



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

JOSENILTON SILVA CAVALCANTE JÚNIOR

**ENSINO DE GRAMÁTICA? PRÁTICA DE ANÁLISE
LÍNGUÍSTICA?: A ABORDAGEM DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS
SUBSTANTIVAS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO
ENSINO MÉDIO**

CAMPINA GRANDE – PB

2016

JOSENILTON SILVA CAVALCANTE JÚNIOR

**ENSINO DE GRAMÁTICA? PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA?:
A ABORDAGEM DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS EM
UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao
Curso de Letras – Língua Portuguesa da
Universidade Federal de Campina Grande, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciatura em Letras.

Orientador: Prof. Ms. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE – PB

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

- C376e Cavalcante Júnior, Josenilton Silva.
Ensino de gramática? Prática de análise linguística? : a abordagem das orações subordinadas substantivas em um livro didático de português do ensino médio / Josenilton Silva Cavalcante Júnior. – Campina Grande, 2016.
56 f. : il. color.
- Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Prof. Me. Manassés Morais Xavier".
Referências.
1. Gramática - Ensino. 2. Análise Linguística. 3. Orações Subordinadas Substantivas. 4. Livro Didático de Português.
I. Xavier, Manassés Morais. II. Título.

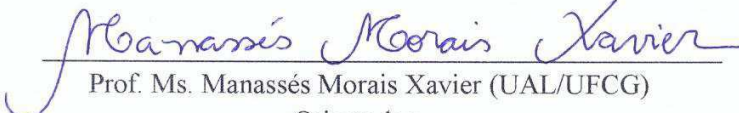
CDU 81'36


JOSENILTON SILVA CAVALCANTE JÚNIOR

ENSINO DE GRAMÁTICA? PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA?:
A ABORDAGEM DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS EM
UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO

Monografia de conclusão de curso apresentada ao
Curso de Letras – Língua Portuguesa da
Universidade Federal de Campina Grande, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciatura em Letras.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Ms. Manassés Morais Xavier (UAL/UFCG)
Orientador


Prof. Ms. Glenda Hilnara Meira Feliciano (UAL/UFCG)
Examinadora

Monografia aprovada em: 06 de junho de 2016

Nota: 9,0

CAMPINA GRANDE – PB

2016

Dedico este trabalho a meus pais, Reginalda e Josenilton.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por permitir que tudo isso acontecesse. Toda minha vida em agradecimentos ao Senhor não será suficiente.

Aos meus pais, Reginalda e Josenilton, exemplos de caráter, pelo apoio e amor incondicionais na realização dos meus sonhos.

As minhas avós, Fátima, Ana, Inês e Isabel, pelo incentivo, amor e sabedoria, mesmo que, algumas não façam mais parte de nosso plano espiritual, são eternamente bases da nossa estrutura familiar.

A minha irmã Andressa, por sempre estar ao meu lado, torcendo pelo meu sucesso, engrandecimento pessoal e profissional.

A Clislane e a Ana Paula, colegas de turma, parceiras de trabalho, pelo apoio nas horas de dificuldades, pelos sorrisos nas horas de vitórias, por torcerem pelo meu sucesso e por terem participado da minha vida ao longo desses últimos anos. Amigas que levarei para toda minha vida.

Ao meu orientador Manassés, pelo empenho e a dedicação na realização desse trabalho, e também pela amizade, apoio e confiança.

Eternos agradecimentos a todos os meus professores no percurso escolar, em especial a minha professora dos anos iniciais, Tia Elivânia, por me ensinar que alfabetizar vai além do conhecer as letras; a minha professora de português do fundamental II, Gilvaneide, com quem aprendi a amar a gramática; e a minha professora de português do ensino médio, Virgínia, pelas contribuições e reflexões relativas ao ensino da língua.

Aos professores da UFCG, pelo conhecimento, dedicação e amizade durante o curso, em especial nomeio Angélica, Viviane, Auxiliadora, Aloísio, Glenda, Paloma, José Hélder, o meu professor e orientador Manassés. E também, aos funcionários da coordenação: Marciano e Valdemar pela disponibilidade em ajudar sempre que necessário.

Agradeço especialmente a professora Williany pela amizade construída durante o curso, e pelas contribuições na disciplina do projeto de pesquisa: suas críticas construtivas me encaminharam para a conclusão de uma ótima pesquisa. Mesmo com todas as adversidades, conseguimos.

