).

A segunda obra analisada, *Ser protagonista*, cuja produção foi desenvolvida coletivamente e organizada pela editora SM Educação (doravante Livro 2), trata os conteúdos linguísticos referentes à sintaxe de forma deficitária, dado que a disposição e/ou exposição das temáticas abordadas trazem poucos resquícios da sintaxe ao longo do material, como podemos notar no anexo 2. Nesta perspectiva, o livro apresenta, no manual do professor, orientações sobre o panorama do Novo Ensino Médio e expõe que uma das principais mudanças é o aumento da carga horária. Frente a isso, discute-se sobre a disciplina de língua portuguesa na BNCC, e nessa sessão destaca-se este fragmento, o qual relata que:

Não há, portanto, nesta obra, seções dedicadas exclusivamente à análise linguística/semiótica, assim como não há exposição de conteúdos meramente metalinguísticos. Essa opção metodológica está em consonância com a BNCC, a qual prevê que situações de reflexão sobre a língua e as linguagens devam ser geradas por práticas de leitura e produção de textos - e não tratadas de forma dissociada-, propiciando uma articulação entre as habilidades de análise linguística/ semiótica e as habilidades relativas às práticas de uso - leitura/escuta e produção de textos ( MORENO et al., 2020, p. 333).

Posto isto, consideramos que a interpretação feita pelo livro é inconclusa, devido à pouca relevância que dá ao estudo analítico da sintaxe porque há o privilégio apenas de atividades que compreendam parte da língua, não reconhecendo, assim, a língua como um todo,

o que corrobora com o déficit em relação às competências e habilidades previstas pela BNCC. Vale salientar que, não compactuamos com práticas dissociadas na exposição de conteúdos, o que queremos deixar claro é que a sintaxe deve ser estudada ao longo do ensino médio, pois os efeitos desse estudo serão perdurados através da articulação de leitura, escrita e interpretação de textos multimodais, oportunizando novos letramentos e multiletramentos.

A BNCC prevê o estudo da análise linguística/semiótica como um dos quatro princípios norteadores para o ensino de língua portuguesa. Nesse viés, os autores e as editoras de livros didáticos devem concatenar-se aos documentos norteadores da educação básica, a fim de manter um alinhamento entre as normas e as práticas docentes. Sendo assim, é necessário que os livros tragam em sua composição este componente, pois o conhecimento acerca dos elementos do código contribui para o aprimoramento da proficiência do falante em sua língua materna. Comprova-se, portanto, que

Além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras (BRASIL, 2018, p. 504).

Além disso, podemos encontrar, neste documento oficial, habilidades que tratam especificamente da análise linguística e denotam sua importância, levando em consideração o comprometimento com uma educação integral e a ressignificação do ensino e aprendizagem da língua portuguesa. No quadro a seguir, destacamos as habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes que retratam especificamente a sintaxe:

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz

respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regências verbal, etc.), sempre que o contexto exigir.

Quadro 01: Habilidades da BNCC, 2018.

Portanto, observamos a importância de trabalhar a análise sintática em nossas práticas docentes, visto que serão dadas aos discentes oportunidades de estabelecer linguisticamente uma articulação entre os usos da língua e suas funções comunicativas.

A terceira obra em análise, *Multiversos Língua Portuguesa*, cujos autores são Maria Tereza Arruda Campos e Lucas Sanches Oda, da editora FTD (doravante Livro 3), traz em sua composição a análise sintática de modo sistêmico e/ou tradicional, tendo em vista que há utilização de conceitos morfossintáticos aplicados de forma pouco contextualizada (anexos 3 e 4). Sendo assim, o material dispõe de textos dos quais são retiradas sentenças para gerir observações. Nessa conjuntura, elencamos a utilização de textos ao longo do material, os quais cumprem funções sociais específicas, além de compreender o estudo sintático dos capítulos. Observamos também que há uma contextualização de conceitos a serem introduzidos, de modo a ambientar o estudante, bem como ativar os conhecimentos adquiridos anteriormente no ensino fundamental.

Além disso, notamos que, no Manual do Professor dessa obra, há um recorte específico para as orientações quanto às possibilidades daquele conteúdo/capítulo, o qual se chama “estratégias didáticas”. Neste segmento, é possível encontrar sugestões de momentos e atividades extras cabíveis ao que propõe o conteúdo para cada tópico do livro (anexo 5). É válido destacar que, também, encontramos orientações nas outras obras, todavia, de forma generalizada, a qual não compromete o intuito principal da obra, mas poderia trazer mais suportes (anexos 6 e 7).

Em contrapartida, deparamo-nos com um equívoco quanto a uma análise sintática feita em uma frase pelo livro, no qual são confundidas as funções sintáticas, trocando a denominação de objeto direto por adjunto adnominal (anexo 8). Devido a isso, julgamos necessária uma melhor adequação/revisão do material, tendo em vista que os discentes, muitas vezes, utilizam como principal suporte para estudo, por não desfrutarem de condições sociais privilegiadas, oportunizando uma vasta fonte de pesquisa.

Posteriormente, respaldamo-nos nas **perspectivas em que o livro trabalha a sintaxe**, a fim de discutir a proposta dessa vertente para o livro didático. Para tanto, verificamos que, embora os livros estejam de acordo com a nova roupagem do ensino médio, por que trazem aspectos didático-metodológicos na realização e execução do conteúdo/atividades dentro da nova proposta, como por exemplo a interdisciplinaridade das disciplinas, eles também agregam resquícios de uma tradicional sistematização sintática, a qual é abordada, muitas vezes, sem um contexto reflexivo ou até mesmo do cotidiano do aluno, o que constrói, assim, a mesma visão convencional da sintaxe na sala de aula.

Antunes (2014) explicita que o ensino de linguagem não deve concentrar-se em exercícios de mera identificação de categorias linguísticas, cuja realidade dos discentes não esteja ligada a essa prática, ou mesmo, não tenham uma finalidade comunicativa específica. Assim, facilita o entendimento da gramática como apenas um conjunto de regras, limitando-se à função de regularizar a língua. Logo, sistematizamos nosso estudo sob esta ótica.

Entretanto, não foi possível contemplar esse ponto de vista interiorizado nos livros em análise, visto que estes trazem, em sua composição, diversas perspectivas que se difundem e há, sobretudo, uma que é mais enfatizada. Isto quer dizer que, ao adentrar os LDs estudados, notamos a presença das correntes anteriormente observadas na fundamentação teórica deste estudo, como a estruturalista, a gerativista, a funcionalista, e o quanto elas implicam na formação do material, visto que, a depender dessa escolha, as condutas adotadas para compor o LD seguirão diferentes vertentes.

As referidas obras apropriam-se de diversos artefatos para viabilizar o estudo da sintaxe, empenhando-se em abordar significativamente a gramática dentro da sala de aula. Todavia, identificamos ainda que, apesar de termos diferentes pesquisas que provem a importância do estudo da gramática em sala de aula como afirmam Neves (2021), Antunes (2014), Possenti (2012), entre outros, foi verificado que em um dos livros averiguados, livro 2, há poucas evidências da AL em sua estruturação. Consequentemente, as discussões serão insuficientes no que se refere ao desempenho da capacidade linguística e discursiva do corpo discente. Todavia, será encargo do professor deliberar outros suportes/meios para os alunos terem acesso à AL, na tentativa de incorporá-la à habilidade de escrita e leitura dos mesmos.

