UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

MÁRCIO VICENTE PRAZERES

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: OS CONHECIMENTOS GRAMATICAIS ARTICULADOS AO EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

CAMPINA GRANDE – PB
2014

MÁRCIO VICENTE PRAZERES

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: OS CONHECIMENTOS GRAMATICAIS ARTICULADOS AO EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação do Curso de Letras – Língua Portuguesa – da Universidade Estadual da Paraíba, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras.

Orientadora: Profa. Ms. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

CAMPINA GRANDE – PB
2014

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

P921a Prazeres, Márcio Vicente.
Análise do livro didático [manuscrito] : os conhecimentos gramaticais articulados ao eixo da análise linguística / Márcio Vicente Prazeres. - 2014.
86 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Ms. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa, Departamento de Letras".

1. Livro didático. 2. Análise linguística. 3. Língua portuguesa. I. Título.

21. ed. CDD 371.32

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: OS CONHECIMENTOS GRAMATICAIS ARTICULADOS AO EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

MÁRCIO VICENTE PRAZERES

BANCA EXAMINADORA

Amasile Coelho L. C. Sousa **NOTA:** 10,0
Profª Ms. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa
Orientadora

Teresa Neuma F. Campina **NOTA:** 10,0
Profª Ms. Teresa Neuma de Farias Campina
Examinadora

Cléa Gurjão Carneiro **NOTA:** 10,0
Profª Ms. Cléa Gurjão Carneiro
Examinadora

Trabalho aprovado em: 11 de Julho de 2014

Média: 10,0

CAMPINA GRANDE-PB
2014

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Leonides, pelo incentivo aos estudos e apoio para a conclusão de mais uma etapa na minha vida, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dá saúde, disposição e intelecto para perscrutar a Sua grandeza.

A minha mãe, que sempre me apoiou, incentivando para a continuidade nos estudos.

A Solange, meu amor, minha paixão, *mi tesoro*, *mi corazón*.

Aos colegas de classe (Patrícia, Elycarla, Flávia, Annie, Damião, Gerlândia, André, Leonardo, Célia, Jucélia, Ellen, Fernanda Silva, Fernanda Monteiro, MilenaElayne, Juliana, Jaqueline, Amanda) pelos momentos de amizade e apoio.

Aos inesquecíveis professores Rodrigo, Ricardo Soares, Lindinês, Manassés, Alfredina, Ana Cláudia, Teresa Neuma, Eli Brandão, que propiciaram momentos de aprendizado e reflexão.

À professora Profa. Ms. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousapelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela revisão e pelo comprometimento para a consecução desse trabalho monográfico.

Às professoras da banca examinadora, Teresa Neuma e Cléa Gurjão, pela colaboração na leitura e nos apontamentos feito a este trabalho monográfico.

Aos funcionários da UEPB, da Coordenação, do Departamento de Letras e da biblioteca, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

[...] a gramática como disciplina escolar deve ser entendida como explicitação do uso de uma língua particular e historicamente inserida, com base em muita reflexão sobre dados, o que exclui toda atividade de encaixamento em moldes que prescindem das ocorrências naturais (NEVES, 2003 apud RCEM, 2006, p. 57).

R E S U M O

A presente pesquisa se propõe analisar em uma coleção de livro didático de Língua Portuguesa destinada ao ensino médio ("Português: linguagens – literatura, produção de texto, gramática" 1º, 2º e 3º volumes, de Cereja & Magalhães) a abordagem dada pelos volumes desta coleção aos conhecimentos linguísticos (ou tópicos gramaticais), sabendo que segundo os documentos parametrizadores da educação nacional (PCNEF, PCNEM, OCEM) e estadual (RFEM), tais conhecimentos estão vinculados ao eixo da prática de análise linguística (AL), que, assim, passa a conferir a eles uma abordagem reflexiva e sistemática. Para isso, essa pesquisa, que se caracteriza como documental, de base exploratória, se propõe, primeiramente, em revisar a bibliografia que parametriza os estudos sobre a língua/linguagem, bem como os vinculados ao livro didático de português. Em seguida, será feita a análise da estrutura dos livros da coleção em apreço, como também do Manual do Professor que acompanha os volumes, tendo como base, principalmente, o Guia:PNLD-2012, documento oficial responsável por avaliar, recomendar, comprar e distribuir os livros didáticos (BATISTA; ROJO& BATISTA, 2003). Por fim, será analisado um capítulo (e suas seções) de cada volume, que apresentam seções que desenvolvem e aplicam, por meio de exercícios, o conceito da categoria gramatical estudada. Pretende-se, dessa forma, analisar como os autores desenvolvem esse movimento de apreensão dos conhecimentos linguísticos, se de forma reflexiva, adotando como unidade de ensino o texto e como método de ensino o praticado pela gramática reflexiva, ou se se limitam a frase e ao método da gramática descritiva, de base normativa.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Análise linguística. Conhecimentos gramaticais.

A B S T R A C T

This research aims to analyze in a collection of textbook Portuguese Language intended for high school ("Portuguese: language - literature, text production, grammar" 1st, 2nd and 3rd volumes, Cherry & Magellan) the approach given by the volumes this collection to linguistic knowledge (or grammatical rules), knowing that according to the documents parametrizadores of national education (PCNEF, PCNEM, OCEM) and state (RFEM), this knowledge is linked to the axis of the practice of linguistic analysis (AL), which thus proceeds to give them a reflective and systematic approach. To this end, this research, which is characterized as documentary, exploratory basis, it is proposed, first, to review the literature that parameterizes studies on language / language as well as tied to the textbook Portuguese. Then the analysis of the structure of the books in the collection will be taken under consideration as well as the Teacher's Guide that accompanies the volumes, based mainly Guide: PNLD-2012, official document responsible for evaluating, recommending, purchasing and distribute textbooks (BATISTA, BATISTA & ROJO, 2003). Finally, we will consider a chapter (and its sections) of each volume, which have sections that develop and implement, through exercises, the concept of grammatical category studied. It is intended, therefore, to analyze how authors develop this movement to seize the linguistic knowledge if reflexively, adopting as teaching unit and the text as teaching method practiced by the reflexive grammar, or whether they merely sentence and the method of descriptive grammar of normative base.

KEYWORDS: Textbook. Linguistic analysis. Grammatical knowledge.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Estrutura da coleção – Capítulo "Língua: uso e reflexão" e seções..... 32
TABELA 2 – Análise da coleção pelo Guia: PNLD-2012..... 32

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – 35
FIGURA 2 – 38
FIGURA 3 – 38
FIGURA 4 – 38
FIGURA 5 – 38
FIGURA 6 – 39
FIGURA 7 – 40
FIGURA 8 – 40
FIGURA 9 – 41
FIGURA 10 – 42
FIGURA 11 – 45
FIGURA 12 – 46
FIGURA 13 – 49
FIGURA 14 – 50
FIGURA 15 – 50
FIGURA 16 – 52
FIGURA 17 – 55
FIGURA 18 – 55
FIGURA 19 – 57
FIGURA 20 – 58
FIGURA 21 – 59
FIGURA 22 – 62

LISTA DE SIGLAS

AL	ANÁLISE LINGUÍSTICA
EM	ENSINO MÉDIO
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
LD	LIVRO DIDÁTICO
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDCUAÇÃO NACIONAL
LDP	LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS
LDPEM	LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO
LM	LÍNGUA MATERNA
LP	LÍNGUA PORTUGUESA
OCEM	ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO
PCNEF	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PCNEM	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO
PNLD	PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
RCEM	REFERENCIAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO-PARAÍBA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... **11**

CAPÍTULO I
1**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**..... **13**
1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL - UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO..... 13
1.2 ENSINO BASEADO EM GÊNEROS TEXTUAIS E EM EIXOS ARTICULADOS (LEITURA, PRODUÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA)..... 16
1.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO..... 20
1.4 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO – ENFOQUE NA ANÁLISE LINGUÍSTICA..... 26
CAPÍTULO II
2 REFERENCIAL METODOLÓGICO..... **30**
2.1 NATUREZA DA PESQUISA..... 30
2.2 ETAPAS DA PESQUISA..... 30
2.3 GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS (PNLD-2012): LÍNGUA PORTUGUESA..... 31
2.4 ESTRUTURA DOS LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO ANALISADA..... 31
2.4.1 Manual do professor da coleção..... **33**
2.5 NOSSO OBJETO DE ESTUDO..... 33
CAPÍTULO III
3 ANÁLISE DOS DADOS..... **35**
3.1 CRUZANDO INFORMAÇÕES..... 64
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... **66**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... **68**
ANEXOS

INTRODUÇÃO

Os conteúdos selecionados para o ensino de Língua Portuguesa por muito anos vêm servindo como tema de vários estudos e pesquisas acadêmicas, principalmente nas áreas das ciências da linguagem. Não se pode negar que tenha havido mudanças no modo como que se observa a prática docente, o livro didático e os objetos de ensino dessa disciplina. Muitas e diversas são as correntes teóricas que enfocam a língua/linguagem como objeto de pesquisa e estudo, revelando, desse modo, muitas propostas teórico-práticas e concepções que consequentemente carregam um ideal de ensino-aprendizagem com seus resultados esperados.

O livro didático de português tem acompanhado essas mudanças resultadas das pesquisas linguísticas. Muitos pesquisadores se debruçaram sobre este manual que, por ainda ser considerado como um importante instrumento no auxílio às aulas do professor de português, apresenta-se como um "alvo" na "mira" de tiro.

Isso acontece porque percebemos que muitas das teorias ditas novas visualizadas nos livros didáticos se revelam ser apenas ideais velhos numa roupagem nova. Cita-se, por exemplo, as teorias que adotam o texto como pretexto para ensinar gramática. Veiculam que o texto é o objeto de ensino, mas, na realidade, ele é só uma deixa para se ensinar um conjunto de regras prescritivas da gramática tradicional, apoiada numa perspectiva estruturalista, lógica, fechada em si mesma pela análise de frases soltas, fora do contexto de produção e intenção de uso.

Por muito tempo no contexto escolar, bem como ainda hoje, embora numa porcentagem menor, o livro didático de português (LDP) foi/é o principal veiculador, detentor desse objeto de ensino (regras de gramática) que se pode resumir no seguinte método e objetivo: ensinar Língua Portuguesa é ensinar gramática, e esta, como escopo para o "ler" e o "escrever" corretamente. Sendo assim, o ensino de língua se confunde com o ensino de gramática, e esta, se resumindo ao ensino de nomenclatura.

Tendo o (re)conhecimento desses fatores de ordem sócio-histórica imbricados ao livro didático de português, a presente pesquisa se proporá em responder a seguinte indagação: com a formulação e publicação de vários documentos oficiais (PCNEM, OCEN, Referenciais Estaduais, Guia do LD - PNLD) que parametrizam o ensino de língua materna, bem como de estudos de pesquisadores da língua(gem), tendo como ponto de partida as propostas e sugestões a partir da perspectiva da prática da análise linguística (AL),como têm sido abordados, no Livro Didático de Língua Portuguesa do ensino médio (LDPEM), os conhecimentos gramaticais?

A partir desse questionamento, o presente trabalho terá como objetivo analisar, na coleção de livro didático de português do ensino médio *Português linguagens,* de Cereja & Magalhães (2010) o tratamento conferido pela coleção ao eixo da análise linguística.

Consideramos importante assinalar que na abordagem sobre AL, é imprescindível tratar sobre os eixos de leitura e produção veiculada à apreensão/domínio dos gêneros textuais. Invariavelmente, estas práticas de linguagem são perpassadas pela prática de análise linguística.

Pretendemos em primeiro lugar verificar a estrutura dos livros, principalmente, como é apresentada no Guia de Livro didático do Ensino Médio: PNLD-2012, do qual faz parte a coleção em análise; logo depois, analisar a proposta do manual do professor para o trabalho com os conhecimentos gramaticais para que se possa, por fim, analisar em alguns comandos, do capítulo da coleção correspondente ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos gramaticais, observando se os objetivos pretendidos pelas atividades correspondem aos objetivos explicitados no manual do professor, bem como se estão em consonância com as propostas dos documentos parametrizadores da educação nacional (como também propostas de estudiosos/pesquisadores da língua/linguagem do âmbito acadêmico brasileiro), no que se refere a um tratamento reflexivo dos conhecimentos linguísticos (prática de AL) em contraposição aos exercícios puramente de abordagem tradicional (classificatório).

A importância deste trabalho se dá pelos seguintes fatores: há poucos trabalhos quanto à análise dos LDPEM, existindo mais no que confere ao ensino fundamental; outro fator se dá por serem os livros do ensino médio há pouco tempo distribuídos gratuitamente, e por isso, há pouco tempo analisados no PNLD; e por fim, justifica-se tal pesquisa pelo pensamento de se propiciar mais um material aos estudos linguísticos que compactuam da área em estudo – análise do livro didático de Língua Portuguesa (LDP) – , uma vez que há um maior número de trabalho correspondentes às práticas de leitura, produção e gêneros textuais.

Para tal intento, faremos uma revisão da bibliografia que parametriza o ensino de língua materna, bem como dos estudos que enfocam o LDP, e em especial do ensino médio, através de um breve percurso que perfaz as perspectivas subjacentes a essa disciplina e a esse material didático, pontuando os trabalhos que direcionam e apresentam sugestões para o trabalho com os tópicos gramaticais. Tomaremos como base para análise dos capítulos selecionados para a nossa pesquisa, correspondentes às seções escolhidas, os PCNEF (1998), PCEM (2000), OCEM (2008), REFEM-PB (2006), em Travaglia (2003; 2009), em Possenti (1996), no Guia: PNLD-2012 e no Manual do professor da coleção.

CAPÍTULO I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL - UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

O ensino de língua materna (LM) durante muito tempo no Brasil pautou-se predominantemente por uma prática lógico-gramatical. Podemos confirmar tal fato quando vários estudos em reflexão sobre o assunto apontam para o modo como as aulas de língua portuguesa no decorrer dos anos revelavam um ensino tradicional, uma prática cristalizada que remonta à retórica e à poética greco-romana (CAMARGO GRILLO & CARDOSO, 2003).

Nesse viés pedagógico, o conteúdo básico de ensino, ou seja, a unidade básica de ensino se restringia ao aprendizado de regras gramaticais, e no que concerne à prática de ler e escrever, estas circunscreviam a cópias de modelos de textos. E de onde vinham esses modelos? Dos livros clássicos. E para tal finalidade usavam-se "manuais de retórica", de onde eram copiados os "textos-modelo", nos quais se objetivava aprender pela cópia aos tais padrões. Era um ensino baseado numa perspectiva de língua filosófica, histórica e literária (BUNZEN, 2006).

Essa situação é confirmada por Bunzen (2006), ao salientar, em sua análise do percurso do ensino de LM que

> durante um longo período, que vai desde o final do século XVIII até meados do século XX, percebemos um destaque muito maior para o ensino das *regras gramaticais* e da *leitura* – entendida como uma prática de decodificação e memorização de textos literários [..]. Acreditava-se [...] no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e, consequentemente, não problemática. (p. 141-142-grifos do autor)

Percebemos que, segundo o autor, nesse intervalo de tempo (final do século XVIII até metade do século XX) o ensino era entendido como transmissão de conhecimento, e o conhecimento de língua era conhecimento de regras lógicas de gramáticas padronizadas pela literatura clássica, ou seja, o modo de escrever dos autores clássicos. Já a linguagem era concebida como expressão do pensamento, portanto, imaginava-se que quem pensa bem, escreve bem.

Esse olhar/fazer pedagógico apresenta um contexto sócio-político-ideológico, pois como nos confirma Bezerra (2007), até meados do século XX quem participava do ambiente escolar era oriundo de classe social no qual a prática de leitura e escrita se familiarizava naturalmente com a norma tida como padrão, e ao seu cabedal científico e cultural. Sendo assim, os alunos e o próprio professor vinham dessa camada privilegiada, que detinha o amplo acesso à educação escolar.

Esse fato só veio a mudar realmente a partir da década de 1950, pois, foi nesse período que houve a massificação da escola pública, oriunda dos clamores populares. E consequentemente, houve também mudanças na maneira de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa. Estudantes advindos das classes populares, como também professores oriundos dessas classes não dominavam a norma-padrão, contrariamente, aos das classes de prestígio. Isso ocasionou profundas mudanças no quadro do público escolar (BEZERRA, 2007).

O dado analisado pela autora pode nos levar a considerar que o caos da educação pode ter sido causado pela popularização da escola pública. Mas não é bem assim. Sabe-se que a educação abrange uma gama de enormes fatores preponderantes para a sua efetiva realização. E também convém lembrar que as políticas governamentais, no que diz respeito à educação pública, ideologicamente, apresentam, de forma dissimulada, ideais sócio-históricos, correspondentes aos interesses das classes dominantes que detêm, dentre muitas coisas, o domínio cultural, científico, midiático, os quais tentam implantar como fonte única de saber e confiabilidade.

Os fatores de complexidade da educação pública brasileira são também corroborados pela afirmação de Goularte (2013), ao dizer que o problema de o ensino de língua ainda hoje apresentar lacunas se dá por problemas dentre os quais se podem citar: “a formação docente, a sobrecarga de trabalho docente e carência de políticas públicas na educação” (p. 243).

Ainda conforme Bezerra (2007), pela massificação do ensino se abandonaram o uso das antologias poéticas, os manuais de retóricas para o ensino de português, por conta de os docentes advindos das camadas populares não dominarem nem participarem desse letramento literário. Daí surgiu a figura dos livros didáticos (LD, doravante), “para suprirem as lacunas desses professores”. (p. 42)

É importante salientar, nesse ponto, que já havia LDs nesse período. O fato é que não havia uma variedade de livros e os que eram utilizados havia décadas de uso e eram constituídos por antologias de textos (os modelos, já citados), cabendo ao professor buscar

outros textos e elaborar atividades e exercícios subsidiados por manuais de gramáticas e dicionários (GOULARTE, 2013).

A partir da década de 70, no mesmo período que se deu a divulgação em círculos acadêmicos da teoria da comunicação dos estudos de Roman Jakobson, os LDs ganharam o *status* de centralizadores do conhecimento, sendo agora os responsáveis pela veiculação da análise gramatical, responsabilidade agora não mais do professor. Este não precisaria mais preparar suas aulas, o livro didático serviria como o manual a ser seguido, o guia norteador das aulas (BEZERRA, 2007).

Nesse período, por influência da teoria jakobisoniana, a língua era entendida como forma/instrumento de comunicação. Os livros didáticos veiculavam essas concepções de língua/linguagem através do entendimento no qual se ensinava que por meio da apropriação do código (língua), concebido como transparente, poderia ser codificado e decodificado qualquer texto. Isso trouxe a ideia de enunciado pronto, acabado, de sentido monológico, reducionista da língua e distante da interação verbal (BUNZEN, 2006).

Coaduna-se com esse pensamento a análise feita por Batista (2003), quando afirma que nessa época, entre as décadas de 60 e 70, é que se cristalizou uma noção de livro didático presente até os dias de hoje. Sobre a "ação estruturar do livro didático", o autor diz que

> buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino...(p. 47).

Foi só a partir de uma nova abordagem dos estudos linguísticos, com o advento dos estudos do círculo de Bakhtin, das teorias enunciativas e as contribuições da análise do discurso de linha francesa, que se passou a um entendimento da relação da linguagem com fenômenos de ordem sócio-histórica, de articulação com os fenômenos de natureza pragmático-discursivos (CAMARGO GRILLO & CARDOSO, 2003).

Nesse ensejo por mudanças, no que diz respeito ao ensino de LM, a divulgação de novas teorias linguísticas nos meios acadêmicos brasileiros, entre meados da década de 80, que privilegiavam o estudo do texto, situado numa situação sociointerativa, permitiu a que se tomasse o fenômeno linguístico, como um processo veiculador de sentidos gerados pela interação verbal, irremediavelmente ligado ao aspecto sociocultural. Conforme Oliveira,

(2010) passou-se a conceber "uma visão da língua como um meio de interação sociocultural, que obviamente está estreitamente ligada à concepção interacionista de aprendizagem" (p.34).

Tal fato permitiu que se adotassem mudanças no livro didático de português (LDP). Como nos diz Bezerra (2007), muitos estudos e pesquisas recentes puderam comprovar que, a partir da década de 90, o livro didático passou a ter uma maior diversidade de textos, principalmente, os textos de circulação da esfera jornalística tais como: propagandas, notícias, entrevistas, reportagens etc.

No que diz respeito à adoção, por parte dos autores de livros didáticos, a uma maior variedade de textos, Marcuschi (2005) nos confirma que uma comparação entre os livros didáticos mais recentes e os livros mais antigos nos mostrará que estes últimos apresentam menos textos, mais exercícios gramaticais e não apresentam um entendimento adequado do que vem a ser um texto. Já os primeiros, principalmente a partir da década de 90, apresentam mais textos (textos variados), menos tópicos gramaticais e mais exercícios que tratam sobre compreensão.

Ainda conforme Bezerra (2007), no final do século XX houve uma tendência nos livros didáticos de português, tanto do ensino fundamental quanto do médio, de se introduzir tiras, HQs (histórias em quadrinhos), propagandas, e outros mais textos que, sendo retirados de jornais e revistas, serviam para o trabalho de leitura, escrita e exercícios gramaticais.

Convém lembrar que o mero aparecimento de diversos textos (gêneros textuais) em LDP, não leva a pressupor que esses textos têm uma devida abordagem, segundo as mais recentes teorias de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem de cunho sociointeracionista, principalmente, se este recurso didático for ainda cristalizado como o imprescindível manual para as aulas de língua materna.

Desse ponto em diante, passaremos a revisar as propostas de ensino a partir do estudo dos gêneros textuais, principalmente, pelo viés presente nos documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua materna no Brasil, lançados a partir da década de 90.

1.2 ENSINO BASEADO EM GÊNEROS TEXTUAIS E EM EIXOS ARTICULADOS (LEITURA, PRODUÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA)

O entendimento de que o texto deveria ser a unidade de ensino em contraposição ao ensino que privilegia a nomenclatura gramatical com suas descrições e normas exemplificadas em frases soltas, desprendidas do contexto, deveu-se, principalmente, à formulação de diretrizes nacionais para o ensino fundamental (PARÂMETROS CURRICULARES PARA O

ENSINO FUNDAMENTAL-PCNEF, 1998) e médio (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO-PCNEM, 2000), que teve como base as teorias enunciativas de língua/linguagem e interacionistas de ensino-aprendizagem.

A composição destes documentos foi uma consolidação das propostas para o ensino veiculadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996. O ensino de língua materna deveria levar em conta a natureza dialógica da linguagem, com o intuito de criar condições para que os educandos tivessem uma formação cidadã e propiciadora para a continuidade dos estudos.

A importância que se dá a esta nova abordagem reside no fato de que, conforme nos diz Marcuschi (2008), toda comunicação verbal só se efetiva através de textos. E estes constituem a materialidade dos gêneros textuais orais e escritos.

