



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS  
CAMPUS VI – PINTO DO MONTEIRO  
ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS**

**JÉSSICA RODRIGUES SILVA**

**GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INOVAÇÃO NO  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**MONTEIRO  
2019**

**JÉSSICA RODRIGUES SILVA**

**GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INOVAÇÃO NO  
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Especialização em Estudos Linguísticos e Literários do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Estudos linguísticos e Literários

**Orientador:** Prof. Me. Bruno Alves Pereira

**MONTEIRO  
2019**

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

S586g Silva, Jéssica Rodrigues.  
Gramáticas pedagógicas e a inovação no ensino de língua portuguesa [manuscrito] / Jéssica Rodrigues Silva. - 2019.  
77 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Monografia (Especialização em Letras: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2019.  
"Orientação : Prof. Me. Bruno Alves Pereira, Coordenação do Curso de Letras - CCHE."  
1. Gramática pedagógica. 2. Ensino de gramática. 3. Ensino da língua portuguesa. I. Título  
21. ed. CDD 469.5

**JÉSSICA RODRIGUES SILVA**

**GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INOVAÇÃO NO ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Aprovada em: 10/04/2019

**BANCA EXAMINADORA**

*Bruno Alves Pereira*

---

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

*Noelma Cristina F. dos Santos*

---

Prof. Dra. Noelma Cristina Ferreira dos Santos (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Marcelo Medeiros da Silva*

---

Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva (Examinador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*A minha maior saude, Mãeavó,  
pelos ensinamentos de vida e amor.*

## AGRADECIMENTOS

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

A *Bruno Alves Pereira*, por acreditar em mim e me incentivar a querer sempre mais! Você é um exemplo de profissional e pessoa ímpar, lhe serei eternamente grata pelas oportunidades confiadas a mim, pela paciência, conselhos, apoio, orientações acadêmicas e até pessoais, e pela disponibilidade sempre de forma afável. Você, com certeza, contribuiu de forma significativa em minha jornada, muito obrigada!!!

A *Noelma Cristina Ferreira dos Santos*, por gentilmente ter aceitado compor a banca examinadora da monografia e incentivo nas aulas de Gramática e Ensino.

A *Marcelo Medeiros da Silva*, por além de ter aceitado compor a banca examinadora, contribuir e acreditar em mim e no meu trabalho, mesmo com seus carinhos pós-modernos.

A todos os professores da Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, da UEPB/CCHE/Campus VI: Cristiane Agnes, Gladys, Wanderlan, Paulo, Marcelo, Bruno, Noelma, Rafael, Nátaly e Márcio, os quais tive a honra de ser aluna. Vocês fazem parte da minha história, são os heróis e heroínas que quero ser quando crescer!

A UEPB, por proporcionar uma pós-graduação de alta qualidade.

À *Direção do Campus VI*, por sua disponibilidade em ajudar aos alunos.

A *Paulo Vinícius de Ávila Nóbrega*, pela sua amizade para comigo, você é um ser de luz que inspira todos ao seu redor! Obrigada por tudo!!!

A minhas companheiras de luta nas aulas dessa especialização, pela ótima convivência durante esse tempo, mulheres admiráveis. Em especial a *Joelma, Danieli e Thê*, pela profunda amizade e afeto!

E a *minha família*, pelo amor e cuidado de sempre!

## RESUMO

Este estudo focaliza um dos materiais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica, principalmente, no contexto das escolas particulares: as gramáticas pedagógicas ou escolares ou ainda didáticas. Com os objetivos de: a) mapear as gramáticas pedagógicas utilizadas nas escolas do Nordeste brasileiro que mais se destacaram no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); b) analisar que indícios de inovação no ensino de português esses compêndios gramaticais promovem; e c) produzir materiais didáticos baseados nas gramáticas pedagógicas analisadas que favoreçam a prática de análise linguística. Esta pesquisa, que tem respaldo teórico-metodológico na Linguística Aplicada, em sua vertente relacionada ao ensino-aprendizagem de português como língua materna, é qualitativa e documental, uma vez que buscamos descrever e analisar indícios de inovação em dois documentos: as gramáticas pedagógicas *Ser Protagonista Box: Gramática*, de Penteadó *et al.* (2015) e *Gramática: palavra, frase e texto*, de Nicola (2009) - usadas em escolas particulares de referência do Nordeste que se destacaram na edição 2015 do Exame Nacional do Ensino Médio. Nosso aporte teórico inclui estudos sobre gramáticas pedagógicas (ANANIAS, 2012; SILVA, 2006; e SILVA, 2016); e sobre inovação no ensino de línguas e de gramática (APARÍCIO, 2006; MENDONÇA, 2006; e SIGNORINI, 2007). A nossa análise apontou que os indícios de inovação aparecem tanto na escolha e na descrição dos objetos gramaticais analisados (advérbio, regência e coesão) quanto no tratamento metodológico dado a esses objetos, o que indica a contribuição desses compêndios para um ensino de gramática inovador, pautado na prática de análise linguística. Para cumprir o segundo objetivo deste estudo, seguindo encaminhamentos de Mendonça (2006), produzimos três propostas didáticas: na primeira, articulando os eixos leitura e análise linguística, focalizamos o advérbio; na segunda, associando os eixos produção de texto escrito e análise linguística, abordamos a coesão; e, por fim, tratamos da regência em uma proposta de análise linguística e análise linguística.

**Palavras-chave:** Gramática Pedagógica. Língua Portuguesa. Inovação. Ensino de Gramática.

## RESUMEN

Este estudio se centra en uno de los materiales relacionados con la enseñanza de la lengua portuguesa en la educación básica, especialmente en el contexto de las escuelas privadas: pedagógica o la escuela o gramáticas didácticas. Con los objetivos de: a) mapear las gramáticas pedagógicas utilizadas en las escuelas del Nordeste brasileño que más se destacaron en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem); b) analizar la evidencia de que la innovación en la enseñanza portuguesa estos textos gramaticales promueven; y c) producir materiales didácticos basados en las gramáticas pedagógicas analizadas que favorezcan la práctica de análisis lingüístico. Esta investigación, que tiene como apoyo teórico-metodológico la Lingüística Aplicada en su aspecto relacionado con la enseñanza-aprendizaje de portugués como lengua materna, es cualitativa y documental, a medida que tratamos de describir y analizar las pruebas de la innovación en dos documentos: las gramáticas pedagógicas *Ser Protagonista Box: Gramática*, de Penteadó et al. (2015) y *Gramática: palavra, frase e texto*, de Nicola (2009) - utilizadas en escuelas particulares de referencia del Nordeste que se destacaron en la edición 2015 del Examen Nacional de la Enseñanza Media. Nuestro aporte teórico incluye estudios sobre gramáticas pedagógicas (ANANIAS, 2012, SILVA, 2006, y SILVA, 2016); y sobre innovación en la enseñanza de lenguas y de gramática (APARICIO, 2006, MENDONÇA, 2006, y SIGNORINI, 2007). Nuestro análisis metodológico ha señalado que los indicios de innovación aparecen tanto en la elección y en la descripción de los objetos gramaticales analizados (adverbio, regencia y cohesión) cuanto en el trato metodológico dado a estos objetos, lo que indica la contribución de estos compendios a una enseñanza de gramática innovadora, pautada en la práctica del análisis lingüístico. Para cumplir el segundo objetivo de este estudio, siguiendo orientaciones de Mendonça (2006), producimos tres propuestas didácticas: en la primera, articulando los ejes lectura y análisis lingüístico, focalizamos el adverbio; en la segunda, asociando los ejes producción de texto escrito y análisis lingüístico, abordamos la cohesión; y, por último, tratamos de la regencia en una propuesta de análisis lingüístico y análisis lingüístico.

Palabras-clave: Gramática Pedagógica. Lengua Portuguesa. Innovación. Enseñanza de Gramática.



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

AL – Análise linguística

BNCC – Base Comum Curricular Nacional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GP – Gramática pedagógica

GT – Gramática tradicional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Projeto de Iniciação Científica

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PTG – Paradigma Tradicional de Gramatização

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> As cinquenta escolas com os melhores resultados no Enem segundo a Revista Veja.....	26
<b>Quadro 2:</b> Instituições de ensino do Nordeste que mais se destacaram no Enem 2015.....	27
<b>Quadro 3:</b> Gramáticas pedagógicas utilizadas em escolas do Nordeste brasileiro que foram destaques no Enem 2015.....	28
<b>Quadro 4:</b> Gramáticas pedagógicas analisadas.....	31
<b>Quadro 5:</b> Principais características da prática de AL, segundo Mendonça (2006).....	44

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS E INOVAÇÃO NO ENSINO DE GRAMÁTICA: SITUANDO CONCEITOS.....</b>	<b>16</b>
<b>2. 1 O que são gramáticas pedagógicas?.....</b>	<b>16</b>
<b>2. 2 O que é inovação no ensino de gramática?.....</b>	<b>18</b>
<b>3. O PERCURSO DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
<b>3. 1 Natureza da pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>3. 2 Descrição dos dados.....</b>	<b>29</b>
<b>4. INDÍCIOS DE INOVAÇÃO NAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>34</b>
<b>4. 1 Indícios de inovação na escolha e descrição do objeto.....</b>	<b>34</b>
<b>4. 2 Indícios de inovação no tratamento metodológico do objeto.....</b>	<b>44</b>
<b>5. EM BUSCA DA INOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS DE USO DAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA.....</b>	<b>53</b>
<b>5. 1 Proposta de Análise Linguística e Leitura.....</b>	<b>54</b>
<b>5. 2 Proposta de Análise Linguística e Produção Textual.....</b>	<b>60</b>
<b>5. 3 Proposta de Análise Linguística e Análise Linguística.....</b>	<b>65</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>

## INTRODUÇÃO

---

Este estudo focaliza um dos materiais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa na educação básica, principalmente, no contexto das escolas particulares: as gramáticas pedagógicas ou escolares ou ainda didáticas. Esses manuais, que, ao longo da história, foram elaborados por diversos autores de gramáticas de referência, têm por finalidade maior servir ao ensino de língua materna, no intuito de promover uma reflexão mais acurada, profunda e sistemática acerca dos fatores linguísticos, textuais, pragmáticos e discursivos; e possibilitar a aquisição de conhecimentos metalinguísticos e o desenvolvimento de capacidades de uso da língua (ANANIAS, 2012, p. 83).

Esse tipo de compêndio gramatical reverbera diferentes perspectivas teórico-metodológicas adotadas no estudo de língua. A inovação no ensino de língua portuguesa nas escolas, mais especificamente no ensino de gramática, é uma preocupação constante de diversos pesquisadores e professores de língua materna que buscam uma melhor e mais adequada perspectiva de ensino a ser trabalhada em sala de aula. Não é de hoje que se diz vivermos em um momento de transição entre novas e velhas perspectivas de ensino de língua portuguesa nas escolas. Todas essas discussões e movimentos no contexto da pesquisa e do ensino de língua acabaram por alcançar e modificar, paulatinamente e de forma peculiar, o próprio espaço da produção de materiais didáticos, como os livros didáticos e as gramáticas pedagógicas.

Dentre os estudos sobre as gramáticas pedagógicas, podemos citar a tese de doutoramento de Silva (2006), intitulada *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias*, na qual o autor buscou descrever e analisar criticamente, em diversas dimensões e com graus distintos de detalhe, manuais escolares de português. Para tanto, o autor analisou 15 (quinze) compêndios em busca de caracterizar a estrutura interna das gramáticas e apontar as funções do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem do português, caracterizando e definindo, assim, seu objeto de pesquisa, na primeira parte do trabalho. Na segunda parte, o autor se deteve à contextualização do ensino da gramática e à análise comparativa de duas gramáticas, compreendendo o trabalho na Didática do Português, discutindo as relações entre investigação linguística e ensino da língua e determinando os sentidos (gerais e específicos) do conceito de gramática.

Um outro estudo de referência sobre nosso objeto de pesquisa é a dissertação de mestrado de Ananias (2012), intitulada *A referência em gramáticas do Ensino Médio*, que teve por objetivo investigar o ensino de língua a partir da mobilização das estratégias de referência contempladas nas gramáticas pedagógicas e materializadas pelos usos expressos nas práticas sociais de leitura e escrita. Apesar de usar uma outra nomenclatura para o objeto e de seu foco ser as estratégias de referência presentes nas gramáticas, ao analisar duas compêndios pedagógicos, a autora faz importantes descrições estruturais sobre esse material e identifica que o ensino da referência presente nas gramáticas analisadas possui mais função de leitura e de gramática do que de produção de texto – aspecto esse identificado pela abordagem superficial dos mecanismos, sobretudo, nas atividades. Ananias (2012) também aponta que as gramáticas analisadas possuem perspectiva diferente da discursiva, difundida pela concepção sociocognitivo-interacionista apontada pelos próprios autores das gramáticas pedagógicas nas páginas iniciais desses materiais.

Dentre esses estudos, também destacamos uma pesquisa no Programa de Iniciação Científica na Universidade Estadual da Paraíba (Centro de Ciências Humanas e Exatas/Campus VI), da qual fizemos parte como aluna bolsista, sob orientação do professor Dr. Francisco Eduardo Vieira da Silva, intitulada *A virada linguística nas gramáticas escolares de língua portuguesa: continuidades e rupturas com o paradigma tradicional de gramatização* (UEPB/PIBIC 2015-2016). Nesse projeto, nosso objetivo foi mapear quais gramáticas escolares eram utilizadas nas escolas de 17 (dezessete) municípios do cariri ocidental paraibano e, posteriormente, analisar a gramática mais utilizada, que, no caso, foi a obra *Contextualizando a Gramática*, de Lécio Cordeiro e Newton Avelar Coimbra (2009).

Vale lembrar que anteriormente a este estudo aqui apresentado, desenvolvemos um trabalho intitulado *A prática de análise linguística numa gramática escolar da Língua Portuguesa* (SILVA, 2016), com o objetivo de averiguar se a gramática escolar de maior circulação em escolas do Cariri paraibano, especialmente no município de Monteiro e em municípios circunvizinhos, adequava-se ou não à prática de análise linguística, doravante AL. Nossa investigação apontou que, de maneira geral, a gramática escolar analisada apresenta um trabalho voltado prioritariamente ao ensino de gramática tradicional, indo de encontro tanto com a prática de AL quanto com o discurso propagado pelos autores nas partes iniciais da gramática.

Nosso interesse em gramáticas pedagógicas está relacionado a quatro fatores principais. Primeiro, conforme observado em pesquisas anteriores, ainda há poucos trabalhos de relevância no meio acadêmico sobre esse objeto. Segundo, a constatação de que, apesar de

ser um material que pode ser encontrado facilmente nas salas de aulas e bibliotecas escolares, o seu uso não é frequente e, quando feito, em algumas situações, é de maneira equivocada, seja pelo desconhecimento do objeto em uso ou simplesmente pelo fato de os docentes optarem pela prática de metalinguagem em detrimento daquelas que levam os alunos a refletir sobre a língua. Muitos professores e alunos de Letras não sabem diferenciar uma gramática pedagógica de uma de referência. Percebemos, assim, a necessidade de que os componentes curriculares dos cursos de Letras discutam/focalizem esse tipo de compêndio, para que também possamos refletir sobre a apropriação desses materiais pelos professores de português. Por fim, lembramos que não há uma política pública de avaliação, à semelhança do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de gramáticas escolares.

Vale lembrar que, assim como as gramáticas normativas de referência de onde provêm, os compêndios escolares possuem natureza teórico-metodológica e socioideológica baseada na Gramática Tradicional, entretanto, com a virada linguística<sup>1</sup>, os autores desses materiais atentos aos desejos do mercado editorial em se adequar a um suposto professor atento às novas teorias linguísticas e tendências pedagógicas tentam demonstrar uma visão de língua inovadora, em geral, associada à perspectiva sociointeracionista de linguagem (VIEIRA, 2015). Desse modo, um dos nossos principais interesses é analisar se esse material, que serve para os alunos saberem das regras que envolvem o português em sua modalidade escrita, também serve para que ele reflita sobre o funcionamento de sua própria língua, já que esse é o objetivo que as gramáticas pedagógicas se propõem.

Posto isso, nosso intuito, neste estudo, foi responder às seguintes questões: *que indícios de inovação há nas gramáticas pedagógicas utilizadas por escolas do Nordeste brasileiro que se destacaram no Exame Nacional do Ensino Médio? E que práticas de análise linguística podem ser desenvolvidas em sala de aula a partir dessas gramáticas?*

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) mapear as gramáticas pedagógicas utilizadas nas escolas do Nordeste brasileiro que mais se destacaram no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); b) analisar que indícios de inovação no ensino de português esses compêndios gramaticais promovem; e c) produzir materiais didáticos baseados nas gramáticas pedagógicas analisadas que favoreçam a prática de análise linguística.

De modo a responder às questões postas e alcançar os objetivos apresentados, construímos este trabalho da seguinte maneira: além desta introdução, são apresentados

<sup>1</sup> Mudança de paradigma nos estudos da linguagem e ensino de língua (VIEIRA, 2016) – concepção retomada e melhor explicitada a seguir.

quatro capítulos e as considerações finais. O capítulo “Gramáticas pedagógicas e inovação no ensino de gramática: situando conceitos” é dedicado ao nosso arcabouço teórico, no qual nos detivemos a uma revisão sistemática das principais temáticas relevantes para nossa investigação. Em seguida, no capítulo de natureza metodológica, intitulado “O percurso da pesquisa”, nos detivemos mais detalhadamente ao processo de constituição do nosso *corpus* e caracterização do nosso objeto de estudo, as gramáticas pedagógicas. O capítulo intitulado “Indícios de inovação em Gramáticas Pedagógicas” é destinado à análise que buscou averiguar que indícios de inovação essas gramáticas pedagógicas possuem. No último capítulo, “Em busca da inovação no ensino de Língua Portuguesa: propostas de uso das gramáticas pedagógicas em sala de aula”, elaboramos propostas pedagógicas comprometidas com a prática de análise linguística e suas relações com os outros eixos de ensino da língua. Por fim, elencamos nossas considerações finais sobre o tema trabalhado em nossa pesquisa.

## **GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS E INOVAÇÃO NO ENSINO DE GRAMÁTICA: SITUANDO CONCEITOS**

---

Neste capítulo, como mencionado anteriormente, nos dedicamos a uma revisão sistemática das principais temáticas relevantes para nossa pesquisa, organizadas em dois grandes tópicos. No primeiro, procuramos pensar o que são gramáticas pedagógicas. No segundo, nos voltamos para a reflexão acerca do que é inovação no ensino de gramática. Ambos nos ajudaram a analisar criticamente nossos dados e a produzirmos materiais didáticos que favorecem a prática de análise linguística, baseados nas gramáticas pedagógicas analisadas.

### **2.1 O que são gramáticas pedagógicas?**

A gramática pedagógica (GP), também conhecida como gramática escolar ou didática, é compêndio cujo objetivo, na vida dos alunos, é ampliar seus conhecimentos e habilidades de análise sobre a língua, com a finalidade maior de enriquecer suas práticas linguísticas. Há nesse tipo de gramática um embate entre a tradição e os discursos que apontam para uma inovação no ensino de língua, a partir das teorias linguísticas, como podemos observar através das funções características desse tipo de material.

De acordo com Silva (2006), estudioso português de gramáticas pedagógicas, esse tipo de compêndio possui sete funções: instrumental, linguística, normativa, educativa, formativa, cultural e recontextualizadora. As três primeiras evidenciam o compromisso com a tradição gramatical e escolar, já as demais revelam o compromisso com as novas teorias linguísticas que apontam para uma inovação no ensino de língua propagado pela virada linguística.

Silva (2006) defende que a função principal do ensino de uma língua não está apenas em explicitar e sistematizar os conhecimentos gramaticais, mas também em fazer com que esses conhecimentos estejam a serviço do desenvolvimento integrado das capacidades de leitura e de escrita. Posto isso, entendemos que, teoricamente, essa deveria ser a abordagem dada às GP utilizadas em sala de aula, o que também aponta para um discurso de caráter inovador, advindo das perspectivas incutidas pela virada linguística.

Ainda segundo Silva (2006, p. 375), “a essência argumentativa da gramática escolar circula em torno de três formas de discurso – o científico, o pedagógico e o regulador, sem nunca esquecer a influência que a tradição gramatical continua a ter no equilíbrio dessas forças”. Isso significa que os autores de gramáticas pedagógicas, de uma maneira geral, tentam a todo o momento conciliar esses discursos com o objetivo de se posicionarem entre a



tradição e a inovação do ensino de língua. Como nem sempre são claras essas oposições, Silva (2006) aponta que o resultado disso é certa incoerência discursiva.