Ainda no livro 2, identificamos a presença da corrente funcionalista, dado que há o desenvolvimento das discussões linguísticas pautadas em textos dos diversos contextos sociocomunicativos, os quais motivam o estudo da estrutura gramatical (anexo 9). Cunha (2013) afirma que o propósito da linguagem, nessa visão funcional, refere-se ao plano de interação social, na tentativa de elucidar as regularidades contempladas no desempenho

interacional da língua, observando os cenários discursivos em que se verifica esse uso. Isso implica dizer que o livro desenvolve discussões levando em consideração tanto a circunstância quanto o contexto, ao evidenciar os interlocutores, o propósito discursivo e a motivação para os fatos linguísticos.

Em contrapartida, observamos que, embora os textos contidos na obra levantem discussões relevantes, não há uma articulação efetiva com a sintaxe (anexo 10). Isso implica dizer que o contato que o aluno terá com AL será pouco suficiente, pois, evidenciamos aqui a importância de cada perspectiva linguística que traz sua contribuição para o ensino de gramática. A fim de enfatizar o que foi dito, De Sousa Soares, Duarte e De Holanda (2020) reiteram que

enquanto o estruturalismo contribui para encarar a língua como sistema de regras, o gerativismo parte do aparato biológico e inato da faculdade da linguagem para aprofundar as relações entre os princípios e parâmetros linguísticos e, assim, possibilitar ao funcionalismo as bases para explorar a materialização da recursividade em situações sociocomunicativas reais (DE SOUSA SOARES, DUARTE e DE HOLANDA, 2020, p. 10).

Nas outras duas obras analisadas, editora Moderna e editora FTD, deparamo-nos com o estudo sintático em uma perspectiva formal da língua, ou seja, há um trabalho mais intenso com a gramática normativo-prescritiva da língua portuguesa. Podemos perceber essa organização através da estruturação sintática dentro do material, o qual dispõe de métodos tradicionais para abordagem do conteúdo, ou seja, há a previsibilidade da forma: conceito+classificação+exemplos. Desse modo, encontramos no livro da FTD uma maior congruência dos conteúdos, o que permite a existência de uma contextualização, textos para reflexão e conseqüentemente, análise linguística. Todavia, isso não é detectado com maior campo de possibilidades no da Moderna, há a presença de textos, porém, grande parte deles é usado para exemplificar o conceito supracitado do conteúdo abordado, como por exemplo, complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo.

Ao arrematar o nosso estudo, averiguamos **como o livro promove reflexões sobre o trabalho com a abordagem sintática contextualizada**. Tendo em vista que o contexto

é parte - parte de dentro -- da ação de linguagem, de maneira que os sentidos pretendidos decorrem também dos elementos contextuais vivenciados. Quer dizer, o contexto é parte do poder de significação da linguagem. Igualmente, a gramática não é algo que existe fora do uso da linguagem, assim como não é possível o uso da atividade verbal sem o concurso simultâneo de todos aqueles estratos - do fonológico ao pragmático imbricados, integrados, repito, como se fossem uma coisa só. Reiterando: falar de "linguagem contextualizada" ou de "gramática contextualizada" é um tanto quanto redundante, uma vez que, como atividade de interação social, a linguagem nunca ocorre isoladamente, fora de qualquer contexto; a gramática somente ocorre como parte de uma atividade verbal particular (ANTUNES, 2014, p.40).

Sob essa ótica, percebemos a ação conjunta da gramática com o contexto no qual é inserida, destacando a sua importância para a interação e produção verbal. Contudo, é notável o uso de estratégias descontextualizadas que ainda se conservam em sala de aula, mesmo com documentos norteadores, como a BNCC, que insistem em práticas ligadas à conjuntura vivida pelos educandos. A morfossintaxe de frases descontextualizadas, ou seja, de análise sem referências, centralizam/centralizaram o estudo da gramática há muito tempo nas redes de ensino; o que implica em poucas possibilidades de desenvolvimento de habilidades quanto ao uso da linguagem.

Portanto, em nossos estudos, buscamos observar como os livros promovem reflexões sobre a AL agregada ao material, de forma que utilizassem as ferramentas e mecanismos, como por exemplo, textos multimodais, a fim de contemplar um estudo sintático significativo e perdurável. Quanto a essas reflexões, podemos enfatizar em três pontos culminantes para esta análise: a descaracterização de estigmas da língua através de leituras e interpretações conscientes que ativem o protagonismo do discente; o acesso à língua de modo que tenha um desenvolvimento integral de competências e habilidades linguísticas quanto ao processo gramatical de ensino-aprendizagem; e pensar a língua como um instrumento de possibilidades para a inclusão e imaterialização do conhecimento diversificado acerca da cultura da sociedade como um todo.

Acerca da primeira reflexão, identificamos nas três obras que há uma preocupação quanto à desconstrução de estigmas a partir de textos que trabalhem significativamente a linguagem inserida no cotidiano. Consequentemente, oportunizam aos alunos a possibilidade de evidenciar o seu protagonismo por meio das situações que lhes serão dadas, como por exemplo, as múltiplas formas de entendimento de um mesmo texto, posicionamentos frente às problemáticas sociais, a diversidade de falares dentro da sua língua, dentre outras. O rompimento de estigmas advém da consciência de que há diversidade de seres humanos e de espaços sociais, o que nos leva ao trabalho social de buscar desconstruir paradigmas de nossa sociedade em relação à pluralidade de ser e existir.

A segunda reflexão permite-nos que pensemos o ensino de análise linguística como um fator importante para o desenvolvimento de competências e habilidades, de modo a proporcionar aos educandos uma ampliação não só do nível sintático, mas também das práticas sociais, no que tange a compreensão e a organização textual. Antunes (2014, p.43) compreende que “não promover o desenvolvimento de certas habilidades de uso da linguagem corresponde a uma importante estratégia de manter os privilégios e os poderes nas mãos de poucos”.

Isto posto, é válido ressaltar a importância de promover integralmente habilidades que

englobem a aprendizagem da língua, a fim de que seus falantes utilizem a linguagem de modo consciente e emancipatório. Sendo assim, identificamos, em dois dos três livros analisados, Livros 1 e 3, a presença do conteúdo linguístico, propiciando habilidades contempladas na BNCC e oferecendo um maior campo de aprendizagens. Pasquale e Ulisses ratificam que “o conhecimento da sintaxe é, portanto, um instrumento essencial para manuseio satisfatório das múltiplas possibilidades que existem para combinar palavras e orações” (CIPRO NETO e INFANTE, 2007, p.333).

Acerca da última reflexão, verificamos a composição dos materiais frente ao modo de possibilitar a inclusão e a imaterialização do conhecimento da língua, desmitificando os processos de aprender e ensinar a sintaxe. Para tanto, Bagno (2021) advoga que o uso de uma língua está incontornavelmente imerso em uma cultura, o que nos leva a refletir que, apesar da neutralidade de um texto, apresenta fatos e resquícios do contexto cultural, carregado de sentidos e significados. Dessa forma, identificamos, nas obras em análise, o vasto trabalho com os gêneros textuais e suas infinitudes de atuação no meio social, articulando os princípios norteadores dos eixos da BNCC: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica, com estratégias e abordagens pedagógicas para atuação em sala de aula.