À banca examinadora, na pessoa da professora Glenda Hilnara, com quem tive a oportunidade de ser seu aluno, pela disponibilidade e contribuições para com este trabalho.

A todos, que de forma direta ou indiretamente, contribuíram na minha formação, meu muito obrigado!

A gramática entra como um dos componentes necessários para que o sentido e as intenções se expressem. Por mais que pareça truísmo, vale a pena repetir: *a gramática não vale, não por si mesma!*

(ANTUNES, 2014, p. 96)

RESUMO

Sabendo que o livro didático é um elemento muito utilizado na educação até hoje, analisamos o Livro Didático de Português (doravante, LDP) com o intuito de observar, descrever e analisar as características tratadas pelo livro com relação ao conteúdo das orações subordinadas substantivas. A presente pesquisa parte da seguinte questão-problema: qual a abordagem do estudo das orações subordinadas substantivas no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013)?. Objetivamos *refletir* sobre o ensino das orações subordinadas substantivas no contexto do Ensino Médio e refletir sobre a utilização do LDP; e específicos: a) *avaliar* a abordagem do livro didático a respeito das orações subordinadas substantivas, tendo como referências os estudos da gramática tradicional e da análise linguística; b) *perceber* limitações e avanços na abordagem pensando na formação do professor. Para a concretização de nosso trabalho, tivemos a preocupação de absorvermos as contribuições teóricas e metodológicas de autores como Antunes (2014), Neves (2012), Bakhtin (2013; 2003), Bechara (2010), Bezerra e Reinaldo (2013), Gulart (2010), Mendonça (2006), Wittke (2007), dentre outros. Quanto à metodologia de trabalho, a nossa pesquisa é caracterizada como documental, uma vez que nos baseamos no LDP, *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013), como norte: um documento de fácil acesso e que pode receber novas contribuições e reflexões no tocante as suas abordagens. Os resultados obtidos em nossa pesquisa mostram que o livro didático analisado se situa entre atividades que priorizam o estudo formal da gramática tradicional e práticas de análise linguística. Na primeira situação, referente à GT, com uma abordagem estrutural da língua e presa a nomenclaturas a partir de exemplos descontextualizados ou pré-fabricados. Na segunda, referente a AL, a partir de gêneros discursivos e inserindo, na discussão didática, o uso das orações subordinadas substantivas em contextos semântico-discursivos diversos.

Palavras-chave: Gramática. Análise Linguística. Orações Subordinadas Substantivas. Livro didático de Português. Ensino Médio.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Interação tríade entre o professor, o texto e o aluno.....	24
FIGURA 02 – Quadro comparativo entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística.....	26
FIGURA 03 – Capa do livro didático analisado.....	33
FIGURA 04 – Língua: uso e reflexão.....	34
FIGURA 05 – Exercício para identificação e classificação.....	36
FIGURA 06 – Estabelecendo o conceito de oração subordinada substantiva.....	37
FIGURA 07 – Classificação das orações substantivas.....	39-40
FIGURA 08 – Exercício com o uso da tirinha.....	42
FIGURA 09 – Exercício sobre a tirinha mencionada anteriormente.....	43
FIGURA 10 – Atividade de reflexão sobre as orações subordinadas substantivas.....	44
FIGURA 11 – As orações na construção do texto.....	45
FIGURA 12 – Semântica e discurso no livro didático.....	47

LISTA DE QUADRO

QUADRO 01 – Organização da unidade analisada do LDP.....	32
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS.....	12
1.1 História do livro didático no Brasil.....	12
1.2 A relação entre o livro didático e a formação do professor de Língua Portuguesa.....	15
CAPÍTULO II – GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: QUESTÕES TEÓRICAS E DE ENSINO.....	18
2.1 Questões de gramática tradicional, de análise linguística e de ensino.....	18
2.2 O ensino de português nas escolas: teoria X prática.....	27
CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	30
CAPÍTULO IV – AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: A ANÁLISE DE DADOS EM FOCO.....	33
4.1 O livro didático: ferramenta de uso e reflexão.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54

INTRODUÇÃO

Tendo o conhecimento que o livro didático é uma ferramenta importante na concretização do ensino, utilizado pelos professores e pelos alunos, tivemos a necessidade de investirmos esforços acadêmicos que se debruçassem em uma pesquisa cujo *corpus* se constituísse de livros didáticos. Nesse sentido, nossa pesquisa nasce da preocupação em observar os aspectos gramaticais e linguísticos abordados no livro didático de Língua Portuguesa, especificamente no conteúdo referente às orações subordinadas substantivas, por ser um conteúdo que merece receber mais atenção, tanto nas suas conceituações como em seus exemplos.