Em suma, verifica-se haver, na argumentação da gramática escolar, uma busca de conciliação entre diferentes forças, na tentativa de criar, por um lado, uma “sagrada aliança” entre tradição e inovação, por forma a sugerir a integração, num modelo de gramática que quer ser novo, os discursos linguístico, pedagógico e programático. E esta é, de facto, uma das marcas fundamentais do discurso gramatical escolar: a gramática não se desvincula da tradição (porque essa será a sua essência), mas, antecipando-se às críticas, declara também estar aberta a todas as formas de inovação, venham elas dos campos pedagógico e linguístico ou dos textos reguladores oficiais (SILVA, 2006, p. 376-377).

Ou seja, a gramática pedagógica é o espaço de permanência da tradição e ao mesmo tempo revisão de tal tradição. Diante disso, nossa pesquisa apresenta-se de suma importância para pensarmos de que maneira as gramáticas pedagógicas analisadas apresentam essa inovação, uma vez que, como apontado anteriormente, o pretense discurso inovador se faz presente na própria configuração do manual gramatical.

Quanto à organização interna desse tipo de compêndio gramatical, Silva (2006, p. 379) reconhece a Morfologia e a Sintaxe como as duas partes nucleares da gramática escolar. Além do texto gramatical principal, quase todas as gramáticas pedagógicas incluem outras seções secundárias, relativamente estanques, tais como, no início, os textos de abertura e os índices gerais e, normalmente na parte final, os índices remissivos e anexos diversificados (cf. SILVA, 2006).

O autor ainda diz que uma gramática escolar poderá incluir, em apêndice, exercícios de aplicação, textos informativos sobre questões gramaticais específicas ou que complementam o texto principal da exposição gramatical e, por fim, uma bibliografia final. Todos esses elementos presentes na estrutura interna das gramáticas pedagógicas, mesmo com suas particularidades, fazem parte da tradição gramatical. Segundo Vieira (2015), um dos traços constitutivos do Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG)<sup>2</sup> é o fato de que a gramática de uma língua se divide em fonologia, morfologia e sintaxe.

Além dos autores de gramáticas escolares fazerem referências explícitas ou implícitas a documentos oficiais parametrizadores do ensino e a textos científicos da área, outro tipo de referência muito utilizada para fundamentar as descrições gramaticais é aquela “que os

<sup>2</sup> De base filosófica, o PTG surgiu e se desenvolveu no contexto filológico alexandrino. No entanto, esse paradigma ultrapassou o contexto histórico da Grécia antiga e perpetuou-se nas mais diferentes civilizações, tornando-se “mentor daquilo que se entende por gramáticas normativas, tradicionais ou de referência, no que diz respeito à regulação de seu papel social, à apresentação e distribuição de conteúdos gramaticais, a seu aparato analítico e terminológico, dentre outros aspectos” (VIEIRA, 2015, p. 58). Segundo Vieira (2015), as gramáticas escolares são crias do processo de gramatização tradicional do português, assim como as gramáticas normativas de referência, e fazem parte do PTG.

autores dos manuais fazem a filólogos, a linguistas, a teóricos da literatura ou da estilística” (SILVA, 2006, p. 390), enfim, a autoridades da área.

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

Em suma, Silva (2006, p. 245), com o qual concordamos, assume como gramática pedagógica

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

Nesse sentido, dado o embate de forças entre ideias inovadoras, geralmente advindas da Linguística, e tradicionais, geralmente vindas da NGB, em sua natureza e definição, percebemos que a própria natureza teórico-metodológica da gramática pedagógica dispõe de forte potencial de caráter inovador no ensino de gramática. Entretanto, na prática nem sempre isso ocorre efetivamente (cf. SILVA, 2016).

## **2.2 O que é inovação no ensino de gramática?**

O vocábulo inovação é bastante recorrente na área da educação. A inovação curricular, por exemplo, é uma das metas para a Ciência e Cultura da Organização das Nações Unidas (UNESCO) (DORNELLES, 2007). Os documentos oficiais reguladores do ensino no Brasil como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também propagam esse mesmo desejo por inovação no ensino de vários campos disciplinares.

Uma das dez competências gerais estabelecidas pela BNCC, por exemplo, orienta explicitamente a inovação pedagógica escolar, que, nesse caso, é vista não apenas no âmbito disciplinar, mas também no organizacional, principalmente. Pensar a inovação educacional na contemporaneidade está ligado diretamente aos novos desafios que o mundo contemporâneo

apresenta à escola. Diante do “novo” e “multi” mundo que se constitui em nossa contemporaneidade de relações multiculturais com multiletramentos, as práticas de linguagem exigem novas reflexões no processo de ensino.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, diante das inúmeras práticas sociais que se delineiam e do alargamento da noção de letramento por meio da tecnologia, as práticas de linguagens demandam novas reflexões no processo de ensino de língua materna, uma vez que novas são as relações multiculturais entre o que é local e global, valorizado e não valorizado; novas são as formas de circulação dos textos e as situações de produção de discursos; novos são os gêneros e as ferramentas de leitura-escrita (TEIXEIRA & LITRON, 2012).

Para Signorini (2007, p. 213), não há como separar a contextualização da inovação no ensino de língua das “interdependências, sinergias e conflitos entre as práticas escolares”. A escola, nesse caso, é vista como uma “forma dinâmica de organização institucional, formada por uma constelação de práticas sociais interrelacionadas”. Uma vez que as práticas de letramento integram essa constelação, elas também estão sujeitas a essas relações. Nesse sentido, a inovação no ensino de conhecimentos gramaticais deve ser pensada não apenas no âmbito individual, na prática pedagógica de um professor voltada exclusivamente para o ensino de língua, mas como parte do processo nas/pelas práticas institucionais.

A preocupação e o desejo de mudanças no ensino de língua, em especial, de gramática, não é novidade. O embate entre a tradição e a inovação no ensino de língua materna foi influenciado, principalmente, pelas discussões advindas da virada linguística e é decorrente do “discurso da mudança” (PIETRI, 2003) que provocou fervorosas discussões em torno de se ensinar ou não gramática nas escolas e ganhou força entre os anos 1970 a 1980, quando muito se debatia sobre a necessidade de desfazer as condições em que emerge o preconceito linguístico e de fazer da escola um espaço transformador da realidade social através do respeito pela linguagem do aluno.

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

Pietri (2003, p. 9, grifos nossos) defende que, a partir do final da década de 70, produziu-se um novo discurso que associa ideias linguísticas a propostas de mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil, o “*discurso da mudança nas concepções de linguagem*

*e no ensino de língua materna*”. De modo geral, os linguistas criticavam o ensino tradicional pelo trabalho excessivamente normativo com a linguagem nas escolas brasileiras, cujo foco era a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais de referência, ficando, em segundo plano, o trabalho com a leitura e a produção de textos orais e escritos. Confundindo, assim, ensino de língua com o ensino de gramática. Esse tipo de discussão levantada pelos linguistas, segundo Faraco & Castro (1999), tornou-se necessário e acabou contribuindo de forma original na crítica ao modo como a escola trata o ensino de linguagem.

Ao elegerem o texto como foco do ensino e deixar claras as fragilidades encontradas no ensino tradicional ao lidar com as diferenças culturais e linguísticas dos novos alunos que se integraram à escola pública brasileira, por conta de sua expansão nos governos militares, os linguistas também apontaram para problemas de ordem teórica acerca da linguagem que ultrapassam os limites da preocupação exclusiva com o seu ensino (FARACO & CASTRO, 1999). De acordo com Pietri (2003), esse novo discurso, o da virada linguística, não é apenas pedagógico, mas argumentativo: procura convencer quanto à necessidade de alterar o ensino corrente e substituí-lo por um ensino não discriminatório, transformador.

Um dos resultados dessas discussões da virada linguística é o fato de não haver dúvidas de que a gramática deve ser ensinada na escola desde que articulada ao ensino de leitura e produção de textos. Entretanto, hoje em dia, as discussões são sobre “a interpretação dessa proposta no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa que não é clara, nem óbvia para os autores de livros didáticos, muito menos para o professor” (CORTEZ, 2010, p. 154). E poderíamos dizer que também não é óbvia/clara para os autores de gramáticas pedagógicas. De certo modo, ainda há a crença de que a identidade do professor de Português está forjada exclusivamente no ensino de gramática.

De acordo com Ângelo (2010), é nesse jogo de relações múltiplas, de aproximação, conflito, reiteração, que se constrói o percurso do ensino de língua, em que a permanência de uma tradição e a instauração de novas posturas coexistem num mesmo período de tempo. Nesse momento de transição, em que as práticas de ensino de língua materna vivem, há uma mescla de perspectivas. O ensino tradicional de gramática e as novas práticas de ensino em busca de inovações estão presentes, convivendo juntas, às vezes, até de maneira conflituosa. E é em meio a esse jogo de relações que o caminho em busca da solução mais adequada para esse conflito está sendo construído.

Nesse sentido, Márcia Mendonça (2006, p. 200) defende que, “quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teóricos metodológicos para a condução do processo de ensino-

aprendizagem”. Em busca desse ensino-aprendizagem inovador, transformador, diversos professores e agentes de políticas linguísticas de mudanças no ensino preconizam que é necessária a colaboração de todos para uma mudança efetiva.

Apesar de não haver relações rígidas entre o que é inovação e o que é tradição, uma vez que essa relação é porosa, permeada por diferentes estratégias metodológicas que tenham o uso da língua como matéria prima principal, Aparício (2006, p. 127), em sua tese de doutoramento, ao analisar a prática docente de professoras dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas estaduais paulistas, defende que há sim estratégias usadas por alguns professores que desejam em sua prática a inovação no ensino de gramática.

Segundo a autora, a partir de seus dados, há três modos significativos de produção da inovação pelos professores: 1) inclusão do nível semântico-pragmático na análise de categorias da gramática tradicional; 2) questionamento do modo de categorização da gramática tradicional a partir de procedimentos de descrição/análise disseminados pela Linguística; e 3) contextualização do estudo de categorias da gramática tradicional a partir da explicitação dos procedimentos de descrição/análise dessas unidades.

Para explicitar como se dá o primeiro modo de produzir inovação, Aparício (2006) analisou as aulas de uma professora que, ao trabalhar a classe gramatical preposição, incluiu diferentes níveis de interpretação semântica através dos materiais/instrumentos de ensino usados. Em sua prática, a professora usou materiais semióticos (um texto do linguista Mário Perini e exercícios de vestibular) advindos tanto da vertente linguística quanto da própria gramática tradicional, procurando alinhar as diferentes unidades de análise, focalizando as relações semânticas estabelecidas pela preposição “de”. Ao mesmo tempo em que reconhecia as fragilidades advindas da gramática tradicional, a professora tentou articular as diferentes formas de classificação dadas pela Linguística e pela Gramática Tradicional. Para fazer com que seus alunos entendessem os diferentes sentidos estabelecidos pela preposição “de”, a docente demonstrou como o conhecimento de mundo é necessário, em alguns casos, para atribuir sentido aos termos ligados pela preposição. Assim, segundo Aparício (2006), a professora observada inova ao incluir o nível semântico-pragmático na análise de categorias da gramática tradicional em uso.

O segundo modo de produzir inovação, conforme Aparício (2006), foi elencado a partir da análise da prática de uma outra professora que, ao trabalhar a definição de sujeito mais adequada para a sua identificação em sentenças do português, promove o questionamento do modo de categorização da gramática tradicional a partir de procedimentos de descrição/análise disseminados pela Linguística. Em sua prática, a professora analisa três

diferentes definições de sujeito legitimadas pela gramática tradicional em oito sentenças, escritas no quadro-negro, buscando que seus alunos refletissem sobre as definições apresentadas. As definições eram as seguintes: (i) “sujeito é o termo sobre o qual se faz uma declaração”; (ii) “sujeito é o elemento que pratica a ação”; (iii) “sujeito é o termo da oração com o qual o verbo concorda”. Uma segunda atividade foi solicitada pela professora – a escrita de um texto argumentativo –, expressando a opinião de qual das três definições de sujeito apresentadas e discutidas na aula seria a mais adequada para a identificação do sujeito em português e por quê. Aparício (2006) deixa claro que, na análise realizada na tese, não considerou essa segunda atividade. Segundo a autora, a inovação, no caso da segunda professora, dá-se pela maneira como “a professora constrói o objeto principal de ensino (a melhor definição de sujeito) de um modo diferente do comumente adotado em atividades de estudo sobre sujeito em manuais didáticos e gramáticas pedagógicas” (APARÍCIO, 2006, p. 151). A professora induz a reflexão linguística ao apresentar definições de sujeito para serem questionadas/testadas pelos alunos, conduzindo-os a perceberem que “uma mesma definição de sujeito não é adequada para a análise de todas as sentenças da língua portuguesa”, instruindo-os a “identificar a definição que melhor se aplica para a identificação do sujeito de um maior número de sentenças”.

No terceiro modo elencado pela autora, a contextualização do estudo de categorias da gramática tradicional a partir da explicitação dos procedimentos de descrição/análise dessas unidades, Aparício (2006) analisou as aulas de uma terceira professora cujo objetivo era o estudo da sílaba e sua estrutura, usados como introdução a um futuro estudo de regras de acentuação. Segundo a autora, em sua prática, a professora desenvolveu um estudo de unidades menores da língua de modo que não se reduziu a uma atividade prática de ensino de gramática tradicional, mas se configurou “como uma prática de descrição/análise de elementos linguísticos que, embora devam/possam ser analisados fora de um contexto, só adquirem verdadeiro sentido quando estão em funcionamento na língua” (APARÍCIO, 2006, p. 177).

Para isso, a professora utilizou analogias e exemplos concretos para o estudo da sílaba, fazendo sempre referência ao aspecto semântico, como quando ela compara a língua ao corpo humano a fim de didatizar “a importância da análise de unidades menores da língua desvinculadas da unidade maior - o texto” (APARÍCIO, 2006, p. 179), recurso muito usado no discurso de divulgação científica também. Usando exemplos de situações cotidianas de uso da escrita formal, a professora exemplifica como os problemas de divisão silábica podem comprometer o entendimento global do texto por parte do interlocutor/ leitor. Desse modo,

segundo Aparício (2006), a professora demonstrou, em sua prática, como, mesmo em análise de unidades menores da língua, é possível um estudo contextualizado da gramática. E é exatamente nesse ponto que reside a inovação produzida pela professora.

Nas três sequências de aulas apresentadas por Aparício (2006) como exemplos de inovação, as professoras usam percursos e instrumentos diferentes para a construção do objeto ensinado. Embora quase todas as tarefas e atividades realizadas em sala tenham sido oralmente, pautadas na observação e reflexão das categorias gramaticais focalizadas, elas também recorrem a estratégias de leitura e escrita de textos. A autora conclui que

os resultados de nossas análises das aulas evidenciam que a produção da inovação na aula de gramática é um espaço dinâmico que não apresenta fronteiras nítidas entre o inovador e o tradicional e sim uma zona de *contínuo embaralhamento do que se apresenta como separado e excludente nos discursos de autoridade sobre língua(gem) e ensino, sobretudo na academia e na mídia*. (Signorini, no prelo a). Acreditamos que a explicitação desse espaço pode contribuir para os estudos de formação do professor, na medida em que permite colocar em discussão a ideia comumente aceita, em cursos de formação inicial e continuada de professores, da incompatibilidade/incongruência entre princípios teórico-metodológicos da gramática tradicional e da Linguística (APARÍCIO, 2006, p. 186-187 – grifos da autora).

Como podemos perceber, há diferentes modos de produzir inovação no ensino de Língua Portuguesa e nenhuma receita infalível. O professor que busca inovar em sua prática pedagógica deve estar sempre aberto a novos desafios ao mesmo tempo que deve ter em mente os diversos fatores intra/extra sala de aula que podem colaborar ou não para o desenvolvimento de seu trabalho.

Dessa maneira, em se tratando do ensino de língua, entendemos inovação não como algo binário, mas como desestabilizador, que vai além das práticas gramaticais transmissíveis e que aponta para estratégias inovadoras em busca de uma reflexão sobre o uso da língua. Pensar a inovação implica conceber o ensino de língua como um contínuo, um processo dinâmico em que currículo, conteúdo e aulas práticas estão em permanente transformação, mas nunca estáticos. Claro que essas transformações trazem em seu bojo aquilo que se afigura como novo mas também a permanência de certos aspectos de uma tradição.

No próximo capítulo, nos deteremos mais detalhadamente ao processo de constituição do nosso *corpus* e caracterização do nosso objeto de estudo, as gramáticas pedagógicas.

## O PERCURSO DA PESQUISA

---

Neste capítulo discorreremos sobre os aspectos metodológicos utilizados no desenvolvimento de nossa pesquisa. Para isso, dividimos o capítulo em dois tópicos: no primeiro, apresentamos a natureza de nossa pesquisa; já no segundo tópico, discorreremos sobre a descrição detalhada dos nossos dados.

### 3. 1 Natureza da pesquisa

Essa pesquisa têm respaldo teórico-metodológico na Linguística Aplicada (LA), em sua vertente relacionada ao ensino-aprendizagem de português como língua materna. Entendida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 19), a LA se formula enquanto área mediadora entre a teoria linguística e o ensino de línguas, cujo objetivo é reconhecer os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino e os que precisam ir além daqueles formulados pela Linguística.

Além de construir o próprio objeto de investigação, “com base na relevância que outras teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão” (MOITA LOPES, 2009, p. 16), o pesquisador dessa área apresenta novas formas de politizar a vida social. Dada a própria complexidade e dinâmica que permeia as questões da linguagem em diversos contextos, o desafio se faz ainda maior quando o objeto de estudo faz parte do processo de ensino-aprendizagem de língua materna e o pesquisador de LA busca ir além de um caráter aplicacionista da Linguística, pois é necessário que ele mesmo, ao selecionar aqueles aspectos que lhe pareçam mais relevantes, não tenha a pretensão de neutralidade.

Muitas vezes, em busca de resultados, formulamos nossas práticas de pesquisa em vista de uma homogeneidade que possa nos proporcionar certezas de uma verdade inquestionável, e segurança sobre o que estamos discutindo. Problematizar o próprio modo de fazer ciência e os objetos de estudo enquanto construções de uma realidade, de uma possível verdade, e não da realidade e da verdade inquestionável, é próprio de nossa área de pesquisa.

Para Moita Lopes (2009), fazer pesquisa em LA pode ser uma forma de repensar a vida social de maneira geral, tanto como pesquisadores em nossa prática de pesquisa quanto como sujeitos de uma sociedade contemporânea onde a própria linguagem está embutida de multissensos. Isso torna cada vez mais desafiador e necessário repensarmos em nossas



pesquisas e em nossa vida a forma como entendemos os discursos que permeiam a produção de conhecimento em geral.

Situado o campo em que nos encontramos, passemos a caracterizar a pesquisa quanto à natureza da investigação. Esta pesquisa é qualitativa, pois buscamos descrever e analisar que indícios de inovação, algo não necessariamente quantificável, há nas gramáticas pedagógicas utilizadas por escolas do Nordeste brasileiro que se destacaram no Exame Nacional do Ensino Médio. Quanto à origem dos dados, esta é uma pesquisa documental, pois nosso *corpus* de análise é formado por dois documentos, quais sejam, duas gramáticas pedagógicas.

Nosso *corpus* foi construído a partir do mapeamento de gramáticas pedagógicas usadas em escolas particulares de referência do Nordeste que se destacaram na edição 2015 do Exame Nacional do Ensino Médio, uma vez que essa foi a última edição do *Enem por escola*. Inicialmente, nosso critério para geração de dados se restringia à escolas da rede privada do estado da Paraíba. Entretanto, verificamos, em contatos com essas entidades que elas utilizam, principalmente, material apostilado e, assim sendo, as gramáticas pedagógicas não são materiais que fazem parte efetiva desse contexto escolar.

Assim, decidimos ampliar a nossa investigação para os demais estados do Nordeste brasileiro. Baseados na lista “As cinquenta escolas com os melhores resultados no Enem” da Revista Veja, publicada em 8 de Novembro de 2017, no caderno de Educação, constatamos que, dentre essas cinquenta instituições educacionais, apenas nove delas pertencem a nossa região.

Um levantamento inédito publicado na revista VEJA desta semana mapeou quem são e em quais escolas estão os alunos que costumam figurar no topo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – uma turma seleta de crânios que figura entre o 1% das notas mais altas da prova. A pesquisa foi feita pelo IDados, instituto de análises estatísticas que acompanha o sistema de ensino brasileiro, com base nos resultados da prova de 2015. [...] O ranking do IDados considera as instituições de ensino com mais de cinquenta alunos inscritos no Enem naquele ano (BUSTAMANTE, IZIDRO, 2017).