Para o cumprimento dos objetivos postulados na LDB/96, enfocando-se no ensino da disciplina Língua Portuguesa, visualiza-se uma conformidade a esses objetivos na proposta dos PCNEN (2000) de Língua Portuguesa: "A unidade da linguagem verbal é o texto [...]. O aluno deve ser considerado como produtor de textos". (p.18)

Vale salientar que a ideia de texto é tomada numa concepção de texto multimodal (verbal, não-verbal, visual, áudio-visual, gestual etc.). Segundo os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio no Estado da Paraíba – RFEM (2006):

> Num mundo onde as diferentes linguagens não andam separadas, mas se apresentam sempre em textos e discursos multimodais – tanto nos impressos, como em revistas de variedades, de divulgação científica, nos jornais, nos livros didáticos, como em ambiente digital multimidiático – compreender e produzir textos não se restringe mais ao trato verbal (oral e escrito), mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos -, para delas retirar sentido. (p. 20)

Essa perspectiva mais aprofundada nos RFEM (2006) é o que visualizamos de uma forma mais generalizada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2008), nas quais se postulam que "o processo de ensino e aprendizado deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos" (p.18). Portanto, tanto os PCNEM (2000), quanto as OCEM (2008) e os RFEM (2006), centralizam o texto, em suas múltiplas formas, como unidade de ensino das aulas Língua Portuguesa.

A constatação de que só nos comunicamos através de textos, nos quais se materializam os gêneros textuais, e que estes organizam as atividades humanas, não se leva a conceber

outro conteúdo de ensino de língua materna que não seja o estudo para a compreensão, o domínio e utilização de vários gêneros textuais, nas modalidades orais e escritas.

Bronckart (1999 apud MARCUSCHI, 2008, p. 154) afirma que "a apropriação de gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Concordamos com tal posição pelo fato de que o domínio progressivo de uma maior quantidade de gêneros textuais pressupõe a prática de formação de uma identidade cidadã no alunado. Formação na qual se espera que os alunos dominem e vislumbrem discursos múltiplos, socialmente ideológicos que perpetuam os dizeres, saberes e vontades de uma classe dominante que busca cristalizar sua posição de prestígio nas múltiplas camadas de conhecimento humano, dentre elas o domínio efetivo e eficiente da linguagem pela modalidade culta da língua.

De acordo com a proposta dos PCNEF (1998) para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, o estudo dos conteúdos na disciplina de Língua Portuguesa, nos quais se inscrevem os gêneros textuais, deve ser articulado em dois eixos organizadores "USO" e "REFLEXÃO", que articulados objetivam fazer o movimento que vai do "USO-REFLEXÃO-USO", que levam à "AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO".

Primeiramente, no eixo USO, objetiva-se o aprendizado dos alunos dos conteúdos relacionados às práticas de escuta, leitura e produção de textos e no eixo REFLEXÃO, circunscreve-se a prática de análise linguística. Termina-se o ciclo quando se volta novamente para o eixo USO, que é a efetivação do conteúdo apreendido. Vislumbra-se tal ciclo na AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, que se caracteriza no domínio ou incorporação propiciada pela reflexão do aluno aos objetos selecionados para a prática de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1998).

Em nota de rodapé, os PCNEF (1998) relatam que a proposta dos conteúdos aplicados aos dois eixos originou-se das propostas, de João Wanderley Geraldi, para um novo modelo de ensino de língua materna. Sugestões apresentadas no artigo "Unidades básicas do ensino de Português", que depois veio a se organizar numa coletânea de trabalhos, dando origem ao livro "O texto na sala de aula", de organização desse mesmo pesquisador.

Os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa direcionados pelas práticas de leitura e escrita de textos e análise linguística, como vemos, estão contemplados nos dois eixos de USO e REFLEXÃO. Vemos essa proposta nos PCNEF (1998), nos OCEM (2008), mas é nos RFEM (2006) que se apresentam de uma forma mais prática, direcionada em dois eixos.

Observamos nestes RFEM (2006), primeiramente, o eixo sob a designação de "formas e usos" (correspondente ao eixo USO nos PCNEF), que abarcam as práticas relacionadas à

oralidade (fala e escuta) e a escrita (leitura e produção). Já no segundo, encontramos o eixo (correspondente ao eixo REFLEXÃO nos PCNEF) que se refere à prática de análise linguística envolvida em três aspectos – "1. gêneros textuais e suas condições de produção (esferas sociais e modalidades de uso); 2. relação língua(gem) e cultura; 3. os mecanismos linguísticos, textuais e enunciativos" (PARAÍBA, 2006, p.32).

Como justificativa para tal proposta de estruturação do ensino de língua materna, os RFEM (2006) nos afirmam que

> Dois aspectos são relevantes nessa forma de pensar a organização dos conteúdos, quando se trata de uma proposta curricular: o primeiro é a despreocupação com a listagem de conteúdos restritos à conceituação, classificação de tópicos gramaticais; e o segundo, decorrente do primeiro, é o fato de que estes conteúdos se destacam em cada prática de **uso** da oralidade ou da escrita, devendo-se eleger um foco para **análise** a cada movimento do processo, o que faz parte de uma proposta de avaliação formativa para a aprendizagem. (p. 32, grifo nosso)

Percebemos que o ensino de português centrado na gramática, na regra pela regra, de taxionomias e nomenclaturas dá lugar a uma abordagem mais abrangente do estudo da língua(gem), a partir: primeiramente, do seu uso, que remete à gramática internalizada dos educandos, e depois da sua análise (reflexão sobre esse uso), com o fim de se ter um domínio consciente e efetivo das práticas de língua(gem) nos mais diferentes contextos sociodiscursivos, veiculados pelos mais diversos gêneros textuais.

Das três práticas basilares do ensino de Língua Portuguesa proposta nos documentos oficiais (leitura, produção e análise linguística), este trabalho centra-se na prática de análise linguística (AL). Como podemos perceber no seguinte trecho da citação acima extraída dos RFEM (2006) –"devendo-se eleger um foco para análise em cada movimento do processo" -, entendemos que a prática de AL se efetiva em todos os processos: AL na prática de leitura, AL na prática de escrita, e AL na prática de reconhecimentos de fatores linguísticos, textuais e discursivos, conforme nos diz Geraldi (1996, p. 66)

> No processo das relações de ensino, em sala de aula, tais práticas [leitura, produção de textos e análise linguística] não podem, obviamente, ser tomadas como atividades estanques, mas, ao contrário, interligam-se precisamente na unidade textual, ora leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante. A reflexão linguística,[...], se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando momento de expressão da subjetividade de seu autor[...].

E se anteriormente afirmamos, baseados nas propostas dos documentos oficiais e de afirmações de estudiosos da linguagem e do ensino, que a unidade de ensino-aprendizagem de

Língua Portuguesa deve ser o texto, e que os gêneros textuais se materializam em textos, em suas múltiplas modalidades, nos quais e só por eles nos comunicamos/interagimos, então pode-se afirmar que a prática de AL, impreterivelmente, se constitui na observação/reflexão/análise dos processos constitutivos dos gêneros textuais nas modalidades oral e escrita quando da efetivação das práticas de linguagem (fala, escuta, leitura, e produção de textos).

O problema, como salienta Mendonça (2006, p.205), "reside em como se dá essa reflexão na escola, com que objetivos e com base em que aspectos". Daí nos remetermos aos livros didáticos de português (LDP), que como veremos adiante, ainda estão muito presentes nas aulas dessa disciplina.

Ainda conforme essa autora, o termo análise linguística, criado por Geraldi, não se refere à eliminação da gramática em sala de aula, pois afirma, juntamente com vários outros autores, "não há língua sem gramática" (MENDONÇA, 2006, p. 206).

A análise do LDP, no que concerne às referidas práticas, faz-se necessária, pois sendo ele um instrumento de extrema importância para o professor, sua utilização deve ser acompanhada de uma reflexão e até mesmo adaptação no processo de transposição didática dos conteúdos objetivados para o ensino de língua materna.

1.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO

A importância do enfoque das práticas de ensino de língua materna no Ensino Médio (EM) se dá por nesta etapa da educação básica haver a possibilidade de se constituir ou não um direcionamento ao alunado no que se refere a sua vida estudantil e/ou profissional. A LDB/96 em seu Art. 35. estabelece para o EM,etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, as seguintes finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No parágrafo primeiro do referido artigo da LDB, nota-se que uma finalidade do EM é aprofundar o conhecimento adquirido no Ensino Fundamental (EF). Com isso, segundo é afirmado por Mendonça (2006, p. 202-203), o EM promove uma revisão do conteúdo do EF. Contudo, salienta também a autora, normalmente essa prática tem se restringido "a uma revisão de gramática e de técnicas de redação".

O segundo e o terceiro parágrafos tratam sobre a formação cidadã e crítica que se deve propiciar ao alunado nas salas de aula. Neste ponto, direcionamos para as ministrações de aulas de Língua Portuguesa (LP). Meras análises de frases isoladas, fora de contextos farão o caminho inverso ao da percepção crítica. E o que vemos muitas das vezes nas aulas de LP no EM é a *organização cumulativa* que se resume à fixação de regras de tópicos gramaticais (fonologia, sintaxe, morfologia etc.).

O quarto parágrafo trata sobre o domínio já científico do conteúdo estudado. Isso pode se referir ao domínio consciente dos gêneros textuais, principalmente, daqueles restritos às camadas sociais mais prestigiadas, além de se referir a todo um arcabouço teórico sistematizado pelas ciências linguísticas, importante por fazer parte de um cabedal cultural a que o alunado tem o direito de apreender.

Percebemos que a preparação para o mercado de trabalho e para os concursos e vestibulares públicos e particulares exigem que se dê aos conteúdos do EM um tratamento didático diferenciado. E tal postura faz com que se perca o tempo precioso de se refletir sobre a língua na sua manifestação em textos de diferentes modalidades, funções, intenções, etc.

O que vemos na realidade do ensino de LM no ensino médio é que nele se tende a formar "analistas da língua" ao invés de "usuários da língua". Por isso, Mendonça (2006, p.204) afirma que

> a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Partindo desse entendimento, afirmamos que a prática de AL no EM é de extrema importância, pois possibilitará aos educandos uma maior proximidade com a realidade usual da língua/linguagem, bem como uma prática de análise e reflexão sobre os diversos usos e elementos linguísticos, textuais e discursivos, constitutivos dos gêneros textuais. E essa postura reflexiva sobre a língua já vem sendo cobrada em alguns vestibulares, como também de forma predominante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É importante lembrar também que a velha prática de análise pela análise, ensino de nomenclatura, de língua distante dos usos não é compensador aos alunos, uma vez que, os resultados dos vestibulares e do próprio ENEM demonstram tal fracasso dessa metodologia, bem como através do conteúdo abordado (classes de palavras, sintaxe, morfologia etc.).

Entretanto, o que se propõe quando se fala em prática de AL, não se refere à mera mudança de termos, ou simplesmente trocar aulas de gramática normativa por aulas de análise linguística. O que dever ser mudado é a postura do professor frente aos objetos de ensino, a fim de que ele saiba o porquê de determinado conteúdo e método, quais implicações que os cercam, e quais os meios para a efetivação dos seus objetivos.

Não é simplesmente a mudança de terminologia que trará mudança na prática de ensino, pois é necessário "a conscientização do professor a respeito das concepções de língua e de gramática que ele adota, as quais exercem influência determinante na sua prática pedagógica" (OLIVEIRA, 2010, p. 234).

Uma questão que preocupa muitos professores é como se dará essa prática de análise linguística na disciplina Língua Portuguesa no contexto do ensino médio? É um questionamento que busca ser respondido por algumas pesquisas que enfocam essa perspectiva de se trabalhar a reflexão sobre a língua e os seus mecanismos em funcionamento. Entretanto, os resultados de tais pesquisas ainda são muito tímidos, como nos confirmam Mendonça (2006)e Bräkling (2003), ao afirmarem que apesar de vários estudos apontarem para relevância de tal abordagem, não se vê ainda a efetivação de grandes mudanças em relação ao ensino do componente gramática, ao passo que o trabalho com leitura e escrita notadamente já apresentam algumas modificações.

Por não existir uma equiparação no desenvolvimento das práticas de leitura e produção, por um lado, e a prática de análise linguística, por outro, constata-se que a área de trabalho com os conhecimentos linguísticos, principalmente o ensino de gramática, "é a área que menos conhecimentos produzidos há, tanto sobre o *quê* ensinar quanto sobre o *como* ensinar" (BRÄKLING, 2003, p. 215-grifos da autora).

Para ajudar a responder essa indagação, que pode ser feita por muitos docentes, foi que surgiram os referenciais norteadores da educação brasileira. No que se refere ao ensino de língua materna no ensino médio, especificamente, em relação à prática de análise linguística, visualizamos que essas diretrizes curriculares (PCNEM, OCEM, RFEM) direcionam algumas sugestões.

Especialmente nos RFEM é defendida a posição de que a prática de

> Análise linguística é entendida como uma prática de letramento escolar que consiste na reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da língua(gem). Abrange, do ponto de vista descritivo e normativo, as dimensões gramatical, textual e enunciativa com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de escuta/leitura, produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (PARAÍBA, 2006, p. 44)

Podemos, então, depreender que o trabalho de reflexão abrange pelo menos quatro tipos de gramáticas: reflexiva, internalizada, descritiva e normativa. Podemos trazer para fins de elucidação desta pesquisa, baseados em Travaglia (2009), uma rápida definição destes tipos de gramática.

Gramática reflexiva – circunscreve ao processo de observar e refletir sobre a língua para o levantamento de regularidades, de regras, de princípios que objetiva perscrutar como esta língua se constitui e funciona. "É a gramática em explicitação" (TRAVAGLIA, 2009, p. 33).

Gramática internalizada – é o conjunto de regras linguísticas internalizadas pelo falante que o faz interagir verbalmente. Ela é implícita e inconsciente. Segundo Travaglia (2009, p. 33), essa gramática relaciona-se no ensino escolar com a chamada "gramática de uso". Em seu texto, que nos serve de referência, este autor enumera primeiro gramática internalizada (mecanismo à disposição dos falantes) e depois gramática implícita (competência automática dos falantes), porém, pela própria definição dada, vemos que se trata do mesmo tipo de gramática, que aqui denominaremos de gramática de uso.

Gramática descritiva – como o próprio nome diz, é a gramática que descreve os fenômenos linguísticos em qualquer variedade, sem valoração de uma em relação a outra, utilizando para isso uma metalinguagem correspondente aos mecanismos e ao funcionamento dos mesmos. Salienta-se que esta metalinguagem se estabelece "segundo as teorias e modelos de ciência linguísticas" que se debruçam ao estudo da língua/linguagem.(op. cit., 2009, p. 215).

Gramática normativa – é a gramática que prescreve regras de um único tipo de variedade de língua, tida como padrão ou culta. A partir desse entendimento, vemos que esse tipo de gramática normatiza como corretas certas regras, maneiras de falar e escrever. Salienta-se que em certa parte, essa gramática apresenta uma descrição da língua padrão, e que é transformada em norma "quando os fatos da língua são transformados em regras, em leis de uso" (op. cit., 2009, p. 31).

Os RFEM (2006, p. 55) propõem para a abordagem dos conhecimentos gramaticais que primeiramente se possa trabalhar com as gramáticas internalizadas dos alunos, na qual

circunscrevemos a gramática de uso, “porque é por meio delas que se materializam o universo enunciativo do educando”.

Coaduna-se com a sugestão dos RFEM a proposta de Possenti (1996), do trabalho com os conhecimentos gramaticais a partir da ordem: gramática internalizada, descritiva e por fim normativa. Segundo este autor, a tarefa da gramática internalizada é partir do que o aluno já sabe; a da gramática descritiva é trazer uma comparação sem preconceitos das diferentes formas presentes nas diferentes variedades linguísticas; e a da gramática normativa é mostrar explicitamente a aceitação ou rejeição de determinadas formas linguísticas (POSSENTI, 1996).

Sendo assim, partindo das propostas dos RFEM (2006) e de Possenti (1996), entendemos que para início do trabalho com os conhecimentos gramaticais, parte-se da gramática internalizada, aquela cuja regras já são dominadas pelo falante em sua variedade linguística. Assim está explicitado o ponto de partida: o funcionamento da língua(gem), isto é, a língua em uso. Situações reais de uso da língua(gem) são tomadas, dando a possibilidade da aproximação da realidade linguística do aluno, que poderá perceber uma significação ao estudo de língua materna.

Logo após, na apreensão dos conhecimentos linguísticos, dá-se o estudo a partir da gramática descritiva, responsável por descrever os mecanismos linguísticos sem qualquer valoração, cunhada em pesquisas das ciências da linguagem. Nela é propiciado o estudo das “unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e a condição de uso dos mesmos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 32).

E por fim, abordam-se os conhecimentos gramaticais com o auxílio da gramática normativa, que regulariza os fatos linguísticos da norma padrão, a variedade a ser apreendida pelos alunos.

Essa proposta demonstra assim um movimento que vai de ações de linguagem que já são dominadas pelo aluno (sua variedade linguística) para aquela que ele ainda não domina (a variedade culta). E para tal fim, as ações da linguagem (atividades linguísticas) devem seguir um direcionamento que vai das atividades epilinguísticas para as atividades metalinguísticas.

Entende-se por atividades linguísticas todo ato interacional, interlocutivo que se estabelece com propósitos comunicacionais. Atividades epilinguísticas são aquelas em que há uma suspensão na atividade linguística, a fim de se fazer uma reflexão sobre o assunto, os elementos que o constituem e sobre o próprio ato interacional. Já as atividades metalinguísticas constituem-se quando a língua é usada para análise da própria língua, ou seja, para a prática da metalinguagem (TRAVAGLIA, 2009).

Ainda em relação às atividades epilinguísticas, elas podem ser concebidas, conforme Geraldi (1996, p.129) como um conhecimento "resultante da reflexão assistemática, circunstancial e fortemente marcada pela intuição de todo falante da língua". Daí a importância de a escola torná-las sistematizadas a partir de uma reflexão "recorrente" e "ampla" sobre as regularidades e mecanismos presentes nas variedades não padrão e padrão.

É a partir das atividades epilinguísticas que se desenvolve o trabalho com a gramática reflexiva, que entendemos como a prática de análise linguística por excelência, defendida pelos documentos parametrizadores da educação aqui explicitados. E vemos que o trabalho da gramática reflexiva nesta perspectiva propõe a reflexão sobre os mecanismos de funcionamento das variedades que o alunado já domina inconscientemente (não padrão), e daquelas que ele ainda não domina conscientemente (padrão).

E com relação à metalinguagem, a atividade última na perspectiva da AL, ela não é descartada do ensino, porém é colocada no seu devido lugar. Com isso, o ensino de língua, nessa abordagem, não se resume ou se confunde estritamente ao ensino de nomenclatura gramatical.

Tal postura é reforçada nos referenciais, em relação à prática de análise linguística no ensino médio, pois é reconhecido que nesta fase do ensino, o aluno, ao passo que vai desenvolvendo a capacidade comunicativa através do domínio das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita, precisa "ter acesso sistemático às nomenclaturas técnicas, saber culturalmente construído e socialmente valorizado" (PARAÍBA, 2006, p. 56-57). E tal fato, liga-se ao quarto parágrafo da LDB/96, já discutido acima.

É importante também salientarmos a proposta de Travaglia (2003) no que concerne ao trabalho com os tópicos gramaticais no ensino de língua portuguesa. Este autor propõe uma abordagem sistemática dos conteúdos gramaticais a partir de "tipos de recursos" e de "instruções de sentido". Nestes dois tipos de abordagem pode-se trabalhar com as gramáticas de uso, reflexiva, descritiva e normativa.

Travaglia (2003) deixa bem claro em sua proposta que, a partir destes dois tipos de abordagem, qualquer tópico gramatical pode ser estudado.

Há que se salientar também que o autor deixa bem claro que o trabalho com língua materna deve objetivar primordialmente o desenvolvimento da competência comunicativa do alunado. Com isso "seriam mais pertinentes" no trabalho dos fatos da língua "as gramáticas de uso, reflexiva e normativa" (TRAVAGLIA, 2003, p.67). A gramática descritiva, chamada pelo autor, de "gramática teórica", tem grande valia no desenvolvimento de algumas habilidades. Segundo ele,

> Apesar de não servir ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa (que é uma habilidade), há razões para acreditar que se deve, em algum momento, trabalhar teoricamente com o aluno para a consecução de outros objetivos ligados à aquisição de conhecimentos e/ou habilidades não especificamente linguísticas, mas altamente desejáveis do ponto de vista educacional em geral. (TRAVAGLIA, 2003, p. 97)

A partir dessa afirmação, o autor formula em seu texto um quadro que apresenta como objetivos do estudo da teoria gramatical, as seguintes razões: "dar informação cultural", "instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas", "desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência". (TRAVAGLIA, 2003, p. 98)

Assim, vemos que os documentos oficiais que fornecem as diretrizes para a educação nacional, em especial no ensino de língua materna, e principalmente os RFEM (2006) coadunam e parafraseiam as propostas dos teóricos aqui explanados.

Uma vez que é inegável que o objetivo da escola é criar condições para se ensinar e aprender o português na sua variedade padrão, na modalidade oral e escrita, as propostas que são explicitadas nos documentos oficiais e nos estudos Possenti (1996) e Travaglia (2003; 2009) demonstram alguns conteúdos e alguns métodos para esse determinado fim. A partir disso, se dá a necessidade de se analisar os livros didáticos, que por se constituírem um material auxiliar para o professor, podem ou não veicular as propostas subjacentes às diretrizes nacionais em apreço.

1.4 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO – ENFOQUE NA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Para analisarmos o livro didático de português do ensino médio (doravante LDPEM), é preciso traçar um breve percurso do seu uso na escolarização brasileira, bem como de algumas das suas características.

A distribuição gratuita dos LDPEM se configurou em fases, conforme afirmam Jurado & Rojo (2006, p. 44)

> em relação aos livros didático que o mercado editorial oferece para o ensino médio, até 2003, eles não eram distribuídos gratuitamente aos alunos da rede e não haviam passado por nenhuma avaliação de sua qualidade teórico-metodológica e didática.

Podemos perceber que os LDPEM são novos em contexto educacional público, e que seu estudo, numa perspectiva acadêmico-científica, é extremamente relevante. Ainda

confirmam as autoras que só a partir do ano de 2003 é que foram lançadas as bases para avaliação desse manual destinado ao ensino médio público, e nesta fase foram distribuídos somente para as regiões Norte e Nordeste para as disciplinas de português e de matemática (JURADO & ROJO, 2006).

A regulamentação para distribuição de forma gratuita e plena, em todas as matérias e no contexto nacional, só se efetivou a partir de 2010, com a publicação do decreto Decreto 7.084, de 27.01.2010 (GUIA-APRESENTAÇÃO, 2011).