Para isso, adentramos nos estudos da análise linguística, em que se trabalha o texto para mostrar a sua funcionalidade na língua, tanto escrita como falada, seus registros e sua importância quanto à reflexão desses aspectos. Em oposição, mas, ao mesmo tempo em diálogo das ideias, observamos a interligação e a importância da gramática tradicional, sendo a relação entre elas fundamental na concretização do ensino de língua materna.

A presente pesquisa parte da seguinte questão-problema: qual a abordagem do estudo das orações subordinadas substantivas no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013)?

No sentido de responder a este questionamento, elegemos como objetivo geral: *refletir* sobre o ensino das orações subordinadas substantivas em contexto do Ensino Médio e contribuir com reflexões sobre a utilização do LDP; e específicos: a) *avaliar* a abordagem do livro didático a respeito das orações subordinadas substantivas, tendo como referências os estudos da gramática tradicional e da análise linguística; e b) *perceber* limitações e avanços na abordagem pensando na formação do professor.

A escolha do nosso tema se deve ao fato de percebermos as dificuldades encontradas no decorrer dos anos em refletir sobre a prática da análise linguística nos livros didáticos, tanto da parte dos professores ministrarem suas aulas, como das dificuldades da abordagem desse conteúdo em tais materiais.

Discutir sobre o ensino da análise linguística nos dias contemporâneos julgamos ser essencial para embasarmos nossos conhecimentos sobre o conteúdo, nortear os alunos em detrimento de suas dúvidas e refletir sobre as contribuições dos estudos linguísticos modernos, pautados em tratamentos mais reflexivos de usos da língua.

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca das contribuições dos estudos das ciências da linguagem para o ensino de Língua Portuguesa

e dos estudos linguísticos e gramaticais, trazendo em seu corpo fundamentos da linguística moderna e dos estudos bakhtinianos de interação verbal.

Autores como Antunes (2014), Neves (2012), Bakhtin (2013; 2003), Bechara (2010), Bezerra e Reinaldo (2013), Gulart (2010), Mendonça (2006), Wittke (2007), dentre outros, são recorrentes em nossos estudos linguísticos, gramaticais e discursivos aqui existentes para a concretização de nosso trabalho.

Do ponto de vista metodológico, nossa pesquisa é caracterizada como documental, uma vez que nos baseamos no Livro Didático de Português para nortear nosso trabalho, um documento de fácil acesso, utilizado por uma escola estadual localizada no município de Alagoa Grande, interior da Paraíba, e inúmeras escolas espalhadas no país inteiro. Sendo assim, autores como Gil (2008), Lakatos e Marconi (2003), Moreira e Caleffe (2008) etc., entendem este tipo de pesquisa como alvo de novas contribuições, por serem fontes ricas de informações, documentos estáticos, já estudados ou não, mas que podem receber contribuições para caracterização de melhorias.

Nosso trabalho está segmentado em uma introdução: parte inicial da investigação, sendo esta a abordagem do trabalho de forma mais direta, clara e objetiva; e quatro capítulos seguidos das considerações finais e referências. No Capítulo I tratamos uma breve apresentação da utilização do Livro Didático de Português. No Capítulo II abordamos discussões sobre gramática tradicional, análise linguística e ensino de língua materna. Já no Capítulo III discorremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa e no Capítulo IV apresentamos a análise dos dados. Em sequência, as considerações finais em que fazemos uma breve reflexão sobre o que foi discutido na monografia, destacando, sobretudo, o impacto contributivo da investigação para a formação de professores e de alunos reflexivos sobre os usos linguísticos.

A seguir, o Capítulo I – O livro didático de Língua Portuguesa: reflexões necessárias.

CAPÍTULO I

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

1.1 História do livro didático no Brasil

O livro didático vem sendo há muitos anos estudado por diversos autores e pesquisadores da área, com estudos críticos e analíticos dos mesmos. Tendo a ciência de que este material é uma grande ferramenta no ensino-aprendizagem, tanto no momento de elaboração de atividades por parte dos professores (planejamento), quanto na recepção desses materiais pelos alunos, percebamos que até chegar às escolas há um grande processo analítico do que nele contém.