Essa reportagem, que tinha como intuito listar as instituições de ensino cujos alunos tiravam as melhores notas no Enem, apontou que esses jovens possuem um alto poder aquisitivo e que frequentam escolas localizadas em menos de 10% das cidades brasileiras. Apesar desse não ser o nosso foco nesta pesquisa, não podemos deixar de apontar a questão mercadológica presente nesse tipo de reportagem e nos próprios colégios presentes na lista. Estes resultados do Enem funcionam como propaganda para essas escolas privadas que “vendem” as mais cobiçadas vagas no ensino superior e apenas quem possui um alto poder aquisitivo pode “pagar” por elas. A educação em nosso país, de maneira geral, cada vez mais

se torna um comércio, cuja qualidade do serviço é definida quase que exclusivamente pelo poder aquisitivo dos alunos. E os que não possuem um alto prestígio social e financeiro acabam relegados a uma educação de baixa qualidade.

**Quadro 1:** As cinquenta escolas com os melhores resultados no Enem segundo a Revista Veja

1. Colégio Bernoulli – Belo Horizonte	26. Ari de Sá Cavalcante (Mário Mamede) – Fortaleza
2. Christus – Fortaleza	27. Master – Fortaleza
3. Instituto Dom Barreto – Teresina	28. Santo Agostinho – Nova Lima
4. Vértice – São Paulo	29. GayLussac – Niterói
5. Colégio Olimpo – Goiânia	30. Colégio Equipe – Recife
6. Santo Antônio – Belo Horizonte	31. Santo Inácio – Rio de Janeiro
7. Santa Marcelina – Belo Horizonte	32. Etapa – Valinhos
8. IFES – Vitória	33. Ari de Sá Cavalcante (Sede Aldeota) – Fortaleza
9. Móbile – São Paulo	34. Colégio de Aplicação da UFPE – Recife
10. Colégio Bionatus II – Campo Grande	35. UTFPR – Curitiba
11. Colégio Olimpo – Brasília	36. Colégio Cruzeiro (Centro) – Rio de Janeiro
12. Magnum Agostiniano (Nova Floresta) – Belo Horizonte	37. Escola São Domingos – Vitória
13. São Bento – Rio de Janeiro	38. Liceu Jardim – Santo André
14. Colégio Cognitivo – Recife	39. Colégio Protágoras – Goiânia
15. Educandário Santa Maria Goretti – Teresina	40. Colégio Impulso – Sete Lagoas
16. Colégio de Aplicação da UFV – Viçosa	41. Leonardo da Vinci – Vitória
17. Liceu – São Paulo	42. Uirapuru – Sorocaba
18. Colégio WR – Goiânia	43. Colégio Loyola – Belo Horizonte
19. Colégio Positivo – Curitiba	44. São Vicente de Paulo – Rio de Janeiro
20. Santo Agostinho – Rio de Janeiro	45. Leonardo Anglo – Barueri
21. Santo Agostinho – Belo Horizonte	46. Colégio Podion – Brasília
22. Farias Brito – Fortaleza	47. Colégio Bertoni – Foz do Iguaçu
23. Bandeirantes – São Paulo	48. Palmares Colégio – São Paulo
24. Santa Cruz – São Paulo	49. Embraer Juarez Wanderley – São José dos Campos
25. Mater Amabilis – Guarulhos	50. Colégio Santa Dorotéia – Belo Horizonte

**Fonte:** Bustamante & Izidro (2017)

Em sua grande maioria, as instituições desta lista são da rede privada de ensino e concentram-se na região Sul e Sudeste do país. No Nordeste, destacaram-se os estados do Ceará, Piauí e Pernambuco. Essa lista foi feita a partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no chamado *Enem por Escola*, que teve sua última edição<sup>3</sup> publicada em 2015.

O Inep disponibilizava, no *Enem por Escola*, as médias e os percentuais de alunos em cada um dos quatro níveis de proficiência (I. Proficiência em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; II. Proficiência em Ciências Humanas e suas Tecnologias; III. Proficiência em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; IV. Proficiência em Matemática e suas Tecnologias) e da redação dos estudantes que participaram do Enem. Só eram divulgados os resultados de escolas que cumpriam aos seguintes critérios: (a) possuir pelo menos 10 (dez) alunos concluintes do ensino médio regular seriado participantes do Enem 2015; e (b) possuir pelo menos 50% de alunos participantes do Enem 2015, de acordo com os dados do Censo Escolar 2015 (BRASIL/ INEP, 2015).

**Quadro 2:** Instituições de ensino do Nordeste que mais se destacaram no Enem 2015

Christus – Fortaleza (CE)	Ari de Sá Cavalcante (Mário Mamede) – Fortaleza (CE)
Instituto Dom Barreto – Teresina (PI)	Master – Fortaleza (CE)
Colégio Cognitivo – Recife (PE)	Colégio Equipe – Recife
Educandário Santa Maria Goretti – Teresina (PI)	Colégio de Aplicação da UFPE – Recife (PE)
Farias Brito – Fortaleza (CE)	

**Fonte:** Adaptado pela autora de Bustamante & Izidro (2017)

Como podemos observar, dentre os nove estados da região Nordeste, aparecem na lista apenas três: Ceará, Piauí e Pernambuco. Um dado interessante é que, dentre estes, Pernambuco é o único estado de nossa região a possuir uma instituição pública listada entre as melhores. O Colégio de Aplicação da UFPE, como o próprio nome indica, é vinculado à

<sup>3</sup>“O encerramento do Enem por Escola era uma sugestão antiga das equipes técnicas responsáveis pelas atividades relativas ao Exame, que alertaram diferentes gestões sobre a inadequação da divulgação desses dados. Em 2016 e 2017, o Inep construiu um consenso interno a respeito da necessidade de descontinuar o cálculo e a divulgação do Enem por Escola e, conseqüentemente, avançar para os aprimoramentos necessários ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Instituído nos anos 1990, o Saeb tem instrumentos mais adequados para a avaliação da qualidade da educação ofertada nos sistemas de educação e nas escolas brasileiras” (INEP, NOTA DE ESCLARECIMENTO, 15 set. 2017.

Disponível em [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206) Acesso em: 13 jan.2019).


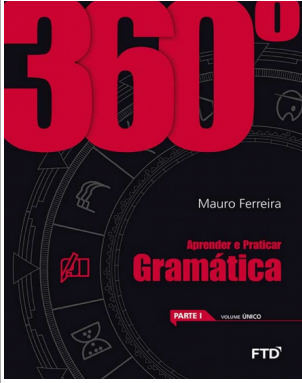
universidade federal do estado. Para ingressar no colégio, os alunos precisam passar por um processo seletivo.

Considerando que dentre os nove colégios do Nordeste listados, oito deles pertencem à rede privada de ensino e todos eles localizam-se nas capitais de seus respectivos estados, podemos supor que o desempenho desses alunos está ligado também ao tipo de material didático por eles utilizados, o que corrobora a pertinência de nossas duas perguntas de pesquisa.

Feito esse mapeamento, buscamos, em todos os portais eletrônicos dos colégios presentes no Quadro 2, a lista de material escolar 2018 requisitado pelas instituições. Dentre os nove mencionados, apenas quatro disponibilizavam, em sua lista, o nome das coleções de materiais exigidas. Assim, não obtivemos acesso às listas de materiais atualizadas do Educandário Santa Maria Goretti, de Teresina (PI); e dos colégios Farias Brito, Ari de Sá Cavalcante (Mário Mamede), e Master, todos da cidade de Fortaleza (CE); e do Colégio de Aplicação da UFPE, da cidade Recife (PE). Apesar disso, foi possível construir o seguinte quadro com as gramáticas pedagógicas que são utilizadas nas escolas do Quadro 2.

**Quadro 3:** Gramáticas pedagógicas utilizadas em escolas do Nordeste brasileiro que foram destaques no Enem 2015

ESCOLAS	GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS
<p>Christus – Fortaleza (CE)</p>	<div data-bbox="619 1294 933 1697" style="text-align: center;"> </div> <p>NICOLA, José de. <b>Gramática:</b> Palavra, Frase e Texto. São Paulo: Editora Scipione, 2009.</p> <p>Fonte: <a href="http://www.christus.com.br/colégio-christus-3/listas-de-material-2018/">http://www.christus.com.br/colégio-christus-3/listas-de-material-2018/</a>; <a href="http://www.christus.com.br/wp-content/uploads/2017/12/2018_em_1ano.pdf">http://www.christus.com.br/wp-content/uploads/2017/12/2018_em_1ano.pdf</a></p>
<p>Instituto Dom Barreto – Teresina (PI)</p>	<div data-bbox="619 1771 949 2152" style="text-align: center;"> </div> <p>PENTEADO <i>et all.</i> <b>Ser protagonista Box:</b> Gramática. São Paulo: Edições SM, 2015.</p>

	<p>Fonte: <a href="http://dombarreto.g12.br/portal/?p=16506">http://dombarreto.g12.br/portal/?p=16506</a>; <a href="http://dombarreto.g12.br/portal/wp-content/uploads/2017/12/1serie_Lista-de-livros-e-materiais_DFOR_2017.pdf">http://dombarreto.g12.br/portal/wp-content/uploads/2017/12/1serie_Lista-de-livros-e-materiais_DFOR_2017.pdf</a></p>
<p>Colégio Cognitivo – Recife (PE)</p>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>TERRA, Ernani. <b>Gramática: Curso Prático de Gramática</b>. 6ª Edição. São Paulo: Editora Scipione, 2011.</p> </div> </div> <p>Fonte: <a href="http://www.colegiocognitivo.com.br/ensino-medio/">http://www.colegiocognitivo.com.br/ensino-medio/</a>; <a href="http://www.colegiocognitivo.com.br/wp-content/uploads/2017/01/Lista-de-Material-para-2017_1%C2%BA-Se%CC%81rie.pdf">http://www.colegiocognitivo.com.br/wp-content/uploads/2017/01/Lista-de-Material-para-2017_1%C2%BA-Se%CC%81rie.pdf</a></p>
<p>Colégio Equipe – Recife (PE)</p>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>FERREIRA, Mauro. <b>COLEÇÃO 360º: Aprender e praticar gramática</b>. São Paulo: Editora FTD, 2015.</p> </div> </div> <p>Fonte: <a href="http://www.equipe-recife.com.br/ensino-medio/materiais-didaticos/">http://www.equipe-recife.com.br/ensino-medio/materiais-didaticos/</a>; <a href="https://ftd.com.br/detalhes/?id=5818">https://ftd.com.br/detalhes/?id=5818</a></p>

Fonte: Elaborado pela autora

Realizado o mapeamento, passamos a uma análise prévia desses materiais a fim de elencarmos o nosso *corpus* de análise, no próximo tópico descreveremos em detalhe nossos dados.

### 3. 2 Descrição dos dados

As quatro gramáticas pedagógicas presentes no Quadro 3 possuem algumas características em comum. De acordo com a ordem das GP apresentadas, as enumeramos da seguinte maneira:

**GP1** - Gramática: Palavra, Frase e Texto de José de Nicola (2009);

**GP2** - Ser protagonista Box: Gramática de Penteado *et al.* (2015).

**GP3** - Gramática: Curso Prático de Gramática de Ernani Terra (2011); e

**GP4** - COLEÇÃO 360º: Aprender e praticar gramática de Mauro Ferreira (2015);

As GP1 e GP3 são volumes únicos, compostos por quatro partes. Ambas também possuem semelhanças na maneira como os conteúdos estão distribuídos. A GP1 possui 27 (vinte e sete) capítulos organizados em 4 (quatro) partes, e exercícios de revisão que se encontram ao fim de cada capítulo. Já a GP2 conta com 19 (dezenove) capítulos distribuídos ao longo das partes 1, 2 e 3. Dadas as semelhanças, entre elas, e o fato de seus autores possuírem larga carreira editorial, optamos por restringir nosso *corpus* de análise, assim entre elas, escolhemos a GP1, pois esse foi o material cuja disponibilidade para adquirirmos era maior e mais rápida.

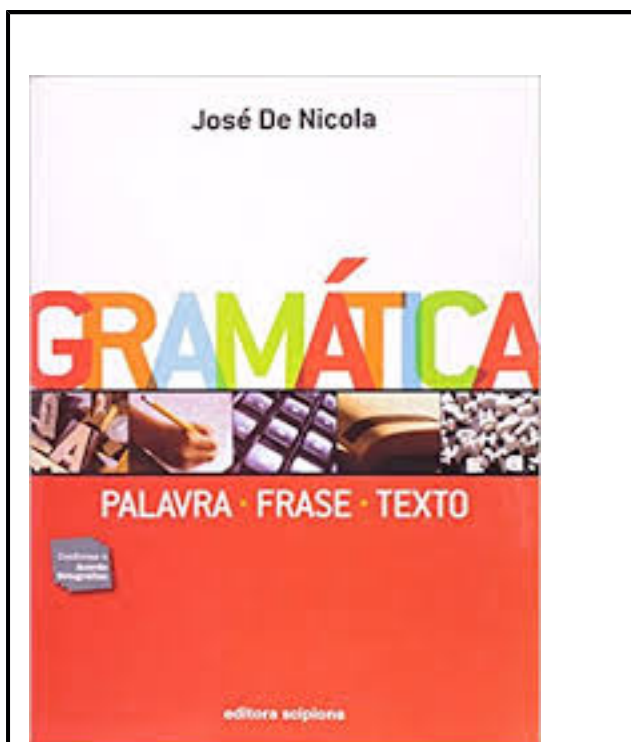
Com diversas outras publicações destinadas ao ensino de língua, literatura e produção de textos para o Ensino Médio, José de Nicola, autor da *Gramática: palavra, frase e texto*, a GP1, é licenciado em Letras e está desde 1968 no mercado de trabalho, ou seja, mais de cinquenta anos de experiência como professor de cursinhos e escolas particulares de Ensino Médio. Investigar como essa obra, elaborada por um autor com tanta experiência com esse tipo contexto de ensino-aprendizagem, pode expressar indícios de inovação no ensino de Língua Portuguesa se mostra relevantes.

As GP2 e GP4, por sua vez, são boxes de livros compostos por partes (I, II e III) e por um caderno de atividades e um de revisão. Em uma análise prévia dos materiais, percebemos também que a maneira como os próprios conteúdos são distribuídos ao longo dessas partes é bastante semelhante. A GP2 possui 30 (trinta) capítulos e a GP4 possui 34 (trinta e quatro) capítulos. Dada tamanha semelhança, optamos por restringir nosso *corpus* de análise, assim entre elas, escolhemos a GP2 por se tratar de uma obra coletiva.

Organizada e desenvolvida pela editora SM, a gramática pedagógica *Ser Protagonista Box: Gramática*, a GP2, possui cinco autoras: Ana Elisa de Arruda Penteado, Lília Santos Abreu-Tardelli, Manuela Prado, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara e Mirella L. Cleto. Todas as autoras são graduadas em Letras por universidades públicas e três delas trabalham como professoras de Língua Portuguesa na rede privada de ensino: Ana Elisa, Manuela e Mirella; enquanto Lília e Marianka trabalham em programas de pós-graduação em universidades públicas do estado de São Paulo.

Além da graduação em Letras comum a todas elas, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara possui mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), já Ana Elisa de Arruda Penteadó e Lília Santos Abreu-Tardelli são doutoras: a primeira em História, Filosofia e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e a segunda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Investigar como essa obra coletiva, elaborada por autoras que possuem uma vasta experiência com diversos contextos de ensino-aprendizagem, pode expressar indícios de inovação no ensino de Língua Portuguesa se mostra de suma importância. Desse modo, nosso *corpus* de análise ficou da seguinte maneira:

**Quadro 4:** Gramáticas pedagógicas analisadas



GP1

NICOLA, José de. **Gramática: Palavra, Frase e Texto**. São Paulo: Editora Scipione, 2009.



GP2

PENTEADO *et al.* **Ser protagonista Box: Gramática**. São Paulo: Edições SM, 2015.

Fonte: Elaborada pela autora

A gramática de Nicola (2009) possui vinte e sete capítulos organizados em quatro partes: A primeira é intitulada de “Linguagens” e contém três capítulos. A segunda é denominada de “A gramática da Palavra: Fonologia/Morfologia” e conta com quatorze capítulos: quatro deles correspondem dizem respeito à Fonologia e dez à Morfologia. A terceira parte é intitulada “A gramática da Frase” e conta com sete capítulos. A quarta e última parte, por sua vez, é denominada de “A gramática do Texto” e possui três capítulos.



Cada capítulo é introduzido por pequenos textos ou trechos de textos de diversos gêneros, seguidos de tópicos explicativos de acordo com o objeto tratado, sucedidos por seções de exercícios. A seção intitulada de “Atividades” é fixa e pode aparecer mais de uma vez por capítulo, já a “Praticando...”, apesar de se fazer presente em alguns capítulos, não é fixa. A última seção de cada capítulo, cujos títulos são os objetos tratados seguidos do sintagma “nos exames” (por exemplo: “Funções da Linguagem nos exames”, “Substantivos nos exames”, “Verbo nos exames”...), também é de exercícios de múltipla escolha retirados, em sua maioria, de diversos vestibulares nacionais.

Além das seções fixas, a *Gramática* (NICOLA, 2009) conta com boxes explicativos característicos do gênero, intitulados “!Importantes”, “!Atenção” e “!Observação”, que tratam de informações complementares sobre questões gramaticais. Já um outro box explicativo intitulado “OPS!”, geralmente, versa sobre algumas das principais dúvidas que os objetos tratados podem causar.

Por sua vez, o *Box Ser Protagonista* (PENTEADO *et al.*, 2015) possui cinco partes: as três primeiras contam com trinta capítulos, a quarta e a quinta são cadernos: “Caderno de Revisão” e “Caderno de Competências”, respectivamente. O “Caderno de Revisão” possui 112 (cento e doze) páginas e é composto por dez pontos: “Língua: aspectos semânticos, morfológicos e discursivos”; “Substantivo e adjetivos”; “Pronomes, artigos e numerais”; “Verbos e advérbios”; “Preposições, conjunções e interjeições”; “O período simples”; “O período composto”; “Regência, concordância e colocação pronominal”; “Ortografia” e “Gabarito”.

Cada ponto é composto por tópicos explicativos, seguidos da seção “Questões”, que apresenta questões de múltipla escolha retirados de diferentes vestibulares nacionais. O “Caderno de competências do Enem”, por sua vez, possui 96 (noventa e seis) páginas e é organizado em torno da seção “Para conhecer o Enem”, dentro da qual, há três grandes pontos: “Uma breve história do Enem”, “*Ser Protagonista* Competências Enem” e “Atividades”. De acordo com a apresentação do Caderno, esse último ponto conta com aproximadamente cem questões elaboradas segundo o modelo das competências e habilidades do Enem.

As partes I, II e III do *Ser Protagonista* (PENTEADO *et al.*, 2015) possuem juntas um total de 432 (quatrocentos e trinta e duas) páginas. Cada parte possui um caderno, a “Parte I - Linguagem: ser no mundo e com o outro” conta com nove capítulos organizados em quatro unidades. A “Parte II - Linguagem: analisar, classificar, produzir sentido” contém dez capítulos também organizados em torno de quatro unidades. Já “Parte III - Linguagem: a

arquitetura da língua” conta com onze capítulos distribuídos em quatro unidades. Os capítulos são introduzidos por questões, geralmente, discursivas, que buscam ajudar a construir o conceito do conteúdo focalizado, seguidos de tópicos explicativos. Na sequência, a seção “Prática de linguagem”, que pode aparecer mais de uma vez por capítulo, é formada por exercícios, assim como as seções “Língua viva” e “Em dia com a escrita” que se encontram no final de cada capítulo.

Além dessas seções fixas por capítulo, ao final de cada unidade, há mais três também compostas por exercícios: “Articulando”, “A língua tem dessas coisas” e “Vestibular e Enem”. Nessas duas primeiras seções, os exercícios são de compreensão textual com questões discursivas; já na última, as questões são de múltipla escolha retiradas de vestibulares nacionais e de provas do Enem passadas.

Elencado e descrito o *corpus* de análise, nosso plano de análise consistiu em repetidas leituras minuciosas dos dados, averiguando que indícios de inovação essas gramáticas pedagógicas possuem e que práticas de análise linguística podem ser desenvolvidas em sala de aula a partir delas. No próximo capítulo, à medida que analisarmos o nosso *corpus* também discutimos em que medida as gramáticas pedagógicas possuem um caráter inovador ou não. Uma vez que, como apontado anteriormente, o discurso inovador se faz presente na própria configuração do manual gramatical.

## INDÍCIOS DE INOVAÇÃO EM GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

---

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar que indícios de inovação as gramáticas pedagógicas usadas em escolas do Nordeste brasileiro destaques no Enem 2015 possuem. Mapeadas as gramáticas, conforme vimos no capítulo anterior, analisamos os seguintes compêndios: (i) **Gramática:** palavra, frase e texto (NICOLA, 2009) e (ii) **Ser protagonista Box:** Gramática (PENTEADO *et al.*, 2015).