Toda essa regulamentação e ações governamentais no que diz respeito aos livros didáticos (incluindo-se os livros didáticos do ensino fundamental I e II e do ensino médio) corresponderam a toda uma gama de propostas veiculadas por documentos oficiais parametrizadores da educação básica: a LDB (1996), PCN (1997), Conselho Nacional de Educação - CNE (1998), PCNEF (1998), PCNEM (2000), e por fim, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável por avaliar, recomendar, comprar e distribuir esses livros didáticos (BATISTA; ROJO& BATISTA, 2003).

O livro didático foi por muito tempo considerado como a "bíblia" do professor, elemento indispensável para "a transmissão de conteúdos" na realização das aulas. Inegavelmente, o LD "é um instrumento fundamental na produção, circulação e apropriação de conhecimentos" (GOULARTE, 2013, p. 244).

A análise desse documento é de extrema importância, pois nele está contida concepções de sujeito, de ensino, de língua, de texto, de leitura, de gramática, enfim, um grande número de conhecimentos e métodos sistematizados que devem ser analisados e utilizados criticamente pelo professor em sala de aula.

Convém observar, porém, que o docente não pode tomá-lo como manual a ser seguido à risca, pois tal empreendimento pode trazer danos ao processo de ensino-aprendizagem. Seria uma postura não concebível, pois vários estudos que analisam o LD, a partir de sua constituição sócio-histórica percebem que muito do que há nele, ou seja, nos seus conteúdos e metodologia subjaz a formação de um sujeito acrítico e receptor de conhecimentos prontos. Segundo Grigoletto (1999, p. 69), os LDs veiculam um discurso de verdade no qual usa de critérios como o do caráter "homogeneizante, o da repetição e o da apresentação". Para ela, a partir desses critérios, os alunos e o professor são conduzidos a fazerem uma única leitura, a terem uma única resposta, a receberem um "pacote pronto" de conhecimentos para ser usado e reconhecido em sala de aula.

O LD reúne um acumulado de conhecimentos sistematizados, e se constitui como um referencial que permite organizar o currículo escolar, ao permitir a seleção de conteúdos,

determinar o ritmo progressivo desses conteúdos, definir meios, métodos e estratagemas de ensino. Além disso, muitas vezes ele se constitui como o único referencial teórico para o trabalho do professor sobre determinado fato linguístico (BRÄKLING, 2003). Para Marcuchi (2008), o livro didático é um suporte de gêneros textuais com uma "funcionalidade" didática. Corrobora-se a essa posição do autor a constatação de que o livro didático passou a incorporar o ensino de gêneros textuais a partir do entendimento de que o texto, enunciado no qual se materializam os gêneros, é a unidade básica de ensino de língua materna.

No entanto, como nos diz Coracini (1999, p. 23), "não usar o livro didático não resolve o problema, já que a sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem do aluno que veicula, já estão incorporados no professor".

Ao analisar a posição da autora, depreendemos que aquilo que o professor pratica em suas aulas é que determinará suas concepções teóricas, sendo elas conscientes ou não. Com isso, podemos afirmar que o livro didático se configura como uma das muitas ferramentas disponíveis ao professor de LP no processo de ensino-aprendizagem.

Como vimos, a partir da mudança de concepção do ensino de língua materna que prioriza a língua em uso e a prática de uma reflexão linguística cada vez mais sistematizada, todo um conhecimento pronto, metalinguístico, utilizado por intermédio de análises de frases prontas, classificações e nomenclaturas, deixa de ser o centro desse ensino.

E tal postura no contexto do ensino médio é de suma importância, pois, como pode-se visualizar na proposta da LBD/96para essa etapa do ensino básico, um dos seus propósitos é de garantir a formação de um cidadão crítico, ético e conhecedor dos seus direitos e deveres. Para isso, é necessário passar pelo domínio mais e mais efetivo das práticas de linguagem, e segundo Bräkling (2003, p. 212) os livros didáticos podem ser transformados em uma

> ferramenta semiótica que realiza a mediação entre aspectos do conhecimento sobre a linguagem e a língua, de um lado, e o professor e os alunos, de outro, numa instância socialmente legitimada como espaço de aprendizado. [...][Como também, é uma] ferramenta semiótica, por meio da qual sentidos e significações são produzidos e mobilizados no processo de constituição dos sujeitos, da língua e da linguagem [...].

A partir disso, entendemos que com uma postura crítica de vários estudiosos, subsidiados por novas perspectivas dos estudos linguísticos, de caráter pragmático-discursivo, houve uma reformulação teórica no pensamento do ensino de língua materna que desencadeou num período de indagações dos conteúdos dos livros didáticos de língua portuguesa (JURADO & ROJO, 2006). Daí se desencadear para a criação de um plano de avaliação do livro didático, o já citado PNLD.

Pesquisas recentes mostram que nos livros didáticos de língua portuguesa existe uma mescla de perspectivas: a força da tradição e o texto como objeto das práticas de linguagem. Ora se trabalha com a análise, identificação e classificação de conteúdos já sistematizados por outrem, ora se apresenta conteúdos vinculados à prática de linguagens em uso, na qual se faz a reflexão sobre a regularidade desses usos. Passamos por um momento "em que convivem 'velhas' e 'novas' práticas no espaço da aula de gramática, por vezes conflituosas" (MEDONÇA, 2006, p. 201).

CAPÍTULO II

2 REFERENCIAL METODOLÓGICO

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa será desdobrada sob a forma de uma pesquisa documental, com base na realização de uma análise exploratória de algumas atividades presentes em uma coleção de livro didático de Língua Portuguesa destinada ao Ensino Médio ("Português: linguagens – literatura, produção de texto, gramática" (1º, 2º e 3º volumes), de Cereja & Magalhães).

2.2 ETAPAS DA PESQUISA

O estudo será composto por três momentos. Num primeiro momento, será realizada uma revisão bibliográfica, com base principalmente nos documentos parametrizadores da educação nacional (PCNEF, PCEM, OCEM) e estadual (RCEM), bem como também em estudos e pesquisas de teóricos e estudiosos da linguagem (Travaglia, Geraldi, Possenti). Nessa fundamentação teórica, faremos um breve percurso do livro didático e do ensino de língua portuguesa, enfocando sobre as práticas de língua/linguagem (leitura, produção de textos e análise linguística) em estudos e pesquisas direcionados para o ensino médio. Por fim, enfocaremos o eixo análise linguística abordado no livro didático de português do ensino médio, apresentando algumas propostas presentes nos documentos oficiais e em trabalhos de pesquisadores da linguagem para a consecução dessa prática no contexto do ensino médio, com o objetivo de uma nova abordagem sobre o ensino de língua materna.

Num segundo momento, delinearemos a estrutura da obra, o manual do professor e a proposta para o trabalho com os conhecimentos gramaticais, bem como a avaliação feita pelo documento avaliador do livro didático de português do ensino médio, o Guia: PNLD-2012. Apresentaremos também o nosso objeto de estudo, como se deu a coleta dos dados, através da seleção de algumas atividades presentes na coleção em apreço, exercícios de cunho específicos para a análise do objeto pesquisado: prática de análise linguística no LDPEM.

Num terceiro momento será realizada a análise do corpus, na qual se efetuará a observação, constatação e comprovação ou não do tratamento sistemático e reflexivo dado ao conteúdo gramatical nos momentos de conceituação e aplicação do conceito por meios de exercícios.

2.3 GUIA DOS LIVROS DIDÁTICOS (PNLD-2012): LÍNGUA PORTUGUESA

O Guia de Livros didáticos é um documento referencial destinado aos professores em exercício, servindo como auxílio na escolha dos livros didáticos. Tem como função principal apresentar aos docentes o resultado das coleções avaliadas e aprovadas por uma equipe de profissionais da educação, através de resenhas das coleções avaliadas. Existe desde o ano 1995 para o ensino fundamental; para o ensino médio passou a existir a partir do ano de 2004 (GUIA-APRESENTAÇÃO, 2011). No Guia: PNLD - 2012, que nos serve de base para esse trabalho, foram analisadas no decorrer do ano de 2010, 18 coleções, sendo aprovadas 11.

2.4 ESTRUTURA DOS LIVROS DIDÁTICOS DA COLEÇÃO ANALISADA

A coleção escolhida para análise é a "Português: linguagens – literatura, produção de texto, gramática" (1º, 2º e 3º volumes), de Cereja & Magalhães, em sua 7ª edição (2010), destinado ao ensino médio, e que pertence ao PNLD-2012, que submeteu coleções de livros didáticos do ensino médio a análise, para posterior distribuição em rede pública.

Os três volumes dessa coleção se destinam a cada um dos anos do EM. Eles apresentam-se em quatro unidades, sugestionando assim que cada unidade corresponda a um bimestre. O número de capítulos apresenta uma diferença para cada unidade devido às variedades de assuntos a serem estudados. No final de cada unidade, apresentam-se duas seções: uma chamada de "Em dia com o ENEM e o vestibular", na qual apresenta textos explicativos sobre as competências exigidas nestes exames, bem como uma série de questões de provas e de propostas de redação; e uma outra seção denominada "Intervalo", destinada à implementação de projetos temáticos que foram encabeçados no início da unidade.

Os capítulos intercalam-se para o ensino de literatura, produção de textos, conhecimentos linguísticos e interpretação de textos. A leitura é abordada no capítulo de interpretação de textos. O capítulo que trata de gramática (conhecimentos gramaticais), que será nosso objeto de pesquisa, é intitulado de "Língua: uso e reflexão". Ele está dividido nas seguintes seções: "Construindo o conceito", "Conceituando", "Exercícios", "A categoria gramatical na construção do texto", "Semântica e discurso" e "Boxes".

O livro do professor diferencia-se do aluno por conter as respostas dos exercícios, como também o Manual do professor que se encontra na parte final de cada volume. O Manual contém o mesmo conteúdo para os três volumes, excetuando uma proposta de trabalho de literatura correspondente a cada ano/série do EM.

A tabela a seguir apresenta uma exemplificação de como se dá a divisão de seções no capítulo "Língua: uso e reflexão". Este capítulo pertence a 3ª unidade do 1º volume da coleção.

Tabela 1- Estrutura da coleção – Capítulo "Língua: uso e reflexão" e seções

CAPÍTULO 3 (Língua: uso e reflexão)	SEÇÃO
Sons e letras	Construindo o conceito
	Conceituando
	Exercícios
	Os sons e as letras na construção do texto
	Semântica e discurso

O Guia PNLD-2012 (2011, p. 53) apresenta um quadro esquemático de cada coleção analisada, com a finalidade de pontuar alguns critérios positivos e negativos das coleções. O quadro que corresponde à coleção em apreço pode ser visualizado na tabela abaixo:

Tabela 2– Análise da coleção pelo Guia: PNLD-2012

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Exploração pertinente de textos de diferentes linguagens.Articulação da historiografia literária com propostas de leitura do texto literário.
Pontos fracos	Exercícios de análise linguística a partir de frases isoladas. Ênfase em atividades de classificação de termos da oração.
Destaque	Boa articulação entre os eixos de ensino. Indicação de projetos ao final de cada unidade.
Programação de ensino	Os volumes são organizados em quatro unidades,correspondentes aos quatro bimestres. A integração dos eixos de ensino favorece a distribuição do tempo pedagógico.
Manual do professor	Respostas e comentários vêm junto das atividades na parte que reproduz o Livro do Aluno; outras orientações vêm no encarte destinado ao professor.

2.4.1 Manual do Professor da coleção

Segundo o Manual do professor "o estudo da língua é realizado em capítulos próprios, ganhando com isso autonomia metodológica, maior espaço e importância" (MANUAL DO PROFESSOR, p. 27).

A proposta apresentada no Manual é de "redimensionar" o enfoque dado pela gramática tradicional (normativa) ao estudo da língua, centrado na análise morfológica e sintática da frase.

Com isso, os autores propõem uma abordagem que vai além dos limites da frase, considerando o "domínio do texto", como também a relevância do discurso. Porém, salientam que por vezes é necessário "trabalhar com frase".

Os autores apresentam no Manual do Professor a proposta de se trabalhar os conteúdos gramaticais (os conceitos e o desenvolvimento deles), concentrando-se as atividades em aspectos prescritivos e descritivos pertencentes à gramática normativa, bem como em aspectos relacionados à gramática de uso e gramática reflexiva.

2.5 NOSSO OBJETO DE ESTUDO

O corpus consta de um capítulo, escolhido aleatoriamente, de cada um dos três volumes da coleção. Cada capítulo contém seções, que se propõem em apresentar, desenvolver, aplicar e aprofundar o conceito da categoria gramatical estudada. A escolha se deu aleatoriamente, contudo a apresentação seguiu a ordem das séries do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

Pretendemos analisar as seções "Construindo o conceito", "Conceituando", "Exercícios", "A categoria gramatical na construção do texto" e "Boxes" que pertencem ao capítulo "Língua: reflexão e uso", buscando visualizar todo o movimento de apreensão dos conhecimentos gramaticais pretendido pelos autores da coleção de livros em apreço.

O Manual do Professor apresenta os seguintes objetivos de cada uma das seções selecionadas para a nossa análise: a) *Construindo o conceito* – como o título sugere, é o momento de se iniciar o contato do aluno com a categoria gramatical a ser estudada. Para isso usa-se um gênero textual, geralmente tira, HQ, cartuns, propagandas, anúncios, para que o aluno possa construir ou "inferir" o conceito, através de atividades como leitura, observação, comparação etc.; b) *Conceituando* – depois da inferência, passa-se a formulação do conceito, ampliado com mais exemplos; c) *Exercícios*: essa seção destina-se a aplicação do

conhecimento dos conceitos aprendidos a partir de exercícios com textos, situações e variadas estratégias; d) *A categoria gramatical na construção do texto* – nessa seção, os autores propõem o tratamento da categoria gramatical que foi estudada em relação com a construção dos sentidos do texto; e) *Boxes*: são textos paralelos que objetivam trazer reflexão, curiosidades e aprofundamento da teoria gramatical .

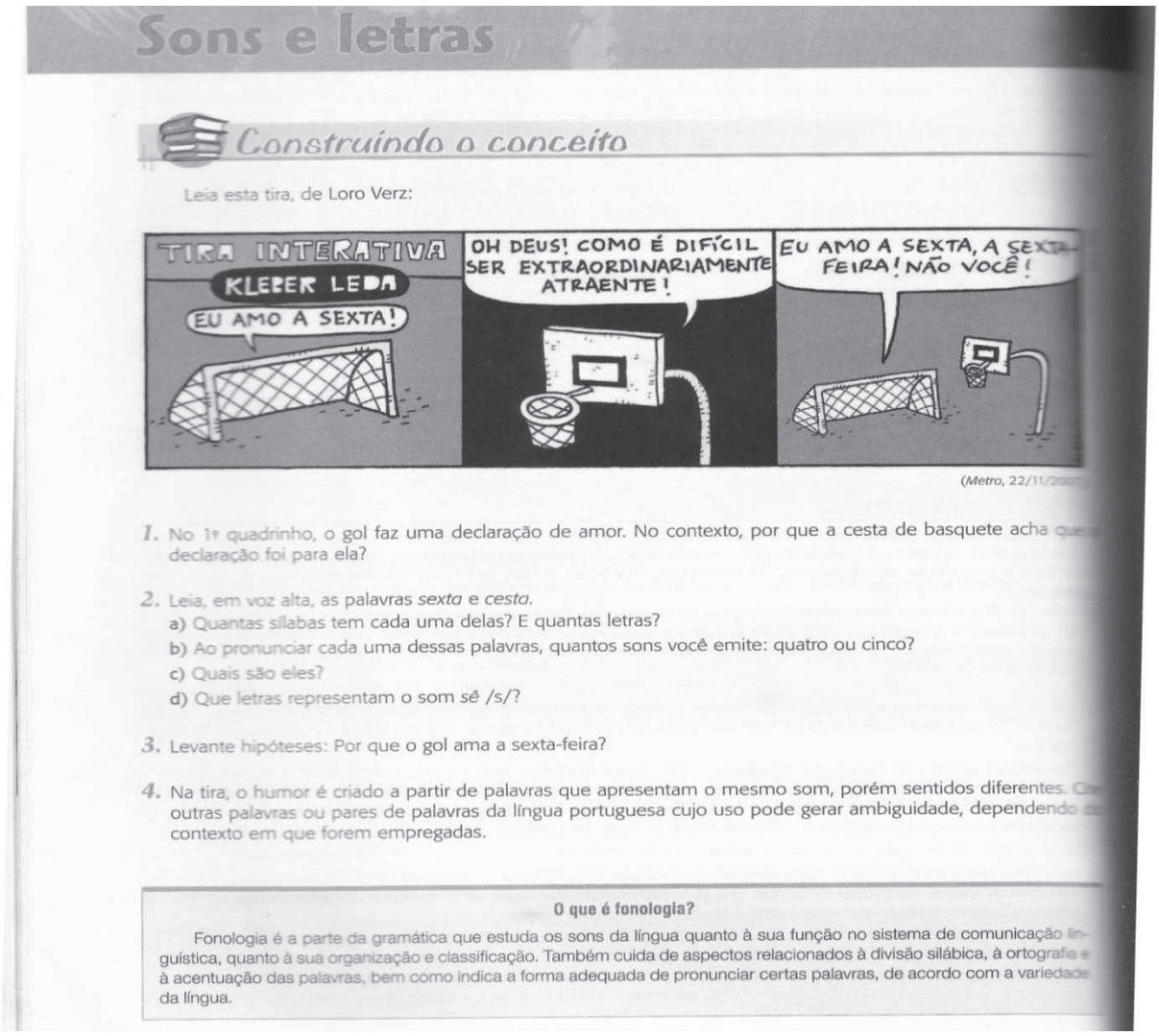
Baseados nos documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua portuguesa, nas propostas de Travaglia (2003; 2009) e Possenti (1996) no Guia: PNLD-2012, no Manual do professor da coleção, apresentaremos e analisaremos, a seguir, os capítulos selecionados para a nossa pesquisa, correspondentes às seções escolhidas.

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE DOS DADOS

Analisaremos as seções correspondentes a cada capítulo extraído de cada volume da coleção em apreço. Com a finalidade de não ocuparmos muito espaço no corpo do trabalho e enfocarmos o nosso objetivo, apresentaremos em alguns momentos figuras com recortes das páginas dos capítulos analisados (as páginas na íntegra estarão em Anexos), e em outros momentos apresentaremos a página completa.

O primeiro exemplo a ser analisado corresponde ao capítulo 3 da 3ª unidade do livro destinado ao 1º ano do EM. A primeira seção é denominada de "Construindo o conceito" (Figura 1).



Sons e letras

Construindo o conceito

Leia esta tira, de Loro Verz:

(Metro, 22/11/2007)

1. No 1º quadrinho, o gol faz uma declaração de amor. No contexto, por que a cesta de basquete acha que a declaração foi para ela?

2. Leia, em voz alta, as palavras *sexta* e *cesta*.
   a) Quantas sílabas tem cada uma delas? E quantas letras?
   b) Ao pronunciar cada uma dessas palavras, quantos sons você emite: quatro ou cinco?
   c) Quais são eles?
   d) Que letras representam o som *sê* /s/?

3. Levante hipóteses: Por que o gol ama a sexta-feira?

4. Na tira, o humor é criado a partir de palavras que apresentam o mesmo som, porém sentidos diferentes. Cite outras palavras ou pares de palavras da língua portuguesa cujo uso pode gerar ambiguidade, dependendo do contexto em que forem empregadas.

O que é fonologia?

Fonologia é a parte da gramática que estuda os sons da língua quanto à sua função no sistema de comunicação linguística, quanto à sua organização e classificação. Também cuida de aspectos relacionados à divisão silábica, à ortografia e à acentuação das palavras, bem como indica a forma adequada de pronunciar certas palavras, de acordo com a variedade da língua.

(Figura 1- Cereja & Magalhães. *Português: linguagens.* Vol.1, 2010, p. 196)

Como podemos visualizar na figura 1, este capítulo trata do assunto “Sons e letras” que correspondem uma parte dos estudos gramaticais descritivos, denominada de fonologia.

Para a intenção da construção do conceito de “Sons e letras”, os autores utilizam um gênero tira como o elemento motivador. As características das duas personagens (o que são) da tira, o diálogo entre elas (linguagem) e o tema inferido são bem alcançáveis ao alunado. Vemos um ponto positivo em se trabalhar com gêneros do cotidiano dos alunos, pois isso permite a aproximação do aluno com o assunto a ser estudado.

Logo após a tira, vem uma atividade com quatro questões. Nas questões de número 1 e 3, o leitor é levado a fazer algumas interpretações quanto aos sentidos explícitos ou subentendidos na tira, muitos dos quais deve se ter um conhecimento de mundo relacionado às personagens e suas respectivas utilizações no âmbito esportivo. Na questão de números 2 e 4 leva-se o aluno a analisar a estrutura linguística e o conhecimento lexical, consequentemente, rememorando alguns conceitos aprendidos no ensino fundamental (contagem de letras, fonemas e sílabas, identificação de fonemas). Na 2, pede-se que o estudante analise os sons e quantifique as letras das palavras *sexta* e *cesta*, e na 4 solicita-lhe que cite palavras de seu conhecimento que podem trazer um duplo sentido, quando em uso em determinado contexto.

Dessa maneira, os educandos são levados a inferir explicitamente que a mudança de significado se deve a composição das palavras por letras diferentes (frisamos, aqui, que esse conhecimento vem, principalmente, dos estudos dos pares opositivos constituintes de significado, legado dos estudos estruturalistas nas ciências linguísticas). Como também, leva-se o aluno a entender que o uso das palavras ganha outros sentidos quando em diferentes contextos. Neste capítulo ainda não se trabalha a homonímia (estudo de palavras que apresentam mesma pronúncia e grafia, porém significados diferentes), mas se estabelece as bases para seu estudo com a construção do conceito de sons e letras a partir de uma situação de uso.

Essa forma de introduzir o conceito propicia uma reflexão que embasa a noção conceitual do assunto a ser estudado, pois exige do aluno uma rememoração dos usos de determinadas palavras que exprimem certa ambiguidade (noção dos estudos da semântica de construções que geram duplo sentido, que o livro aborda em capítulo anterior). E concernente a esses usos, remete-nos à gramática de uso da variedade dominada (internalizada) pelo aluno, bem como daquela que se objetiva dominar no ensino escolar: a variedade padrão. Por isso, pudemos constatar que nessa seção os autores corresponderam aos objetivos explicitados no Manual do professor (trabalhar com aspectos da gramática normativa, como também com

aspectos da gramática de usos), inclusive ao que concerne a essa seção (introduzir o assunto de maneira que o aluno faça atividades de inferência, comparação, observação, leitura).