Além disso, destacamos o ponto de vista de Bagno (2021) ao retratar que a língua constitui um dispositivo sociocognitivo em constante criação e recriação originado das nossas competências cognitivas e interação social:

o repertório das palavras passa o tempo todo pelos processos de gramaticalização, morfologização, sintaticização e discursivização que impedem a língua de se cristalizar, que permitem que ela esteja a cada instante inteiramente disponível para responder as necessidades de produção de conhecimento, intercâmbio de experiência e sociocomunicação entre os falantes e de cada falante consigo mesmo. Toda língua viva exibe uma gramática sempre emergente (BAGNO, 2021, p. 438).

Assim, enfatizamos que nossa língua é viva, por isso está em constante atualização/reformulação incidindo na prática docente e no uso da linguagem nas mais diversas formas. Em razão disso, elencamos a importância de fundamentar o ensino de sintaxe através de práticas que se utilizem de uma perspectiva libertadora, a qual não se aprisiona na análise da língua em sua imanência, na busca pela explicação da atividade linguística real e autêntica.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desvendar as interfaces do ensino de gramática não é uma tarefa simples, sobretudo quando diz respeito ao livro didático. Entretanto, este estudo possibilitou apontamentos reflexivos sobre a gramática na sala de aula e como esse aparato educacional pode ser abordado e instituindo como parâmetro necessário na construção de um conhecimento linguístico de caráter evolutivo, o qual faz uso de práticas contextuais para o entendimento das diversas facetas no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Os documentos normativos, por sua vez, denotam a fase evolutiva da educação básica brasileira, mais especificamente no ensino médio através de sua reformulação gradativa que pretende fomentar uma educação proveitosa e eficiente para todos os discentes. No que tange o ensino de língua portuguesa, a BNCC (2018) e os PCN (1998) evidenciam o interesse por uma instrução progressista, que atenta para o desenvolvimento integral do sujeito letrado.

Partindo desse viés, foi possível contemplar os objetivos pré-estabelecidos para a pesquisa, que pelo contato direto com os livros didáticos, observamos as perspectivas linguísticas e a exposição clara das abordagens empregadas acerca da análise sintática de cada material investigado. Logo, o professor tem fundamental importância no processo seletivo das práticas corretas atreladas aos aparatos que auxiliam a sua práxis, tornando-as flexíveis.

Desta forma, refletimos acerca da análise linguística dentro do contexto escolar, a partir das escolhas discursivas feitas, as quais apontam um ensino contextualizado da gramática, na tentativa de inserir o cotidiano e a usabilidade da língua do discente no processo de aprendizagem. Além disso, como efeito do estudo, buscamos mostrar aos professores o ensino de LP vinculado às práticas sociais, de modo a promover habilidades e competências que perdurarão na vida do educando, contribuindo para o seu letramento social, político, crítico e reflexivo e ultrapassando as extremidades escolares.

Em suma, chegamos à conclusão de que o ensino de gramática é indispensável às aulas de português, dado que favorecerá o desenvolvimento linguístico do usuário da língua. Todavia, encarga-se aos professores de língua ofertar um trabalho contextualizado e significativo para o estudante, a fim de que, o torne sujeito ativo e agente nas suas escolhas linguísticas em detrimento aos seus ambientes sociais. Aliado ao docente, cabe à escola promover meios que enriqueçam essas práticas, visando uma aprendizagem sistemática e pertinente. Posto isto, esse estudo tem o caráter de estimular novas pesquisas e novos olhares para o ensino de análise linguística, a fim de desmitificar paradigmas e amadurecer a consciência do campo de observação da gramática.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. Parábola Ed., 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. Parábola Editorial, 2014
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. Parábola Ed., 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998, MEC/SEF.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.
- BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação de professores**. Editora Parábola, 2006.
- CAMACHO, R. G. **A relevância social da sociolinguística: o efeito de escolaridade na marcação de número**. *Cadernos De Estudos Linguísticos*, 58(3), 461–479, 2016.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **História da Linguística**. Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo; prefácio de Albertina Cunha. - 7. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.
- CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda et al. **Multiversos: língua portuguesa : ensino médio/ Maria Tereza Rangel Arruda Campos, Lucas Kiyoharu Sanches Oda. – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2020.**
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- CASTILHO, A. T. (org.1994) **Proposta teórica do grupo de trabalho de sintaxe I do PGPF**.\_\_\_\_\_ (em andamento) *Linguística portuguesa*.
- CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Paris: Mouton, 1972 (1957).
- CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. 2ª. ed. São Paulo Scipione, 2007.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. LEXIKON Editora Digital Ltda, 2013.
- DE SOUSA SOARES, Nathália Leite; DUARTE, Mariane dos Santos Monteiro; DE HOLANDA, Karla Araújo Pinheiro. **Estruturalismo, gerativismo e funcionalismo: novas**

**perspectivas para o ensino de gramática da língua portuguesa na escola.** Estudos interdisciplinares da linguagem, v. 2, 2020.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual de pesquisa qualitativa. **Belo Horizonte: Grupo Anima Educação**, Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

GERALDI, João Wanderley. “**Concepções de linguagem e ensino de português**” In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1985.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. Manual de pesquisa qualitativa. **Belo Horizonte: Grupo Anima Educação**, Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística.** 2. Ed.- São Paulo: Contexto, 2011.

MORENO, Amanda. Obra Coletiva desenvolvida e produzida por SM Educação ; editora responsável Andressa Munique Paiva. **Ser protagonista: a voz das juventudes: língua portuguesa: ensino médio** — 1. ed. — São Paulo : Edições SM, 2020.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria.** Proposições, v. 23, n. 3, 2012.

NEVES, Maria Helena De Moura. **Gramática de usos do português.** Unesp, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** 8.ed., 2ª reimpressão- **São Paulo: Contexto**, 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. Ed. 4ª reimpressão. – São Paulo, 2020.

ORMUNDO, Wilton. **Se liga nas linguagens: português: manual do professor.** Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em revista**, n. 35, p. 211-221, 2009.

PERINI, Mário A. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical.** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 2ª ed.

REIS, Leonardo Borges. **Linguagem e política no pensamento de Chorsky** (recurso eletrônico) - 1. ed. - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de, 1857-1913. **Curso de Linguística geral.** Tradução, notas e

posfácio Marcos Bagno; apresentação Carlos Alberto Faraco. 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2021.

SOARES, Nathália Leite De Sousa et al.. **Estruturalismo, gerativismo e funcionalismo: novas perspectivas para o ensino de gramática da língua portuguesa na escola.** E-book I CONEIL - Vol 02... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 218-230. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/71977>>. Acesso em: 18/03/2022 21:03.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática interação: uma proposta para o ensino de gramática-** 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

## ANEXOS



## Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo

Leia nossa proposta de abordagem do tema no **Suplemento para o professor**, p. LXXIV.