Em nosso estudo, percebemos que a inovação nessas gramáticas se produz na escolha e na descrição de objetos de ensino e no tratamento metodológico dispensado a esses objetos, como já apontava Aparício (2006). Em vista disso, sistematizamos nossa análise focalizando em capítulos das gramáticas pedagógicas que sejam de diferentes níveis de análise da língua. Assim, investigamos os capítulos que abordam a classe de palavra dos advérbios no nível de análise da palavra; os capítulos que abordam a regência para o nível da frase/oração; e os capítulos que abordam a coesão textual no nível de análise textual.

Desse modo, nossa análise está organizada em duas grandes categorias: (i) indícios de inovação na escolha e descrição<sup>4</sup> do objeto e (ii) indícios de inovação no tratamento metodológico do objeto.

### 4.1 Indícios de inovação na escolha e descrição do objeto

Os objetos de ensino focalizados pelas gramáticas pedagógicas são frutos de processos próprios do sistema didático. Lino de Araújo (2014, p. 244) afirma que “um objeto de ensino é objeto discursivo, complexo, que só pode ser reconhecido no âmbito de uma cadeia discursiva (um currículo) que relaciona saberes e práticas”. Desse modo, entendemos que os objetos tratados pelas gramáticas pedagógicas fazem parte do currículo que estabelece as práticas educacionais vivenciadas em sala de aula.

Dada a própria natureza do gênero, as gramáticas pedagógicas seguem um currículo tradicional (SILVA, 2017), com foco em elementos gramaticais tradicionais e influenciados diretamente pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Em nossa investigação, percebemos que as gramáticas pedagógicas analisadas possuem forte influência do ensino de gramática tradicional. Entretanto, também verificamos alguns indícios de inovação no ensino de gramática na escolha e descrição dos objetos de ensino focalizados, como exibido a seguir.

<sup>4</sup> Estamos cientes da relação tênue que há entre descrição e tratamento metodológico. Porém, optamos por explorar, no tópico sobre descrição, o aspecto propriamente linguístico que as gramáticas pedagógicas dão a seus objetos e, no tópico sobre tratamento metodológico, buscamos explorar o aspecto didático usado por essas gramáticas.

Como já apontado anteriormente, ambas as gramáticas analisadas são compostas por partes. É interessante observar que, de maneira geral, essas partes correspondem a unidades de análise da língua. A forma como essas partes são organizadas denotam uma centralidade maior nas categorias e regras gramaticais, uma vez que a segunda e terceira parte possuem, em comparação com as demais, proporções maiores. Porém, o fato de haver uma parte dedicada ao nível textual, nas duas gramáticas, pode ser considerado um indício de inovação no ensino de gramática, como podemos observar nos exemplos a seguir.

**Exemplo 1:** Sumário da GP1 – parte de coesão



## A GRAMÁTICA DO TEXTO

<b>CAPÍTULO 25</b>	<b>CAPÍTULO 26</b>	
<b>Coesão e coerência textuais</b> .....496	<b>Os tipos textuais e sua gramática</b> .....512	• Discurso direto .....529
• O texto .....497	• Os gêneros textuais .....514	• Discurso indireto .....530
• Coesão textual .....497	• Os tipos textuais .....514	• Discurso indireto livre .....531
• Os principais mecanismos da coesão gramatical .....498	• Os tipos textuais e sua gramática .....515	• As estruturas gramaticais do discurso direto e do indireto .....532
• Os principais mecanismos da coesão semântica .....501	• Atividades .....518	• Atividades .....534
• Coerência textual .....502	• Produzindo textos .....521	• Produzindo textos .....535
• Atividades .....503	• Tipos textuais nos exames .....522	• Reprodução da fala nos exames .....536
• Produzindo textos .....504	<b>CAPÍTULO 27</b>	Referências bibliográficas .....540
• Coesão e coerência nos exames .....506	<b>A reprodução das falas</b> .....527	Endereços eletrônicos .....543
	• Um texto, várias vozes .....528	Siglas das instituições promotoras dos exames .....544
	• Os tipos de discurso .....529	

Fonte: NICOLA (2009, p. 7)

**Exemplo 2:** Sumário da GP2 – parte de coesão

<b>Capítulo 9</b>	<b>As tramas da língua</b> .....	<b>124</b>
	Tecer com palavras .....	124
	Como se costuram os sentidos de um texto? .....	125
	Mecanismos de coesão .....	126
	Mecanismos de produção de coerência .....	127
	▪ <b>Prática de linguagem</b> .....	128
	▪ <b>Língua viva:</b> A repetição e a progressão textual .....	130
	“O amor acaba” (Paulo Mendes Campos) .....	130
	▪ <b>Em dia com a escrita:</b> Revisão de ortografia (II): os fonemas /z/ e /ʃ/ .....	132
■	<b>Articulando:</b> Empréstimos linguísticos .....	134
■	<b>A língua tem dessas coisas:</b> Anagrama, lipograma e pangrama .....	136
■	<b>Vestibular e Enem</b> .....	137

Fonte: PENTEADO (2015, p. 9)

Os Exemplos 1 e 2 mostram como a coesão possui espaço garantido nas gramáticas. A presença de capítulos dedicados a esse objeto por si só pode ser vista como um indício de inovação desses materiais, apontando para uma concepção de ensino de gramática de caráter macrolinguístico. Advinda, principalmente, dos estudos sobre a Linguística Textual, a preocupação com a coesão textual é decorrente dos estudos da virada linguística.

No Exemplo 1, podemos observar como a divisão da gramática aponta para uma busca de adequação ao discurso de inovação no ensino de língua, ao incluir objetos que não estão listados na NGB. Intitulada de “Gramática do texto”, a quarta parte possui três capítulos em que o texto, enquanto unidade linguística, possui grande destaque. Nicola (2009, p. 497) usa referências como Michael Halliday e Ruqaiya Hasan, renomados linguistas internacionais, para conceituar, inicialmente, a coesão como a “‘amarração’ entre várias partes do texto”, uma alusão à metáfora de edifício semântico cunhada pelos linguistas; e Maria Thereza Fraga Rocco, importante linguista brasileira, para definir coesão como “a união entre partes de um todo”.

O autor ainda utiliza uma passagem do Manual do vestibular da Unicamp para enfatizar a necessidade de se estudar a coesão em sala de aula. O fato de haver uma parte cujo

foco é o texto enquanto unidade linguística já pode ser considerado um forte indício de inovação. Entretanto, vale a pena mencionar que a posição desses capítulos na organização da gramática, ao final, pode apontar para uma marginalização desses conteúdos no ensino de gramática ou ainda uma posição que parte das menores unidades, da letra e do fonema, por exemplo, para as de maior extensão, como o texto propriamente dito.

O caráter marginal dado à coesão ou ainda a compreensão de língua como um conjunto de unidades que parte da menor para a maior não ocorrem na gramática de Penteadó *et al.* (2015). O fato de o capítulo sobre coesão textual encontra-se na primeira parte da gramática aponta para uma centralidade maior do tratamento com os aspectos textuais. Nesse capítulo, após introduzir o conceito de textualidade, as autoras conceituam coesão como “mecanismo de ligação entre as partes do texto” e descrevem os fenômenos de encadeamento, retomada e antecipação. As autoras ainda utilizam um box denominado ANOTE para sintetizar essa ideia: “A **coesão** diz respeito aos elementos que contribuem para o **encadeamento** do texto, auxiliando na produção da **coerência**, que se refere à possibilidade de **interpretá-lo** (grifos dos autores) (PENTEADO *et al.* 2015, p. 125).

Tanto a definição da gramática de Nicola (2009) quanto à definição elencada por Penteadó *et al.* (2015) salientam indícios de inovação não só na escolha como na descrição do objeto, uma vez que as duas definições se mostram alinhadas com as concepções veiculadas pela Linguística Textual. Vale lembrar que o fato dos autores recorrerem a esse discurso científico é característico do gênero gramática pedagógica, como aponta Silva (2006).

A seguir, analisamos outros dois objetos selecionados por este estudo: o advérbio e a regência. Neles, não há indícios de inovação quanto à escolha do objeto, uma vez que eles fazem parte da tradição gramatical e estão previstos pela NGB. Mas podemos perceber que, em alguns casos, os indícios de inovação podem estar presente justamente na descrição que os autores dão ao objeto, como podemos observar no exemplo 3.

### Exemplo 3: Definição de advérbio na Gramática de Penteado *et al.* (2015)

#### O que você vai estudar

- ▼
  - Advérbios.
    - Aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos.
    - Tipos de advérbio.
    - Modalizadores e delimitadores.
    - Função coesiva.
  - Palavras denotativas.

Neste capítulo, você estudará os **advérbios**. Embora sejam conhecidos, principalmente, por modificar os verbos, indicando as circunstâncias em que ações e estados ocorrem, os advérbios têm variadas possibilidades de significação, constituindo também um importante indicador do posicionamento do sujeito em seu discurso.

### ▶ O conceito de advérbio

- Leia esta tira, que apresenta um diálogo entre pai e filho.



VERISSIMO, Luis Fernando.  
Aventuras da família Brasil.  
Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

1. O filho explica ao pai a diferença entre dois significados da palavra *ficar*.
  - a) Quais são esses significados?
  - b) O pai parece compreender a explicação do filho? Justifique.
2. A palavra *irreversivelmente* é essencial nesse diálogo.
  - a) Qual é o sentido da palavra na tira?
  - b) O que é possível depreender, pelo uso dessa palavra, a respeito da opinião do pai sobre o seu casamento?
  - c) *Irreversivelmente* caracteriza um dos sentidos do verbo *ficar*. Que palavra poderia caracterizar o outro sentido desse verbo?

Nessa tira, o verbo *ficar* é empregado com dois significados distintos. A palavra *irreversivelmente*, que especifica um dos significados e o diferencia do outro, é um **advérbio**.

Normalmente identificados como **modificadores do verbo**, os advérbios podem também intensificar ou atenuar o sentido de um **adjetivo** ou de outro **advérbio**, além de revelar o estado de espírito e o ponto de vista dos enunciadores sobre o que afirmam.

Fonte: PENTEADO (2015, p. 246)

Na gramática de Penteado *et al.* (2015), podemos observar uma tentativa de questionamento do modo de categorização da gramática tradicional, o que, segundo Aparício (2006), por si, pode ser considerado um modo de produzir inovação. A forma como as autoras, inicialmente, apresentam a definição da classe gramatical problematizando-a, para, em seguida, propor uma atividade com intuito de construir um conceito gramatical mais abrangente, pode ser considerado um indício de inovação no ensino de gramática porque aponta para um trabalho pautado na prática de AL.

O capítulo 18 dedicado à classe dos advérbios, que está na Unidade 7, nomeada de “Ações, estados e circunstância” na parte II da gramática, é antecedido pelos capítulos Verbo I e Verbo II. A fim de conceituar a classe de forma panorâmica, as autoras exploram diferentes

perspectivas de análise, como podemos observar no mapa de pontos estudados no box do lado esquerdo da página, ilustrada no Exemplo 3. As autoras ampliam a classificação tradicional, ao falarem de modalizadores e delimitadores, por exemplo. Esse tipo de descrição vai além do tratamento tradicional de ensino justamente por problematizar e explorar diferentes perspectivas que essa classe possui em nossa língua.

#### Exemplo 4: Descrição do advérbio de acordo com cada aspecto

##### > O advérbio na perspectiva morfológica

Considere a seguinte afirmação: “O público anda meio entediado com a TV”. Se, em vez de *público*, fosse usada a palavra *crianças*, o enunciado seria: “As crianças andam meio entediadas com a TV”. Ao mudar o núcleo do sintagma nominal (*público*) por uma palavra feminina no plural, o artigo *o* e o adjetivo *entediado* também tiveram sua forma modificada, assim como o verbo (*anda*), que deixou de concordar com *público*, adequando-se à terceira pessoa do plural. No entanto, o advérbio *meio* não sofreu alteração. Essa é uma das principais características dessa classe de palavras: ela não sofre **flexão**.

Em relação à estrutura, há duas possibilidades de advérbios. Alguns são formados apenas por um **morfema gramatical**, ou seja, por um morfema que só tem significado no interior do discurso. É o caso, por exemplo, de *depois*, *aliás*, *ontem* e *hoje*.

Outros advérbios são formados por um **morfema lexical** – isto é, que remete à realidade extralinguística – acrescido de um ou mais **morfemas gramaticais**. É o que ocorre com os advérbios terminados em *-mente*. Observe:

---

##### > O advérbio na perspectiva sintática

A palavra *advérbio*, usada para designar essa classe de palavras, indica a função que ela tem, no interior das orações, de modificar o verbo. Isso porque o prefixo *ad-*, do latim, significa “aproximação”, “contiguidade”. Logo, *advérbio* seria aquilo que está “próximo ao verbo”.

Essa definição é adequada, uma vez que uma das funções dos advérbios é caracterizar o processo verbal a que se referem. No entanto, ela não abrange todas as funções dessa classe de palavras, já que os advérbios podem se associar também a um **adjetivo**, a outro **advérbio** e até a um **enunciado** inteiro. Veja os exemplos.

##### > O advérbio na perspectiva semântica

O valor semântico dos advérbios está diretamente relacionado ao papel sintático que desempenham nas orações, ou seja, ao elemento do enunciado a que eles se referem.

Associados aos **verbos**, os advérbios caracterizam as circunstâncias da ação ou do estado por eles expressas. Relacionados a **adjetivos** ou **advérbios**, intensificam ou atenuam seu sentido. Por fim, quando se referem a todo um **enunciado**, são modalizadores, ou seja, explicitam uma atitude de quem fala ou escreve em relação ao conteúdo de seu próprio enunciado.

##### > Locução adverbial

A função adverbial pode também ser desempenhada por uma **locução**.

As locuções adverbiais são, em geral, formadas pela associação de uma preposição com um substantivo (como em “Ele era, **sem dúvida**, o competidor favorito”), com um adjetivo (“No entanto, foi derrotado **de novo**”) ou com um advérbio (“Seus torcedores observavam a derrota **de longe**”). Existem, porém, formações mais complexas. Observe o exemplo.



Como podemos observar no exemplo 4, as autoras conceituam o advérbio de acordo com a perspectiva de análise focalizada. Acreditamos que Penteadó *et al.* (2015) buscam demonstrar que uma mesma definição de advérbio não é adequada para a análise de todas as possibilidades de uso proporcionadas pela língua portuguesa. Esse tipo de ideia remete às críticas que a Linguística faz ao ensino de gramática tradicional, ao usar diferentes critérios (morfológico, sintático e semântico) de análise para conceituar os elementos linguísticos, desconsiderando a realidade multifacetada da língua.

Os exemplos utilizados pelas autoras possibilitam ao aluno analisar detalhadamente as diferentes propriedades que o advérbio possui, o que indica um estudo de caráter amplo sobre o uso das categorias gramaticais. Considerando a maneira pela qual as autoras conceituam essa classe, acreditamos que a preocupação em orientar o aluno a analisar e a refletir sobre o objeto e a ampliação das definições dadas pela gramática tradicional proporcionam uma elucidação melhor do objeto.

Apesar de os exemplos 1 e 2 demonstrarem que as gramáticas pedagógicas analisadas possuem pontos de vistas em comum, em relação à escolha dos objetos de ensino focalizados, o mesmo não acontece quando analisamos a descrição de alguns destes objetos em ambas, como podemos observar no exemplo abaixo.

### Exemplo 5: Definição de Advérbio na GP1

#### **DEFINIÇÃO**

**Advérbio** é, basicamente, uma palavra que modifica o verbo, acrescentando-lhe uma circunstância (*ad* – prefixo que indica proximidade; advérbio, literalmente, é a palavra que acompanha, que modifica o verbo). É uma palavra invariável, não apresentando, portanto, flexão de gênero e de número.

Em:

Eu me **orgulhei muito** desse filme.

Os times **jogaram bem**.

**Faltaremos amanhã**.

três formas verbais indicam ações (**orgulhei, jogou, faltarei**) e três palavras modificam essas ações (**muito, bem, amanhã**) por acrescentar a elas **uma circunstância**: alguém pode se orgulhar muito ou pouco; o time pode jogar bem ou mal; posso faltar hoje ou amanhã ou sempre, ou nunca. **Muito, bem e amanhã** são, portanto, **advérbios** e expressam, respectivamente, a **intensidade** do ato de orgulhar-se, o **modo** como os times jogaram, o **tempo** em que faltaremos.

Duas ou mais palavras podem ter o mesmo valor de um advérbio – são as **locuções adverbiais**: **de modo nenhum, de vez em quando, em breve, à beça**, etc.

O exemplo acima demonstra a forma como o advérbio é tratado por Nicola (2009). Como podemos observar, a descrição dada a esse objeto aponta para uma concepção de ensino de gramática tradicional. Visto que há uma mistura de diferentes perspectivas de análise no conceito de advérbio, ao contrário da descrição dada por Penteado *et al.* (2015) nos exemplos 3 e 4.

O capítulo dedicado à classe de advérbio na gramática de Nicola (2009) é o Capítulo 17 e encontra-se ao final da Parte 2, intitulada “Gramática da Palavra”, especificamente no segmento de Morfologia. Apesar de a disposição do capítulo na gramática indicar uma ligação direta com o critério morfológico, esse tipo de relação específica não é explorada pelo autor no texto principal, como podemos observar no exemplo 5.

A definição dada pelo autor ao final da página de advérbio como “palavra que modifica o verbo, o adjetivo, o próprio advérbio ou todo um enunciado” (NICOLA, 2009, p. 336) mostra como ela reverbera definições dadas pela Gramática Tradicional, misturando as diferentes perspectivas que essa classe apresenta. Em comparação à definição elencada por Penteado *et al.* (2015), não há indícios de inovação na descrição do objeto a nível de palavra na gramática, o mesmo acontece na descrição dada à regência, usada para exemplificar o nível frasal nas gramáticas pedagógicas, como podemos observar a seguir.

#### Exemplo 6: Definição de regência na gramática de Nicola (2009)

### **REGÊNCIA**

**Regência** em sentido estrito se refere ao valor relacional das preposições, dentro da língua, e às caracterizações dos determinantes que por meio de cada uma delas se estabelecem. (...) A escolha da preposição depende: 1. da significação interna de cada uma, como: *de* → “posse”; *a* → “objeto indireto” ou “direção”; *com* → ‘companhia’, etc.; 2. da servidão gramatical, que faz com que certos determinados exijam necessariamente certas preposições, especialmente em se tratando de certos verbos com complementos essenciais. Num e noutro caso, há muita variação livre, que a disciplina gramatical procura eliminar, e em referência à significação interna das preposições interfere a intenção estilística.

Como vimos, o estudo das relações entre o verbo e seu complemento ou entre o nome e seu complemento chama-se **regência**. Os verbos ou nomes que têm seu sentido complementado são chamados de **regentes** ou **subordinantes**; os complementos a eles ligados são chamados de **regidos** ou **subordinados**.

A preposição desempenha papel fundamental na relação estabelecida entre o regente e o regido. Veja, por exemplo, o valor da preposição nas frases:

**Vamos ao teatro.** a preposição **a** indica movimento, deslocamento no espaço

**Estamos no teatro.** a preposição **em** indica uma localização: no interior do teatro

Quando um verbo pede complemento, ocorre a **regência verbal**; quando um nome (substantivo, adjetivo, advérbio) pede complemento, ocorre a **regência nominal**:

Fonte: Adaptada pelo autora de NICOLA (2009, p. 373-374)

Este exemplo foi extraído do Capítulo 18, o primeiro capítulo da “Parte 3 - A gramática da Frase”, da gramática pedagógica de Nicola (2009). O tópico de regência é antecedido pelo tópico “Sintagma preposicionado: múltiplas funções” (NICOLA, 2009, p. 373), e seguido por tópicos que versam sobre a regência de forma mais detalhada. Como podemos observar no exemplo 6, Nicola (2009) usa a definição dada pelo linguista Mattoso Câmara Júnior para definir Regência. Apesar de recorrer ao linguista como fonte, o autor da gramática continua reverberando definições características da Gramática Tradicional, ou seja, usa uma definição linguística como pretexto para definir a regência aos moldes tradicionais.

Nessa definição, podemos perceber ainda uma mistura de critérios semânticos e sintáticos, por ora indicar que isso é determinado pelos sintagmas preposicionados - “Os sintagmas preposicionados são unidades de sentido que vêm introduzidas por preposição. Essas preposições desempenham um relevante papel na organização dos enunciados, já que relacionam dois sintagmas tornando o que é introduzido por preposição dependente do outro, como ocorre nos casos em que um termo regente (verbo, substantivo, adjetivo, advérbio) exige um complemento [...] (NICOLA, 2009, p. 373)” -, ora indicar que a regência se define pela relação de sentido complementaridade.