No final da página, aparece um boxe, no qual percebemos que não se constitui uma seção, mas textos paralelos que estão presentes nas seções de estudo de língua (como também de literatura). Nele, é trazido um conceito teórico da fonologia, que como dissemos, é parte da gramática descritiva que estuda os sons e os classifica. Aqui percebemos que os autores apresentam um conceito teórico de descrição ligado à gramática normativa, como podemos constatar no seguinte trecho do boxe, no qual a fonologia "indica a forma adequada de pronunciar certas palavras, de acordo com a variedade da língua" (boxe na parte final da figura 1).

Depreende-se desse trecho recuperado, a seguinte proposta: o estudo da fonologia se dá a partir dos seus aspectos descritivos, para então se partir para os aspectos prescritivos da norma padrão. Com isso, vemos que os autores se limitam a apresentar, no estudo dos sons e letras, conceitos teóricos advindos da gramática normativa, um das propostas visualizadas no manual do professor.

Em se tratando do conhecimento científico, no nosso caso, dos estudos linguísticos, que deve ser propiciado ao aluno, tal postura pode propiciar um embasamento teórico não muito suficiente para o aluno, e isso, é claro, vai depender do tópico gramatical que será trabalhado, pois há outras teorias linguísticas que desfazem incoerências e apresentam novas propostas de estudos para determinados tópicos gramaticais. No caso do conteúdo "Sons e letras", não vemos problema em se basear a teoria gramatical a partir da gramática normativa, pois como poderemos ver na próxima seção a ser analisada, muito dos elementos descritivos que esse tipo de gramática se utiliza para esse tópico, incrementa-se de estudos fonológicos oriundos de uma tradição de estudos linguísticos vinculados ao que chamamos de Linguística Interna (parte da ciência da linguagem que estuda cientificamente conteúdos ligados a estrutura da língua, tais como sintaxe, morfologia, fonologia etc.).

No que concerne ao trabalho com a proposta de "indicar a forma adequada de pronunciar certas palavras", entendendo-se como adequada à situação do uso da variedade padrão, reconhecemos que tal proposta coaduna-se com as diretrizes nacionais de ensino de língua materna, uma vez que esses documentos preconizam que o objetivo da escola é propiciar ao alunado ao domínio efetivo e consciente da variedade padrão.

Certo que o ensino da pronúncia (principalmente) e da escrita de palavras, conforme a modalidade culta da língua, deve ser trabalhado, respeitando as diferentes variedades não padrão, inclusive aquelas que os alunos já trazem de uma maneira internalizada para a escola.

Passaremos a análise da seção seguinte, “Conceituando”. As páginas com a exposição dos conceitos podem ser visualizadas na íntegra nas FIGURAS A, B, C e D em Anexos. Para exemplificação, apresentamos abaixo alguns recortes da seção analisada (figuras 2, 3, 4 e 5)

Vogal é o fonema produzido por uma corrente de ar que, vinda dos pulmões, passa livremente pela boca. As vogais funcionam como *base* da sílaba.

Semivogal é o fonema produzido como vogal, porém pronunciado mais fraco, com baixa intensidade; por isso, não constitui sílaba sozinho e sempre acompanha uma vogal.

(Figura 2-Idem, p. 198)

Sílaba é um fonema ou grupo de fonemas pronunciados numa só emissão de voz. A base da sílaba é a vogal; sem ela não há sílaba.

(Figura 3- Idem, p. 199)

Ortoepia e prosódia

A pronúncia das palavras é bastante variável. Como se pronuncia a vogal *o* inicial nas palavras *ossos* e *ovos*? Com som aberto (ó) ou com som fechado (ô)? Como se pronuncia a palavra *Nobel*? Dando mais intensidade à sílaba *no* ou à sílaba *bel*? Para ajudar a esclarecer essas dúvidas, a fonologia desenvolve estudos sobre a pronúncia adequada das palavras, segundo a variedade padrão da língua portuguesa. Esses estudos chamam-se **ortoepia** e **prosódia**.

(Figura 4-Idem, p. 201)

A **ortoepia** trata da pronúncia adequada dos fonemas e das palavras, de acordo com a variedade padrão da língua.

A **prosódia** trata da acentuação e da entoação adequadas dos fonemas, de acordo com a variedade padrão da língua.

(Figura 5- Idem, p. 202)

Nesta seção, podemos ver a formalização do conceito e um destrinchamento por intermédio da classificação dos elementos constituintes das palavras (fonema, letra) e suas ramificações (vogais, semivogais, consoantes, hiato, ditongo, tritongo).

Neste momento, mostram-se as regularidades da língua quanto aos seus constituintes mínimos. Para isso, faz-se a descrição desses elementos, utilizando a nomenclatura e simbologia tradicionalmente usadas nos estudos teóricos da linguagem. Utilizam-se alguns textos e fragmentos destes, com o intuito de auxiliar na conceituação. Aqui, eles são desvirtuados do seu contexto, servindo de base para o estudo classificatório dos elementos do sistema linguístico em estudo.

Assim, podemos visualizar nesta seção, o trabalho com a gramática descritiva, na qual é feito a descrição da estrutura da língua a partir dos seus sons e letras, sem valoração nenhuma. Porém, somente na próxima seção vamos analisar e visualizar a aplicação concreta destes conceitos teóricos.

Ainda nesta seção, podemos visualizar o trabalho na perspectiva da gramática normativa (figura 4 e 5). Os autores apresentam as noções de "ortoepia" (relativa à escrita) e "prosódia" (relativa à pronúncia), que circunscrevem a prescrição de usos baseados na variedade padrão da língua. O interessante é notar que há a utilização da noção de adequação, e não da noção de erro. Sendo assim, os autores demonstram estar de acordo com o posicionamento dos estudos linguísticos mais atuais que direcionam para o caminho da adequação à variedade padrão da língua portuguesa, variedade esta que, mais uma vez salientamos, é aquela a ser apreendida na escola.

A seção seguinte a ser analisada é denominada de "Exercícios". Para a visualização das páginas dessa seção, vide Anexos (FIGURA E, F, G). Nela é apresentada uma sequência de atividades (composta por exercícios estruturais). Segundo o manual do professor, os exercícios dessa seção visam à aplicação do conceito estudado/apreendido.

Para a realização dos exercícios de 1 a 5 (FIGURA E-Anexos) é dado um texto base: "O que é revolução verde?" (FIGURA D-Anexos). Nesses exercícios nenhuma questão faz referência ao gênero do texto, sua finalidade, e nenhuma questão de interpretação. Os exercícios que se seguem ao texto não trazem nenhuma questão que leve a inferência interpretativa dos sentidos veiculados no texto. São questões totalmente voltadas para o nível da estrutura, nas quais se exige dos alunos a ação da simples observação, identificação e classificação conforme os conceitos teóricos explanados na seção anterior. Podemos visualizar essa afirmação com um exemplo de um exercício da seção analisada, na figura abaixo:

Em qual das alternativas abaixo todas as palavras são paroxítonas?
a) agrícola – genéticas – século – México – agrônomo
b) amplo – início – milho – pecuária – escala
c) partir – produção – também – Nobel – até

(Figura 6- Idem, p. 201)

A partir dessa exemplificação, vemos nesses exercícios, que os autores se utilizam para a fixação dos conceitos estudados de sons e letras, uma abordagem a partir da gramática descritiva, que desempenha a função somente de descrever os fenômenos da língua, nomeando-os, classificando-os, sem qualquer valoração.

Para as questões de números 6, 7 e 8 (FIGURA E-Anexos), utiliza-se um gênero tira sem qualquer referência aos sentidos estabelecidos nela, e mais uma vez, o texto é usado como pretexto para o estudo classificatório, da estrutura, sem ligação com os sentidos produzidos pelo uso da categoria gramatical. Unicamente, há o trabalho com a gramática descritiva.

Baseados em Travaglia (2003) entendemos que os exercícios de teoria gramatical não correspondem ao objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, pois saber o que é um ditongo ou um hiato não é o método correto para fazer com que os educandos escrevam textos coerentes e coesos. Então, o trabalho só se constitui válido a partir desta perspectiva se o professor objetivar oportunizar aos alunos o conhecimento científico no que concerne a nomenclatura gramatical estabelecida para tal assunto (sons e letras).

Continuando nesta seção, podemos visualizar, nas figuras F e G (vide Anexos), os exercícios que tratam sobre a ortoepia e a prosódia. Neles, vemos que a abordagem dos autores se baseia na gramática normativa, em seu aspecto prescritivo. Nas atividades de números 1, 2 e 3 (FIGURA F) e 5 e 6 (FIGURA G), vemos o trabalho em referência à pronúncia de determinadas palavras, segundo a norma padrão, e na questão de número 4 (FIGURA G), trabalha-se a escrita, segundo essa mesma perspectiva. Apresentamos abaixo um recorte para exemplificação do trabalho a partir da pronúncia (figura 7) e da escrita (figura 8):

2. Em qual das sequências a seguir a letra *x* tem, na pronúncia, o som /ks/?

a) eximio – exalar – enxame – xampu – exceção – excursão – xingar

b) axila – intoxicar – tóxico – nexo – ônix – sexagenário – tórax

(Figura 7-Idem, p. 202)

4. Na tira a seguir, no último quadrinho, foi eliminada uma palavra. Leia a tira e depois responda: De acordo com a variedade padrão escrita, que forma completa adequadamente o balão: *carcereiro* ou *carceireiro*?

(Fernando Gonsales. *Níquel Náusea – Vá pentear macacos*. São Paulo: Devir, 2004. p. 9.)

(Figura 8- Idem, p. 203)

Entendemos que esse exercício, embora estrutural, é de grande valia para os alunos irem se adequando às normas dessa variedade a ser aprendida. No entanto, a simples e inconsciente aplicação desses exercícios não garante tal aprendizado. É necessária, para isso, a postura crítica do professor, bem como a dosagem na medida certa destes tipos de exercícios

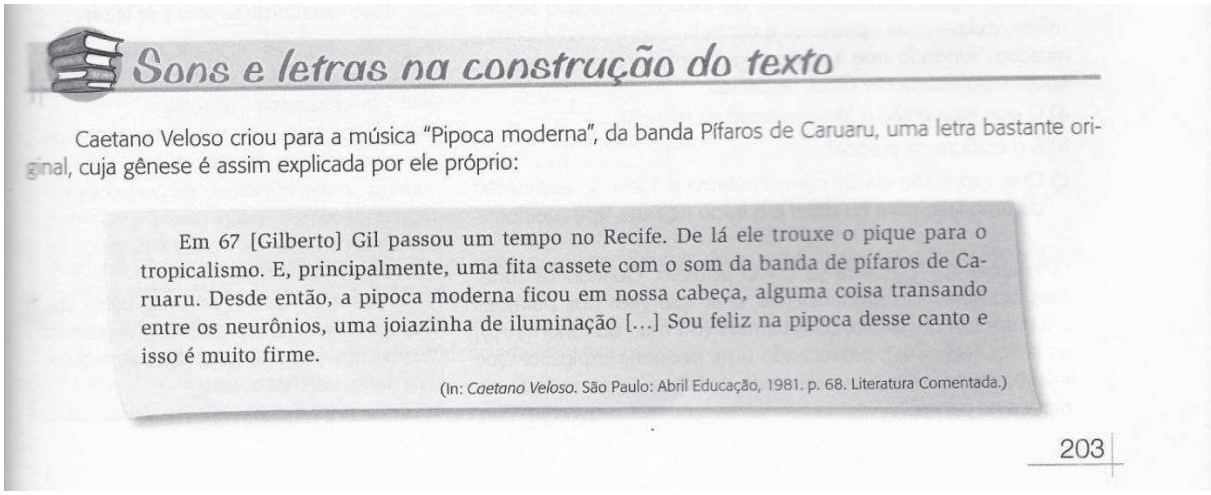
(estruturais e prescritivos), pois sabemos que os alunos precisam dominar de forma reflexiva os conteúdos gramaticais. O que nos leva a concluir que se deve, na maior parte da abordagem de conhecimentos linguísticos, trabalhar com a gramática reflexiva.

Percebe-se, então, que podem ser usados exercícios estruturais na apreensão dos conceitos dos tópicos de gramática, mas o que os documentos parametrizadores designam para os estudos gramaticais é que eles não se circunscrevam somente ao domínio da frase, mas cheguem, apontem para o texto, para que se possa ver a categoria gramatical em funcionamento neste que é a unidade básica de ensino. Fazendo com que se perceba que "não há língua sem gramática", ou melhor, não há texto sem gramática, e vice e versa.

Embora os comandos neste exercício não apontem para a reflexão, cabe ao professor encaminhar os alunos para a necessidade de se estudar, nesse momento, através destes exercícios estruturais, as regras concernentes à pronúncia e a escrita na norma padrão.

A última seção analisada desse volume do 1º ano é "Sons e letras na construção do texto".

A seção inicia-se com um texto explicativo (Figura 9), relatando como aconteceu a gênese de uma música escrita por Caetano Veloso e Gilberto Gil. Logo após vem um trecho da música e as questões que lhe seguem (Figura 10). Achamos interessante colocar as figuras completas aqui, devido a uma análise mais detida dos exercícios dessa seção.



Sons e letras na construção do texto

Caetano Veloso criou para a música "Pipoca moderna", da banda Pífaros de Caruaru, uma letra bastante original, cuja gênese é assim explicada por ele próprio:

> Em 67 [Gilberto] Gil passou um tempo no Recife. De lá ele trouxe o pique para o tropicalismo. E, principalmente, uma fita cassete com o som da banda de pífaros de Caruaru. Desde então, a pipoca moderna ficou em nossa cabeça, alguma coisa transando entre os neurônios, uma joiazinha de iluminação [...] Sou feliz na pipoca desse canto e isso é muito firme.
>
> (In: *Caetano Veloso*. São Paulo: Abril Educação, 1981. p. 68. Literatura Comentada.)

203

(Figura 9, Idem, p. 203)

Leia a letra de Caetano Veloso feita para a música e responda às questões propostas.

pipoca moderna

e era nada de nem noite de nego não
e era nê de nunca mais
e era noite de nê nunca de nada mais
e era nem de negro não
porém parece que a golpes de pê
de pé de pão
de parecer poder
(e era não de nada nem)
pipoca ali aqui
pipoca além
desanoitece a manhã
tudo mudou

(Caetano Veloso e Sebastião Biano. Guilherme Araújo Produções Artísticas © Warner Chappell Edições Musicais.)

Bonecos do Mestre Vitalino de Caruaru.

1. O emprego reiterado de certos fonemas é um recurso sonoro muito utilizado em poesia. Nesse poema são empregados repetidamente dois fonemas.

a) Quais são esses fonemas? **b)** Qual é o nome desse recurso sonoro?

2. A escolha de sons e palavras num texto literário nunca é gratuita.

a) Observe este grupo de palavras introduzidas pelo fonema /n/: *nada, nem, noite, nego, nunca, não*. O que elas têm em comum do ponto de vista semântico?

b) Observe este grupo de palavras, em que aparece o fonema /p/: *pé, pão, poder, golpes*. O que elas sugerem, do ponto de vista social ou político?

c) Associe os sentidos criados pelas palavras dos dois grupos. Como parece ser a *noite negra* descrita no início do texto?

3. O poema pode ser dividido em duas partes: na 1ª (versos 1 a 8), as palavras situam e descrevem a *noite negra*; na 2ª parte (versos 9 a 12), ocorre o estouro da pipoca, que modifica, até pela cor, o quadro negativista inicial.

a) Qual a cor da pipoca estourada?

b) Que parte do dia essa cor sugere?

4. O texto foi produzido no início da década de 1970, momento em que o país vivia um estado de exceção e, sob o regime militar, exilava seus opositores e controlava os meios de comunicação. Supondo que a *noite negra* represente esse período social e politicamente difícil, responda:

a) O que seria então o "desanoitecer" da manhã?

b) E o estouro da pipoca?

c) Que expressão da 2ª parte confirma a ideia de superação de uma fase ruim ou difícil e o início de uma fase melhor?

5. O fonema /p/ classifica-se como *oclusivo*. Quando os fonemas oclusivos são pronunciados, o ar que vem dos pulmões encontra um obstáculo, uma barreira (no caso do fonema /p/, os lábios fechados), provocando uma pequena explosão. Que relação existe entre o uso reiterado do fonema /p/ no texto e a pipoca na panela?

Para que servem os sons e as letras?

Os sons e as letras são a base da linguagem verbal. Sem os sons, não há a fala; sem as letras, não há a escrita.

Mesmo as formas mais modernas de comunicação ou de gravação, como o telefone, o fax, a Internet, as gravações em cassete ou em videocassete, dependem em grande parte dos sons e das letras que constituem a linguagem verbal.

Assim, os sons e as letras, como unidades básicas de construção da linguagem verbal, têm papel decisivo na preservação e na transmissão da cultura.

(Figura 10-Idem, p. 204)

A questão de número 1 solicita que os alunos identifiquem determinados fonemas na letra da música e possam classificar que tipo de figura de linguagem corresponde a esse uso. Essa abordagem é meramente descritiva. No entanto, no enunciado da própria questão contém uma valiosa informação quanto ao uso dos recursos dos fonemas no que diz respeito ao gênero textual.

Essa informação é ratificada no enunciado da questão de número 2. É o que entendemos por uso intencional de determinados sons e letras na produção de sentidos pretendidos nos textos. A questão explora tal recurso quando separa os grupos de palavras que

foram utilizadas pelo autor para criar a imagem sugestiva de opressão vivenciada no momento histórico retratado, o da ditadura militar.

A partir daqui, vemos que os autores trabalham o assunto “Sons e letras” a partir da “perspectiva da língua”, àquilo que se propõem no Manual do Professor no que se refere a essa seção. Aqui percebemos uma abordagem do conteúdo estudado a partir da gramática reflexiva, na qual os recursos linguísticos desenvolvem papel preponderante na constituição dos sentidos pretendidos. Isto traz ao aluno a noção da categoria gramatical em funcionamento.

Neste momento, dependendo da postura e do método adotado pelo professor, o aluno pode vir a perceber como a gramática está para língua, para o texto, para os sentidos veiculados nos mais diversos gêneros.

As questões 3 e 4 continuam nesse movimento de interpretação dos sentidos sugeridos na letra da música. Sendo que a questão 3, explora o caráter estrutural do poema-música, disposto a favor do movimento feito para ocasionar a mudança de sentido provocado pela troca de termos. E na questão de número 4, trabalha-se com a intertextualidade histórica, na qual se exige do aluno rememoração desse assunto tratado nas aulas da disciplina História.

Neste particular, vemos o estudo da língua, a partir de um gênero textual, partindo de um contexto amplo, que extrapola estritamente os domínios da estrutura. Os sentidos produzidos no poema vinculam-se a um contexto, a uma determinada situação de produção discursiva, que deixa suas marcas linguísticas explícitas. Assim, os alunos têm a oportunidade de estudar a língua em relação com a sociedade e com o momento, e verem como essa relação produz os mais diferentes discursos, que devem ser apreendidos por um domínio cada vez mais consciente das variedades de prestígios, através de um estudo reflexivo e amplo, da estrutura ao contexto de produção, e não somente da estrutura em si.

Na questão de número 5, trabalha-se a partir de uma conceituação com base na fonologia, que serve para explicar um recurso do fonema /*p*/ que foi utilizado intencionalmente pelo autor da música; o uso traz uma ideia do som da pipoca da panela, da explosão que esse som faz. Há uma descrição do fenômeno linguístico, porém, a indicação de seu uso no texto amplia a abordagem descritiva, direcionando para os domínios da intenção, da escolha consciente do uso desse recurso sonoro.

Esta seção explora a categoria gramatical na constituição do texto, revelando como os elementos sons e letras são responsáveis na construção semântica do texto, ou seja, para a produção intencional dos significados produzidos na letra da canção. Isso é comprovado quando atentamos para o fato de os exercícios não se resumirem ao estudo da estrutura, da

nomenclatura dos fatos da língua, porém, utiliza desses componentes com o objetivo de trazer uma reflexão sobre os usos desses mesmos fatos na perspectiva da produção de sentidos e discursos, resumindo, numa perspectiva textual, e não meramente frasal.

Podemos perceber também que os autores escolheram o gênero correto para explorar a categoria gramatical, pois há exemplos de escolha de gêneros totalmente fora da objetivação de tratar a categoria estudada, como vimos na seção "Exercícios". A música, o poema, a poesia em geral exploram os sons das letras, que são um recurso estilístico a serviço da produção de sentidos. Com isso, se o professor achar conveniente neste momento de estudo, pode comentar sobre esta possibilidade de abordagem dos textos literários, reforçando assim que o estudo de literatura é o estudo da língua, da gramática da língua em uso.

Comparando essa seção e a seção "Exercícios" no estudo do assunto "Sons e letras", afirmamos que a ação de demonstrar como a categoria gramatical é responsável pelo sentido do texto propicia ao aluno uma melhor apreensão da função desse tópico gramatical, trazendo significância para o seu aprendizado. Vemos que essa seção trabalha com a perspectiva da gramática reflexiva, propiciando, na abordagem de um fenômeno linguístico a partir das "dimensões gramatical, textual e enunciativa" o "desenvolvimento de habilidades" "de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos" (PARAÍBA, 2006, p.44).

Na parte final da página (ainda na figura 10) há um boxe que traz um dado importante para a reflexão sobre o estudo da função dos sons e das letras, ratificando como o uso de ambos está para a constituição da fala e da escrita. Embora não tenha sido explanado nos exercícios, vemos que o estudo desse assunto se dá pela relevância do tratamento conferido a pronúncia e escrita oficiais relativos à norma padrão, fatores a serem aprendidos pelos alunos.

Passaremos agora a analisar o capítulo escolhido do 2º volume da coleção em apreço, destinado ao 2º ano do ensino médio. O capítulo trata sobre o substantivo. Analisaremos essa categoria gramatical nas seções escolhidas para a nossa pesquisa.

Para tratar da classe gramatical *substantivo* na primeira seção, "Construindo conceito" (figura 11), os autores iniciam com a apresentação de um gênero textual fábula. Logo após, trabalham-se três questões concernente ao gênero.

CAPÍTULO 2

Língua: uso e reflexão

O substantivo

Construindo o conceito

Leia esta fábula, do escritor francês Jean de La Fontaine (1612-1695):

O amor e a loucura

No Amor tudo é mistério: suas flechas e sua aljava, sua chama e sua infância eterna.

Mas por que o amor é cego?

Aconteceu que num certo dia o Amor e a Loucura brincavam juntos. Aquele ainda não era cego. Surgiu entre eles um desentendimento qualquer. Pretendeu então o Amor que se reunisse para tratar do assunto o conselho dos deuses. Mas a Loucura, impaciente, deu-lhe uma pancada tão violenta que lhe privou da visão.

Vênus, mãe e mulher, pôs-se a clamar por vingança, aos gritos. E diante de Júpiter, Nêmesis — a deusa da vingança — e de todos os juízes do Inferno, Vênus exigiu que aquele crime fosse reparado. Seu filho não podia ficar cego.

Depois de estudar detalhadamente o caso, a sentença do supremo tribunal celeste consistiu em declarar a Loucura a servir de guia ao Amor.