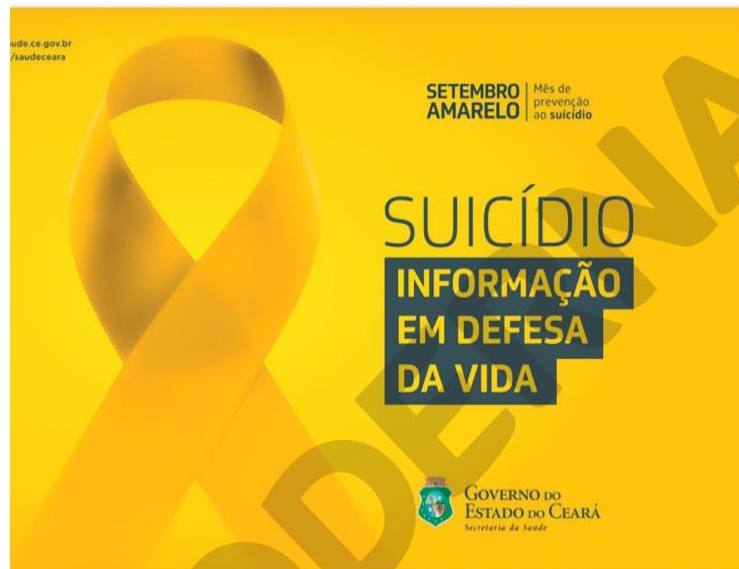
### PERCURSO DO CAPÍTULO

- Complemento nominal
- Regência nominal
- Adjunto adnominal
- Concordância nominal
- Aposto
- Vocativo
- A vírgula no interior das orações

Em razão da natureza dinâmica da internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados claramente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

### Pra começar

Leia este cartaz de uma campanha de saúde pública.



Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2019/08/30/seminario-sobre-prevencao-do-suicidio-inicia-setembro-amarelo/>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

1. As campanhas nacionais de conscientização na área da saúde têm se valido de laços com diferentes cores para identificar seus temas.

1. O que explica a imagem escolhida para o cartaz?
2. Com base no cartaz, qual é a estratégia para o combate ao suicídio?  
*Ter informações sobre o assunto.*
3. Quais verbos são cognatos (têm o mesmo radical) de *prevenção* e *defesa*? São verbos transitivos ou intransitivos?  
*Os verbos prevenir e defender, que são verbos transitivos.*
4. Do ponto de vista do sentido, o que aproxima esses verbos?  
*Ambos se referem ao ato de proteger, cuidar.*
5. Que adjetivo poderia substituir a locução *do Estado*? *Estadual.*

Vamos retomar a diferença entre o complemento verbal e o adjunto adverbial: o primeiro é um termo fundamental para a complementação do sentido do verbo, enquanto o segundo, embora importante para o sentido da frase, não é exigido pelo verbo.

Essa mesma diferença pode ser observada nas unidades nominais. Substantivos como *prevenção* ou *defesa* são transitivos, precisam ter seu sentido completado por outras palavras, que recebem o nome de **complemento nominal**.

Já o substantivo *governo* é uma palavra com sentido completo, sendo *do Estado* um termo acessório, que o caracteriza. Trata-se de um **adjunto adnominal**.

O **complemento nominal** é um termo ou expressão que complementa uma palavra transitiva, isto é, que está incompleta em sua significação. O **adjunto adnominal** é um termo ou expressão com valor de adjetivo, que caracteriza um substantivo.

## VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LUGAR DE FALA

**16.** No *slam*, o poema é feito para ser recitado. Assim, a linguagem verbal utilizada pode trazer características da fala em contextos informais. Observem os versos abaixo, retirados do poema lido.

- I. “É que cês acha que a vida tá fácil” Omissão de sílaba átona: cês (vocês) e tá (está).
- II. “Botá minhas próprias roupas pra vendê, / pra podê sobrevivê.” Supressão do r final de verbos no infinitivo: botá (botar), vendê (vender), podê (poder), sobrevivê (sobreviver).
- III. “E nóis vamo indo” Acréscimo de vogal: nóis (nós).
- IV. “[...] o rap tá comigo desde o berço” Omissão de sílaba átona: tá (está).

Que características, indicadas no quadro abaixo e comuns em situações informais de fala, é possível observar em cada item?

Acréscimo de vogal	Omissão de sílabas átonas
Supressão do r final de verbos no infinitivo	

**17.** A concordância trata da combinação entre as palavras de uma frase, ou seja, da transmissão das características de flexão gramatical (referente a gênero, número e pessoa) de um vocábulo para outro. A concordância pode ser verbal ou nominal. Comparem as explicações de duas gramáticas diferentes sobre o conceito de concordância verbal.

CONCORDÂNCIA VERBAL	
Gramática normativa	Gramática descritiva
<p>O verbo concorda em número e pessoa com o seu sujeito, venha ele claro ou subentendido:</p> <p><b>A paisagem ficou espiritualizada.</b> (...) (M. Bandeira, <i>PP</i>, 70.)</p> <p>Nada <b>sou</b>, nada <b>posso</b>, nada <b>sigó</b> (...) (F. Pessoa, <i>OP</i>, 675.)</p> <p>(...)</p> <p>O verbo que tem mais de um sujeito (sujeito composto) vai para o plural e, quanto à pessoa, irá:</p> <p>a) para a 1ª pessoa do plural, se entre os sujeitos figurar um da 1ª pessoa.</p> <p><b>Só eu e Florêncio ficamos calados</b>, à margem. (C. dos Anjos, <i>DR</i>, 39.)</p> <p style="text-align: right;"><small>CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. <i>Nova gramática do português contemporâneo</i>. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. p. 511.</small></p>	<p>A prova mais evidente de que a concordância é redundante, ou seja, tautológica, excessiva e dispensável, está precisamente no fato dela ser... dispensada. Observe que um enunciado como</p> <p>Eles ainda não chegou</p> <p>permite, sem nenhum problema cognitivo ou comunicacional, a interpretação &lt;quem chegou foi mais de uma pessoa&gt;. Quem ouvir esse enunciado pode lançar sobre ele todos os juízos de valor social que quiser – (...) é fala “descuidada”, é “português estropiado”, “não é português” etc. –, mas estará sendo desonesto se disser que “não entendeu” que se trata de mais de uma pessoa. Do ponto de vista estritamente linguístico, o enunciado “<i>Eles ainda não chegou</i>” não apresenta absolutamente nenhum problema estrutural, por assim dizer.*</p> <p style="text-align: right;"><small>BAGNO, Marcos. <i>Gramática pedagógica do português brasileiro</i>. São Paulo: Parábola, 2012. p. 64Z.</small></p>

17a. Na gramática descritiva.  
17b. A gramática normativa tem como foco prescrever as regras gramaticais de uma língua, preconizando as formas de uso consideradas corretas.  
17c. Não, porque ele cumpre seu papel comunicativo (todos entendem) e tem uma lógica gramatical (marca-se o plural apenas pelo sujeito ao qual a forma verbal vai se referir: cês). Professor, reforce que, segundo a gramática descritiva, só ocorre erro quando um enunciado não cumpre seu papel comunicativo.

\* O plural, no exemplo apresentado na gramática, é marcado apenas pelo sujeito da oração (o pronome *eles*), sem a respectiva concordância verbal.

- a) Em qual das gramáticas o conceito de concordância verbal é tratado de forma a explicar o funcionamento da língua tal qual ela é usada em algumas situações comunicacionais?
- b) Qual é a abordagem da outra gramática em relação à língua?
- c) Considerem o verso “Cês nunca vai sabê o que é passá fome”. De acordo com a gramática descritiva, esse enunciado deve ser considerado errado em relação à concordância verbal? Expliquem.

**18.** Releiam os versos:

É que cês acha que a vida tá fácil  
mas só eu sei dos perrê que passo.

- a) Em qual dos versos a concordância nominal é diferente do que prevê a gramática tradicional, ou seja, a gramática normativa? “mas só eu sei **dos perrê** que passo.”
- b) E em qual a concordância verbal não ocorreu conforme a gramática tradicional? “É que **cês acha** que a vida tá fácil”

Não escreva no livro.