Nesse caso, isso pode indicar uma tentativa de conciliação entre os discursos linguístico e da tradição gramatical, marca do discurso gramatical escolar, como indica Silva (2008). Mas que não se revela eficiente, uma vez que o que poderia indicar um princípio de inovação na descrição do objeto na gramática de Nicola (2009), na verdade, aponta para uma certa incoerência. O mesmo acontece na gramática de Penteado *et al.* (2015) ao descrever esse mesmo objeto, como podemos ver a seguir.

**Exemplo 7:** Definição de regência na gramática de Penteadó *et al.* (2015)

## ➤ Regência

- Leia a tira.



QUINO. *Toda Mafalda*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva et al. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 4.

1. Por que Mafalda desmaiou ao abrir a porta? Indique pelo menos duas hipóteses.
2. As histórias de Mafalda foram produzidas pelo cartunista argentino Quino nas décadas de 1960 e 1970. Por que essa informação é importante para o entendimento da tira?
3. Pode-se dizer que o humor da tira é produzido por uma ambiguidade relacionada à transitividade do verbo *colocar*.
  - a) Linguisticamente, como essa ambiguidade se manifesta?
  - b) Que recurso não verbal foi utilizado pelo cartunista para sustentar essa ambiguidade?

O fenômeno da **transitividade** costuma ser abordado pela gramática normativa em um tópico intitulado **regência**. As palavras transitivas – que projetam um argumento necessário à completude do seu sentido – são denominadas **regentes**. As palavras que preenchem esses argumentos são denominadas **regidas**.

Chama-se **regência nominal** a relação entre **substantivos**, **adjetivos** e **advérbios transitivos** e os complementos nominais regidos por eles. A relação entre os **verbos transitivos** e seus complementos é chamada **regência verbal**.

Fonte: PENTEADO (2015, p. 413)

O exemplo 7 ilustra a definição de Penteadó *et al.* (2015) para o elemento gramatical regência. Este tópico faz parte do capítulo 30, intitulado de “Concordância e regência” da Unidade 12 - Aspectos da sintaxe na norma-padrão, da Parte III - Linguagem: a arquitetura da língua. Inicialmente, as autoras identificam a concordância e a regência como fenômenos sintáticos e dividem o capítulo em três grandes pontos apresentados no box “O que você vai estudar”: (i) Concordância nominal e verbal na norma-padrão; (ii) Regência de alguns verbos na norma-padrão; (iii) Regência e concordância no uso cotidiano da língua.

Como podemos observar no exemplo acima, Penteadó *et al.* (2015) recorrem ao fenômeno da transitividade para explicar e definir o fenômeno da regência, o que possibilitaria a ideia de indícios de inovação no ensino de gramática. Entretanto, ao

analisarmos os critérios de análise subjacentes a essa definição, percebemos que também há uma mescla de discursos.

Essa mescla entre os discursos linguístico e da tradição gramatical se revela ineficiente para uma clara descrição do objeto tratado, apontando assim para uma certa incoerência. Desse modo, verificamos que em ambas as gramáticas pedagógicas analisadas, não há indícios de inovação na descrição do objeto no nível frasal. A seguir, nossa análise focaliza em possíveis indícios de inovação no tratamento metodológico dado a esses mesmos objetos analisados nesta seção.

#### 4.2 Indícios de inovação no tratamento metodológico do objeto

Segundo Aparício (2006), a aplicação de teorias produzidas pela Linguística não funciona como condição suficiente para a inovação da prática em sala de aula, isto é, entendemos que a simples presença de teorias da linguística moderna na descrição dos objetos de ensino não significa necessariamente que o tratamento metodológico dado a esse objeto seja de caráter inovador. Certamente, a escolha e descrição de objetos que remetem às contribuições das teorias linguísticas são ingredientes importantes para a prática de análise linguística, entretanto, essa não é a única condição suficiente para um ensino de gramática inovador.

Dito isso, após elencarmos alguns indícios de inovação na escolha e descrição de objetos feitos pelas gramáticas pedagógicas analisadas, nosso foco, neste momento, é analisar indícios de inovação no tratamento metodológico dos objetos de diferentes níveis de análise da língua. Assim como no tópico anterior, focamos nossa análise nos capítulos dedicados ao Advérbio, Regência e Coesão. Uma vez que nosso parâmetro de inovação é a prática de análise linguística, baseados em Mendonça (2006), elaboramos um quadro com as principais características da prática de AL a fim de compreendermos de uma forma geral que traços estão ou não presentes nas gramáticas pedagógicas analisadas.

**Quadro 5:** Principais características da prática de AL, segundo Mendonça (2006)

	Gramática: Palavra, Frase e Texto (NICOLA, 2009)			Ser protagonista Box: Gramática (PENTEADO <i>et al.</i> 2015)		
	Advérbio	Regência	Coesão	Advérbio	Regência	Coesão
Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras)	X	X	X	X	X	X

Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.	<b>X</b>		<b>X</b>	<b>X</b>		<b>X</b>
Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário / Centralidade dos efeitos de sentido.	<b>X</b>		<b>X</b>	<b>X</b>		<b>X</b>
Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre a adequação e efeitos de sentido.			<b>X</b>	<b>X</b>		<b>X</b>

Fonte: Elaborado pela autora inspirado em Mendonça (2006, p. 207)

O quadro original formulado por Márcia Mendonça (2006, p. 207), intitulado “Diferenças entre o ensino de gramática e análise linguística”, conta nove traços que caracterizam cada um destes modelos pedagógicos para o ensino de Língua Portuguesa. Em nossa adaptação, dado o nosso objeto de pesquisa, selecionamos apenas quatro destes traços que caracterizam a prática de análise linguística.

Entendemos que os demais traços elencados por Mendonça (2006) retratam aspectos que vão além da natureza do gênero gramática pedagógica. Acreditamos que cabe ao professor, em sua prática pedagógica, integrar os eixos de ensino, privilegiar sempre o texto como unidade linguística, em busca de uma abordagem macrolinguística, e articular uma fusão entre os gêneros. Dito isso, observamos em que medida os traços listados no Quadro 5 são atendidos/propostos pelas gramáticas pedagógicas analisadas, possibilitando uma perspectiva panorâmica dos indícios de inovação no tratamento metodológico dos objetos nessas gramáticas.

Como podemos observar, o primeiro traço listado no Quadro 5, “Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras)”, está completamente marcado. Isso porque observamos que, de maneira geral, mas não muito profunda, em ambas as gramáticas, há indícios de uma metodologia reflexiva.

Na gramática de Nicola (2009), no início de todos os capítulos, a presença de pequenos textos ou trechos de diversos gêneros, seguidos de tópicos explicativos de acordo com o objeto tratado, pode ser considerado como indicativo de observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras.


**Exemplo 8:** Apresentação da classe de Advérbio na gramática pedagógica de Nicola (2009)

## » Advérbio

**Entrevista: Fernando Meirelles  
COM NOVO PROJETO EM SP,  
CINEASTA PROMOVE APROXIMAÇÃO  
COM PÚBLICO**

**Como foi com *Ensaio sobre a cegueira*?  
Tomou porrada pra caramba. Mas não  
li nenhuma crítica, pois fui conse-  
lhado a não ler. Só lembro da primeira  
crítica, que encerrou o texto dizendo  
que o filme não deveria ter sido feito.  
Ora! Um filme que fez 900 000 espec-  
tadores no Brasil certamente tem al-  
gum interesse.**

Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/variedade/novo-projeto-sp-cineasta-promove-aproximacao-publico-420006.shtml>>.  
Acesso em: 25 jun. 2009.



Divulgação

Cartaz de lançamento do filme *Ensaio sobre a cegueira*,  
dirigido por Fernando Meirelles.

Pensemos na expressão **pra caramba** no enunciado do cineasta Fernando Meirelles, diretor de *Ensaio sobre a cegueira*, filme baseado no romance homônimo de José Saramago: a expressão é formada por uma preposição (**pra**) e uma interjeição (**caramba**), mas isso nada esclarece; no entanto, ao analisar que tipo de relação ela estabelece com outras palavras do texto, percebemos que se refere à forma verbal **tomou**, acrescentando-lhe uma noção de intensidade (podemos tomar porrada, ou tomar um pouco, ou tomar muita, ou tomar porrada **pra caramba**). Esse mesmo tipo de relação pode se estabelecer com um adjetivo (legal **pra caramba**) ou com um advérbio (bem **pra caramba**). Por seu significado e por suas relações sintáticas, podemos concluir que a expressão apresenta características de **advérbio**.

Fonte: NICOLA (2009, p. 335)

O exemplo 8 ilustra uma tentativa de indução do conteúdo gramatical através da observação de um caso particular. Característico da prática de AL, ao iniciar o capítulo com

um trecho de uma entrevista com o diretor do filme *Ensaio sobre a cegueira* e com o cartaz do filme, podemos perceber o movimento de observação/reflexão voltados para a construção de definição do fenômeno linguístico. Consideramos esse movimento como um indício de inovação no tratamento metodológico do objeto, uma vez que a unidade privilegiada nesse exemplo é o texto e há uma centralidade nos efeitos de sentido que os advérbios podem apresentar.

A maneira como as classes de palavras são apresentadas aponta para indícios de metodologia indutiva, em que, a partir da observação do texto, se busca explorar o conceito de advérbios. Entretanto, apesar desse movimento, é importante salientar que esses pequenos textos não são retomados com profundidade em seções posteriores e acabam funcionando como pretexto para conceituação da classe gramatical, cuja definição, como pudemos ver no exemplo 5, é baseada na Gramática Tradicional e apresenta uma confusão de critérios.

Apesar de, em seguida, os autores conceituarem os objetos enfocando procedimentos metodológicos de identificação e classificação do conteúdo gramatical, percebemos uma tentativa de induzir uma reflexão, em busca da sistematização do conteúdo, ainda que de forma precária, como exposto nos exemplos 5 e 6.

Em comparação com a gramática de Penteado *et al.* (2015), as autoras notoriamente desenvolvem uma metodologia indutiva de maneira mais produtiva, ao inverterem o modo tradicional de trabalhar categorias gramaticais, essa perspectiva tradicional baseia-se na conceituação acrítica e na aplicação de exercícios. Retomando o que já foi dito anteriormente, elas, inicialmente, apresentam uma atividade, com intuito de sensibilizar o aluno através da observação de um caso particular, a fim de construir um conceito gramatical mais abrangente. Para em seguida, explicitar os diferentes aspectos que o objeto pode apresentar, de acordo com a perspectiva focalizada. Como exposto nos Exemplos 3, 4 e 7.

Consideramos que, constantemente, o trabalho com o segundo e terceiro traço listado no Quadro 5 estejam implicados. Posto isso, observamos que a medida em que as gramáticas enfatizam os usos como objetos de ensino, centralizando nos efeitos de sentido, proporcionam um trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. Em nossa análise, percebemos que ambas as gramáticas se empenham em relacionar o emprego de seus conteúdos em diferentes contextos, objetivando contemplar os diferentes efeitos de sentido que eles podem assumir, o que possibilita um trabalho paralelo entre as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, apesar de favorecerem mais as primeiras em detrimento das segundas, dada a própria natureza do seu gênero.



**Exemplo 9:** Atividade na gramática de Nicola (2009)

**ATIVIDADES**

Texto para as questões de 1 a 5.



- O humor desta tira está centrado no jogo realizado com o advérbio **agora** que aparece na conversa entre o general Moleza e um de seus comandados. Releia atentamente os quadrinhos e responda:
  - A que tempo se refere o advérbio **agora** em cada uma das ocorrências?
  - O que permite a “brincadeira” na última fala do general Moleza?
- Aponte todos os advérbios empregados nas falas dos quadrinhos (não considere as locuções) e indique a circunstância expressa por eles.
- A palavra **bem**, que inicia a primeira fala do general, é uma interjeição. Aproveitando as falas dos personagens, escreva duas frases com a palavra **bem** na função de advérbio: numa, modificando um verbo; noutra, modificando um adjetivo.
- Aponte na tirinha duas locuções desempenhando a função de adjunto adverbial.
- Qual é o significado do verbo pronominal **arranjar-se** (segundo quadrinho)?

**Fonte:** NICOLA (2009, p. 344)

Como podemos observar, o Exemplo 9 ilustra um exercício de caráter de fixação de conteúdo, de nível básico (LINO DE ARAÚJO, 2017). À luz da taxonomia de Bloom, Lino de Araújo (2017) explica os níveis que uma atividade pode apresentar: partindo do nível

básico, cujo domínio é o (re)conhecimento e a compreensão da atividade; para o nível intermediário, cujo domínio é a aplicação da compreensão de um objeto de conhecimento, em que se faz a análise e síntese; para assim poder chegar ao nível avançado, cujo domínio é a avaliação sobre as análises e sínteses efetuadas.

Descrito na seção de “Atividades”, da gramática de Nicola (2009, p. 344), esse exercício é constituído por um texto e questões abertas, com baixo nível de exigência feitas aos alunos. A primeira questão dessa atividade, como pudemos observar no Exemplo 9, versa sobre o humor presente na tira. Esse gênero é muito comum em atividades de escolares, por ser um texto curto. E apesar de o texto ser apresentado em sua totalidade, nesta atividade, a tira funciona como pretexto para as questões gramaticais; as duas primeiras questões não ultrapassam o caráter de reconhecimento de conteúdo e os comandos presentes em enunciados exigem apenas uma identificação de aspectos explícitos ao texto; assim como a questão de número 4.

As questões 3 e 5, por sua vez, incitam um processo de inferência maior que as questões anteriores, mas ainda de nível básico, pois atentam para o reconhecimento em relação à abordagem do assunto. Na questão 3, o autor pede que o aluno escreva duas frases com o advérbio bem. Esse tipo de atividade possibilita muito pouco a reflexão de maneira efetiva sobre o uso real da língua. Já a questão 5 pede apenas que o aluno identifique o sentido do verbo arranjar-se e não explora a relação que esse desempenha na oração.

Compreendemos, assim, que, apesar de esta gramática ter preferência por questões abertas, uma das principais características da prática de AL, no geral, os exercícios da gramática de Nicola (2009) possibilitam muito pouco a reflexão sobre os efeitos de sentido e/ou o uso real do fenômeno gramatical na língua. Já na gramática de Penteado *et al.* (2015), também há uma preferência por questões abertas, mas que proporcionam uma reflexão ligeiramente mais aprofundada ao aluno, como podemos observar no exemplo a seguir.

### Exemplo 10: Atividade na gramática de Penteado *et al.* (2015)

## Língua viva Os advérbios delimitadores e a especificação

Leia, a seguir, um artigo de opinião de Aron Belinky. Consultor em responsabilidade social e sustentabilidade socioambiental, Belinky atua em projetos ligados ao consumo consciente.

### O poder das palavras

Sustentabilidade ou responsabilidade social empresarial? Mas por que apenas social? Não deveria ser responsabilidade socioambiental? E onde foi parar o desenvolvimento sustentável? Essas e outras perguntas parecidas têm rondado as conversas e os pensamentos de muita gente, sinalizando uma perigosa confusão. [...]

É fácil errar quando uma empresa ou seus dirigentes não têm clareza sobre o que de fato significam as bonitas palavras que estão em suas missões e valores ou em seus relatórios e peças de *marketing*. Infelizmente, não passa um dia sem vermos claros sintomas de confusão. O que dizer de uma empresa que mal começou a praticar coleta seletiva e já sai por aí se intitulando “sustentável”? Ou da que anuncia sua “responsabilidade social” divulgando em caros anúncios os trocados que doou a uma creche ou campanha de solidariedade? Na melhor das hipóteses, elas não entenderam o significado desses conceitos. Ou, se formos um pouco mais críticos, diremos tratar-se de oportunismo irresponsável, que não só prejudica a imagem da empresa mas – principalmente – mina a credibilidade de algo muito sério e importante. [...]

Hoje, vejo empresas criando áreas de “sustentabilidade” em paralelo com seus departamentos de “responsabilidade social” ou simplesmente rebatizando as áreas que já tinham.

Vejo tratarem “responsabilidade social” como uma ideia fora de moda, envelhecida frente à atualíssima “sustentabilidade”. Isso já seria grave pela confusão que cria entre seus funcionários. Porém, ainda mais grave é a dúvida transmitida ao mercado e aos demais *stakeholders*: qual o real compromisso da empresa? É com a construção de um mundo socialmente justo, ecologicamente viável e economicamente próspero? Ou é com seu desejo de parecer atualizada e sintonizada com as prioridades de momento? [...]

Para concluir, um lembrete prático: sustentabilidade é a qualidade do que é sustentável, ou seja, da situação que pode se manter continuamente, pois não exaure os recursos de que necessita. É a situação que a humanidade almeja para não correr o risco de sua autoextinção. Desenvolvimento sustentável é o modelo de progresso econômico e social que permitirá que todos os seres humanos atinjam boas condições de vida – sem comprometer nossa sustentabilidade. Finalmente, ter responsabilidade social empresarial (ou corporativa) é conduzir uma empresa de forma que ela contribua para o desenvolvimento sustentável [...].

Em suma, não são modas novas *versus* antigas ou conceitos que se substituem indiscriminadamente: são faces de um mesmo processo. Peças do mesmo quebra-cabeça que – juntos – estamos aprendendo a montar.

BELINKY, ARON. O poder das palavras. *Guia exame de sustentabilidade*, São Paulo, Abril, 2008.

### Sobre o texto

1. O artigo de opinião é um gênero argumentativo em que o autor expõe seu posicionamento acerca de determinado fato e apresenta argumentos que procuram convencer o leitor a aderir a essa ideia. Qual a tese defendida nesse artigo de opinião?
2. No segundo parágrafo, o autor afirma que certas empresas não entenderam o significado de responsabilidade social e sustentabilidade. O que apoia e exemplifica essa afirmação?
3. Por meio dos advérbios, um enunciador pode expressar seu ponto de vista sobre aquilo que ele enuncia. Dê dois exemplos do texto que confirmem essa afirmação. Explique-os.
4. Releia.

[...] qual o real compromisso da empresa? É com a construção de um mundo **socialmente** justo, **ecologicamente** viável e **economicamente** próspero?

- a) A que elementos do texto os advérbios em destaque estão relacionados?
- b) De que maneira os advérbios modificam esses elementos?

Fonte: PENTEADO *et al.* (2015, p. 254)

Diferentemente do exemplo anterior, da gramática de Nicola (2009), no Exemplo 10, da gramática de Penteado *et al.* (2015), podemos perceber que esse exercício vai além do caráter de fixação de conteúdo. Ele propõe a aplicação do conteúdo em um texto extenso, através da análise desse objeto em um contexto de uso real da língua, ou seja, seu nível está entre o intermediário e avançado (LINO DE ARAÚJO, 2017).

Como podemos observar, as duas primeiras questões versam sobre a compreensão situada deste texto, explorando desde o reconhecimento de características típicas do gênero à inferências que o leitor pode fazer para compreender amplamente a tese defendida. Ou seja, as questões demandam do aluno uma leitura atenta e completa do texto, e não usam o texto apenas como pretexto, o que pode ser considerado um indício de inovação no tratamento metodológico dado a esse objeto.

As questões 3 e 4 exemplificam como os recursos linguísticos podem ser usados para construir sentido, isto é, a exploração destes recursos contribuem para potencializar a leitura em busca de uma compreensão ampla do texto. Esse tipo de estratégia é característico de uma prática de AL como ferramenta para ampliar as habilidades de leitura do aluno, o que confirma o caráter de inovação metodológica usadas pelas autoras.

De maneira geral, compreendemos que, em relação ao quarto e último traço listado no Quadro 5 a gramática de Penteado *et al.*(2015) apresenta muito mais indícios de inovação no tratamento metodológico, ao propor atividades de reflexão sobre a produção de sentidos e uma compreensão maior dos usos e do sistema linguístico, ocasionando uma reflexão recorrente e organizada dos aspectos linguísticos observados, características de um trabalho pautado na prática de AL, como aponta Mendonça (2006).

Em síntese, considerando os indícios de inovação tanto pela escolha e descrição do objeto quanto o tratamento metodológico dado à esses objetos, ambas as gramáticas pedagógicas analisadas contribuem para um ensino de gramática inovador, pautados na prática de análise linguística. Apesar de a gramática *Ser Protagonista Box*, de Penteado *et al.* (2015) apresentar mais indícios de inovação em comparação à *Gramática* de Nicola (2009).

Lembramos que, como indica Mendonça (2006, p. 216), mesmo os fenômenos linguísticos trabalhados em aulas de Língua Portuguesa, cujo foco é o ensino de gramática, sejam eventualmente tradicionais, “os objetivos de ensino diferem, o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas”. Em face do exposto, compreendemos que essa incumbência não deve ser relegada apenas às gramáticas pedagógicas, pois isso vai além de sua natureza epistemológica. Cabe ao professor articular

diferentes estratégias que usem o material didático, mas que não se prenda unicamente a ele, para proporcionar aos seus alunos um ensino de caráter inovador. Atentos a essas considerações, produzimos algumas propostas didáticas que buscam um ensino de gramática inovador, apresentadas no capítulo a seguir.