(In: Flávio Moreira da Costa, org. *Os melhores contos de loucura*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007. p. 17-8.)

Metropolitan Museum of Art, Nova York

Diana e Cupido *(1761), de Pompeo G. Batoni.*

aljava: coldre ou estojo onde se colocavam as setas e que se trazia pendente do ombro.

1. O narrador da fábula afirma que tudo no amor é mistério.
   a) Que palavras designam o mistério do Amor?
   b) O que cada uma dessas palavras nomeia: um ser, uma ação, uma qualidade, um estado ou um sentimento?

2. Por que, na fábula, as palavras *amor* e *loucura* foram empregadas com letras maiúsculas?

3. A fábula é um gênero textual que costuma apresentar, no final, uma moral, isto é, um ensinamento. Isso, entretanto, não ocorre nessa fábula. Que moral você daria para ela?

20

(Figura 11-Cereja & Magalhães. *Português: linguagens.* Vol. 2, 2010, p. 20)

Na questão de número 1 nas letras *a* e *b* é solicitado que o aluno/leitor identifique algumas palavras que desempenham algumas funções no texto da fábula, como por exemplo, as que são utilizadas para designar "o mistério do Amor". E depois da identificação pede-se

que o aluno faça a correspondência de cada palavra ao seu tipo de nomeação, ou seja, o que ela vem a nomear, dar nome (uma ação, um estado, um sentimento etc.).

A questão de número 2 apresenta uma característica do gênero fábula, a animação de seres inanimados, de sentimentos, ações. A questão trabalha o porquê do emprego diferenciado de duas palavras (Amor e Loucura). Os alunos são convidados a inferir tal uso. Aqui o professor poderá intermediar, na aprendizagem, explanando que esse é um recurso usado nesse gênero fábula e em outros gêneros literários (a animação de seres, ações e sentimentos por meio do emprego de letras maiúsculas iniciais, como em nomes próprios).

Nessas duas questões percebemos a intenção dos autores em introduzir a noção de substantivo a partir do seu uso, aparecimento no texto da fábula. No entanto, vemos que há um direcionamento a uma conceituação tradicional dessa classe, que poderemos confirmar na próxima seção, na qual há a explicitação do conceito.

Ainda nessa seção "Construindo o conceito", há uma terceira e última questão relativa à fábula. Nela é trabalhada uma característica do gênero fábula que consiste na ideia da finalização desse gênero por meio da apresentação de uma moral (a moral da história). Não é apresentada a moral oficial, dando oportunidade para que o aluno dê a sua versão, suscitando a sua imaginação, criatividade e compreensão do tema tratado no texto. Tal ação, acreditamos que é para criar uma situação inicial motivadora para o estudo do tópico gramatical.

Vemos que as três questões servem para a introdução do assunto e também para a rememoração das características do gênero textual fábula. É uma atividade reflexiva, na medida em que se analisa algumas palavras, em funcionamento textual (se considerando no nível mais restrito, o do mero aparecimento ou uso no texto), e se busca apreender que tipo de relação essas palavras tem com contexto extra verbal, ou seja, o que essas palavras, no caso os substantivos, nomeiam no mundo (uma ação, um sentimento, um ser). Não há nenhuma nomeação do que venha a ser essa classe de palavra, pois como se trata de introduzir o assunto, só se sabe que ela nomeia certos tipos de palavras.

Passaremos para a seção "Conceituando" (FIGURAS H e I-Anexos). Nessa seção é apresentada uma sucinta definição de substantivo, visualizada no recorte abaixo:

Substantivos são palavras que designam seres — visíveis ou não, animados ou não —, ações, estados, sentimentos, desejos, ideias.

(Figura 12-Idem, p. 21)

Vemos que essa conceituação de substantivo é baseada em critérios semânticos, pois, ao defini-lo como um termo que serve para nomear os seres, objetos, ações, estados, etc., não há aí critérios sintáticos ou morfológicos. Há que se salientar que muitas críticas há para a definição baseada em critérios semânticos, pois, ao designar substantivo como palavra que designa ações pode se confundir com a mesma definição semântica de verbos, ou quando se fala em designar estado, pode-se confundir, pelos mesmos critérios, com a definição de adjetivos.

Vemos então que mais uma vez os autores se baseiam na teoria gramatical da gramática normativa. Como sabemos essa gramática remonta aos estudos tradicionais greco-romanos que primavam por estabelecer regras do bem falar e escrever. Apoiar-se nessa teoria gramatical é um ponto desfavorável no tratamento de um tópico gramatical, pois estudos comprovam que há muitas incoerências terminológicas e conceituais nos manuais que seguem a tradição gramatical greco-romana.

Por isso, Travaglia (2003) recomenda que no ensino de conhecimentos gramaticais a partir de uma abordagem descritiva, é necessário o professor escolher uma concepção teórica que apresenta menos incoerências conceituais. Entendemos que isso se faz necessário para que o professor apresente uma teoria consistente, e saiba criticamente, o porquê de tal definição, e tenha conhecimento de outras perspectivas para o mesmo tópico estudado.

Também podemos salientar a questão do livro como detentor do saber. Ao apresentar uma única definição, poderá levar o professor (acrítico) a entender que esta é a única existente. E vemos que o livro didático pode se constituir em um reprodutor de saberes instituídos, tornados ideologicamente como verdades inquestionáveis. Todavia, faz-se necessário o professor analisar criticamente todas as propostas, antes de aplicá-las em sala.

Conscientes dessa perspectiva adotada, vemos que talvez seja por isso que logo após dessa definição tradicional de substantivos, os autores apresentam dois boxes bem extensos. O primeiro (FIGURA H-Anexos) introduz uma noção da morfossintaxe, para mostrar como a forma e a função dos termos nos enunciados estão organizadas para a formulação dos sentidos.

Vemos então, que os autores no estudo do substantivo, a partir da gramática descritiva, fazem uma mescla de perspectivas: a tradicional e a de teorias de base estruturalista. Entretanto, podemos visualizar que os autores ao exporem a relação entre forma e função, não abandonam a conceituação de substantivo baseado em critérios semânticos. Vemos que o aparecimento de estudos da morfossintaxe em relação ao substantivo (e em geral, de outras classes de palavras, como podemos ver no boxe), na relação paradigmática e sintagmática,

pode ter sido explicitado para se dar um "tratamento mais científico", mais coerente. No entanto, o mero aparecimento de novas teorias não significa a adoção às tais.

O interessante nesse boxe (FIGURA H) é que os autores apresentam uma noção de *gramática internalizada* ao indicarem que os falantes utilizam "regras interiorizadas". Logo após, mostra-se uma explicação de como a "seleção" (o eixo paradigmático) e a "combinação" (eixo sintagmático) estão a favor dessas regras que os falantes utilizam em sua atividade linguística.

Mostra-se um quadro no qual os termos de uma frase são classificados conforme a forma e a função. Mistura-se, assim, gramática internalizada (de uso) e gramática teórica (descritiva, de base estruturalista) para a extensão da explicitação desse ponto gramatical.

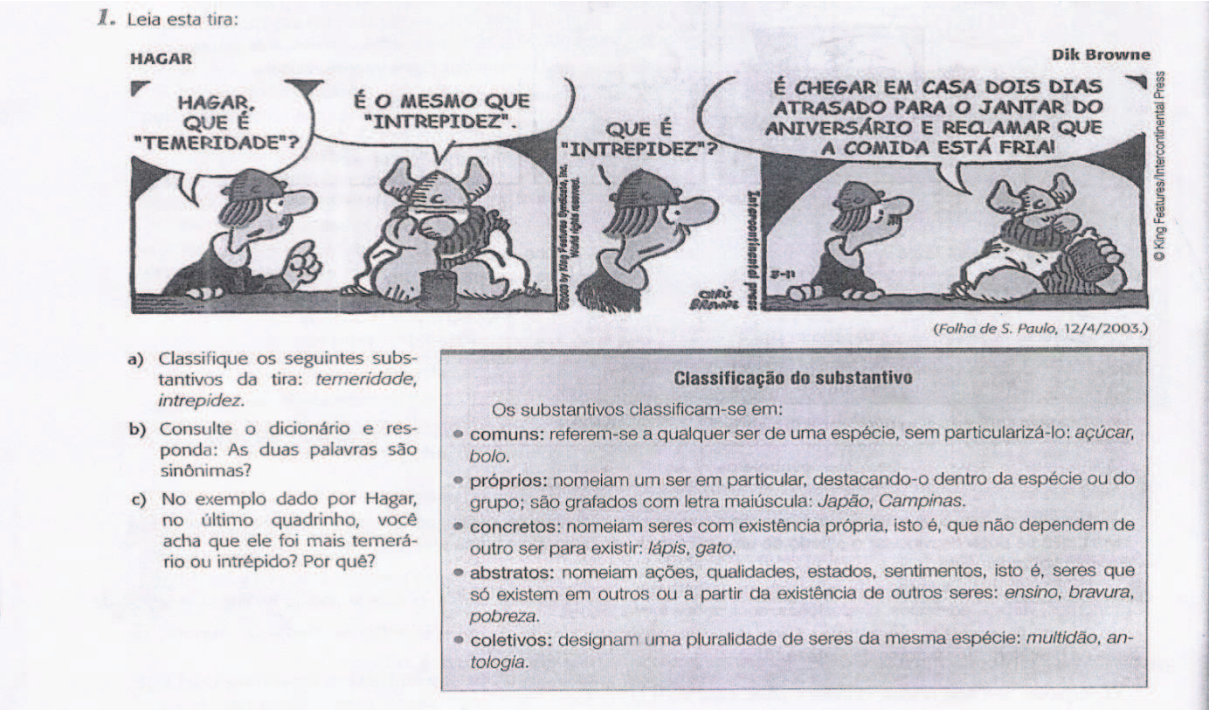
No entanto, não visualizamos uma melhor abordagem quanto as modalidade da língua, pois, os autores explicitam a teoria partindo da fala, e depois partem para uma aplicação na escrita. Isto quer dizer que eles não explicaram que a fala possui sua gramática, diferente da escrita. Enquanto se podem classificar normalmente as classes de palavras na frase escrita tirada para exemplo, não se poderá tão facilmente fazer mesma classificação numa frase falada. Por exemplo, na gramática escrita, padrão, o pronome pessoal do caso reto "ele" só pode desempenhar a função de sujeito. Já na gramática da fala, comumente pronomes nesse caso tem servido também para desempenhar a função de objeto ("Encontrei ele").

Um segundo boxe (FIGURA I-Anexos) explicita as funções sintáticas designadas propriamente pela classe substantivo em um contexto frástico. São várias as funções enumeradas, cabendo ao aluno memorizá-las e tentar identificá-las quando em análise linguística, a partir da gramática descritiva.

Portanto, nesta parte de conceituação, depreendemos que a inserção de um critério sintático na definição de substantivo, é uma tentativa dos autores escaparem da definição simplista e problemática gerada pelo critério semântico.

Em seguida, analisaremos a seção "Exercícios" (figuras 13, 14 e 15). Nela é apresentada uma sequência de atividades ao nível da frase. Nelas são exigidas apenas que os alunos completem frases, preencham lacunas, formem frases utilizando construções com substantivos abstratos. E como auxílio para tal empreendimento, há boxes nas páginas ao lado dos exercícios, apresentando alguns itens classificatórios quanto à classe substantivo. Passemos a análise de alguns dos exercícios propostos.

Na figura 13 podemos visualizar o exercício de número 1.



1. Leia esta tira:

HAGAR — Dik Browne

HAGAR, QUE É "TEMERIDADE"?

É O MESMO QUE "INTREPIDEZ".

QUE É "INTREPIDEZ"?

É CHEGAR EM CASA DOIS DIAS ATRASADO PARA O JANTAR DO ANIVERSÁRIO E RECLAMAR QUE A COMIDA ESTÁ FRIA!

© King Features/Intercontinental Press

(Folha de S. Paulo, 12/4/2003.)

a) Classifique os seguintes substantivos da tira: *temeridade, intrepidez.*

b) Consulte o dicionário e responda: As duas palavras são sinônimas?

c) No exemplo dado por Hagar, no último quadrinho, você acha que ele foi mais temerário ou intrépido? Por quê?

Classificação do substantivo

Os substantivos classificam-se em:

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

(Figura 13-Idem, p.22)

A questão apresenta um gênero textual tira. A partir disso, são elencadas três questões referentes à tira. A questão *a)* exige do aluno a classificação de dois substantivos (temeridade e intrepidez). É uma atividade de mera classificação. Não é preciso nem identificar os substantivos, pois eles já estão separados para a classificação. Para tal fim, o boxe lateral apresenta uma lista de classificação dos substantivos (comuns, próprios, concretos, abstrato, coletivos) com a respectiva conceituação. Nessa questão, o estudo da classe substantivo se circunscreve ao domínio da nomenclatura.

A questão *b)* apresenta um diferencial, por direcionar o aluno a pesquisa, através da consulta ao dicionário. O aluno deve estabelecer a relação sinonímica das duas palavras (temeridade e intrepidez), classificadas como substantivos.

A questão *c)* complementa a questão *b)*, pois, o aluno, ao saber as definições das duas palavras e a sua relação sinonímica, é desafiado a contextualizar qual o uso mais pertinente para a situação comunicativa estabelecida na tira. O aluno empreenderá uma análise interpretativa dos sentidos vinculados ao uso das duas palavras aos sentidos pretendidos pelo personagem da tira. Nessas duas questões, visualizamos um trabalho com a gramática de uso, quando se fornecer a opção de uso de um ou mais recursos, nesse caso de dois substantivos, em uma dada situação interlocutiva, e com a gramática reflexiva, ao se tratar, na análise dos usos de dois substantivos, das nuances semânticas apresentadas por cada um desses usos.

Os demais exercícios de números 2 a 6 encontram-se integralmente na FIGURA J (vide anexos). Tomaremos como exemplos para nossa análise os exercícios 2 e 5 (os exercícios 3 e 4 seguiram o mesmo raciocínio do exercício 2, e o exercício 6 seguiu o mesmo do 5, por isso não serão aqui detalhados, mas podem ser conferidos nos anexos), que podem ser visualizados nas figuras 14 e 15 abaixo:

2. Que substantivos próprios completam as frases a seguir, considerando-se o contexto?
   a) O ☐ adverte: evite fumar na presença de crianças.
   b) O escritor português renascentista ☐ escreveu o conhecido poema épico *Os lusíadas*.
   c) Os únicos países sul-americanos que não fazem fronteira com o Brasil são ☐ e ☐.
   d) ☐ é o Estado que mais produz ferro e aço no Brasil, graças à presença de grandes jazidas de ferro e manganês em seu solo.

(Figura 14, Idem, p. 23)

5. Qual das frases a seguir está de acordo com a variedade padrão da língua? Por quê?
   a) Comprei duzentas gramas de presunto cozido.
   b) Comprei duzentos gramas de presunto cozido.

(Figura 15, Idem, p. 23)

O exercício de número 2 apresenta cinco frases lacunadas a serem preenchidas com substantivos próprios. Através do enunciado, percebemos ser esse exercício de aplicação da nomenclatura (substantivo próprio), situando nos domínios da gramática descritiva, porém, podemos ver que, essencialmente, este exercício se trata da aplicação da gramática de uso. Nele o aluno deve mobilizar o conhecimento de mundo, pois os substantivos próprios que preenchem as lacunas exigem, obedecem a um contexto situacional que não podem ser trocados, por se constituírem, assim, em deslocamentos do sentido original, que não é a proposta do exercício. Vemos também que se busca, nestes exercícios, automatizar as funções desempenhadas pelo substantivo (sujeito, predicativo do sujeito, adjunto adverbial, objeto direto).

No exercício de número 5, podemos visualizar, diretamente nos enunciados propostos pelos autores, o trabalho de fixação das regras da gramática normativa. Neste exercício, o enunciado propõe que o aluno identifique qual das duas frases apresentadas está de acordo com a variedade padrão da língua. Trata-se de um exercício de concordância nominal, no qual a regra da gramática normativa determina que termos determinantes (artigo, adjetivo, numeral, alguns pronomes) concordem em gênero e número com o substantivo determinado. Vemos que é um exercício que ainda trata do substantivo, porém, exige-se o domínio de um conteúdo que, pelo programa da coleção analisada, ainda deverá ser analisado. Isso porque, geralmente, ou melhor, tradicionalmente, estuda-se a classe de palavras substantivo, depois

adjetivo, artigo, numeral, e assim, sucessivamente. E tal sequência de conteúdos, no contexto do ensino médio, geralmente, estuda-se no segundo ano. Somente a partir do terceiro ano é que se prestam ao estudo da sintaxe de concordância, dentre elas a concordância nominal. Daí depreendermos que essa questão está totalmente fora do contexto da abordagem do assunto proposto. Exigem-se conhecimentos que ainda não foram "dados" ou, melhor, discutidos, refletidos. Tal questão nos mostra as incongruências presentes no livro didático de português ainda hoje, principalmente, pela perpetuação dessa sequenciação de conteúdos acima citada, que se forem tomadas e "repassadas" irrefletidamente, tornam-se totalmente desvinculadas das novas propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa.

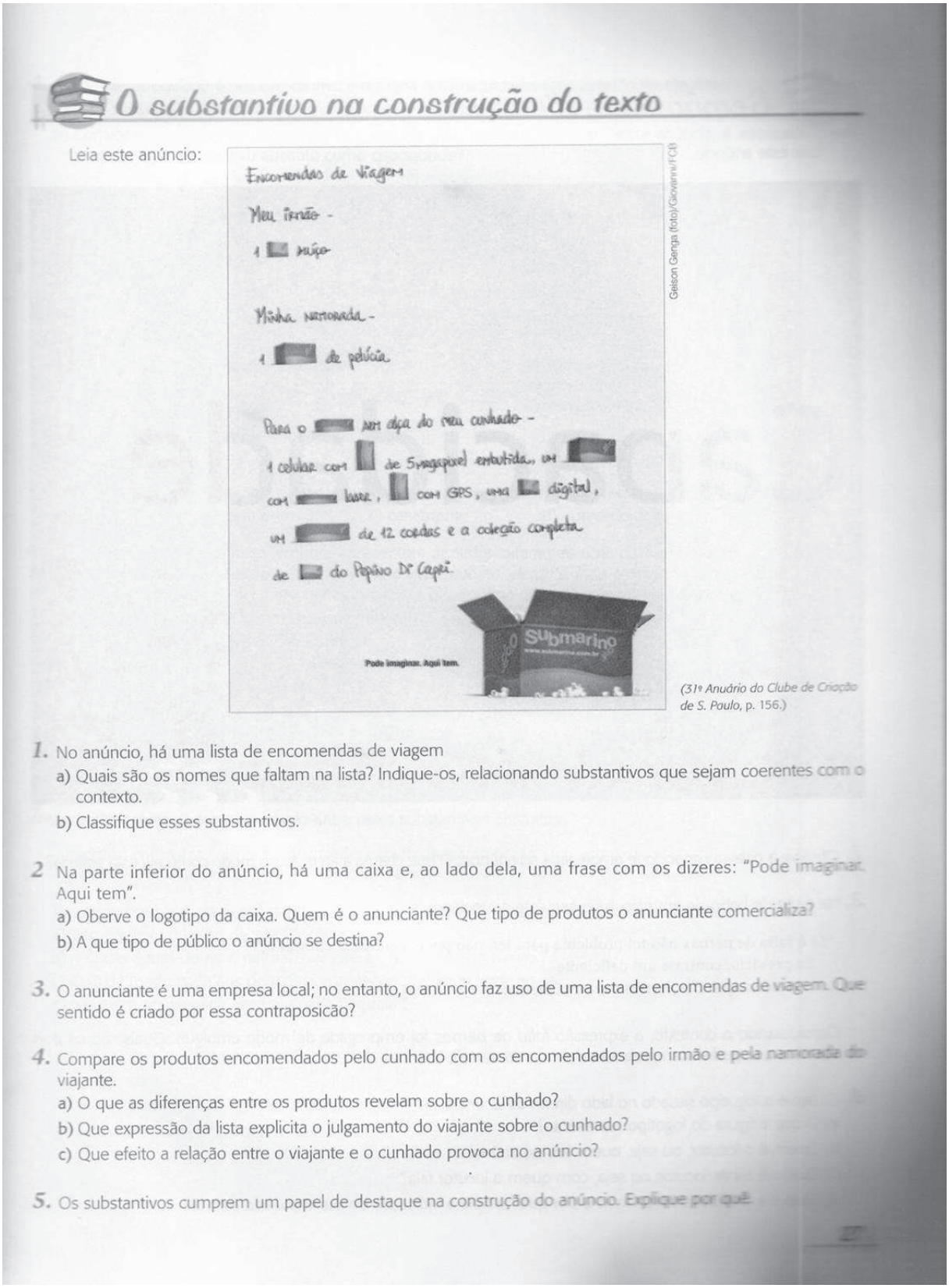
Há, entretanto, a possibilidade de o professor abordar a questão da variedade linguística ao trabalhar com esse exercício 5. Nele o professor pode contrastar as duas maneiras que são pronunciadas as construções do tipo em análise, destacando a maneira culta, padrão, prestigiada socialmente (que é a ser apreendida na escola), sem qualquer desvalorização, do ponto de vista gramatical, das outras variedades não padrão. Sendo assim, pode-se trabalhar nesta questão, aspectos da gramática normativa (regras de concordância nominal), que é um das finalidades apresentadas pelos autores no Manual do Professor, e também aspectos relacionados à variação linguística (regularidades linguísticas das variedades não padrão).

Analisaremos a seguir a seção "O substantivo na construção do texto" (figura 16). Colocamos a figura na íntegra por ser tratar também de uma análise mais detida da seção.

Para a consecução da proposta de trabalho nesta seção, os autores apresentam um gênero textual anúncio, correspondente a uma loja virtual (o site dessa loja), que desenvolve, a partir de uma dada situação, uma lista de compra de objetos, que, subtende-se, serem disponíveis nesta loja. Logo após o gênero apresentam-se uma série de exercícios.

Podemos ver que os exercícios em sua grande parte trabalham, no gênero adotado, algumas de suas características e as possíveis interpretações quando em sua análise; também trabalham a classe substantivo em uma perspectiva estrutural (gramática descritiva, de base normativa) e numa perspectiva de funcionamento da língua (gramática de usos).

A seção pode ser visualizada na figura a seguir (figura 16):



O substantivo na construção do texto

Leia este anúncio:

Encomendas de viagem

Meu irmão -

1 [redacted] maior

Minha namorada -

1 [redacted] de pelúcia

Para o [redacted] um alga do meu cunhado -

1 celular com [redacted] de 5 megapixel embutida, um [redacted]

com [redacted] livre, [redacted] com GPS, uma [redacted] digital,

um [redacted] de 12 cordas e a coleção completa

de [redacted] do Pequino Di Capri.

Pode imaginar. Aqui tem.

Submarino

Geison Genga (foto)/Giovanni/FCB

(31º Anuário do Clube de Criação de S. Paulo, p. 156.)