## #paralelismo

**Orações coordenadas** são orações independentes sintaticamente que estão ligadas pelo sentido, isto é, podem ser entendidas separadamente sem perda de sentido para nenhuma delas. A conexão entre orações coordenadas ocorre por meio de conjunções ou de vírgulas (ou de outro sinal de pontuação equivalente). O que dá unidade ao **período composto por coordenação** é o sentido que as orações coordenadas produzem em conjunto.

**Oração coordenada assindética** é aquela que não é introduzida por conjunção.

**Oração coordenada sindética** é aquela que é introduzida por conjunção, por meio de **síndeto**.

Tu **és** meu mestre, tu **és** meu autor,  
**foi** só de ti que eu procurei colher  
o belo estilo que me deu louvor.

Professor, no segundo e no terceiro versos, há relações de subordinação que serão estudadas em outra Unidade deste volume. Explicar aos estudantes que **assindeto** é a ausência de conjunção aditiva entre palavras ou termos de uma oração ou entre orações.

Os versos acima são construídos em um único período composto. Nele, existem três orações coordenadas independentes entre si, separadas por vírgulas. A relação de **coordenação** estabelecida entre elas se dá apenas pela pontuação, **sem o uso de conjunções**. Por esse motivo, são classificadas como **orações coordenadas assindéticas**.

Leia os versos a seguir, extraídos do poema “*Nel mezzo del camin...*” de Olavo Bilac, já visto no início desta Unidade.

Ceguei. Chegaste. **Vinhas** fatigada  
E triste, **e** triste e fatigado eu **vinha**,  
**Tinhas** a alma de sonhos povoada,  
**E** a alma de sonhos povoada eu **tinha**...

Nesse exemplo, observa-se que as formas verbais **vinhas** e **vinha** fazem parte de orações independentes conectadas pela conjunção **e**. O mesmo ocorre com as formas verbais **tinhas** e **tinha**. Nesses casos, por meio da conjunção, o autor explicita o fato de o eu lírico e a amada compartilharem um estado de espírito – ela vinha fatigada e triste, tinha a alma povoada de sonhos, e ele também. Assim, a relação de **coordenação** estabelecida entre as orações se dá não apenas pelo sentido e pela pontuação, mas também pelo **uso de conjunções**. Por haver o emprego da conjunção entre as orações, a oração introduzida por ela é chamada **oração coordenada sindética**.

Professor, explicar aos estudantes que **síndeto** é o emprego de conjunção entre orações coordenadas.

### Orações coordenadas sindéticas: classificação

Entre as orações coordenadas sindéticas, o sentido é determinado pela seleção que o enunciador faz da conjunção.

Observe a análise dos exemplos, com atenção às conjunções coordenativas.

No período a seguir, a **conjunção aditiva e** introduz a oração “ganhou até o apelido de ‘rainha da sofrência *pop*’”, que se conecta como acréscimo à oração que a precede.

[...] a cantora começou a ter visibilidade nacional **e** ganhou até o apelido de “rainha da sofrência *pop*”.

A oração que soma informação e é introduzida pela conjunção coordenativa **e** é uma **oração coordenada sindética aditiva**.

No exemplo a seguir, a **conjunção adversativa mas** introduz a oração “agora já não dói mais”, atribuindo-lhe um sentido adversativo, de oposição à oração que a precede.

Em resumo, um álbum de quem e para quem sofreu de amor, **mas** agora já não dói mais.

Temos, então, uma **oração coordenada sindética adversativa**.

Neste outro exemplo, a **conjunção conclusiva por isso** introduz a oração “o prédio da Câmara está fechado”, que expressa uma consequência da primeira oração.

O recesso do Legislativo já começou e **por isso** o prédio da Câmara está fechado. [...]

APÓS exonerar comissionados por determinação da Justiça, Câmara aprova criação de 236 novos cargos. **G1**, Tocantins, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2020/07/15/apos-exonerar-comissionados-por-determinacao-da-justica-camara-aprova-criacao-de-236-novos-cargos.ghtml>. Acesso em: 24 ago. 2020.

Trata-se, assim, de uma **oração coordenada sindética conclusiva**.

No período abaixo, a **conjunção explicativa pois** introduz a oração “as pessoas se identificam com as histórias”, apresentando uma explicação para a oração anterior.

Falar sobre sofrência acaba aproximando a artista do público, **pois** as pessoas se identificam com as histórias.

Nesse caso, temos uma **oração coordenada sindética explicativa**.

No exemplo a seguir, o par de **conjunções alternativas** “ora... ora” caracteriza a relação entre as orações sublinhadas, marcando uma alternância dos modos como o mundo se apresenta.

Ora se apresenta um mundo distópico – com máquinas inteligentes tomando o lugar do ser humano e subjugando-o –, **ora** um mundo da utopia da emancipação do trabalho.

FESTI, R. Artigo: a distopia do capitalismo de plataforma. **Correio Braziliense**, Brasília, DF, 25 fev. 2020. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/02/25/internas\\_opiniaio.830394/artigo-a-distopia-do-capitalismo-de-plataforma.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniaio/2020/02/25/internas_opiniaio.830394/artigo-a-distopia-do-capitalismo-de-plataforma.shtml). Acesso em: 24 ago. 2020.

Essas orações são classificadas como **orações coordenadas sindéticas alternativas**.

## Atividades

Não escreva no livro

Respostas e comentários nas **Orientações para o professor**.

1. Observe a seguir o texto de uma campanha de conscientização promovida pela Assembleia Legislativa da Paraíba.



ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA PARAÍBA. **ALPB lança campanha de conscientização e projeto quer proibir fogueiras no São João**. João Pessoa, 10 jun. 2020. Disponível em: <http://www.al.pb.leg.br/36661/alpb-lanca-campanha-de-conscientizacao-e-projeto-quer-proibir-fogueiras-no-sao-joao.html>. Acesso em: 14 jul. 2020.



## Pensar a língua Páginas 131 a 135

### » Estratégias didáticas

- Ao iniciar este trabalho, sugere-se relembrar brevemente com os estudantes os conceitos de **frase**, **oração** e **período**. Além disso, recomenda-se retomar outros conhecimentos da sintaxe do período composto (relações de **coordenação** e de **subordinação**).
- O boxe **#paralelbrar** (p. 132) sobre conjunção pode ser aproveitado nessa mesma proposta de retomada de conhecimentos prévios. Sugere-se destacar a leitura desse boxe, já que o conceito de conjunção e suas classificações serão importantes ainda para outras atividades.
- O boxe **#paralelbrar** (p. 133) sobre período pode ser explorando tanto antes da leitura do texto teórico quanto depois. É preferível associar a exploração dos conceitos à leitura dos textos teóricos. Se houver disponibilidade, reproduzir os esquemas de análise e os conceitos no quadro ou em uma apresentação de *slides*. Se considerar adequado, vale a pena, ainda, buscar outros exemplos de análise em textos anteriores da Unidade.
- O boxe **#paralelbrar** (p. 134) pode requerer um trabalho semântico sobre o conceito: **síndeto** é a conjunção. O uso do prefixo **a-** na palavra **assindética** acrescenta um sentido de negação e de oposição, marcado pela eliminação da conjunção no período composto por coordenação.