## EM BUSCA DA INOVAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSTAS DE USO DAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

---

Neste capítulo, apresentamos algumas propostas pedagógicas elaboradas relacionando a prática de análise linguística com os demais eixos de ensino da língua, além de usarmos como apoio às gramáticas pedagógicas analisadas no capítulo anterior. Empenhados em produzir estratégias que possibilitem um ensino de gramática inovador, fundamentados em Mendonça (2006), utilizamos a prática de AL como ferramenta para as práticas de Leitura e Produção de Texto.

Cada proposta possui como objetos de ensino gêneros textuais e um fenômeno linguístico, cujo objetivo dessa articulação entre objetos é a “ampliação das experiências de letramento e o desenvolvimento de competências linguístico-gramaticais, textuais e discursivas” (MENDONÇA, 2006, p. 224). Compostas por dois momentos: (i) uma atividade desenvolvida em sala de aula com auxílio do professor e (ii) outra em casa, intitulada de *Teste seus Conhecimentos*. Estas propostas pressupõem um plano de aula com pelo menos 2 aulas, com cerca de 50 minutos cada, ministradas por um professor Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio.

Assim, a primeira proposta pedagógica, intitulada de *Circunstâncias da vida*, versa sobre o gênero crônica e a classe de palavra dos advérbios, focalizando o trabalho com as práticas de análise linguística e leitura. A segunda proposta, intitulada de *Tecendo ideias*, trata do gênero dissertativo e dos mecanismos de coesão e coerência, para focar o trabalho com as práticas de análise linguística e produção textual. É importante salientar que as produções textuais reproduzidas nesta proposta são dados reais, de uma turma de alunos da 3ª série do Ensino Médio, fornecidos por um professor de Produção Textual, de uma escola particular de nossa região. Já a terceira proposta, por sua vez, intitulada de *Namoro com ele ou namoro ele?*, não foca em apenas um gênero textual, vários são mobilizados para problematizarmos o fenômeno da regência, focalizando o trabalho com as prática de análise linguística e análise linguística.

## 5. 1 Proposta de Análise Linguística e Leitura

### *Circunstâncias da vida*

Você e seus colegas já ouviram falar ou leram alguma outra crônica de Antônio Prata?

Antonio Prata é escritor, cronista e roteirista brasileiro. Colunista da *Folha de S. Paulo* atualmente, durante oito anos, ele também escreveu crônicas para a revista *Capricho*. Hoje vamos ler algumas crônicas dele que fazem parte do livro *Estive Pensando*, no qual o autor reuniu cerca de 50 crônicas publicadas quinzenalmente na revista.

1. Antes de ler as crônicas, responda às seguintes questões:

- a) O título da primeira crônica é “Antes à tarde do que nunca”, você conhece uma frase parecida com esta?
- b) Você já viu esta frase ou esta mesma ideia em um outro contexto?
- c) Você já deve ter ouvido falar sobre um antigo provérbio que diz: “Antes tarde do que nunca!”. Qual seria a provável relação deste provérbio com uma crônica intitulada de “Antes à tarde do que nunca”?
- d) Qual a diferença em dizer “Antes à tarde do que nunca” e “Antes tarde do que nunca!”?
- e) Você deve ter percebido que isso remonta a ideia de um período de tempo. O que provavelmente aconteceu neste período?
- f) Em que local deve ter acontecido o fato narrado na crônica?
- g) Quem provavelmente será o personagem principal de uma crônica com este título? De quem provavelmente é esta história?

2. Agora que você já formulou algumas hipóteses sobre o texto, vamos ver se elas se confirmam. Leia o texto abaixo.

#### ***Antes à tarde do que nunca\****

Já fazia alguns reveillons que eu pulava as setes ondinhas com o mesmo desejo em mente: “Este ano perco a virgindade!”. Eu tinha 17 anos e duas certezas:

- 1) Todas as pessoas do mundo faziam sexo, menos eu.
- 2) Essa tenebrosa palavra -"virgem"- estava escrita em minha testa, com tinta fluorescente.

Cheguei mesmo a suspeitar que a situação seria permanente, que por algum carma, macumba ou incompetência eu e o sexo oposto jamais iríamos além de amassos, cheios de roupas e desejo, pelos cantos escuros das festas, bares e esquinas.

Não sei se foram as ondas, os cílios jogados dentro da camiseta, as promessas para Santo Expedito ou o caminho natural da vida, mas numa terça à tarde, no meu quarto, transei pela primeira vez. A garota que me ajudou - dada a complexidade do ato sexual, são necessárias, no mínimo, duas pessoas - a entrar no maravilhoso mundo dos adultos, foi a Cla. Clarice era minha namorada há algumas semanas. Não era virgem e éramos profundamente apaixonados. Antes da Cla, eu não havia tido nenhuma namorada a sério. Muitas ficadas, mas nada que chegasse aos finais.

Provavelmente por culpa minha: a ansiedade era tanta que depois do primeiro beijo eu já começava a tirar a roupa (as minhas e as dela), o que devia causar, no mínimo, uma má impressão.

Mas voltemos àquela terça-feira: lá fora havia sol, se bem me lembro, e algum disco tocava no meu quarto. Não me recordo qual disco. (A memória é engraçada. Não lembro que música tocava nesse dia, mas lembro de uma propaganda das Fábricas de Móveis Brasil, de 1983. Céus...). A sensação de estar transando era boa. Não tanto pelo lado físico da coisa, mais pelo que representa aquilo: eu não morreria virgem! Foi tudo mais ou menos bem. Não brochei e nem tive ejaculação precoce, como acontece com muitos garotos. Mas tive, sim, um problema: eu não conseguia entender que movimento exatamente eu tinha que fazer com o quadril para que, como posso dizer... a coisa fosse e viesse, assim... numa boa, sabe? Digamos que foi um problema de baliza. Sim, assim fica mais fácil. Pois então, eu batia no carro da frente, no carro de trás, subia na calçada, era um horror. Levou algumas tardes para que eu pudesse entrar na vaga sem quebrar nenhum farol.

E foi só aí, lá pela terceira, quarta, sei lá, quinta vez, que foi ficando mesmo gostoso. Não havia mais o nervosismo e a emoção olímpica da primeira vez, e então o carinho, o amor e, por que não dizer também, a sacanagem, no bom sentido do termo (ótimo sentido...) puderam aflorar melhor.

Acho que é isso. A primeira vez é um pouco assim: é mais o pontapé inicial do que a partida, sabe? Bom mesmo é mais pra frente. Vocês devem saber disso. E se não sabem, fiquem tranquilas. Continuem pulando as sete ondinhas que, mais dia menos dia, rola. Nos dois casos, só tenho uma coisa a dizer: aproveitem!

*PS: Acho que sobre a importância da camisinha Capricho já fala o suficiente, não?*

\* A frase é de uma socialite carioca, que foi pega pelo marido, na cama, com outro cara. À tarde, obviamente...

PRATA, Antônio. Antes à tarde do que nunca. In: *Estive Pensando*: crônicas de Antônio Prata. São Paulo: Marco Zero, 2003. p. 29-30

- a) Você já conhecia esse texto antes? O que mais lhe chamou atenção nele?
  - b) Ao longo do texto, as ideias formuladas por você na questão anterior se confirmaram ou não? Por quê?
  - c) Este texto é uma crônica e, como vocês podem perceber, o autor conta um fato bastante significativo em sua vida. De que maneira isso se relaciona com o título do texto?
  - d) A linguagem usada pelo autor e o tema desta crônica possuem uma ligação direta com o público-alvo da revista. Como podemos perceber isso no texto?
  - e) Você conhece alguma outra história engraçada ou curiosa sobre esse tema? Se sim, qual? Conte-nos.
3. Neste mesmo livro, *Estive Pensando*, o autor apresenta uma outra crônica intitulada de “A cliente do mês”.
- a) O próprio título desta crônica, “A cliente do mês”, aponta para um contexto de consumo. Do que ou de onde essa personagem deve ser cliente?
  - b) Por que será que ela é a cliente do mês?
  - c) Como pudemos constatar na crônica anterior, o fato narrado aconteceu à tarde. Em que período do dia deve ter acontecido a história narrada na crônica “A cliente do mês”?



d) Quem provavelmente será a personagem principal de uma crônica com este título?

e) O que provavelmente aconteceu com esta personagem?

4. Agora que você já formulou algumas hipóteses sobre o texto, vamos ver se elas se confirmam. Leia a crônica a seguir.

### **A cliente do mês**

Aconteceu no McDonald's, um dia desses. Era domingo e a lanchonete estava lotada. Minha amiga saiu do caixa com sua bandeja e olhou em volta. Num canto havia uma mesa para quatro pessoas, onde uma mulher comia sozinha seu sanduíche. Ela aproximou-se e pediu, delicadamente: “A senhora dá licença, podemos dividir a mesa?”.

Aos cinco anos de idade uma criança já é capaz de responder esse simples problema de matemática: numa mesa há quatro lugares e apenas uma pessoa sentada. Quantos lugares vagos ainda sobram? A mulher, no entanto, olhou com desprezo a forasteira e disse, mostrando-se incapaz de resolver o simples problema colocado acima: “Não, não dou licença, não, vai procurar outro lugar”. (Neste ponto da história, é preciso dizer: minha amiga é negra, a outra é branca). Diante de uma resposta tão absurda, não poderia haver outra atitude senão dizer - educadamente, como sempre: “Muito obrigada”, e sentar-se ali mesmo. Imediatamente, a outra começou a gritar: “Macaca! Tirem essa macaca da minha mesa! Saia daqui, eu não quero dividir a mesa com você, sua macaca!”.

Paciência tem limites. Até Buda ou Jesus Cristo devem ter mandado um ou outro catar coquinhos em seus piores dias. Minha amiga, que apesar de muito educada e equilibrada, não é Buda nem Jesus Cristo, olhou a histérica nos olhos e, com a mesma calma e placidez com que havia pedido licença, entornou um copo de Coca-Cola, de 500 ml, em seu colo.

Como eu já disse, era domingo e a lanchonete estava lotada. Quando minha amiga pediu para se sentar e a outra negou, o pessoal das mesas ao lado já começou a prestar atenção, surpreso diante de um comportamento tão antissocial. No momento em que uma desequilibrada criatura começou a gritar e chamar alguém de macaca, até o Ronald McDonald, que animava uma festa infantil do outro lado do restaurante, parou o que estava fazendo e olhou, assustado em direção a gritaria. Dezenas de pessoas, portanto, acompanharam a catarata de Coca-Cola descer do copo e escorre pela barriga, pelas pernas, até entrar nos sapatos e ir na ponta da unha do dedo do pé da infeliz. E foi aí, minhas caras, que se deu o melhor da história: toda a plateia, que assistia boquiaberta ao estranho espetáculo dominical, deixou seus sanduíches de lado, esqueceu-se por um instante das batatinhas e bateu palmas. Um aplauso longo, demorado, forte, que inundou o ambiente e fez com que a cretina, que há trinta segundos chamava uma pessoa de macaca, achando que poderia sair impune, se sentisse ainda pior do que já estava, banhada de refrigerante. Da cintura pra baixo preta de Coca-Cola e da cintura acima vermelha de vergonha, a mulher levantou-se, desistiu de acabar sua refeição e saiu correndo. Minha amiga pediu desculpas ao funcionário, que veio com um esfregão limpar o pequeno lago sobre o banco de plástico. Ele disse que não havia problema, que ela estava certa e que ficasse tranquila, já estavam providenciando um outro refrigerante: oferta da casa.

PRATA, Antônio. A cliente do mês. In: *Estive Pensando*: crônicas de Antônio Prata. São Paulo: Marco Zero, 2003. p. 80-81

a) O que mais lhe chamou a atenção nesse texto?

b) As ideias formuladas por você na questão anterior se confirmaram ao longo do texto? Justifique sua resposta.

- c) De que maneira o local onde acontece o fato narrado está relacionado com o título da crônica?
- d) O autor do texto narra um fato que aconteceu com sua amiga. Você concorda com a atitude tomada por ela naquela situação? Justifique sua resposta.
- e) O tema tratado no texto faz parte do seu cotidiano? Se sim, de que maneira?
- f) Você já presenciou e/ou fez parte de alguma situação semelhante à narrada na crônica “A cliente do mês”? Qual a sua opinião sobre essa situação?
5. Com base nos dois textos que você acabou de ler e nos seus conhecimentos sobre o gênero crônica, elenque as principais características que há em comum entre estes textos.
6. Releia a segunda crônica presente nesta atividade e indique de que modo a concepção comum da expressão “a cliente do mês” ganha um outro sentido neste texto.
7. O modo como a narração de uma crônica é construída determina seu sucesso em busca de promover uma reflexão acerca do fato abordado, uma vez que um dos objetivos dos cronistas é ampliar a visão de mundo de seu leitor.
- a) Que possíveis reflexões podemos ter sobre o tema abordado na crônica “Antes à tarde do que nunca”?
- b) Que possíveis reflexões podemos ter sobre o tema abordado na crônica “A cliente do mês”?
8. Observe o seguinte trecho da crônica “Antes à tarde do que nunca”: “Não sei se foram as ondas, os cílios jogados dentro da camiseta, as promessas para Santo Expedito ou o caminho natural da vida, mas numa terça à tarde, no meu quarto, transei pela primeira vez.”. Agora, releia a primeira oração da crônica “A cliente do mês”: “Aconteceu no McDonald’s, um dia desses [...]”. Que relação de sentido as expressões em destaque possuem e como elas são importantes para compreendermos o texto? Indique a alternativa correta, respectivamente.
- a) intensidade e tempo, essas expressões ajudam a caracterizar os personagens.
- b) dúvida e modo, indicam uma relação com os fatos narrados na crônica.
- c) tempo e lugar, essas expressões ajudam a descrever o fato narrado na crônica.
- d) dúvida e afirmação, indicam uma relação de circunstância.
- e) modo e lugar, ajudam a contextualizar as ideias do autor.
9. Observe o seguinte trecho da crônica 2: “Aconteceu no McDonald’s, um dia desses. Era domingo e a lanchonete estava lotada. Minha amiga saiu do caixa com sua bandeja e olhou em volta. Num canto havia uma mesa para quatro pessoas, onde uma mulher comia sozinha seu sanduíche”. Que relações de sentido as palavras destacadas indicam? E qual a importância dessas relações para compreensão geral do texto?
10. Observe esse trecho da crônica 1: “Cheguei mesmo a suspeitar que a situação seria permanente, que por algum carma, macumba ou incompetência eu e o sexo oposto já iríamos além de amassos, cheios de roupas e desejo, pelos cantos escuros das festas,

bares e esquinas”. A palavra destacada indica negação. A que palavras ou expressões ela estabelece relação nesse contexto?

11. Ainda neste mesmo trecho da crônica 1, analise as seguintes palavras destacadas: “Cheguei mesmo a suspeitar que a situação seria permanente, que por algum carma, macumba ou incompetência eu e o sexo oposto jamais iríamos além de amassos, cheios de roupas e desejo, pelos cantos escuros das festas, bares e esquinas”. Que relação essas estabelecem com a palavra *amassos*?
12. Como pudemos perceber, algumas palavras ou expressões possuem grande importância na descrição e narração do fato abordado pela crônica, porque elas indicam as circunstâncias de tempo, modo, lugar. Aponte o nome dessa classe de palavras.
13. Com base em nossos estudos, construa uma definição para essa classe que ao seu ver, consiga determiná-las da melhor maneira possível, levando em consideração todos os aspectos por elas desempenhados nos textos lidos.
14. Pesquise, em sua gramática pedagógica *Ser protagonista Box*, de *Penteado et al.* (2015), as definições que elas apresentam para a classe de palavras e funções que você atribuiu, nas questões anteriores, as palavras estudadas.
15. Compare as conclusões que você chegou à definição apresentada pela gramática pedagógica de *Penteado et al.* (2015). Elas se assemelham ou não? Justifique sua resposta.

### TESTE SEUS CONHECIMENTOS...

Em casa, responda às questões 1, 2 e 3, retiradas da seção “Prática de linguagem”, da gramática de *Penteado et al.* (2015, p. 250-251).

1. Leia a tira a seguir.



Davis, Jim. *Garfield: toneladas de diversão*. Porto Alegre: L&PM. p. 17.

Fonte: *Penteado et al.* (2015, p. 250).

- a) Observe a imagem de Garfield no primeiro quadrinho. O que sua expressão facial e fala sugerem em relação ao seu estado de espírito?

- b) Que sentido a expressão “de novo” adquire em cada momento da tira? Que função ela desempenha em cada caso?
- c) Que elemento da fala de Garfield é modificado pelo advérbio *nunca*? Que circunstâncias esse advérbio expressa?

2. Observe os fragmentos de duas notícias e responda às questões.

Ainda não aprendemos a tomar banho, a escovar os dentes, a lavar a roupa e a louça sem jogar, **literalmente**, água tratada pelo ralo.

DOLCI, Maria Inês. Desperdício inexplicável. *Folha de São Paulo*, 18 abr. 2009. Vitrine

O time de Ribeirão Preto **literalmente** perdeu a cabeça. O técnico [...] acabou agredindo o árbitro [...] com um soco, no segundo tempo.

Esportes: quatro clubes são rebaixados na A2. *Tribuna impressa*, Araraquara, 18 abr. 2009.

- a) Que elemento do enunciado é modificado pelo advérbio *literalmente* em cada fragmento?
- b) Qual o sentido produzido pelo emprego do advérbio no primeiro trecho?
- c) O advérbio *literalmente* foi empregado com a mesma finalidade no segundo fragmento? Explique.
- d) Em qual dos dois fragmentos o advérbio *literalmente* deve ser entendido em seu sentido estrito, exato? Explique.
3. O fato de um advérbio poder modificar mais de um elemento em uma frase pode produzir ambiguidade. Observe as frases a seguir .
- I. Pessoas que leem **frequentemente** escrevem bem.
  - II. Eles se apresentaram juntos **pela primeira vez** em Nova York.
  - III. A crise **não** acabou por causa do novo pacote econômico.
  - IV. Eles **não** mudaram de casa porque não tinha dinheiro
- a) Em dupla, examine as frases acima. Quais as duas interpretações possíveis para cada uma dessas frases? A que elemento do enunciado o advérbio (ou locução adverbial) está associado em cada caso?
- b) Para interpretar esses enunciados adequadamente, é necessário perceber qual é o alvo do advérbio, ou seja, o elemento que ele está modificando. O alvo do advérbio, em geral, pode ser percebido pelo contexto dos enunciados. Como as frases acima são isoladas, não é possível recuperá-lo. Dessa forma, escolha uma das interpretações discutidas com um colega e reescreva as frases no caderno, eliminando a ambiguidade.

## 5. 2 Proposta de Análise Linguística e Produção Textual

### *Tecendo as ideias*

Vamos relembrao o que fizemos no encontro passado.

Abra o livro de Língua Portuguesa, na página 21, e leia uma proposta de produção de dissertação formulada pela FUVES-SP (PONTAROLLI, 2017).

PROPOSTA: Há um conto de H. G. Wells, chamado *A terra dos cegos*, que narra o esforço de um homem com visão normal para persuadir uma população cega de que ele possui um sentido do qual ela é destituída; fracassa, e afinal a população decide arrancar-lhe o olho para curá-lo de sua ilusão

Discuta a ideia central do conto, comparando-a com a do ditado popular “Em terra de cego quem tem um olho é rei”. Em sua opinião essas ideias são antagônicas ou você vê um modo de conciliá-las?

#### *Entendendo a proposta*

1. O que significa o ditado popular “Em terra de cego quem tem olho é rei”?
2. No conto de H. G. Wells, o que pode explicar a reação das pessoas diante do homem com visão normal?
3. Qual é o significado metafórico de “cego” no contexto do conto?
4. Exemplifique situações no dia a dia que se assemelha, metaforicamente, ao conflito exposto no conto escrito por conto H. G. Wells.

#### *Planejamento*

5. O que você pretende defender como ideia central em resposta ao tema proposto?
6. Pesquise fatos concretos e dados da realidade que comprovem o ponto de vista a ser assumido por você em seu texto.

#### *Produção*

7. Esquematize as ideias que você vai desenvolver em cada parte do seu texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.
8. Escreva a primeira versão de seu texto, seguindo as orientações do enunciado e utilizando as informações que você selecionou, adotando a norma-padrão.

#### *Avaliação*

9. Releia seu texto e avalie se ele apresenta os pontos principais de toda dissertação.
  - Quantos parágrafos apresenta seu texto?
  - A linguagem utilizada segue a norma-padrão?
  - Há uma tese bem definida?
  - Há argumentos, ao longo do texto, que justifiquem o ponto de vista adotado?
  - Seu texto está estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão?
  - Na conclusão, há retomada da tese?