1. No anúncio, há uma lista de encomendas de viagem
   a) Quais são os nomes que faltam na lista? Indique-os, relacionando substantivos que sejam coerentes com o contexto.
   b) Classifique esses substantivos.

2. Na parte inferior do anúncio, há uma caixa e, ao lado dela, uma frase com os dizeres: "Pode imaginar. Aqui tem".
   a) Oberve o logotipo da caixa. Quem é o anunciante? Que tipo de produtos o anunciante comercializa?
   b) A que tipo de público o anúncio se destina?

3. O anunciante é uma empresa local; no entanto, o anúncio faz uso de uma lista de encomendas de viagem. Que sentido é criado por essa contraposicão?

4. Compare os produtos encomendados pelo cunhado com os encomendados pelo irmão e pela namorada do viajante.
   a) O que as diferenças entre os produtos revelam sobre o cunhado?
   b) Que expressão da lista explicita o julgamento do viajante sobre o cunhado?
   c) Que efeito a relação entre o viajante e o cunhado provoca no anúncio?

5. Os substantivos cumprem um papel de destaque na construção do anúncio. Explique por quê.

(Figura 16, Idem, p 27)

O texto verbal do anúncio é constituído, intencionalmente, com algumas lacunas. O logotipo da empresa anunciante é que está colocado no lugar dos termos ausentes. Como a intenção do anúncio é vender uma marca, um nome, o logotipo (o texto não verbal) é utilizado

repetidamente, como uma forma de ficar memorizado. Logo após a leitura do anúncio, seguem-se cinco questões que passaremos a analisar uma de cada vez.

A questão de número 1 trabalha a partir de dois níveis. Na letra *a* no nível do texto e na letra *b* ao nível da palavra. Na letra *a* é solicitado que o aluno preencha as lacunas com substantivos que tragam coerência e se prendam ao contexto. Para tal situação, o aluno deverá analisar o contexto macro textual, reconhecendo, primeiramente, os sentidos pretendidos na construção dessa lista de "encomendas de viagem". E depois, o aluno deve selecionar quais os substantivos pertinentes para cada situação, ou seja, deverá mobilizar seu conhecimento de mundo, seus esquemas mentais para o reconhecimento de certas construções linguísticas típicas que venham a se coadunar com a construção coerente do texto. Neste particular, o professor poderá partilhar com os alunos um dos critérios de textualidade, a coerência.

Podemos então perceber que na questão *a* trabalha-se o substantivo numa perspectiva da gramática de uso. Aqui, em especial, tem-se o fator positivo de se trabalhar no nível do texto. Implica em um exercício relevante para o aprendizado do aluno.

Diferentemente, na letra *b* a perspectiva do trabalho com a gramática de uso dá lugar ao trabalho com a gramática descritiva. Após o preenchimento das lacunas com os substantivos correspondentes (letra *a*), é solicitada a mera classificação desses termos. Neste momento o trabalho se restringe ao nível da palavra.

Essa é uma abordagem que não ajuda em nada na compreensão dos sentidos do texto, porém, pode ter lugar se vier por último, após um momento de estudo de compreensão da função da categoria estudada. Como diz Travaglia (2003) toda categoria gramatical pode ser abordada por qualquer tipo de gramática, desde que o professor saiba quais os objetivos pretendidos para a abordagem que se quer dar ao tópico em questão.

As questões de número 2, 3 e 4 apresentam atividades de inferência sobre as características do gênero textual anúncio: a que tipo de público se destina, qual o seu logotipo, seu *slogan*, os sentidos, pela construção frástica ou pistas linguísticas, indicadores de uma lista de encomendas para viagem.

Na questão de número 4 vemos que se trabalha com os possíveis sentidos produzidos pelo texto verbal do anúncio. As listas de diferentes presentes indicam um namorado querendo ganhar a confiança do seu cunhado, através de vários presentes. Neste momento, o professor pode trabalhar como as pistas linguísticas, as marcas estruturais, encaminham para uma determinada interpretação. Salientando que não é somente neste tipo de gênero textual, mas nos demais, tal leitura se enquadra nos níveis mais aprofundados de leitura (a leitura interpretativa). E como temos salientado, na prática de leitura há um movimento de reflexão, a

análise linguística, então, entra em ação. O professor deverá ir encaminhando os alunos para a visualização da importância da categoria gramatical em estudo no que diz respeito ao seu uso devidamente intencionado para a produção dos sentidos pretendidos.

Tal posicionamento reflexivo, requerido explicitamente, podemos perceber somente na questão de número 5. Nela há uma indagação quanto à função desempenhada pelos substantivos no anúncio. Cremos que essa questão deveria ser uma das primeiras, pois ajudaria a evidenciar muitas das questões interpretativas do texto. Logo após de se substituir as figuras pelos nomes correspondentes dos objetos da lista, coerentes com o contexto, se seguiria essa questão de número 5.

Isto porque é evidenciado que todos os tipos de objetos contextualizados recebem uma nomeação. Eles são os maiores responsáveis por criar o sentido das diferentes listas de presentes que são elencadas no texto do anúncio. Inclusive ao se dar uma referência, uma nomeação ao cunhado ("o *mala* sem alça") do comprador, que sugere uma pista para a interpretação do texto.

Vemos que os autores nessa seção não trabalham predominantemente com a categoria gramatical em funcionamento no texto. Prendem-se totalmente no estudo das características do gênero textual (questões 2, 3 e 4), pincelam o aspecto classificatório (letra *b* da questão 1) e o da perspectiva da gramática de uso (letra *a* questão 1), e por fim, acabam dando pouca ênfase para o estudo do substantivo em seu funcionamento no texto (questão de número 5), a partir de uma perspectiva reflexiva.

Com isso presenciamos na análise desta seção uma mescla de perspectivas adotadas pelos autores do livro didático. Ora se baseiam no estudo classificatório e normativo, ora se direcionam para uma perspectiva reflexiva e na abordagem da gramática de usos. Podemos constatar que a proposta elencada no manual do professor indica tal ação, porém, devemos atentar que o maior número de propostas que trabalhem o ensino dos conhecimentos gramaticais numa perspectiva reflexiva e ao nível do texto deve ter prioridade nas sequências de atividades, ou seja, na abordagem do tópico ou assunto a ser estudado, aparecendo de uma forma predominante.

Passaremos a analisar o terceiro capítulo escolhido, que se encontra na 1ª unidade do 3º volume, destinado ao 3º ano do ensino médio.

Neste capítulo os autores iniciam o estudo do período composto, em especial o período composto por subordinação, tratando das chamadas orações substantivas.

Como fizemos nos dois exemplos já analisados, vamos trabalhar primeiramente a seção "Construindo o conceito" (figura 17 e 18).

Construindo o conceito

Leia este cartum:

(Santiago. *Tinta fresca*. Porto Alegre: L&PM, 2004. p. 22.)

1. Na fala da personagem feminina há duas orações, ligadas por meio da conjunção *que*.

a) Esse período é composto por coordenação ou por subordinação?

b) Observe como separamos as orações desse período:

Eu queria | que o senhor verificasse o nível da minha televisão!
1ª oração 2ª oração

Sabendo que o verbo *querer* é transitivo direto e, portanto, exige um objeto direto como complemento, qual é, no período acima:

- a oração principal ?
- a oração subordinada?

(Figura 17-Cereja & Magalhães. *Português: linguagens.* Vol. 3, 2010, p. 35)

2. Observe a correspondência se transformarmos o período composto em período simples:

Eu queria isso.
oração principal OD

Deduza: Qual a função sintática da oração *que o senhor verificasse o nível da minha televisão!*?

3. Para criar humor, o cartum trabalha com ambiguidade no discurso. Explique-a.

(Figura 18-Idem, p. 36)

Nesta seção, o assunto "orações subordinadas substantivas" é introduzindo a partir da leitura de um gênero textual cartum. Logo após, há três exercícios numerados para se trabalhar a introdução do conceito no gênero cartum. O exercício número 1 divide-se em duas questões (*a* e *b*) e está na figura 17. E os exercícios de números 2 e 3 estão na figura 18.

Com uma rápida leitura das questões que constituem o exercício 1, vemos que elas deixam a desejar no quesito reflexão linguística.

Na questão de letra *a* observamos que se exige do aluno tão somente a identificação e classificação do período constituinte das orações, se se constitui período composto por coordenação ou por subordinação. Neste aspecto, evidencia-se, como nos exemplos

anteriores, o trabalho com a gramática descritiva. A fala de uma das personagens da charge é analisada em sua estrutura, totalmente fora do contexto: a análise parte de um movimento que vai do período para a oração.

Para a resolução deste exercício, o aluno já deve ter embasamento teórico gramatical das noções de frase, oração e período, que, subtende-se, ter sido introduzido no segundo ano, para agora, no terceiro, ser retomado, analisando as subclassificações dos períodos.

A letra *b* propõe uma típica situação de exercício de análise sintática. A separação das partes constituintes do período composto por subordinação (oração principal e oração subordinada) com suas devidas nomenclaturas, trabalhando, assim, com a gramática descritiva, sem prescrição, nem reflexão do uso linguístico na produção dos sentidos.

No exercício de número 2 (figura 18), continua a se pedir o trabalho de análise sintática, sendo que se estabelece uma já conhecida transformação (substituição da oração subordinada pelo pronome "isso") que pode ajudar o aluno a deduzir a função sintática desempenhada pela oração subordinada. Tal argumento é simplista para o tratamento desse tópico, devido às exceções, e revela a reprodução dos modelos tradicionais.

O problema visto nestes dois exercícios não se configura no trabalho com a gramática descritiva e suas nomenclaturas (que percebemos se prender à nomenclatura tradicional da gramática normativa), mas sim, em um momento no qual se deveria refletir de uma forma introdutória o conceito de orações subordinadas substantivas, pois estamos na seção que subtende tal ação ("Construção do conceito").

Não havendo reflexão, ou melhor, um trabalho reflexivo neste momento, encaminha-se o estudo desse tópico gramatical para uma abordagem que comumente tem sido feita nas aulas de língua portuguesa: análise estrutural ao nível do período e da oração.

O exercício de número 3 apresenta uma atividade de interpretação, na qual solicita que os alunos expliquem qual a dubiedade de sentidos produzidos pelas falas das personagens no cartum. Este exercício seria válido, neste momento, se estivesse sendo estudadas as características do gênero cartum, no qual o professor poderia fazer os alunos fixarem, ou melhor, apreenderem a noção de discurso e de como ele deixa suas marcas linguísticas.

Entendemos que nessa seção o aluno não foi levado a construir um conceito, mas somente praticar análise sintática, que é também importante nas aulas de língua, porém não satisfaz o objetivo esperado para essa seção, que é o de construção do conceito do assunto a ser estudado. Contudo, achamos necessário continuarmos no trabalho com a sequência apresentada pelos autores na abordagem deste tópico gramatical para aprofundarmos a nossa análise. A segunda seção a ser analisada é a "Conceituando" (FIGURA L e M - Anexos).

Nessa seção os autores trazem o conceito de oração subordinada substantiva (figura 19) e apresentam uma lista de classificações de tipos de orações substantivas (FIGURA M - Anexos).

Oração subordinada substantiva é aquela que tem valor de *substantivo* e exerce, em relação a outra oração, a função de *sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal* ou *aposto*.

(Figura 19 – Idem, p. 36)

Percebemos que a conceituação e classificação se baseiam em noções de gramática descritiva de base normativa. Como tradicionalmente é feito, são apresentados exemplos de períodos composto por subordinação de cada tipo, com suas respectivas definições. Essa estratégia é utilizada para a posterior cobrança, da fixação das definições, nos exercícios estruturais de identificação e classificação.

Os boxes (FIGURAS L e M - vide Anexos) que acompanham os exemplos ("Que ou se?" e "Como reconhecer uma oração subordinada substantiva?"), trazem somente mais informações de teoria gramatical tradicional. Analisando uma dessas informações, a do boxe "Como reconhecer uma oração subordinada substantiva?", encontramos a limitação de se trabalhar com essa teoria. É dito que a oração substantiva "quase sempre pode ser substituída por um substantivo ou por um pronome substantivo, como isto, isto, aquilo". Esse "quase sempre" é que mostra as limitações dessa perspectiva, pois incentiva e dá a noção ao alunado de "macetes" para se descobrir qual é a classificação da oração substantiva em um período. Além de se mostrar que a análise se restringirá ao nível do período, não se direciona para uma abordagem que o aprendizado se constitua pela reflexão. Na sequência iremos para a próxima seção para visualizarmos se fica evidenciado ou não esse direcionamento que os autores deixam perpassar em sua proposta para o tratamento do conteúdo gramatical em questão.

A seção a ser analisada em seguida é a denominada "Exercícios" (figura 20 e 21), que está constituída por exercícios de números 1 ao 9, os quais analisaremos um por vez.

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

(*Níquel Náusea – Nem tudo que balança cai.* São Paulo: Devir, 2003. p. 12.)

1. No 1º quadrinho da tira, na fala do beija-flor, há uma oração subordinada substantiva. Identifique-a e classifique-a.

2. O humor da tira é construído a partir da quebra de expectativa provocada pela resposta negativa do ratinho.
   a) Qual era a expectativa do beija-flor ao fazer a pergunta ao ratinho?
   b) Por que o beija-flor é quem sai surpreendido nessa conversa?

Leia ou cante os versos da canção a seguir, de Tom Jobim e Vinícius de Morais, e responda às questões de 3 a 6.

Eu sei que vou te amar

Eu sei que vou te amar
Por toda a minha vida eu vou te amar
Em cada despedida eu vou te amar
Desesperadamente, eu sei que vou te amar
E cada verso meu será
Pra te dizer que eu sei que vou te amar
Por toda minha vida

Eu sei que vou chorar
A cada ausência tua eu vou chorar
Mas cada volta tua há de apagar
O que esta ausência tua me causou

Eu sei que vou sofrer
A eterna desventura de viver
À espera de viver ao lado teu
Por toda a minha vida

(In: http://www.viniciusdemoraes.com.br/discografia/index.php – Fermata do Brasil/Editora Musical Arapuã Ltda.)

3. Observe o primeiro verso de cada uma das estrofes:

Eu sei que vou te amar
Eu sei que vou chorar
Eu sei que vou sofrer

Cada um desses versos é formado por duas orações, ligadas pela conjunção *que*. Esses períodos são compostos por coordenação ou por subordinação?

(Figura 20 – Idem, p. 38)

4. O verbo *saber* é transitivo direto e, portanto, exige complemento.

a) Qual é o objeto direto desse verbo em cada um desses períodos?

b) O que a repetição dessa estrutura sintática sugere quanto aos sentimentos do eu lírico?

5. O eu lírico dessa canção é correspondido no amor? Justifique a sua resposta com versos do poema.

6. Explique o valor semântico das expressões adverbiais *por toda a minha vida* e *desesperadamente*, considerando o sentimento amoroso do eu lírico.

7. Classifique sintaticamente as orações destacadas, interprete os provérbios populares e identifique em qual situação são utilizados:

a) Não declares *que as estrelas estão mortas* só porque o céu está nublado.

b) A árvore, quando está sendo cortada, observa com tristeza *que o cabo do machado é de madeira*.

c) Dize-me *com quem andas* e dir-te-ei *quem és*.

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 8 e 9.

8. Há, na parte superior do anúncio, uma oração subordinada substantiva. Identifique a oração principal e classifique a subordinada.

9. Observe as imagens que fazem parte do anúncio e relacione-as ao enunciado verbal. Que recursos o anunciante utiliza para promover o seu produto?

(Figura 21 – Idem, p. 39

Para a resolução dos exercícios de números 1 e 2 (figura 20), é direcionada a leitura de uma tira. No exercício de número 1 exige-se a mera identificação e classificação de uma oração subordinada presente na fala de uma das personagens da tira, tal qual foi feito na seção "Construindo o conceito". Aqui se resume o trabalho de fixação dos conceitos aprendidos da gramática descritiva, como se esperava de ser cobrado nesta etapa.

A atividade de número 2 se circunscreve ao trabalho de leitura interpretativa dos sentidos pretendidos na construção da tira. Não há trabalho ou relação com o estudo da categoria gramatical, nem ao menos com a estrutura como a primeira questão. A prática de leitura é sempre importante, mas se neste momento, não se liga ao trabalho de análise linguística, em especial ao trabalho com a categoria gramatical estudada, resulta numa quebra da sequenciação desse trabalho, mostrando um falta de sistematização.

Em seguida, para a realização das questões de números de 3 à 6, apresenta-se ao aluno os versos de uma canção para ser lida ou até mesmo cantada ("Eu sei que vou te amar").

O exercício de nº 3 apresenta um trecho retirado da canção para que possam ser identificadas e classificadas as orações. Da mesma forma a questão *a* do exercício de nº 4 (figura 21). Já a questão *b* desse exercício 4, apresenta a proposta de análise do recurso estilístico utilizado pelo autor da letra da canção para expor seus sentimentos. Nessa questão o aluno deverá mobilizar os conhecimentos adquiridos em etapa anterior no estudo das características de textos literários em verso, neste particular, dos poemas, canções etc. Neste momento, visualiza-se que há um trabalho que tende a refletir sobre o papel da estrutura (a construção sintática) na produção dos sentidos. O professor pode intermediar na resolução dessa questão mostrando que os usos das construções linguísticas não são gratuitos, pois deixam as já comentadas marcas linguísticas, que são "pistas" para a produção dos sentidos.

De igual forma é proposto um trabalho linguístico mais reflexivo nas atividades 5 e 6 (figura 21). Na questão 5 um pouco menos, embora visualizamos que ela se liga à interpretação em formulação advinda da resposta à questão anterior. Já na questão 6 visualizamos que os autores propõem, para a consecução da interpretação dos sentidos da letra da canção, que se analise duas expressões ("por toda a minha vida" e "desesperadamente"). Não se pode negar que fica proposto, nesta abordagem, trabalhar os sentidos do texto na perspectiva da língua, ou seja, dos usos e da reflexão sobre estes usos. A aparição das expressões destacadas encaminha para o entendimento das intenções do autor do texto, pois se tratam de operadores argumentativos. São as pistas linguísticas que implicam nas inferências e posterior resolução do que venha a ler ou escutar. No entanto, não se trabalha a categoria orações subordinadas. Isso resulta numa falta de sequenciação que por

vezes não é visualizada pelo aluno, porém seus reflexos são notabilizados quando se ouve por parte de alunos em contextos de avaliação que se "está cobrando (exigindo) aquilo que não foi dado (estudado)".

O exercício de número 7 (figura 21) apresenta uma parte descritiva, classificação das orações subordinadas substantivas destacadas, e outra que se refere ao uso (situação e sentido) dos períodos, que estão a serviço da análise sintática, e que se constituem em provérbios populares. Após classificar as orações, o aluno deve interpretar os provérbios e visualizar em que situação interlocutiva eles podem ser usados. Esta atividade pode apresentar sentido para os alunos ao estudar o conteúdo em questão se o professor argumentar o aparecimento, o uso automático (internalizado) que todo falante faz dessas construções sintáticas. Neste particular, o professor pode mostrar a diferença entre operar eficazmente (naturalmente) a língua e estudar sobre essa mesma língua. Mostrando que todos sabem o português, cabendo o ensino/aprendizado sistemático de sua estrutura e de suas variedades ao trabalho desempenhado na disciplina Língua Portuguesa.

Os exercícios de número 8 e 9 (figura 21) correspondem à leitura de um gênero textual anúncio. Mais uma vez um gênero textual é utilizado para o estudo da estrutura da língua em si. Vemos isso na questão de número 8. Nela, pede-se que o aluno observe o enunciado verbal do anúncio, identifique uma oração subordinada substantiva e classifique-a. É uma atividade meramente de fixação do conceito descritivo da língua a partir da aplicação de uma nomenclatura. E como vimos, essa foi a linha de objetivação de estudo da categoria gramatical em apreço seguida pelos autores.

Já a atividade de número 9 apresenta a proposta de identificação de algumas características do gênero anúncio. Pede-se que o aluno relacione o texto verbal com o texto não verbal para interpretar os objetivos pretendidos no anúncio do produto. Mais uma vez visualizamos a importância desse tipo de trabalho de leitura, de identificação de características dos gêneros textuais, porém, não há nenhuma relação com o tópico gramatical "orações subordinadas substantivas", o que faz ser essa importância relativizada, principalmente nesse contexto e situação em que aparece.

Podemos perceber nesta seção "Exercícios" que os autores não aprofundaram o estudo da categoria gramatical, não apresentaram de forma contundente a perspectiva da gramática reflexiva nem da gramática de uso, que permitem ampliar a competência comunicativa do aluno, reduzindo a uma abordagem descritiva da gramática normativa, nitidamente em seu aspecto tradicional de metodologia de aplicação de conteúdos. Por isso, os exercícios se

limitaram ao nível do período, através da mera identificação e classificação de suas partes constituintes.

Passaremos à análise da seção "As orações subordinadas substantivas na construção do texto". Para o desenvolvimento da proposta dessa seção, os autores apresentam um poema (FIGURA N - Anexos), de Carlos Drummond de Andrade. Logo após, vem uma série de exercícios de 1 à 5 (figura 22) concernentes ao poema.

1. O poema é construído a partir de uma estrutura paralelística, caracterizada por repetição de palavras e de estruturas sintáticas. Tomando o 1º verso — "É preciso casar João" — como exemplo dos outros, responda:
   a) Qual é a oração principal desse período?
   b) Como se classifica a oração *casar João*?

2. Como você sabe, as orações substantivas têm esse nome porque equivalem a um substantivo. Veja essa equivalência em relação ao 1º verso da 2ª estrofe:

   É preciso *salvar o país*. → É preciso o *salvamento do país*.

   Faça o mesmo em relação aos demais versos da 2ª estrofe, ou seja, substitua as orações substantivas por substantivos correspondentes.

3. A oração *É preciso* se repete em quase todos os versos do poema.
   a) Que efeito de sentido tem a repetição dessa oração no texto?
   b) Que relação existe entre essa repetição e o título do poema?
   c) As necessidades apontadas pelo eu lírico são de diferentes tipos: de ordem prática, emocional, material, espiritual, etc. De que tipo são as necessidades reunidas na 3ª estrofe?

4. A oração *É preciso* situa-se temporalmente no presente. Apesar disso, projeta a necessidade — representada por palavras com função de sujeito da oração principal — para um plano hipotético e futuro. Isso permite levantar hipóteses sobre a visão do eu lírico a respeito da realidade e da vida presentes.
   a) Qual é essa visão?
   b) Indique o item que completa corretamente a seguinte afirmação:

   O fato de o sujeito se ligar à oração principal sempre por relações de subordinação, portanto nunca diretamente, acentua ainda mais:

   - a possibilidade real de o eu lírico transformar a realidade.
   - o distanciamento entre o desejo do eu lírico e sua realização efetiva.
   - a ideia de que o mundo não existe fora do desejo do eu lírico.