## Atividades Páginas 135 a 138

### » Respostas e comentários

1. Comentar como a compreensão dos significados deste texto pressupõe alguns conhecimentos de mundo externos ao texto. Isso ocorre com diversos materiais que lemos em nosso dia a dia. Muitas vezes, a dificuldade de compreensão de algum texto passa não pelo desconhecimento dos elementos verbais apresentados ali, mas pela falta do conhecimento pressuposto sobre o elemento externo ao texto para completar seu sentido. Como exemplo, solicitar aos estudantes que reflitam sobre como se sentiria, durante a leitura desse texto, um estrangeiro que conheça e saiba ler em língua portuguesa, mas que desconheça as festas juninas brasileiras. Espera-se que os estudantes notem que a produção de efeitos de sentido poderia ser prejudicada, porque ele não seria capaz de associar os elementos verbo-visuais do texto à conscientização contra o acendimento de fogueiras.
3. b) Sugere-se explorar o conhecimento dos estudantes sobre outras *hashtags* de campanhas que possam estar circulando no momento em que trabalharem esta atividade.
5. A atividade e o texto podem propiciar um debate interessante com os estudantes sobre o assunto. Talvez eles se sintam motivados a discutir, brevemente, o tema da presença digital de crianças na internet. Se julgar oportuno, incentivar uma conversa sobre o tema.

## #nósnaprática Páginas 139 e 140

### » Estratégias didáticas

- Ao iniciar a apresentação da proposta, destacar a necessidade de promover a cultura de paz na comunidade escolar e na sociedade em geral e incentivar o respeito mútuo. A campanha de conscientização que os estudantes devem produzir tem de ser pautada nessas bases.

**Objeto direto preposicionado:** costuma vir regido da preposição *a* e ocorre, geralmente, com: verbos que expressam sentimentos e substantivo que indica pessoa (“Amo a meus pais”); com pronomes indefinidos e interrogativos (“Ofendeu a todos”); e com pronome de tratamento (“Estimo ao senhor”). A preposição, nesse caso, é dispensável.

#### **Fala aí! – p. 272**

Deixe que os alunos conversem em grupos e depois peça um resumo do que foi dito. É importante que admitam inquietações em comum, relativas ao projeto de vida, aos relacionamentos amorosos, à relação com a família, às mudanças físicas etc., bem como particularidades relativas às questões indígenas. Um relatório da Unicef traz o seguinte comentário: “Grupos indígenas apresentam altas taxas de suicídio entre jovens. A situação é atribuída à discriminação que enfrentam, e também a mudanças substanciais em seu entorno, com a expansão das cidades, a especulação fundiária, o avanço de algumas culturas sobre terras indígenas. Adolescentes indígenas muitas vezes sentem-se impotentes para mudar a situação de seus povos, ressentem-se da falta de perspectivas, sofrem traumas individuais e coletivos causados pela discriminação”. (Disponível em: <<http://www.selounicef.org.br/guias/guia-doa-mobilizadora-de-adolescentes-e-jovens/desafio-8-promover-praticas-de-enfrentamento>>; acesso em: 10 jan. 2020.)

Se você tiver turmas com estudantes não indígenas e indígenas, oriente os primeiros a fazer o exercício de alteridade; depois, os indígenas vão comentar o que ouviram. Se a turma for de estudantes indígenas ou predominantemente indígenas, essa discussão provavelmente já aconteceu várias vezes. Volte-se, então, ao poema, e pergunte se eles consideram a expressão do eu lírico como produtiva ou não para a visibilidade entre os não indígenas, dando espaço tanto para aqueles que veem nisso uma forma de construir diálogo quanto para os que se ressentem da imagem menos empoderada.

#### **Capítulo 29**

Este capítulo finaliza os estudos dos termos da oração. Novamente, a análise das categorias sintáticas está a serviço da qualificação da leitura/escuta e da produção textual, considerando efeitos que ampliam a expressividade e conhecimentos necessários à adequação às diferentes situações de comunicação. O estudo da regência e da concordância nominal, bem como o do emprego da vírgula, contribui para a produção de textos monitorados.

Lembramos que a noção de aposto e vocativo e de sua separação da oração por vírgulas está prevista já na etapa Ensino Fundamental – Anos Finais e que o estudo dos efeitos de sentido produzidos por modificadores de substantivos está enfatizado no 8º ano do Ensino Fundamental, cabendo a esta etapa, em momentos diversos, o estudo da regência e da concordância nominal, inclusive em comparações entre a norma-padrão e o uso no português brasileiro informal.

#### **A língua nas ruas p. 277**

Combine um prazo para a pesquisa. No retorno, peça aos alunos que formem grupos, apresentem seus exemplos, selecionem três deles para discussão e anotem na lousa para iniciar a discussão. É improvável que sejam encontrados exemplos de uso do termo *obrigado* no plural; atualmente, a variação tem ocorrido apenas entre masculino e feminino, este último nem sempre usado com rigor. O uso de *bastantes* provavelmente será observado em situações de comunicação mais formais. Há uma tendência ao uso invariável, mesmo nas variedades urbanas de prestígio. A flexão do advérbio *meio* é incomum nessas variedades, ainda que eventualmente apareça em situações de fala não monitorada. É possível que os alunos documentem esse uso. Ao finalizar a coleta e a discussão dos casos, retome a ideia de adequação linguística e peça que, considerando-a, hierarquizem as três construções que abriram a proposta, tendo por critério o que seria mais condenado. Espera-se que notem que o uso do advérbio *meio* flexionado é mais estigmatizado que o uso de *bastante* indevidamente tratado como invariável, já que muitos falantes nem sequer reconhecem esse desvio. O desvio menos condenado é o que se refere a *obrigado*. Finalize mencionando aos estudantes que a constatação desses usos pode orientar suas produções, mas não deve ser considerada um parâmetro para julgar negativamente um falante em desacordo com eles.

#### **Desafio de linguagem p. 280**

*Sugestão de resposta: o pequeno alcance do teatro no Brasil vem sendo discutido por muitos especialistas. De acordo com a dramaturga Grace Passô, os leitores têm pouco acesso aos textos teatrais nacionais contemporâneos porque a escola explora pouco esse gênero, e as editoras não têm interesse em sua publicação. Ainda segundo ela, a ida ao teatro também não é comum porque os brasileiros o associam a uma atividade da elite econômica e cultural e porque há o desejo de “um teatro mais brasileiro, com representantes plurais, onde possamos levantar, esteticamente, nossas próprias urgências” (SILVA, 2014, p. 274).*

#### **LXXIV**

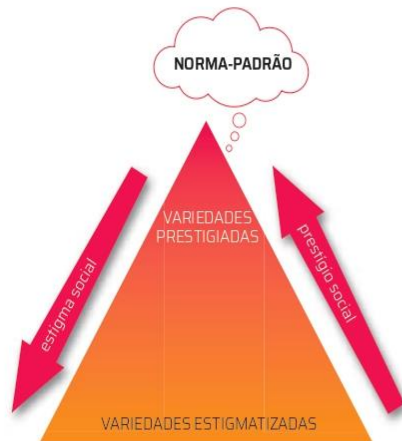




Com as duplas organizadas, proceda à leitura coletiva do poema e da *performance* de Jéssica Marcele. Nesse sentido, é importante que os estudantes tenham acesso ao vídeo para que a atividade não fique restrita à análise da transcrição do poema, e as outras linguagens nele presentes (oral e corporal) possam ser exploradas.