10. Após fazer as correções necessárias, passe a limpo seu texto e peça a um colega para lê-lo e avaliá-lo. Melhore-o quantas vezes for necessário, até se sentir satisfeito com o resultado, e faça a versão definitiva.

Agora que você fez a primeira versão da proposta de produção de dissertação, analisaremos se as dissertações de seus colegas, reproduzidas a seguir, atenderam à proposta.

Esta atividade ajudará você a repensar seu próprio texto e aprimorá-lo em uma segunda versão.

[Aluno X]

“Em terra de cego quem tem um olho é rei” é um famoso ditado popular, mais o que isso significa? Tal ditado representa, na sociedade, que qualquer pessoa em referência a outra tendo algo em vantagem ela é considerada rei.

Os cegos representam a “deficiência” de um diferencial, assim, o rei, com seu diferencial, com sua vantagem é considerado rei; pois o único que tem o dom, um talento destacado no meio de tantos outros.

Sociedade possui muitos “reis”, hoje em dia, muitos talentos, muitos dons. Também possuindo muitos “cegos”, que querem virar reis buscando seu próprio diferencial.

[Aluna Y]

O ditado popular “Em terra de cego quem tem um olho é rei”, significa que se uma pessoa está em um ambiente onde só ela sabe fazer determinada coisa ela acaba sendo privilegiada, de alguma forma.

O conto de H. G. Wells, chamado de “A terra dos cegos”, tem uma grande ligação com o ditado popular, pois em uma cidade de cegos onde só um é o “sortudo” de enxergar, porém ele acaba se prejudicando, pois só como ele tem a capacidade de enxergar e convencer o povo de tudo que enxerga, acaba sendo tratado como louco e com a tentativa de cura-lo acabam tirando seus olhos.

No dia a dia, podemos vivenciar bastante o que acontece no texto, um grande exemplo é na escola, onde apenas uma pessoa sabe desenhar ou cantar, ele acaba sendo o “rei” naquela ocasião.

[Alun Z]

No conto há este personagem que se assemelha muito ao ditado popular e as coisas de nossa vida, Mostra que por várias pessoas não possuem aquela coisa o que só tem pela metade tem vantagem sobre os outros. Por isso aquela comunidade acho ilusão e também arranco seus olhos.

Entendo isso assim pelas pessoas estarem de certa forma com os olhos vendados para o mundo elas não veem a realidade e também tentam tirar das pessoas que há enxergam pela metade como se aquela pessoa está mentindo ou falando besteira.

1. Você considera que os autores conseguiram entender o tema da proposta? Justifique sua resposta.
2. O gênero dissertativo-argumentativo consiste na defesa de uma ideia central por meio de argumentos. Você considera que os argumentos utilizados pelos alunos foram pertinentes?
3. Como pudemos ver na seção de planejamento da proposta, as ideias formuladas pelo autor devem estar desenvolvidas em partes que organizam o texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Podemos identificar essa organização nos textos reproduzidos? De que maneira?
4. Observe como texto da *Aluna X* está estruturado, não há um encadeamento de ideias que organizem o texto. Os parágrafos parecem responder às perguntas da seção “Entendendo a proposta”, mas não há uma conexão entre as partes do texto. E isto resulta em problemas de coesão textual!

- O que significa o ditado popular “Em terra de cego quem tem olho é rei”?  
“Em terra de cego quem tem um olho é rei” é um famoso ditado popular, mais o que isso significa? Tal ditado representa, na sociedade, que qualquer pessoa em referência a outra tendo algo em vantagem ela é considerada rei”.
- No conto de H. G. Wells, o que pode explicar a reação das pessoas diante do homem com visão normal?  
“Os cegos representam a “deficiência” de um diferencial, assim, o rei, com seu diferencial, com sua vantagem é considerado rei; pois o único que tem o dom, um talento destacado no meio de tantos outros”.
- Qual é o significado metafórico de “cego” no contexto do conto?
- Exemplifique situações no dia a dia que se assemelha, metaforicamente, ao conflito exposto no conto escrito por conto H. G. Wells.  
“Sociedade possui muitos “reis”, hoje em dia, muitos talentos, muitos dons. Também possuindo muitos “cegos”, que querem virar reis buscando seu próprio diferencial”.

Em sua gramática pedagógica, observe como o autor, Nicola (2009), na página 497, caracteriza a **coesão**: “a construção do texto enquanto edifício semântico”, é a “amarração entre as várias partes do texto”, “para que o texto cumpra sua função primordial - ser um veículo de interação entre o produtor do texto e seu leitor”. Ou seja, um texto coeso demonstra que seu autor sabe fazer uso adequado dos elementos coesivos em prol da argumentação, o que ajuda a estruturar bem o texto.

Ciente disto, poderíamos reescrever esse mesmo texto da seguinte maneira:

*O ditado popular “Em terra de cego quem tem um olho é rei” representa, na sociedade, como uma pessoa, que tenha alguma vantagem em referência a outra, é considerada rei.*

*Esse ditado pode ser relacionado com o famoso conto de H. G. Wells, chamado “A terra dos cegos”, que narra o esforço de um homem com visão normal para persuadir uma população cega de que ele possui um sentido do qual ela é destituída. Nesse contexto, cegos representam a “deficiência” em comum a todos e o que não é cego possui um diferencial, uma vantagem em referência aos outros. Com sua vantagem, ele pode ser considerado rei, então, o rei é o único que tem o dom, um talento destacado no meio de tantos outros.*

*Assim como no conto, a sociedade possui muitos “reis” hoje em dia, muitos talentos, muitos dons. E também possui muitos “cegos” que querem virar rei, em busca do seu próprio diferencial.*

Agora que você viu um exemplo de como podemos “amarrar” as partes de um texto usando mecanismos de coesão. Escolha uma das dissertações de seus colegas e a reescreva, atentando para os elementos coesivos que o ajudariam a conectar as partes do texto.

5. Agora que você compreendeu que um texto precisa estar bem estruturado, de maneira coerente e coesiva, e quais os principais mecanismos utilizados para isso, analise se, em seu texto, há problemas de coesão e, posteriormente, redija uma segunda versão da proposta de dissertação por você produzida, buscando solucionar esses problemas.

## TESTE SEUS CONHECIMENTOS...

Em casa, responda às questões 1 e 2, retiradas da seção “Coesão e Coerência nos Exames”, da gramática pedagógica de Nicola (2009, p. 506-511).

1. (UFJF-MG) Leia, com atenção, o fragmento de texto abaixo, produzido por **uma aluna de ensino médio** (F. G.), para um concurso de redação, com a temática: “Redes do futuro: inteligência, ignorância ou loucura”.

[...] A internet está muito presente nas vidas das pessoas; desde crianças brincando com joguinhos, adolescentes nos “Chats” de bate-papo, até adultos checando suas contas bancárias. Esse é um fenômeno que, a cada ano que passa, atinge as pessoas cada vez mais cedo. Muitos de nós criticam as pessoas que dependem de algo, como drogas, chocolates. Porém, devemos parar para pensar até que ponto nossa relação com as máquinas é sadia; afinal é impossível haver uma desvinculação, somos dependentes **destes**.

Contudo, traz inúmeras vantagens; praticidade e maior rapidez na maneira de se corresponder com as pessoas, os *e-mails* facilitam a vida de inúmeros indivíduos, as compras, pesquisas, compartilhamento de informações, ajuda no diagnóstico de doenças, bancos de sangue, doação de órgãos, são feitos facilmente, em segundos, de um lado ao outro do mundo. Está trazendo algumas mudanças de hábito não tão benéficas, como acabar com a prática da leitura. Os livros foram postos de lado; os resumos estão sobrepondo os clássicos literários [...].

Reproduzido exatamente como no site <[www.conhecimento.usp.br](http://www.conhecimento.usp.br)>.

- a) **Identifique** e **explique** o problema de referência na forma destacada “**destes**”.
- b) Leia o segundo parágrafo do fragmento de texto e complete as lacunas abaixo com os recursos coesivos mais adequados:  
 “Contudo, \*\*\* traz inúmeras vantagens [...]”  
 “\*\*\* está trazendo algumas mudanças [...]”
- c) **Justifique** as escolhas feitas em **b**.

2. (UFSCar-SP)

Em casa, brincava de missa, – um tanto às escondidas, porque minha mãe dizia que missa não era coisa de brincadeira. Arranjávamos um altar, Capitu e eu. Ela servia de sacristão, e alterávamos o ritual, no sentido de dividirmos a hóstia entre nós; a hóstia era sempre um doce. No tempo em que brincávamos assim, era muito comum ouvir à minha vizinha: “Hoje há missa?” Eu já sabia o que isto queria dizer, respondia afirmativamente, e ia pedir hóstia por outro nome. Voltava com ela, arranjávamos o altar, engrolávamos o latim e precipitávamos as cerimônias. Dominus non sum dignus...\* Isto, que eu devia dizer três vezes, penso que só dizia uma, tal era a gulodice do padre e do sacristão. Não bebíamos vinho nem água; não tínhamos o primeiro, e a segunda viria tirar-nos o gosto do sacrifício.



Machado de Assis. Dom Casmurro. Obra completa.

\*Trecho da fala do sacerdote, no momento da comunhão, que era proferida em latim, antes do Concílio Vaticano II.

A fala inteira, que deve ser repetida três vezes, é: *Dominus non sum dignus ut intres sub tectum meum, sed tantum dic verbum e sanabitur anima mea*, cuja tradução é: Senhor, não sou digno de que entreis em minha morada, mas dizei uma só palavra e minha alma será salva.

Assinale a alternativa que contém palavras que, no texto de Machado, retomam termos de uma frase anterior, promovendo a coesão do texto.

- a) primeiro, segunda
- b) casa, ritual
- c) precipitávamos, cerimônias
- d) doce, gulodice
- e) dividirmos, alterávamos.

### 5.3 Proposta de Análise Linguística e Análise Linguística

#### *Namoro com ele ou namoro ele?*

“Quero saber o uso correto de ‘namorar’. Quando eu cursava o 2º grau, diziam que a expressão ‘Fulano vai namorar com sicrano’ era incorreta, porque indicava que fulano iria namorar próximo a sicrano, cada um com seu par. No caso, o uso correto não seria ‘Fulano vai namorar sicrano’?

Agradeço a oportunidade.” (Eudes Júnior)

RODRIGUES, Sérgio. Namorar alguém ou namorar com alguém?. In: Blog Sobre Palavras. **Revista Veja**, São Paulo, 20 fev. 2017. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/namorar-alguem-ou-namorar-com-alguem/>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

A pergunta acima, que você acabou de ler, foi feita a Sérgio Rodrigues, escritor e jornalista brasileiro, e virou tema de um post em seu blog *Sobre Palavras*, na Revista Veja. Em se blog, Sérgio tira dúvidas de internautas sobre o português falado no Brasil.

1. Se essa pergunta fosse feita a você, como a responderia?

Agora vamos observar o emprego do verbo *namorar* em diferentes contextos do uso real da língua!

2. Você deve conhecer os humoristas Victor Sarro e Paulinho Serra, famosos no Brasil, mas já assistiu a algum vídeo do canal de Victor Sarro no You Tube?

Neste canal, no vídeo “Papo de Macho com o convidado Paulinho Serra”, os dois comediantes conversam sobre vários assuntos da vida do Paulinho.



Papo de Macho com o convidado Paulinho Serra

98.929 visualizações

👍 9,2 MIL    💬 50    ➔ COMPARTILHAR    ⚙️ SALVAR    ⋮

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8D7NsH7PkP0>

- a) Você já assistiu a esse vídeo? Gosta do humor produzido por esses pelo Victor Sarro e pelo Paulinho Serra?
- b) Em um determinado momento dessa entrevista, eles estão conversando sobre relacionamentos amorosos e Victor diz: “Pra quem não sabe, o Paulinho já namorou a Vera Fischer [...]”. Observe o emprego do verbo *namorar* neste contexto. Caso o Victor tivesse dito: - o Paulinho já namorou com a Vera Fischer, haveria alguma mudança de sentido? Justifique sua resposta.
2. Vera Fischer é uma atriz de novelas brasileiras, que sempre chamou atenção pelo seu talento e beleza. Além de sua antiga relação amorosa com Paulinho Serra ser assunto no vídeo exposto anteriormente, sua vida amorosa em geral rende bastante nas mídias sociais, conforme podemos observar na manchete de uma matéria publicada na TV Foco, por Rogério Frandoloso, jornalista da emissora e colunista da seção de Celebidades da empresa.

## Aos 66 anos, Vera Fischer está namorando com ‘novinho’; conheça

© 11/07/2018 16:01 🧑 Rogério Frandoloso 💬 Comentar



doubleclick.net... orado. (Foto: Reprodução)

Fonte: <https://www.otvfoco.com.br/aos-66-anos-vera-fischer-esta-namorando-com-novinho-conheca/>

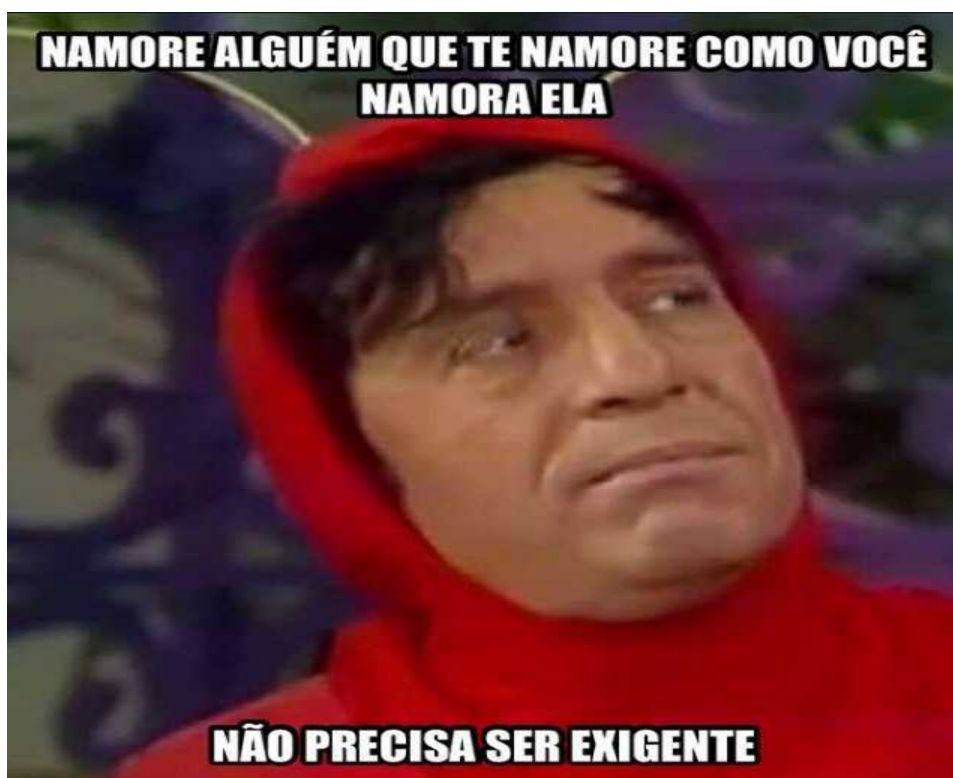
Observe o emprego do verbo *namorar* nessa notícia. Caso o colunista tivesse usado “Vera Fischer está namorando novinho”, haveria alguma mudança de sentido? Justifique sua resposta.

3. Como vocês puderam observar, há diferentes formas de uso do verbo *namorar*. E a pergunta feita pelo internauta a Sérgio Rodrigues foca na regência do verbo *namorar*. Você

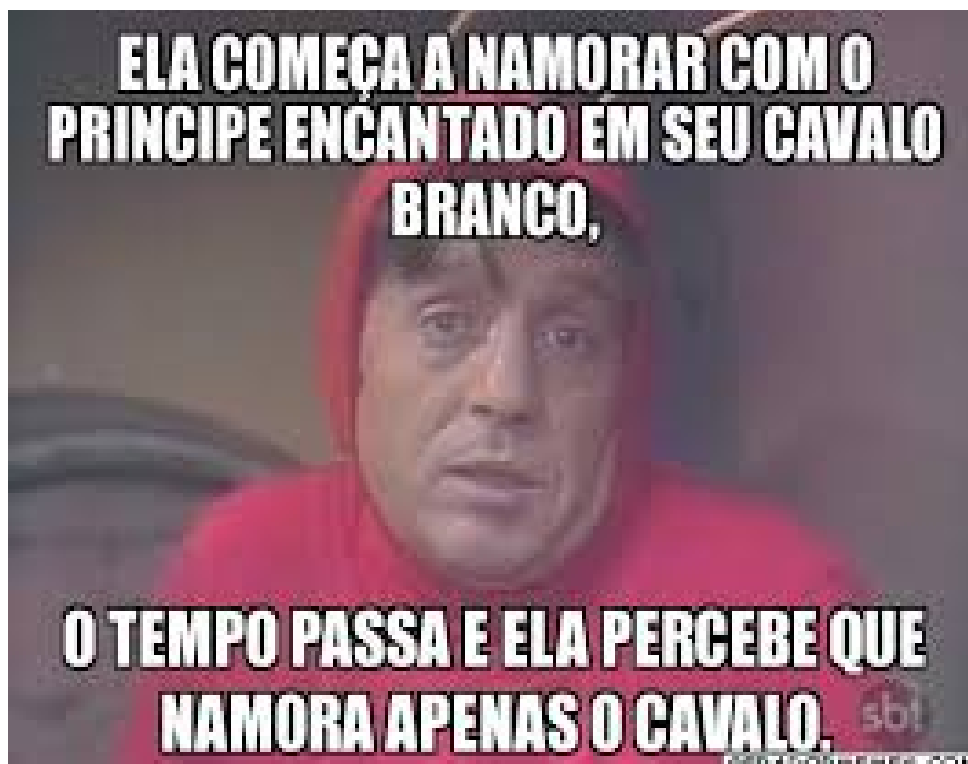
lembra o que é regência? Se sim, defina esse fenômeno sintático. Se não, escreva uma hipótese de definição.

4. Pesquise em sua gramática pedagógica, *Ser Protagonista Box* (PENTEADO *et al*, 2015), como ela conceitua o fenômeno da regência e compare com a sua resposta à questão anterior. Elas são semelhantes? Justifique sua resposta.

A seguir, leia alguns memes, nos quais podemos observar os diferentes usos do verbo namorar.



Fonte: <https://pt.dopl3r.com/memes/engra%C3%A7ado/namore-alguem-que-te-namore-como-voce-namora-ela-nao-precisa-ser-exigente/61665>



1. Todos os memes ilustrados acima têm em comum a imagem de um famoso personagem de seriado mexicano da década de 1970, reproduzido e reprisado diversas vezes por um canal de TV brasileiro. Sucesso de audiência por onde foi exibido, apesar de inicialmente não contar com superproduções, a série além de entreter fazia críticas sociais em relação à América Latina da época. Você conhece esse personagem? E esses memes já tinha visto? Se sim, onde?

Você os achou engraçados? Por que será que esse personagem é tão famoso ainda hoje?

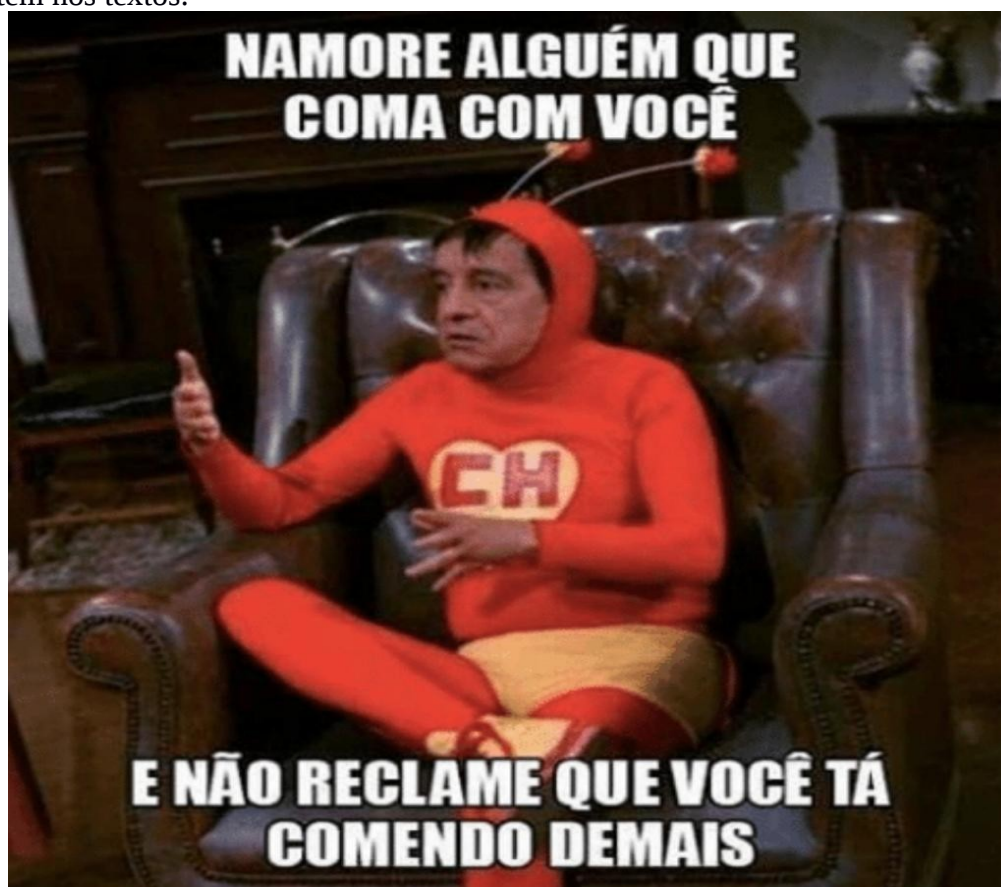
Com base em seus conhecimentos, o que há nesses textos que faz com que possamos considerá-los como memes? Justifique sua resposta.