5. No último verso, a expressão *FIM DO MUNDO*, que finaliza o poema, é destacada pelo uso de maiúsculas. Considerando a carga negativa do texto, dê uma interpretação coerente ao verso final.

(Figura 22 - Idem, p. 43)

No enunciado do exercício de número 1 é pontuada uma informação quanto a uma das características da estrutura do poema (estrutura paralelística, por repetição). Entretanto, no desenvolvimento da questão, é destacada uma oração, constituinte da estrutura paralelística ("É preciso casar João") e nas letras *a* e *b* é exigido somente a análise da estrutura e posterior classificação das orações constituintes do período. Vemos que o estudo de língua nesta questão se resume a abordagem da gramática descritiva.

No exercício de número 2 é apresentada uma das noções semânticas na qual se insiste em ensinar aos alunos a equivalência entre as orações subordinadas substantivas e o substantivo. Ou seja, é ensinado que uma simples substituição da oração subordinada substantiva pode ser feita por um substantivo, subtendendo que o significado permaneça o mesmo. Podemos notar que em alguns casos, possivelmente pode-se utilizar esse recurso,

porém, o que vemos é que não se pode basear o estudo da língua em critérios que trazem incoerências e que só servem para perpetuar a abordagem tradicional de gramática.

A inconsistência desse recurso pode ser visualizada na proposta dessa questão de número 2. É mostrado um exemplo no qual a substituição foi possibilitado. E pede-se que se faça o mesmo com os períodos que constituem a segunda estrofe do poema de Drummond. São mostrados somente os casos onde pode ser feita essa mudança, transformação. Porém, em uma rápida análise vemos que se, por exemplo, um aluno perguntasse como poderia ser utilizado esse mesmo recurso com os períodos que constituem o 2º e 3º versos da 1ª estrofe ("é preciso suportar Antônio,"/ "é preciso odiar Melquíades"), o professor e os alunos constatariam que não poderia ser feita a substituição. Esse fato nos mostra que se o professor se apoiar em teorias gramaticais inconsistentes, para uma abordagem metalinguística, cairá em situações de incoerência e confusão que se não forem supridas pela busca de outras teorias que se utilizam de outros critérios, passará a imagem (totalmente mítica) de que o português é uma língua difícil de ser estudada e aprendida.

Nesse exercício 2, restringindo-se à proposta dos autores, dos casos possíveis de se fazer a substituição da oração pelo substantivo, vemos que se trata de um trabalho com a gramática de uso, pois possibilita ao aluno o aprendizado de construção de período de duas formas: com a utilização de uma oração, com a utilização do substantivo.

Os últimos três exercícios (3, 4 e 5), de caráter mais interpretativo, trabalham o poema de Drummond mais na perspectiva da língua do que da estrutura em si, ou seja, dos sentidos produzidos pela escolha das palavras e das construções sintáticas.

O exercício de número 3 é desenvolvido em três questões (*a, b* e *c*). Elas direcionam para uma visualização da construção, selecionada pelo autor do poema, para a consecução dos sentidos pretendidos quando da leitura do mesmo. Para isso exige-se que se infira qual o sentido da utilização e repetição da construção "É preciso". Com isso, vão se direcionando, a partir de pistas linguísticas, qual a relação do corpo do poema (as estrofes) e o título, como também qual o encaminhamento de possíveis interpretações do tema recorrente no poema (a necessidade).

Esse jogo interpretativo que liga a atenção para as construções linguísticas e seus arranjos esquemáticos propicia ao aluno um modo de leitura sistemático, principalmente de textos literários, mostrando que não há sentido de se separar língua e literatura, pois, o que se está estudando é a língua portuguesa em funcionamento, em uso, com seus mecanismos gramaticais, textuais e discursivos em ação.

Essa mesma abordagem reflexiva continua no exercício de número 4. Percebemos que nas questões *a* e *b*, há um aprofundamento no que se refere a uma possível interpretação do uso reiterado da construção "é preciso". A relação entre oração principal e oração subordinada substantiva também é visualizada como princípio interpretativo do poema. Portanto, entendemos que neste momento é feito um trabalho produtivo e correspondente com os objetivos de se trabalhar a categoria gramatical, no caso as orações subordinadas substantivas, na construção do texto.

O exercício de número 5 apresenta uma proposta de se trabalhar com uma pista linguística (a expressão "FIM DO MUNDO"), que aparece destacada (em maiúsculas), e consiste em um dado importante para a produção de sentidos do poema. No entanto, como não trabalha a categoria gramatical, entendemos que somente tem importância para se encaminhar para o trabalho de leitura interpretativa de textos, seguindo as marcas linguísticas explícitas e implícitas, verbais ou não verbais.

3.1 CRUZANDO INFORMAÇÕES

Finalizando a análise dos dados, pode-se observar nos exemplos da coleção (os capítulos selecionados) a mescla de perspectivas que perpassam os livros didáticos de português na atualidade (aqui se especificando os livros destinados ao ensino médio). Conforme Mendonça (2006, p. 44), "velhas e novas práticas convivem nas aulas de gramática".

Tal posicionamento também foi evidenciado no Guia (2011) dos livros didáticos (PNLD-2012) que, em um quadro esquemático, aponta como pontos fracos da coleção "Exercícios de análise linguística a partir de frases isoladas" e "Ênfase em atividades de classificação de termos da oração". Essas seriam as "velhas práticas". E em outro ponto o Guia (2011, p. 52) afirma que "As atividades em torno dos conhecimentos linguísticos, em certa medida, promovem a reflexão sobre a natureza e o funcionamento interativo da língua". Essas seriam as "novas práticas".

Esse movimento foi visto quando se pôde visualizar um tratamento tradicional, ligado à estrutura, quando do tratamento de um tópico gramatical, da sua conceituação até a sua aplicação na "cobrança" de apreensão dos conceitos, por intermédios de exercícios. E em certas atividades, principalmente as das seções que a categoria gramatical ligava-se ao "funcionamento do texto", visualizamos um tratamento reflexivo, ao nível do texto, e por vezes, ao nível do discurso.

É importante salientar que no próprio Manual do Professor essa mescla foi evidenciada, quando os autores afirmam que se propõem em trabalhar os conhecimentos linguísticos ao nível da frase e com a gramática descritiva, de base normativa, e ao nível do texto e do discurso, com a gramática reflexiva.

Com isso, constatamos que o livro didático de português do ensino médio evidencia um momento de transição, onde as novas teorias com seus conteúdos e métodos já estão presentes, porém elas dividem espaço com a força do tradicional que se perpetua também com seus conteúdos e métodos tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa se propôs em verificar como os autores da coleção "Português: linguagens" (2010) abordariam os conhecimentos gramaticais nos volumes destinados aos anos do ensino médio. Primeiramente, visualizamos a proposta em si, no Manual do professor. Vimos, então, que eles apresentaram a proposta de se trabalhar ao nível da frase, do texto e do discurso, tendo como base a gramática normativa (em seus aspectos prescritivos e descritivos), a gramática de uso e a gramática reflexiva.

Em seguida, na análise dos dados, pudemos constatar que os autores trabalharam em cima do que foi proposto no Manual do Professor, revelando uma abordagem mesclada de velhos e novos conteúdos e metodologias, ou seja, explicitando a tensão presente nos livros didáticos de português do ensino médio entre "velhas e novas práticas".

Na prática, vimos esse movimento quando os autores ora pendiam para um trabalho mais reflexivo (a categoria gramatical na construção do texto, como também do discurso), ora pendiam para um trabalho mais tradicional (análise e classificação da estrutura da frase, oração). Também constatamos exercícios que buscavam automatizar um determinado uso linguístico (gramática de uso), bem como exercícios que direcionavam para as regras prescritivas da gramática normativa.

Sendo assim, ao findarmos nossa pesquisa, pudemos constatar que o livro didático de português do ensino médio tem apresentado mudanças no que concerne ao trabalho com os conteúdos gramaticais. Mudanças que ainda são tímidas, porém, mostram um modo de se trabalhar os tópicos gramaticais em uma perspectiva de análise linguística, que envolve tanto a prática de leitura quanto da produção de textos.

Outro ponto importante que pôde ser constatado, através da análise dos exemplos selecionados para a nossa pesquisa, foi o de que um tópico gramatical (por exemplo, substantivo) pode ser abordado por diferentes tipos de gramática (reflexiva, de uso, normativa e descritiva).

Entretanto, nos exercícios, ficou comprovado que o trabalho com a gramática reflexiva é o mais indicado para desenvolver as habilidades de análise e sistematização dos elementos constituintes da língua em uso. Finalidade que é proposta pelos referenciais nacionais (PCNEF, PCNEM, OCEM) e pelo referencial do Estado da Paraíba (RCEM).

Nesse ponto, chegamos também a conclusão de que há espaço para se trabalhar com os outros tipos de gramática, inclusive a descritiva e a normativa.

O trabalho com a gramática descritiva se dá pela proposta do professor em propiciar aos alunos uma nomenclatura científica (de base normativa ou não) veiculada aos estudos da língua(gem).

Já no trabalho com a gramática normativa se circunscreve em o professor mostrar aos alunos as regras linguísticas da variedade padrão que devem ser aprendidas, para fins de um maior domínio da escrita e leitura dos gêneros textuais orais e escritos que circulam na sociedade, bem como da apropriação (para afirmação ou negação) dos múltiplos discursos que estes gêneros veiculam.

Em suma, podemos dizer que no trabalho com os conhecimentos gramaticais são evidenciados níveis de análise linguística (AL). Isto é visualizado quando afirmamos que se pode trabalhar os fatos da língua a partir da gramática reflexiva, da gramática de uso, da gramática normativa e da gramática descritiva.

A escolha de qual gramática se trabalhar, e a sua devida predominância, determinará o nível de AL, bem como determinará quais os objetivos para o estudo de uma determinada categoria gramatical, quais as ideologias presentes, quais as concepções de gramática, de texto, de língua, de ensino se está adotando para um determinado momento. E isto, seja na própria prática pedagógica, seja na simples adoção de um determinado livro didático.

Portanto, convém observar que é necessário se debruçar ainda mais sobre o livro didático de português, bem como em analisar as propostas e sugestões de abordagens dos conteúdos gramaticais que surgem por meio de estudos e pesquisas no âmbito acadêmico das ciências linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.25-67.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 37-46.

BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: "que rio é este pelo qual corre o Gânges?". In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.211-252.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, 2008.

BUNZÉM, C. Da era da composição dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZÉN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-161.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GOULARTE, Raquel da Silva. Refletindo sobre o ensino de língua portuguesa: o que diz o manual do professor e que realidade é instaurada no livro didático. In: **Reflexões em Linguística Aplicada:** práticas de ensino de línguas e formação do professor. SARTORI, A. T.; DA SILVA, S. R. (Orgs.). Campinas:Pontes Editores, 2013, p.243-267.

GRILLO, S. V. C.; CARDOSO, F. M. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.101-123.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012: **Língua Portuguesa** (Ensino Médio). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNLD 2012: **Apresentação**. – Brasília: Ministério da Educação,Secretaria de Educação Básica, 2011.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZÉN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 37-55.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português:** múltiplos olhares. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-61.

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

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

OLIVEIRA, L. A. 5 coisas que todo professo de português precisa saber. In:_____. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010, p. 23-57.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. *Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba*: linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: [s.n.], 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R.; BATISTA, A.A. G. Apresentação – cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.7-24.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática:** ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – PÁGINAS SELECIONADAS DO 1º VOLUME DA COLEÇÃO

Conceituando

A unidade básica da comunicação é a palavra. A palavra pode ser dividida em unidades menores, como as sílabas e os sons.

Ao pronunciarmos a palavra *você*, por exemplo, notamos que produzimos quatro sons: *vê*, *o*, *cê*, *e*. As unidades sonoras que constituem uma palavra ao serem pronunciadas são chamadas de **fonemas**. Tradicionalmente, os fonemas são simbolizados entre barras inclinadas. Desse modo, a palavra *você*, quando *falada*, apresenta os seguintes fonemas: /v/, /o/, /s/, /e/.

Assim:

Fonema é a menor unidade sonora das palavras.

Leia agora a tira abaixo, de Lucas Lima, observando as palavras *abono* e *abano*.

NiCOLAU - Lucas Lima

(*Tribuna Impressa*, 9/12/2007.)

Você deve ter notado que as palavras *abono* e *abano* são constituídas de cinco fonemas. Entretanto, há uma diferença de significado entre elas, determinada pela oposição dos fonemas /o/ e /ã/.

Assim, podemos concluir que o fonema exerce duas funções:

- sozinho ou ao lado de outros fonemas, constitui palavras;
- distingue uma palavra de outra.

Quando queremos representar na escrita os sons da fala, utilizamos as **letras**. Observe a correspondência entre fonemas e letras nestas palavras:

/abonu/ — abono
/lɛki/ — leque

Portanto:

Letra é a representação gráfica dos fonemas da fala.

Classificação dos fonemas

Os fonemas classificam-se em: vogais, semivogais e consoantes.

Vogais e semivogais

Leia o texto:

> *Guia de sebos* (Nova Fronteira) é o guia pequeno e abrangente que o leitor esperava. Feito por Antonio Carlos Secchin, ele reúne endereços, serviços e comentários dos melhores sebos do Rio de Janeiro e de São Paulo, além de um anexo com indicações em outras cidades. Num país onde as livrarias cobram caro e não constituem acervo, e onde as bibliotecas são poucas e fracas, eis um mapa precioso para o amante da leitura.
>
> (*Classe*, p. 8.)

197

(FIGURA A)

Por que, nesse texto, consta a palavra *país* e não *pais*? Qual é a diferença de pronúncia entre elas? Como podemos observar, nessas palavras, a letra *i* está representando fonemas diferentes. Em *país*, o fonema /i/ é pronunciado forte; já na palavra *pais*, o fonema /y/ (som *i*) é pronunciado fraco.

Os dois fonemas são vocálicos, pelo fato de não haver durante sua emissão nenhum obstáculo — língua, lábios, dentes — que se oponha à corrente de ar vinda dos pulmões. Porém, enquanto /i/ é uma **vogal**, sendo, por isso, capaz de constituir sílaba, /y/ é uma **semivogal**, não sendo, portanto, capaz de, sozinho, constituir sílaba.

Assim:

> **Vogal** é o fonema produzido por uma corrente de ar que, vinda dos pulmões, passa livremente pela boca. As vogais funcionam como *base* da sílaba.
>
> **Semivogal** é o fonema produzido como vogal, porém pronunciado mais fraco, com baixa intensidade; por isso, não constitui sílaba sozinho e sempre acompanha uma vogal.

Os fonemas vocálicos podem ser orais e nasais. São **orais** quando em sua produção o ar sai exclusivamente pela boca; são **nasais** quando em sua produção o ar sai simultaneamente pela boca e pelo nariz. São nasais /ã/ na palavra t*am*pa e /ẽ/ em juv*en*tude, por exemplo.

Veja a correspondência entre fonemas vocálicos e letras:

fonemas vocálicos orais	letras correspondentes
/a/ /ɛ/ /e/ /i/ /ɔ/ /o/ /u/	a, é, e, i, ó, o, u
fonemas vocálicos nasais	**letras correspondentes**
/ã/ /ẽ/ /ĩ/ /õ/ /ũ/	ã, ẽ, ĩ, õ, ũ, am, an, em, en, im, in, om, on, um, un

As semivogais, embora sejam apenas os sons *i* e *u* (representados pelos símbolos /y/ e /w/, respectivamente), na escrita podem corresponder a mais de uma letra. Observe:

mágoa ⟶ /m a g *w* *a*/ (*w*: semivogal; *a*: vogal)

pães ⟶ /p *ã* *y* s/ (*ã*: vogal; *y*: semivogal)

fonemas semivocálicos	letras correspondentes
/y/ /w/	i, e, o, u

Consoantes

Na produção desses fonemas, a corrente de ar vinda dos pulmões encontra obstáculos (língua, dentes, lábios). São consoantes: /b/, /d/, /f/, /l/, etc.

Sílaba

Leia o texto:

E o primeiro ensaio foi logo à noite.

Ou-viram do I-piranga às margens plá-cidas...

— Parem que assim não presta não. Falta patriotismo. Vocês nem parecem brasileiros. Vamos!

Ou-viram do I-piranga às margens plá-cidas
Da Inde-pendência o brado re-tumbante!

(FIGURA B)

— Não é assim não. Retumbante tem que estalar, criaturas, tem que retumbar! É palavra... como se diz mesmo?... é palavra... ah!... onomatopaica: RETUMBANTE!

E o hino rolou ribombando:

... da Inde-pendência o brado re-TUMBANte!
E o sol da li-berdade em raios ful...

(Antônio de Alcântara Machado. *Brás, Bexiga e Barra Funda/Laranja da China*. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 33.)

Observe que o narrador, para dar ideia de como as pessoas cantavam o hino nacional, isolou algumas sílabas das palavras *ouviram, Ipiranga, plácidas, retumbante* e *liberdade*: *ou, I, plá, re, li*. Lendo as sílabas em voz alta, você percebe que cada sílaba é pronunciada numa só emissão de voz e que sua base é sempre uma vogal.

Assim:

Sílaba é um fonema ou grupo de fonemas pronunciados numa só emissão de voz. A base da sílaba é a vogal; sem ela não há sílaba.

Classificação das palavras quanto ao número de sílabas

De acordo com o número de sílabas, as palavras classificam-se em:

- **monossílabas:** são palavras de uma sílaba só: não, nem, que, sol;
- **dissílabas:** são palavras de duas sílabas: noite, assim, vocês, hino;
- **trissílabas:** são palavras de três sílabas: plácidas, estalar, retumbar;
- **polissílabas:** são palavras de mais de três sílabas: brasileiros, onomatopaica.

Sílaba tônica e sílaba átona

Numa palavra, nem todas as sílabas são pronunciadas com a mesma intensidade. Lendo em voz alta a palavra *retumbante*, percebemos que a sílaba *ban* é pronunciada com mais força que as outras.

De acordo com o modo como são pronunciadas, isto é, com maior ou menor intensidade, as sílabas classificam-se em **tônicas** e **átonas**.

Sílaba tônica é a pronunciada com mais intensidade.
Sílaba átona é a pronunciada com baixa intensidade.

Assim:

átona	átona	tônica	átona
re	tum	ban	te

Classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica

Quanto à posição da sílaba tônica, as palavras classificam-se em:

- **oxítonas:** quando a sílaba tônica é a última sílaba da palavra: as*sim*, vo*cês*;
- **paroxítonas:** quando a sílaba tônica é a penúltima sílaba da palavra: cria*tu*ras, Indepen*dên*cia;
- **proparoxítonas:** quando a sílaba tônica é a antepenúltima sílaba da palavra: plá*ci*das; dra*má*tico.

Encontros vocálicos

Encontro vocálico é a união de fonemas vocálicos — vogais ou semivogais — em uma mesma sílaba ou em sílabas diferentes. Há três tipos de encontro vocálico:

hiato

É o encontro de duas vogais. Como só pode haver uma vogal em cada sílaba, as vogais dos hiatos ficam sempre em sílabas diferentes.

du *as* — vogal + vogal
ca í da — vogal + vogal
en jo *ar* — vogal + vogal

OBSERVAÇÃO

Os ditongos classificam-se em:

- **crescentes:** quando pronunciamos primeiro a semivogal e depois a vogal (do som mais fraco para o mais forte):

  histó*ria* = semivogal /y/ + vogal /a/

- **decrescentes:** quando pronunciamos primeiro a vogal e depois a semivogal (do som mais forte para o mais fraco):

  couro = vogal /o/ + semivogal /w/

(FIGURA C)

ditongo

É o encontro de uma vogal e uma semivogal. Pelo fato de uma semivogal sozinha não poder constituir sílaba, não se pode dividir o ditongo silabicamente. Veja como são formadas as sílabas destas palavras:

can *ção* — vogal + semivogal

fai xa — vogal + semivogal

tritongo

É o encontro de uma semivogal + uma vogal + uma semivogal, sempre nessa ordem. Por conter uma única vogal, o tritongo é indivisível silabicamente. Veja:

qu *a* *i* s quer — semivogal + vogal + semivogal

U ru gu *a* *i* — semivogal + vogal + semivogal

Encontros consonantais

Encontro consonantal é o agrupamento de consoantes em uma palavra:

patriotismo *plá*cidas *cr*iaturas *pn*eu

Dígrafos

Dígrafo é a combinação de duas letras que representam um único fonema:

retumbante assalariado rai*nha*

Os dígrafos

lh /λ/ — calha
nh /ɲ/ — banha
qu /k/ — queixo
gu /g/ — guitarra
rr /R/ — amarrar
ss, sc, sç /s/ — passar, nascer, desça
am, an /ã/ — tampa, manta
em, en /ẽ/ — sempre, lento
im, in /ĩ/ — mim, cinto
om, on /õ/ — bomba, conta
um, un /ũ/ — algum, presunto

Exercícios

Leia o texto:

O que é revolução verde?

É um amplo programa idealizado para aumentar a produção agrícola no mundo por meio de melhorias genéticas em sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo.

O programa teve início em meados do século 20, quando o governo mexicano convidou a Fundação Rockefeller, dos EUA, a fazer estudos sobre a fragilidade de sua agricultura. A partir daí, cientistas criaram novas variedades de milho e trigo de alta produtividade, que fizeram o México aumentar de forma vertiginosa sua produção. Essas sementes foram, em seguida, introduzidas e cultivadas em outros países, também com ótimos resultados. "O impacto social da revolução verde, na medida em que ajudou a erradicar a fome no mundo, fez com que Norman Ernest Borlaug, considerado o pai do movimento, ganhasse o Prêmio Nobel da Paz em 1970", diz o engenheiro agrônomo Fábio Faleiros, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa).

Fonte: Revista *Vida Simples*

Mais tarde, o programa passou a sofrer críticas, que persistem até hoje. "Muitos questionam a sustentabilidade de um projeto baseado em monoculturas e que faz uso em grande escala de fertilizantes, agrotóxicos e insumos de alto custo", afirma Faleiros. Outro ponto negativo são os maus tratos ao meio ambiente decorrentes do avanço das fronteiras agrícolas.

(Yuri Vasconcelos. Revista *Vida Simples*, nº 56. Editora Abril.)

(FIGURA D)

1. Das cinco palavras a seguir, qual apresenta 11 letras e 9 fonemas?

mexicano — erradicar — engenheiro — decorrentes

2. Em qual das alternativas abaixo todas as palavras são paroxítonas?
a) agrícola — genéticas — século — México — agrônomo
b) amplo — início — milho — pecuária — escala
c) partir — produção — também — Nobel — até

3. Em qual das alternativas abaixo todas as palavras apresentam hiato?
a) melhorias — daí — criaram — países — ambiente
b) início — redução — outros — meio — fronteiras

4. Reescreva as palavras a seguir, destacando os encontros consonantais.
a) amplo b) produtividade c) impacto

5. Indique a alternativa em que todas as palavras apresentam dígrafo. Depois, reescreva as palavras, destacando os dígrafos.
a) programa — produção — cultivadas — pai — hoje — outro
b) intensivo — erradicar — ganhasse — engenheiro — questionam

Leia este texto:

(Adão Iturrusgarai. *Kiki — A primeira vez*. São Paulo: Devir, 2002. p. 42.)