Durante a análise do texto, também é possível observar o uso de uma variedade linguística considerada estigmatizada. As variedades estigmatizadas são aquelas normalmente empregadas pela parcela da população de menor poder socioeconômico. Já as variedades prestigiadas são aquelas valorizadas socialmente e empregadas, conforme destacado no boxe *É bom lembrar - Variação linguística* (página 90), em geral, por uma parcela da população que vive em áreas urbanas, que tem maior nível de instrução e usufrui de prestígio econômico e social.

No esquema abaixo, Marcos Bagno (2007, p. 106) propõe uma associação entre a pirâmide social brasileira e as variedades prestigiadas e estigmatizadas da língua.



Estúdio Anexo/DBR

Fonte: BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 106.

Como é possível depreender desse esquema, a norma-padrão é um modelo idealizado de língua, baseado nas gramáticas, e não nos modos de falar em situações reais. Daí aparecer à parte do universo de variação linguística. Assim, aproveite a situação para incentivar entre os alunos uma cultura de respeito às variedades linguísticas estigmatizadas socialmente, que, em geral, são motivo de preconceito e falta de compreensão.

Para ampliar as discussões propostas na seção, estimule uma reflexão sobre o uso de rimas em enunciados como "(...) Nossa arte tem valor e não tem preço / E tudo que conheço tem apreço, / mas sinto que nem sempre mereço".

Em relação à atividade 17, caso os alunos não se lembrem dos conceitos de concordância nominal e concordância verbal, forneça exemplos para que possam lembrar esse conteúdo. Essa atividade apresenta duas abordagens diferentes em relação à concordância verbal: uma estabelecida por uma gramática tradicional e outra por uma gramática de uso da língua.

Para finalizar a seção, o boxe *O que você pensa disto?* apresenta questões cuja resposta é pessoal, mas é fundamental estimular uma discussão coletiva, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de escuta e de respeito às diversas opiniões. Caso perceba que a conversa gira apenas em torno de críticas

não produtivas, peça aos alunos que foquem no problema da erradicação da pobreza e da fome, ajudando-os a perceberem que são também parte da solução. Observe se eles conseguem apresentar argumentos pertinentes para sustentar seus pontos de vista com clareza e coerência, estimulando-os a reformular suas ideias, caso isso não aconteça.

## Sua leitura 2 - Páginas 92 a 95

### Competências em foco

» Competências gerais 1, 4 e 7; competências específicas 1, 2 e 3.

### Habilidades em foco

» EM13LP01, EM13LP02, EM13LP04, EM13LP05, EM13LP07, EM13LP20 e EM13LP45.

Nessa seção, os alunos analisarão e discutirão um artigo de opinião que trata de um tema polêmico, identificando o posicionamento assumido pela autora e os argumentos utilizados por ela para sustentar esse ponto de vista.

Leia o texto previamente para se familiarizar com a questão da qual ele trata (maior promoção do *funk* em detrimento do *rap* pela indústria cultural brasileira), identificando o posicionamento da autora. Ao propor a leitura aos alunos, aborde palavras que, porventura, eles desconheçam e incentive a atribuição de sentidos de acordo com o contexto.

Além de explorar a tese e os tipos de argumento, as atividades sugeridas também procuram levar os alunos a relacionar o texto a seu contexto de produção, a perceber a construção composicional e os recursos que contribuem para a articulação do texto e a observar as marcas que expressam a posição da autora em relação ao que é dito. Solicite que forneçam outros argumentos que poderiam ser incluídos para agregar ao texto maior força de convencimento do leitor. Se necessário, oriente-os a fazer uma pesquisa para levantamento dos argumentos.

Para personalizar o trabalho nessa seção, proponha aos alunos que listem questões polêmicas contemporâneas com distintos posicionamentos da sociedade e que apresentem argumentos usados a favor e contra essas questões. Peça que analisem os argumentos mencionados, verificando quais são mais fortes e quais são mais frágeis. A discussão pode ser feita oralmente e tem o objetivo de aguçar o olhar crítico dos alunos para os diferentes tipos de argumento. Em seguida, incentive-os a apresentar seus posicionamentos, justificando-os.

Se considerar pertinente, apresente também outros artigos de opinião aos estudantes, como forma de ampliação do repertório sobre o gênero. Explore aspectos discursivos, posicionamentos e tipos de argumento. É importante que os alunos tenham contato com variadas estruturas de artigo de opinião, com diferentes tipos de argumento, observando como eles são dispostos na estrutura do texto, e as palavras e expressões utilizadas para demarcar as vozes. Analise as práticas de sustentar, fazer concessão e refutar ideias contrárias - os contra-argumentos. Mostre como alguns autores lançam mão do contra-argumento como recurso para antecipar o que um leitor contrário ao seu posicionamento poderia alegar. Por fim, evidencie que a argumentação é fundamental, mas não é a única habilidade a garantir a qualidade do texto argumentativo. Apresentar claramente um tema, a polêmica que ele envolve e o próprio posicionamento, articulando as ideias adequadamente no decorrer do texto, é essencial.

Todo texto é escrito por alguém para outro alguém. As intenções e os objetivos do enunciador dependem sempre de um manejo competente das unidades que formam as frases, orações e períodos – que correspondem à materialidade do texto. A construção dessas unidades deve articular diferentes níveis da língua, garantindo assim o funcionamento do sistema.

Essa articulação pode se dar em diferentes níveis: fonológico (que observa os sons da fala e a posição dos diferentes fonemas que permitem diferenciar, por exemplo, **pote** e **bote** ou **sal** e **sul**), morfológico (que estuda a classe das palavras – substantivos, adjetivos, verbos etc. – e a formação delas – por sufixação, prefixação, derivação etc.) e sintático (que estuda as relações das palavras na oração e a função dos termos da oração).

No entanto, é importante destacar que o estudo da Morfologia não se separa da Sintaxe: a estrutura da língua prevê que as relações entre as palavras na frase se estabelecem entre aquelas selecionadas no eixo paradigmático, e essa seleção conta com um número limitado de possibilidades.

» **Abreviações no esquema:**  
art. = artigo  
subst. = substantivo  
adj. = adjetivo  
adj. adn. = adjunto adnominal

Veja o exemplo a seguir.

[...] **uma** **notícia** **agitou** **as** **redes** **sociais** [...].

art. subst. verbo art. subst. adj.

adj. adn. adj. adn.

sujeito (núcleo: **notícia**) predicado (núcleo: **agitou**)

Eixo paradigmático: eixo das escolhas das classes

Eixo sintagmático: estabelece as relações e as funções dos termos

Além dessa organização da oração, é possível perceber, na construção da estrutura, partes menores que se organizam em torno de um núcleo nominal ou verbal. Essas partes são chamadas de **sintagma**.

#### #paralebrar

Em uma oração, os termos podem ser classificados de acordo com as funções sintáticas que exercem, constituindo-se como **termos da oração**.

De acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, definida pelo Estado brasileiro, os termos da oração podem ser:

- **essenciais:** termos fundamentais, representados pelo sujeito e predicado;
- **integrantes:** complementam o sentido dos verbos e dos nomes, representados pelos objetos direto e indireto, pelo complemento nominal e pelo agente da passiva;
- **acessórios:** termos que modificam ou especificam outros termos, representados pelo adjunto adnominal, pelo adjunto adverbial e pelo aposto.

Ao longo deste volume, os estudantes terão a oportunidade de aprofundar a retomada sobre os termos da oração, assunto também tratado nos Anos Finais do Ensino Fundamental.