2. Com base na questão anterior, responda às seguintes perguntas:
  - a) Os memes usam a figura de Chapolin, um herói com características diferentes dos super-heróis norte-americanos. Você já assistiu a algum episódio dessa série? Se sim, que características predominam nesse personagem?
  - a) Em relação ao primeiro meme apresentado, o que mais lhe chamou atenção? Que relação há entre quem é ele e o que aparece escrito?
  - b) O que mais lhe chamou atenção no segundo meme? Nele, o enunciado verbal fala sobre a figura do príncipe encantado e do seu cavalo. O que essas duas figuras representam em nosso imaginário? De que maneira essa relação causa humor no texto?

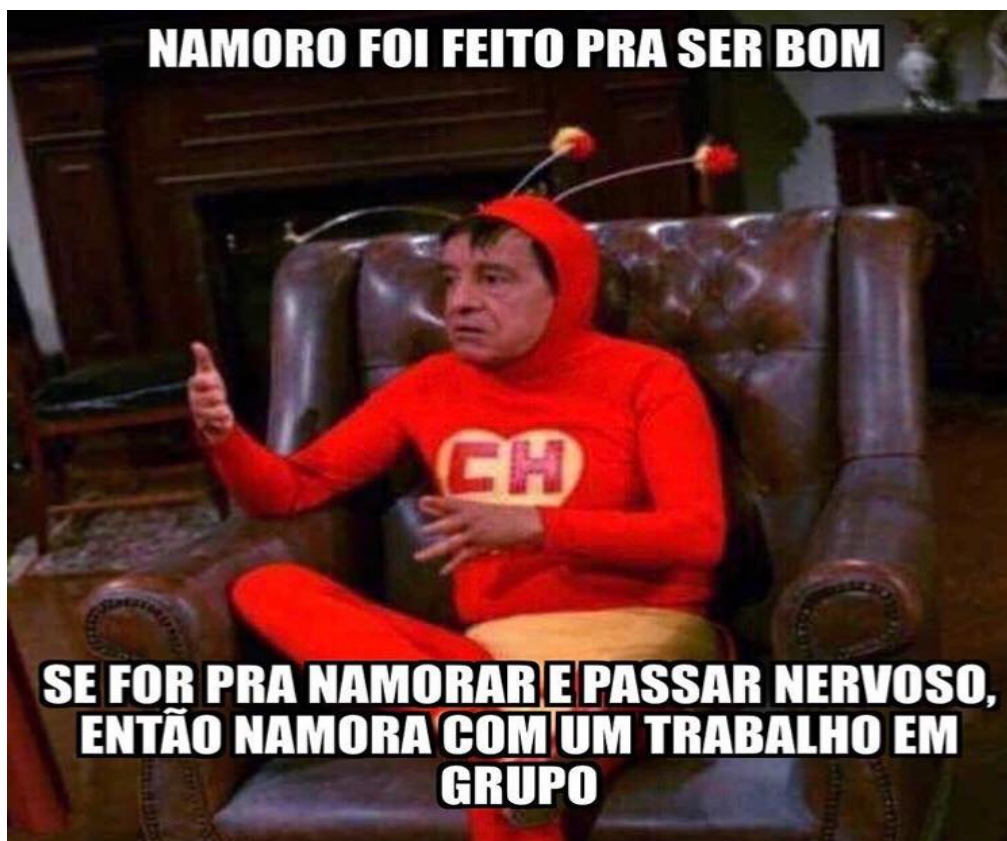
3. Como pudemos perceber, nos memes há uma forte relação entre a imagem e o enunciado verbal presente no texto, que por sua vez utilizam expressões linguísticas comuns em nosso cotidiano. Além de apresentar ou não necessariamente traços humorísticos, satíricos, relacionados a assuntos atuais da sociedade em geral, os memes circulam de maneira muito efetiva na Internet, por meio das redes sociais, principalmente. Observe como os textos acima usam em seu enunciado verbal o verbo *namorar* e respondam as questões abaixo:

- a) O primeiro meme usa o verbo *namorar* três vezes, mas de duas diferentes maneiras. Quais? E o que mudou entre elas?
- b) O segundo meme também repete o uso do verbo *namorar* duas vezes em seu enunciado verbal. Qual a diferença no emprego delas nesta mesma oração?

Leia os memes abaixo e responda às seguintes questões, fique atento às palavras que se repetem nos textos.



Fonte: <https://me.me/i/namore-alguem-que-coma-com-voce-e-nao-reclame-quevoce-8007058>



Fonte: <https://www.instagram.com/chapolinsincero/>

1. O que mais lhe chamou nesses memes? Em um deles, o autor fala sobre a quantidade de comida consumida por alguém. Por que uma outra pessoa reclamaria disto? Qual a importância disso em um possível namoro?
2. Com base na questão anterior, indique que tipo de relação esses verbos estabelecem com seus complementos, ou seja, as palavras que os acompanham.
3. Depois de entender que tipo de relação esse verbo estabelece com seus complementos, em cada contexto, observe e compare como o verbo namorar pode apresentar dois tipos de complementos em cada oração: (i) “namore alguém que coma com você [...]” e (ii) “[...] então namora com um trabalho em grupo” . Qual a diferença entre eles?
4. Com base na questão anterior, analise as orações (i) e (ii), como você as reescreveria preservando o mesmo sentido em ambas?
5. Ao reescrever as orações você deve ter percebido que determinadas palavras empregadas logo após o verbo possui ligação direta com ele e ajuda a determinar o sentido da oração. Que palavras são essas? Como você as classifica sintaticamente?
6. Como pudemos perceber, as palavras estabelecem relações entre si dentro de uma oração. Observe como a palavra namoro apareceu em todos os memes trabalhados nessa aula e as relações que ela estabelece com outras palavras, dentre esses contextos, o que há em comum entre eles?

7. Busque em gramáticas pedagógicas que possua acesso às definições que elas apresentam para a essas relações que você atribuiu, na questão anterior. E compare com a definição que você construiu ao responder à questão anterior.
8. Observe nessas gramáticas como elas classificam o verbo *namorar*. E com base em nossos estudos, construa um juízo de valor sobre o uso desse mesmo verbo nos seguintes contextos: (i) “[...] então namora com um trabalho em grupo” e (ii) “[...] geralmente um namora o outro”.

### **TESTE SEUS CONHECIMENTOS...**

Em casa, responda a questão a seguir, adaptada de um exercício da seção “Língua viva”, na gramática **Ser Protagonista Box** (PENTEADO *et a*, 2015, p. 417).

1. O Museu da Pessoa é um museu virtual e colaborativo de relatos de vida de indivíduos comuns; qualquer pessoa é convidada a contar sua história. A organização tem hoje mais de 15 mil narrativas em textos, vídeos e áudios. Em 2012 a Rede Globo fez uma parceria com o Museu da Pessoa e registrou em vídeo o relato de alguns atores que participaram da minissérie *Subúrbia*. Leia a seguir o trecho do relato de Lecão (Alexsander Costa Magalona), que representou o papel de Lulu.

#### **Lecão**

Eu sempre fui uma pessoa tranquila, sem arrumar problema, sem briga. E minha mãe é uma pessoa muito preocupada com os filhos e tal. Qualquer coisinha ela se preocupa. Ela não deixava muito eu ficar na rua brincando, então não sei rodar pião, jogar bola de gude, eu não jogo futebol, não solto pipa. Porque se eu aparecesse com um pião em casa minha mãe dizia: “Larga isso aí que é perigoso, você vai rodar, pode pegar no vidro da casa dos outros e eu não tenho dinheiro pra pagar”. Eu andava com um grupo e tal, mas sempre perto do portão de casa. Quando eles cismavam de ir pra outros lugares eu:”Vou não, mano, por causa da minha mãe”.

MAGALONA, Alexsander Costa. Museu da Pessoa.

- a) Observe o trecho destacado, ele apresenta uma preposição regente em desacordo com a norma-padrão. Qual?
- b) Qual das construções é mais típica na fala cotidiana: a de acordo com a norma-padrão ou a usada por Lecão?

Em sua opinião, a formulação da frase em desacordo com a regência da norma-padrão na frase de Lecão é proposital? Justifique.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Respaldados teórico-metodologicamente na Linguística Aplicada, em sua vertente relacionada ao ensino-aprendizagem de Português como língua materna, esta pesquisa buscou responder às seguintes perguntas: “*que indícios de inovação há nas gramáticas pedagógicas utilizadas por escolas do Nordeste brasileiro que se destacaram no Exame Nacional do Ensino Médio?*” e “*que práticas de análise linguística podem ser desenvolvidas em sala de aula a partir dessas gramáticas?*”

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) mapear as gramáticas pedagógicas utilizadas nas escolas do Nordeste brasileiro que mais se destacaram no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); b) analisar que indícios de inovação no ensino de português esses compêndios gramaticais promovem; e c) produzir materiais didáticos baseados nas gramáticas pedagógicas analisadas que favoreçam a prática de análise linguística.

Com base na lista “As cinquenta escolas com os melhores resultados no Enem” (BUSTAMANTE e IZIDRO, 2017), publicada pela Revista Veja, em 8 de Novembro de 2017, constatamos que as instituições de destaque na referida edição do Enem, em sua maioria, são da rede privada de ensino e concentram-se na região Sul e Sudeste do país. E, dentre essas cinquenta instituições educacionais, apenas nove delas pertencem a nossa região.

No Nordeste, destacaram-se os estados do Ceará, Piauí e Pernambuco. Por ordem de classificação na lista da Revista Veja, temos o colégio Christus em Fortaleza (CE); o Instituto Dom Barreto de Teresina (PI); o Colégio Cognitivo em Recife (PE); o Educandário Santa Maria Goretti de Teresina (PI); Farias Brito em Fortaleza (CE); o Ari de Sá Cavalcante (Mário Mamede) de Fortaleza (CE); o Master também de Fortaleza; e os colégios Equipe e de Aplicação da UFPE, ambos também da cidade de Recife.

Feito o mapeamento, buscamos em todos os portais eletrônicos dos colégios a lista de material escolar 2018 requisitado pela instituição. Dentre os nove mencionados acima, apenas quatro disponibilizavam em sua lista o nome das coleções de materiais exigidas. Assim, como apresentado no Quadro 2, averiguamos que o colégio Christus, de Fortaleza (CE), utiliza a *Gramática: palavra, frase e texto* de José de Nicola (2009). O Instituto Dom Barreto, de Teresina, por sua vez, utiliza o *Ser protagonista Box: Gramática*, de Penteadó *et al.* (2015). Já o colégio Cognitivo, de Recife, utiliza a *Gramática: Curso Prático de Gramática* de Terra (2011). E o Colégio Equipe, da mesma cidade de Pernambuco, utiliza a *COLEÇÃO 360º: Aprender e praticar gramática* de Ferreira (2015).

Apuradas as quatro gramáticas pedagógicas utilizadas pelos colégios destaques no Enem 2015, em uma análise prévia dos dados, percebemos que elas possuem algumas características em comum. Dada essas semelhanças e os limites deste estudo, optamos por restringir nosso *corpus* de análise para uma obra coletiva e outra obra individual cujo autor possui uma longa carreira editorial. Assim, analisamos as gramáticas de Penteado *et al.* (2015), *Ser protagonista Box: Gramática*, e de Nicola (2009), *Gramática: palavra, frase e texto*.

Fundamentados em Aparício (2006), acreditamos que, em materiais didáticos, como as gramáticas pedagógicas, a inovação se dá por meio da solidarização de noções teórico-metodológicas vindas tanto da tradição gramatical quanto da teoria linguística, o que reverbera na escolha, na descrição e no tratamento metodológico dados aos objetos de ensino.

Em vista disso, nossa análise foi organizada em duas grandes categorias: (i) indícios de inovação na escolha e descrição do objeto e (ii) indícios de inovação no tratamento metodológico do objeto. Por conseguinte, sistematizamos nossa análise focando em capítulos que funcionam como exemplos prototípicos de níveis de análise da língua, quais sejam, no nível da palavra, focalizamos, em ambas as gramáticas, os capítulos que abordam a classe de palavra dos advérbios; no nível da frase/oração, abordamos a regência; e no nível do texto, investigamos os capítulos destinados à coesão textual.

Em síntese, considerando os indícios de inovação tanto pela escolha e descrição do objeto quanto pelo tratamento metodológico dado às estes objetos, ambas as gramáticas pedagógicas analisadas contribuem para um ensino de gramática inovador, pautados na prática de análise linguística. Em relação a indícios de inovação na escolha do objeto, ambas as gramáticas apresentam capítulos dedicados a coesão textual, como observado nos exemplos 1 e 2, objeto que não faz parte do currículo tradicional gramatical e nem está previsto pela NGB.

Quanto aos indícios de inovação na descrição do objeto, como apontado nos exemplos 3 e 4, a gramática de Penteado *et al.* (2015) apresenta a definição de advérbio com base em diferentes níveis de análise, o que pode ser considerado inovador ao compararmos com definições pautadas pela gramática tradicional, como a apresentada por Nicola (2009). Nossa análise apontou ainda que em relação ao nível frasal, nenhuma das gramáticas analisadas apresenta indícios de inovação na descrição da regência.

Por outro lado, em relação aos indícios de inovação no tratamento metodológico dado aos advérbios, regência e coesão textual, ambas as gramáticas apontam para busca de uma metodologia reflexiva e empenham-se em relacionar o emprego de seus conteúdos em

diferentes contextos, objetivando contemplar os diferentes efeitos de sentido que eles podem assumir, como exposto no Quadro 5. O que possibilita um trabalho paralelo entre as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, apesar de favorecerem mais as habilidades metalinguísticas, dada a própria natureza do seu gênero.

Em nossa análise, percebemos também que ambas as gramáticas possuem preferência por questões abertas. Entretanto, apenas a gramática *Ser Protagonista Box*, de Penteadó *et al.* (2015), propõe atividades de reflexão sobre a produção de sentidos e uma compreensão maior dos usos e do sistema linguístico, ocasionando uma reflexão recorrente e organizada dos aspectos linguísticos observados, características de um trabalho pautado na prática de AL, como aponta Mendonça (2006).

Lembramos que, como indica Mendonça (2006, p. 216), mesmo os fenômenos linguísticos trabalhados em aulas de Língua Portuguesa, cujo foco é o ensino de gramática, sejam eventualmente tradicionais, “os objetivos de ensino diferem, o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas”. Em face do exposto, compreendemos que esta incumbência não deve ser relegada apenas as gramáticas pedagógicas, isto vai além de sua natureza epistemológica. Cabe ao professor articular diferentes estratégias que usem o material didático, mas que não se prenda unicamente a ele, para proporcionar aos seus alunos um ensino de caráter inovador.

Atentos a essas considerações, produzimos três propostas pedagógicas que buscam um ensino de gramática inovador. Elaboradas relacionando a prática de análise linguística com os demais eixos de ensino da língua, nos empenhamos em produzir estratégias que possibilitem um ensino de gramática inovador. Fundamentados em Mendonça (2006), utilizamos a prática de AL como ferramenta para as práticas de Leitura e Produção de Texto, além de usarmos como apoio as gramáticas pedagógicas analisadas nesta pesquisa.

Cada proposta possui como objetos de ensino gêneros textuais e/ou fenômenos linguísticos, mobilizados com o objetivo final de ampliar as “experiências de letramento e o desenvolvimento de competências linguístico-gramaticais, textuais e discursivas” (MENDONÇA, 2006, p. 224). Compostas por dois momentos: (i) uma atividade desenvolvida em sala de aula com auxílio do professor e (ii) outra em casa, intitulada de *Teste seus Conhecimentos*, cada proposta tem um material para ser usado em pelo menos 2 (duas) aulas, com cerca de 50 (cinquenta) minutos cada, ministradas por um professor Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio.

Assim, a primeira proposta pedagógica, intitulada *Circunstâncias da vida*, versa sobre o gênero crônica e a classe de palavra dos advérbios, focalizando o trabalho com as práticas

dos eixos análise linguística e leitura. A segunda proposta, intitulada *Tecendo ideias*, trata do texto dissertativo-argumentativo e dos mecanismos de coesão, para focar o trabalho com as práticas de análise linguística e produção textual. É importante salientar que as produções textuais reproduzidas nesta proposta são dados reais, de uma turma de alunos da 3ª série do Ensino Médio, fornecidos por um professor de Produção Textual, de uma escola particular de nossa região. Já a terceira proposta, por sua vez, intitulada *Namoro com ele ou namoro ele?*, que não foca em apenas um gênero textual, problematiza o fenômeno da regência, focalizando o trabalho com as prática de análise linguística e análise linguística.

Desse modo, esperamos que nossa pesquisa possa ter contribuído para as discussões sobre o ensino de análise. Acreditamos que a inovação em aulas de língua materna não cabe apenas ao material didático utilizado em sala. Compreendemos e defendemos que é papel do professor articular diferentes estratégias que usem o material didático, como as gramáticas pedagógicas, mas que não se prenda unicamente a ele, para proporcionar aos seus alunos um ensino de caráter inovador.

## REFERÊNCIAS

ANANIAS, Priscila Raposo. **A referência em gramáticas do Ensino Médio**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

ANGELO, Graziela. A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 4. 2010.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL/INEP. **Enem Por Escola**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BUSTAMANTE, Luisa; IZIDRO, Isabela. As cinquenta escolas com os melhores resultados no Enem. **Revista Veja**, São Paulo, 8 nov. 2017. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/educacao/as-50-escolas-com-os-melhores-resultados-no-enem/>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

CORDEIRO, Lécio; COIMBRA, Newton Avelar. **Contextualizando a gramática**. Recife: Construir, 2009.

CORTEZ, Suzana Leite. O ensino dos conhecimentos linguísticos em coleções didáticas de língua portuguesa à luz das categorizações do PNLD. **Revista Eletrônica Via Litterae**, v. 2, n. 1, p. 151-175. 2010.

DORNELLES, Clara. A gente não quer ser tradicional, mas... Como é que faz daí? Conservadorismo e inovação na formação de professores de português como língua materna. In: SIGNORINI, Inês. (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2007. p. 111-143.

FARACO, Carlos Alberto. CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. **Educar em revista**. UFPR. v, 15. n. 15. 1999.

FERREIRA, Mauro. **COLEÇÃO 360°: Aprender e praticar gramática**. São Paulo: Editora FTD, 2015.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

LINO DE ARAÚJO, Denise. Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito In: SIMÕES, D. M. P. & FIGUEREDO, F. J. Q. (Orgs). **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2014, p. 221-246.

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

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

NICOLA, José de. **Gramática: Palavra, Frase e Texto**. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino língua de língua materna**. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PENTEADO *et all.* **Ser protagonista Box: Gramática**. São Paulo: Edições SM, 2015.

PONTAROLLI, Bernadete. **Língua Portuguesa: 3º série**. Curitiba: Positivo, 2017.

SIGNORINI, Inês. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua portuguesa. In: SIGNORINI, Inês. (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2007. p. 211-228.

SILVA, Antônio Carvalho da. **Configurações do ensino da gramática em manuais escolares portugueses: funções, organização, conteúdos, pedagogias**. 2006. 601 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga.

SILVA, Jéssica Rodrigues. **A prática de análise linguística numa gramática escolar da língua portuguesa**. 2016. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português). Centro de Ciências Humanas e Exatas. Universidade Estadual da Paraíba, Monteiro.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TEIXEIRA, Adriana. LITRON, Fernanda Félix. O maguebeat nas aulas de Português: Videoclipe e movimento cultural em rede. In: ROJO, Roxane Helena R. MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 167-198.

TERRA, Ernani. **Gramática: Curso Prático de Gramática**. 6ª Edição. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização**. 2015. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pósgraduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

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