6. Identifique na tira duas palavras que contêm dígrafo.

7. Classifique quanto ao número de sílabas as seguintes palavras da tira:

fiquei, acredito, mas, aí, campainha

8. Há, na tira, alguma palavra proparoxítona?

Ortoepia e prosódia

A pronúncia das palavras é bastante variável. Como se pronuncia a vogal *o* inicial nas palavras *ossos* e *ovos*? Com som aberto (ó) ou com som fechado (ô)? Como se pronuncia a palavra *Nobel*? Dando mais intensidade à sílaba *no* ou à sílaba *bel*? Para ajudar a esclarecer essas dúvidas, a fonologia desenvolve estudos sobre a pronúncia adequada das palavras, segundo a variedade padrão da língua portuguesa. Esses estudos chamam-se **ortoepia** e **prosódia**.

(FIGURA E)

A **ortoepia** trata da pronúncia adequada dos fonemas e das palavras, de acordo com a variedade padrão da língua.

A **prosódia** trata da acentuação e da entoação adequadas dos fonemas, de acordo com a variedade padrão da língua.

Os exercícios a seguir referem-se a esse assunto. Em caso de dúvida, consulte os boxes laterais e/ou o dicionário.

Exercícios

1. Há, na língua portuguesa, inúmeras palavras que são pronunciadas com a vogal *o* aberta (som *ó*), no feminino e/ou no plural, como, por exemplo, *famosa*, *tijolos*, e outras em que no feminino e no plural a vogal *o* é fechada (som *ô*), como, por exemplo, *rostos*, *pescoços*, *soltas*, etc.

a) Leia em voz alta as palavras a seguir, uma vez na forma em que estão e outra vez passando-as para o plural.

- desaforo — globo — engodo — esboço — estorno — rosto — transtorno
- poço — grosso — fogo — corpo — morno — esforço — caroço — novo

Em qual das sequências todas as palavras são pronunciadas com som fechado (*ô*) tanto no singular quanto no plural?

b) Leia em voz alta também as seguintes palavras, adotando o mesmo procedimento indicado no item anterior.

- desporto — destroço — imposto — socorro — caroço — miolo — despojo
- suborno — desaforo — globo — forro — contorno — controle — canhoto

Em qual das sequências todas as palavras são pronunciadas com vogal fechada (som *ô*) no singular e com vogal aberta (som *ó*) no plural?

2. Em qual das sequências a seguir a letra *x* tem, na pronúncia, o som /ks/?

a) exímio — exalar — enxame — xampu — exceção — excursão — xingar

b) axila — intoxicar — tóxico — nexo — ônix — sexagenário — tórax

3. Certas palavras são com frequência pronunciadas de maneira que foge à forma que têm na variedade padrão. Nos pares de palavras a seguir, qual é a forma própria da variedade padrão?

a) *beneficiente* ou *beneficente*?

b) *meteorologia* ou *metereologia*?

c) *sobrancelhas* ou *sombrancelhas*?

d) *bandeja* ou *bandeija*?

e) *esteje* ou *esteja*?

f) *seje* ou *seja*?

g) *estrupo* ou *estupro*?

h) *má-criação* ou *mal-criação*?

i) *previlégio* ou *privilégio*?

j) *mendigo* ou *medingo*?

Palavras que podem oferecer dúvida quanto à pronúncia

- É facultativo pronunciar o *u* depois de *g* e *q* em palavras como *antiguidade* e *líquido*.
- Não se recomenda pronunciar o *u* depois de *q* em *adquirir* e *questão*.
- Escreve-se *quatorze* ou *catorze*, mas pronuncia-se *catorze*.
- A letra *x* tem som /ks/ nas palavras *táxi*, *fixo*, *sexo*.
- Não se intercala *e* ou *i* nos encontros consonantais nas palavras *pseudônimo*, *pneu*, *absoluto*, *absurdo*, *admissão*, *frear*.
- São pronunciadas de acordo com a grafia as palavras *beneficência*, *mortadela*, *gratuito* (*ui* é ditongo), *ruim* (*ui* é hiato), *irrequieto*, *salsicha*, *caderneta*.

(FIGURA F)

4. Na tira a seguir, no último quadrinho, foi eliminada uma palavra. Leia a tira e depois responda: De acordo com a variedade padrão escrita, que forma completa adequadamente o balão: *carcereiro* ou *carceireiro*?

(Fernando Gonsales. *Níquel Náusea – Vá pentear macacos*. São Paulo: Devir, 2004. p. 9.)

5. Leia as palavras:

caracteres	gratuito	condor	meteorito
pudico	rubrica	hangar	filantropo
Nobel	recorde	filatelia	

Indique as que são:

- oxítonas
- paroxítonas
- proparoxítonas

Palavras que podem oferecer dúvida quanto à posição da sílaba tônica

- São oxítonas: refém, sutil, ruim, mister.
- São paroxítonas: estratégia, fortuito, têxtil, fênix, clímax, edito, filantropo, sótão, quiromancia.
- São proparoxítonas: ínterim, álcool, ávido, bígamo, pântano, álibi, ômega, sílica.
- Admitem dupla prosódia: hieróglifo/hieroglifo, Oceânia/Oceania, zângão/zangão, xérox/xerox.

6. Qual dos pares de palavras abaixo não admite dupla pronúncia?

a) projétil – projetil
b) réptil – reptil
c) acróbata – acrobata
d) fúnil – funil
e) homilia – homília
f) cacoépia – cacoepia
g) amnésia – amnesia

Sons e letras na construção do texto

Caetano Veloso criou para a música "Pipoca moderna", da banda Pífaros de Caruaru, uma letra bastante original, cuja gênese é assim explicada por ele próprio:

> Em 67 [Gilberto] Gil passou um tempo no Recife. De lá ele trouxe o pique para o tropicalismo. E, principalmente, uma fita cassete com o som da banda de pífaros de Caruaru. Desde então, a pipoca moderna ficou em nossa cabeça, alguma coisa transando entre os neurônios, uma joiazinha de iluminação [...] Sou feliz na pipoca desse canto e isso é muito firme.
>
> (In: *Caetano Veloso*. São Paulo: Abril Educação, 1981. p. 68. Literatura Comentada.)

(FIGURA G)

ANEXO B – PÁGINAS SELECIONADAS DO 2º VOLUME DA COLEÇÃO

Conceituando

Para identificar os seres, nomear os objetos que nos cercam, designar sentimentos, ações, etc., necessitamos de certo tipo de palavras, como *filho, flecha, amor, pancada, vingança*, etc. Essas palavras são denominadas **substantivos**.

Substantivos são palavras que designam seres — visíveis ou não, animados ou não —, ações, estados, sentimentos, desejos, ideias.

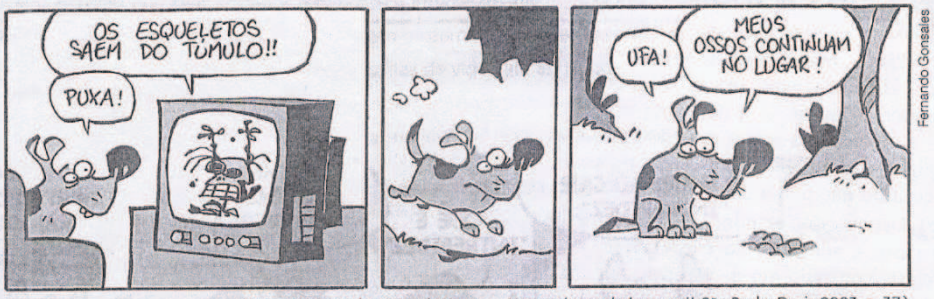
Morfossintaxe: forma e função

Falar é uma atividade tão habitual e natural, que raramente o usuário de uma língua se dá conta dos mecanismos que regem qualquer ato de fala.

Todos os falantes inconscientemente *selecionam* e *combinam* palavras de acordo com determinadas regras interiorizadas por aqueles que se utilizam da língua.

Ao selecionar as palavras, o falante, além de considerar o sentido, leva em conta a *forma* das palavras (artigo, substantivo, verbo, etc.) em virtude da *função* (sujeito, objeto direto, predicativo, etc.) que elas assumem na oração.

Leia esta tira:



(Fernando Gonsales. *Níquel Náusea — Nem tudo que balança cai!*. São Paulo: Devir, 2003. p. 37.)

Tomando a frase "Os esqueletos saem do túmulo", do 1º quadrinho, observe as combinações realizadas, isto é, sua estrutura sintática e as classes gramaticais que foram selecionadas para as combinações:

	SUJEITO		PREDICADO		
FUNÇÃO	núcleo		verbo intransitivo	adjunto adverbial	
FORMA	artigo	substantivo	verbo	preposição/artigo	substantivo
	Os	esqueletos	saem	do	túmulo

Num ato de fala, a seleção e a combinação ocorrem simultaneamente. Assim, ao estudar a forma e a função das palavras, não se pode desvincular o estudo de uma do estudo da outra, pois forma e função coexistem e seus papéis só se definem solidariamente.

De acordo com a forma que apresentam, as palavras classificam-se em: substantivos, adjetivos, numerais, artigos, pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições.

A parte da gramática que estuda a *forma* das palavras recebe o nome de **morfologia**. A que estuda a *função* das palavras na oração recebe o nome de **sintaxe**.

(FIGURA H)

Função sintática do substantivo

O substantivo figura na frase como núcleo das seguintes funções sintáticas: sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo do sujeito e do objeto, complemento nominal, adjunto adverbial, agente da passiva, aposto e vocativo.

Observe a relação entre *forma* (classe gramatical) e *função* na análise dos substantivos desta frase:

OD CN

Recebemos a participação de seu casamento

substantivo núcleo do obj. direto — substantivo núcleo do compl. nominal

O substantivo pode, precedido de preposição, formar uma locução adjetiva, que funciona como adjunto adnominal. Observe:

OD

Demonstra por mim um amor *de* mãe.

subst./núcleo do obj. direto — subst./núcleo do adj. adnominal

Exercícios

1. Leia esta tira:

HAGAR **Dik Browne**

(*Folha de S. Paulo*, 12/4/2003.)

a) Classifique os seguintes substantivos da tira: *temeridade*, *intrepidez*.

b) Consulte o dicionário e responda: As duas palavras são sinônimas?

c) No exemplo dado por Hagar, no último quadrinho, você acha que ele foi mais temerário ou intrépido? Por quê?

Classificação do substantivo

Os substantivos classificam-se em:

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

(FIGURA I)

2. Que substantivos próprios completam as frases a seguir, considerando-se o contexto?

a) O ☐ adverte: evite fumar na presença de crianças.

b) O escritor português renascentista ☐ escreveu o conhecido poema épico *Os lusíadas*.

c) Os únicos países sul-americanos que não fazem fronteira com o Brasil são ☐ e ☐.

d) ☐ é o Estado que mais produz ferro e aço no Brasil, graças à presença de grandes jazidas de ferro e manganês em seu solo.

e) No rio ☐, encontra-se ☐, a maior usina hidrelétrica do mundo.

Classificação do substantivo quanto à formação

Quanto à formação, os substantivos classificam-se em:

- **primitivos:** são aqueles que dão origem a outras palavras: *livro*, *pedra*.
- **derivados:** são os que se originam de outras palavras: *livraria*, *pedregulho*.
- **simples:** são os formados por apenas uma palavra: *terra*, *homem*.
- **compostos:** são os formados por mais de uma palavra: *beija-flor*, *lobisomem*.

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

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

a) O piloto espera *que* os passageiros *compreendam*.

b) Os alunos esperam ansiosos *que* as férias *cheguem*.

c) Ela só queria *que* os filhos se *divertissem*.

d) O general exigia *que* seus soldados *retornassem* imediatamente.

e) Ele exigiu *que* todos os atletas *comparecessem* à cerimônia de abertura dos jogos intermunicipais.

f) A locadora pede aos sócios *que devolvam* as fitas de vídeo até as 18 horas.

g) A loja exigiu *que* a distribuidora de material esportivo *rescindisse* o contrato.

h) O juiz exigiu *que* os sem-terra *devolvessem* a seu legítimo dono as terras invadidas.

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

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

a) A empresa liquidou apenas um *carro*?

b) A polícia prendeu apenas um *ladrão*?

c) Os cientistas pesquisaram apenas estes *animais* e *plantas* da região?

d) A bibliotecária pediu que fizessem apenas o levantamento dos *livros* de referência?

e) Na feira, exporão apenas este *jornal* e esta *revista*?

f) Somente um *ator* ficará hospedado aqui?

g) O que é exigido no exame: conhecer apenas duas ou três *leis* sobre o trânsito?

5. Qual das frases a seguir está de acordo com a variedade padrão da língua? Por quê?

a) Comprei duzentas gramas de presunto cozido.

b) Comprei duzentos gramas de presunto cozido.

6. Indique os itens em que um dos substantivos se pluralizou em desacordo com a variedade padrão da língua. A seguir, dê a forma adequada.

a) males, fósseis, barris, projéteis

b) caracteres, dólares, éteres

c) espiões, demãos, razões, cidadões, pães, capitães

d) pãezinhos, papeizitos, anelzinhos, pinceizinhos

e) jornaizinhos, limõezinhos, botõezinhos

f) cirurgiões-dentistas, más-línguas, boas-vindas, abaixos-assinados

(FIGURA J)

ANEXO C – PÁGINAS SELECIONADAS DO 3º VOLUME DA COLEÇÃO

2. Observe a correspondência se transformarmos o período composto em período simples:

Eu queria	isso.
oração principal	OD

Deduza: Qual a função sintática da oração *que o senhor verificasse o nível da minha televisão!?*

3. Para criar humor, o cartum trabalha com ambiguidade no discurso. Explique-a.

Conceituando

Você deve ter observado que a oração *que o senhor verificasse o nível da minha televisão!* funciona como *objeto direto* do verbo *querer* da oração principal. Por isso recebe o nome de **oração objetiva direta**. Como equivale a um substantivo ou a um pronome substantivo, denomina-se **oração substantiva**. Além disso, a oração *que o senhor verificasse o nível da minha televisão!* mantém uma dependência sintática em relação à oração principal *eu queria*, porque é o objeto direto do verbo *querer*; por isso é denominada **oração subordinada**.

Assim:

Oração subordinada substantiva é aquela que tem valor de *substantivo* e exerce, em relação a outra oração, a função de *sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal* ou *aposto*.

***Que* ou *se*?**

Em relação ao emprego das conjunções integrantes, utilizamos *que* quando o verbo exprime uma certeza e *se* quando exprime uma incerteza. Exemplo: "Já sei *que* você não vai participar" e "Não sei *se* ele vai participar".

As orações substantivas são normalmente introduzidas pelas conjunções subordinativas integrantes *que* e *se*. Podem também, em alguns casos, ser introduzidas por um pronome indefinido, por um pronome ou advérbio interrogativo ou exclamativo. Veja:

Não sabemos	(por) quanto quem por que como quando onde	vendeu sua motocicleta seminova.

A oração subordinada substantiva "quando você traz trabalho para casa" é introduzida pelo advérbio quando.

Classificação das orações substantivas

A oração substantiva pode desempenhar no período as mesmas funções que o substantivo pode exercer nas orações: *sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal* e *aposto*. Assim, de acordo com sua função, recebe as seguintes denominações: *subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta, predicativa, completiva nominal* e *apositiva*.

(FIGURA L)

Subjetiva

Exerce a função de *sujeito* da oração de que depende ou em que se insere:

Consta, que as contas de água e luz já foram pagas.
or. principal — or. subordinada substantiva subjetiva

OBSERVAÇÃO

Certos verbos e certas expressões comumente têm por sujeito uma oração subordinada substantiva. São, entre outros:

- *acontecer, constar, cumprir, importar, urgir, ocorrer, parecer, suceder,* quando empregados na 3ª pessoa do singular;
- *sabe-se, conta-se, é sabido, ficou provado* (expressões na voz passiva);
- *é bom, é claro, parece certo, está visto* (expressões constituídas por um verbo de ligação acompanhado do predicativo).

Objetiva direta

Exerce a função de *objeto direto* do verbo da oração principal:

VTD
Achamos, que você deve partir imediatamente.
or. principal — or. subord. substantiva objetiva direta

Como reconhecer uma oração subordinada substantiva?

Quando a oração é substantiva, ela quase sempre pode ser substituída por um substantivo ou por um pronome substantivo, como *isto, isso, aquilo.* Observe:

Peça-lhe que me traga sal. → Peça-lhe isso.
OSSOD — OD

Objetiva indireta

Exerce a função de *objeto indireto* do verbo da oração principal:

VTDI
Convenceu-o, de que o trabalho era fácil.
or. principal — or. subord. substantiva objetiva indireta

Predicativa

Exerce a função de *predicativo* de um termo que é sujeito da oração principal:

sujeito VL
O problema é, que o prazo para as inscrições já terminou.
or. principal — or. subord. substantiva predicativa

Completiva nominal

Exerce a função de *complemento nominal* de um substantivo ou adjetivo da oração principal:

VL predicativo
Estava convicto, de que ele era inocente.
or. principal — or. subord. subst. completiva nominal

Apositiva

Exerce a função de *aposto* de um nome da oração principal:

VTDI OI OD
Dei-lhe um conselho: (que) não se importasse mais com o caso.
or. principal — or. subord. substantiva apositiva

Frequentemente é precedida por dois-pontos e, às vezes, pode vir entre vírgulas.

(FIGURA M)

2. Leia a tira:

(Glauco. *Geraldão*. São Paulo: Circo, 1986. p. 51.)

a) Há, nos quadrinhos, duas orações subordinadas substantivas. Identifique-as e classifique-as.

b) O programa de um candidato reflete seu projeto ou plano político, consistindo nas ações que ele pretende realizar para chegar a um resultado. Por que o plano do Geraldão provoca humor?

3. Na linguagem escrita, para dar expressividade, clareza e concisão ao texto, devemos, sempre que possível, evitar a repetição da conjunção *que*. No caso do emprego das orações subordinadas substantivas, dispomos dos recursos de substituir o verbo por um substantivo ou transformar a oração desenvolvida em uma oração substantiva reduzida. Veja o exemplo:

Basta *que* o diretor *assine* no verso do requerimento.
Basta a *assinatura* do diretor no verso do requerimento.
Basta o diretor *assinar* no verso do requerimento.

Reescreva as frases a seguir, substituindo o verbo por um substantivo e transformando as orações subordinadas substantivas desenvolvidas em orações reduzidas correspondentes.

a) O advogado sugeriu que interpretássemos a lei.

b) A ordem é que se mantenha o atleta no clube.

c) É importante que adquiramos computadores de última geração.

d) Não importa que a diretoria aprove ou não o nosso projeto.

e) É imprescindível esta medida: que se mude o horário.

As orações substantivas na construção do texto

Leia este poema, de Carlos Drummond de Andrade:

Poema da necessidade

É preciso casar João,
é preciso suportar Antônio,
é preciso odiar Melquíades,
é preciso substituir nós todos.

É preciso salvar o país,
é preciso crer em Deus,
é preciso pagar as dívidas,
é preciso comprar um rádio,
é preciso esquecer fulana.

É preciso estudar volapuque,
é preciso estar sempre bêbado,
é preciso ler Baudelaire,
é preciso colher as flores
de que rezam velhos autores.

É preciso viver com os homens,
é preciso não assassiná-los,
é preciso ter mãos pálidas
e anunciar o FIM DO MUNDO.

(*Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: Record. © Graña Drummond – www.carlosdrummond.com.br)

volapuque: língua auxiliar de comunicação internacional criada em 1879 pelo alemão Johann M. Schleyer.

(FIGURA N)

1. O poema é construído a partir de uma estrutura paralelística, caracterizada por repetição de palavras e de estruturas sintáticas. Tomando o 1º verso — "É preciso casar João" — como exemplo dos outros, responda:
   a) Qual é a oração principal desse período?
   b) Como se classifica a oração *casar João*?

2. Como você sabe, as orações substantivas têm esse nome porque equivalem a um substantivo. Veja essa equivalência em relação ao 1º verso da 2ª estrofe:

   É preciso *salvar o país*. → É preciso o *salvamento do país*.

   Faça o mesmo em relação aos demais versos da 2ª estrofe, ou seja, substitua as orações substantivas por substantivos correspondentes.

3. A oração *É preciso* se repete em quase todos os versos do poema.
   a) Que efeito de sentido tem a repetição dessa oração no texto?
   b) Que relação existe entre essa repetição e o título do poema?
   c) As necessidades apontadas pelo eu lírico são de diferentes tipos: de ordem prática, emocional, material, espiritual, etc. De que tipo são as necessidades reunidas na 3ª estrofe?

4. A oração *É preciso* situa-se temporalmente no presente. Apesar disso, projeta a necessidade — representada por palavras com função de sujeito da oração principal — para um plano hipotético e futuro. Isso permite levantar hipóteses sobre a visão do eu lírico a respeito da realidade e da vida presentes.
   a) Qual é essa visão?
   b) Indique o item que completa corretamente a seguinte afirmação:

   O fato de o sujeito se ligar à oração principal sempre por relações de subordinação, portanto nunca diretamente, acentua ainda mais:

   - a possibilidade real de o eu lírico transformar a realidade.
   - o distanciamento entre o desejo do eu lírico e sua realização efetiva.
   - a ideia de que o mundo não existe fora do desejo do eu lírico.

5. No último verso, a expressão *FIM DO MUNDO*, que finaliza o poema, é destacada pelo uso de maiúsculas. Considerando a carga negativa do texto, dê uma interpretação coerente ao verso final.

Semântica e discurso

1. Leia os versos a seguir, da canção "Último desejo", de Noel Rosa, confrontando o valor semântico das conjunções integrantes destacadas.

   Se alguma pessoa amiga
   Pedir *que* você lhe diga
   Se você me quer ou não,
   Diga que você me adora,
   Que você lamenta e chora
   A nossa separação...

   Que diferença de sentido há entre elas nesse contexto?

Pronome oblíquo na função de sujeito?

Embora desempenhem normalmente a função sintática de objetos (diretos ou indiretos), os pronomes oblíquos às vezes podem fazer o papel de adjunto adnominal, de complemento nominal e até de sujeito. Veja:

A mãe viu | quando ela entrou em casa.
or. principal | or. subord. subst. objetiva direta

Reduzindo, temos:

A mãe *a* viu entrar em casa.

A mãe viu — oração principal
a entrar em casa — or. subord. subst. objetiva direta reduzida de infinitivo

Da mesma forma que na oração desenvolvida o pronome ela é o sujeito de *entrar*, na oração reduzida o sujeito do verbo é o pronome oblíquo *a*.

(FIGURA O)