## NEOLOGISMO

14. Leia o trecho de uma entrevista com Mia Couto realizada em 2019. Nela, o autor faz uma declaração sobre a linguagem em seus textos.

[...] em um certo momento deixei-me encantar por essa *brinciação*, que era jogar com as palavras, reinventá-las, muito motivado por uma coisa que vem de dentro. Isto é, os moçambicanos têm vivas e falam em seu cotidiano outras línguas que não o português, e há um momento muito feliz para um escritor, que é perceber que sua língua não está acabada, não está feita. Por exemplo, eu todo dia recolho palavras novas na rua, palavras que não são criações literárias. Isso é um alimento muito grande. Por exemplo, as pessoas dizem *arrumário* para dizer armário. A palavra *arrumário* tem muito mais sentido, não só porque é o lugar onde arrumamos as coisas, mas porque, se revisitamos a história, o armário era o lugar onde se guardavam as armas. Essa relação da língua com uma coisa que é nossa, mas não é, que tem profundidade e história, é muito salutar para nos reportarmos ao que Guimarães Rosa dizia sobre o malefício de uma linguagem funcional, uma linguagem que serve só para uma comunicação imediata.

Couto, Mia. Mia Couto: "Doeu ver como África e Moçambique ficaram tão distantes do Brasil". [Entrevista cedida a] Joana Oliveira. *El País*. 2 maio 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/18/cultura/1555598858\\_754829.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/18/cultura/1555598858_754829.html). Acesso em: 3 jun. 2020.

- Segundo Mia Couto, qual é a importância dos neologismos?
- Explique o processo de formação da palavra *brinciação*.
- Releia estes trechos do texto:

I. A nuvem feminina, suave: a **nua-vem, nua-vai**.

II. Como é que ele, tão menino, tão **recém-recente**, andava cuidando de seu pai?

- Nas frases acima, relacione os processos de formação das palavras em destaque aos sentidos que elas têm no texto.
- O que o emprego dessas palavras confere à narrativa lida?

14a. Segundo Mia Couto, os neologismos transcendem a funcionalidade da linguagem, por isso, contribuem para a expressividade de um texto, criando palavras para expressar sentidos que outras usuais não conseguiriam.

14b. *Brinciação* é um substantivo formado por composição (verbo "brincar" e o substantivo "criação"), cujo sentido é criar algo brincando, ou seja, reinventar palavras.

14c. No trecho I, ao reelaborar a palavra "nuvem" em "nua-vem" e formar a expressão "nua-vai" (incorporando os verbos "ir" e "vir"), cria-se um efeito do próprio movimento das nuvens no céu, associando-as à imagem de mulheres ("nua"); no trecho II, ao compor a expressão "recém-recente" com duas palavras semanticamente próximas, reforça-se que a personagem ainda era uma criança de tenra idade.

14d. Ao recriar a linguagem, essas palavras contribuem para a expressividade e a poeticidade do texto.

## REPERTÓRIO

### Guimarães Rosa e Mia Couto

A literatura de Mia Couto é frequentemente associada à de Rosa. O escritor africano já declarou que considera Rosa uma grande inspiração para sua escrita. Segundo Couto, o primeiro contato com a obra de Guimarães foi por meio da leitura do conto "A terceira margem do rio", do livro *Primeiras estórias* (1962). Mas foi a obra *Grande sertão: veredas* que causou nele uma profunda reflexão sobre a construção da prosa. Considerada a obra-prima do mineiro João Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas* nos faz mergulhar em uma narrativa cuja linguagem é essencial para a compreensão do universo dos jagunços. Essa obra levou Mia Couto a comparar o sertão mineiro de Guimarães às savanas moçambicanas, espaços geográficos ficcionalizados pelos escritores por meio da construção da linguagem. Pela leitura do capítulo de *Terra sonâmbula*, pode-se perceber que a associação se dá porque os dois autores guardam uma característica comum: dar voz ao linguajar popular e regional e valorizar as narrativas de tradição oral.



Capa do livro *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa.

Não escreva no livro.

**PARA EXPLORAR****» Ata**

Uma ata simples deve apresentar os seguintes elementos:

- data, local e horário em que ocorrerá a reunião;
- pessoas presentes;
- pauta com a indicação dos assuntos que foram tratados;
- indicação do compromisso firmado por todos, com as ações que serão realizadas.

No portal educacional do estado do Paraná, o Dia a dia Educação, é possível encontrar modelos de ata para ajudar na escrita desse documento. Disponível em: [http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio\\_estudantil/modelo\\_ata\\_reuniao\\_1.pdf](http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio_estudantil/modelo_ata_reuniao_1.pdf). Acesso em: 18 ago. 2020.

**Elaboração**

- 1** No dia definido, organizem as cadeiras em círculo e escolham um colega para elaborar uma ata, registrando os acontecimentos e as decisões tomadas.
- 2** A pessoa responsável por coordenar a assembleia deverá anunciar as pautas a serem discutidas, organizar a ordem de fala e controlar o tempo que cada um terá para expor as ideias, de acordo com as regras estabelecidas coletivamente, prezando pelo respeito aos outros.
- 3** Para que a discussão ocorra organizadamente, quem quiser falar poderá levantar a mão e se inscrever. Quem conduzir a assembleia poderá ficar responsável por organizar essa lista e chamar pela ordem de inscrição.
- 4** Reservem um momento da assembleia para discutir soluções para as questões apresentadas. Caso necessário, organizem votações.

**LINGUAGEM EM FOCO**

- 1.** Na discussão, evite tomar a palavra para endossar o que já foi dito. O objetivo é ouvir atentamente e dar oportunidade à diversidade de ideias.
- 2.** Fique atento ao ritmo, ao volume e ao tom de sua voz, para que todos ouçam você com clareza. Procure, também, manter contato visual com os demais, verificando se todos estão acompanhando seu raciocínio.
- 3.** Não desqualifique a opinião dos outros, não use ironias e procure não se exaltar. Para discordar, admita verbalmente que respeita o ponto de vista manifestado, mas que gostaria de apresentar outra visão sobre o assunto.
- 4.** Não há vencedor nessa assembleia. O propósito não é vencer alguém de sua ideia, mas chegar a um consenso que beneficie a todos. Todavia, isso não invalida o uso de argumentos para defender posicionamentos.

- 5** Para finalizar, determinem com qual regularidade haverá assembleias de classe e escolham outros alunos para organizar a próxima. Tal atividade poderá se tornar um recorrente espaço de diálogo e cooperação.

**Avaliação**

- 1** Avaliem o evento considerando aspectos positivos e pontos de melhorias.

I. Houve muitas ou poucas sugestões de pauta? O que gerou esse número?

II. As pessoas sentiram-se à vontade para expor seus pontos de vista?

III. A assembleia foi bem organizada e conduzida?

IV. Alguém se sentiu desrespeitado por não ter direito à fala, por ter sido interrompido durante a fala ou por não ter sido ouvido com atenção?

V. Você acredita que a assembleia encaminhou uma decisão que ajudará a promover mudanças positivas em relação ao problema discutido?

- 2** Observem a si próprios e aos outros para avaliar as mudanças de conduta.

**Compartilhamento**

- 1** O aluno que fez a ata deve revisá-la e descrever as decisões tomadas.
- 2** Afixem a ata no mural da classe ou, se houver, em um *blog* ou *site* da turma.

Não escreva no livro.