Rangel (2003, p. 13, *itálicos do autor*) nos informa que foi

quebrando uma longa prática de descompromisso com a qualidade dos livros didáticos (LD) que comprava para uso das escolas públicas, a então FAE¹ constituiu, em 1993, uma comissão para definir critérios de avaliação de LD. E a partir de 1996, o MEC passou a subornar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma *avaliação oficial sistemática* (daqui por diante, *Avaliação*). Desde então, muito embora não apenas por este motivo, o livro didático de Português (LDP) vem despertando uma atenção renovada de educadores e pesquisadores, suscitando debates e polêmicas de que este livro é mais uma testemunha.

A atenção renovada, mencionada por Rangel (2003), se refere ao acompanhamento dos educadores e pesquisadores da área, gerando muitos debates e polêmicas acerca da escolha dos livros, mostrando que passam por diversificadas análises antes de chegar às mãos dos discentes.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras, para que autores de livros didáticos inscrevam os seus livros. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que elabora o Guia do Livro Didático, composto pelas resenhas de cada obra aprovada e disponibilizado às escolas

¹ Fundação de Assistência ao Estudante.

participantes pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para avaliação e análise feitas pelos professores, para que, enfim, possam ser utilizados nas escolas.

O Guia do Livro Didático traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no PNLD, apresentando aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica.

Este guia é uma peça fundamental do PNLD e tem, a princípio, três funções. A primeira delas é de orientação aos docentes da Educação Básica para que possam melhor realizar o processo de escolha das obras que serão utilizadas nas escolas do Brasil. O destinatário primeiro do guia é, portanto, o coletivo de docentes de cada unidade ou rede escolar, que deve dispor de todas as orientações, informações e reflexões possíveis, de modo a sentir-se fundamentado na apreciação e decisão sobre as obras que melhor possam contribuir para o desenvolvimento de suas atividades didáticas, em conformidade com o projeto político-pedagógico da escola.

Para tanto, o guia enuncia, também, os pressupostos da avaliação pedagógica, efetivados em observância ao Edital do Programa e em conformidade com afirmações acadêmicas atualizadas. Destina-se, por essas razões, igualmente aos pesquisadores e demais interessados em compreender, acompanhar e refletir sobre o alcance, limites e contribuições das obras e do PNLD, em seu amplo espectro.

Além de obras com perspectivas pedagógicas diferenciadas, o Guia do Livro Didático apresenta reflexões fundamentais à formação docente no tocante aos processos de mediação pedagógica. Com efeito, esta é outra função deste guia e a terceira função é a de facilitar o debate público e social acerca dessa importante política pública, sendo mediador de concepções, afirmações e convocações com impactos no campo do currículo e da experiência social. Como instrumento público, o guia cumpre, ademais, a função de apresentar os parâmetros de efetivação legal do PNLD, contendo os elementos que norteiam a procedimentos de aquisição e distribuição das obras às escolas do país.

Para uma melhor compreensão a respeito do livro didático, percebemos em Batista e Rojo (2005, p. 15), que o livro didático é produzido com a finalidade de

auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais.

Além disso, o livro didático é fornecido pelo governo para utilização nas escolas pelos professores e alunos, sendo que os livros passam, antecipadamente, pelas mãos dos professores para a sua análise e adequação quanto ao trabalho docente e ao ensino.

Nesse sentido, precisamos atentar para o fato dos Livros Didáticos de Português (doravante, LDP) terem “sofrido” modificações com o passar dos anos, assim como a língua, o LDP também é um elemento heterogêneo e de mudanças. Sendo assim, de suma importância no contexto escolar.

Os conhecimentos a serem dominados pelo aluno não são mais, propriamente, os da gramática normativa, voltados para um modelo abstrato de *língua* (e não de texto) e para a descrição prescritiva de um padrão ideal, *o domínio* de funcionamentos próprios do texto; portanto, de recursos e de procedimentos de construção e reconstrução das tramas linguísticas capazes de, nas situações para as quais foram traçadas, produzir os sentidos pretendidos pelos sujeitos. (RANGEL, 2003, p. 17, itálicos do autor)

Em tempos pretéritos, explicando a citação de Rangel (2003) mencionada anteriormente, a importância do ensino e do LDP era voltada apenas para a gramática normativa e o uso abstrato mencionado pelo autor, esquecendo o que hoje temos como a gramática descritiva e verificando as reais situações de uso da língua, ou seja, seu funcionamento em formato comunicativo, sendo este o aspecto concreto da língua.

Marcuschi (2003, p. 23) ao falar do livro didático e da ausência da oralidade no contexto escolar cita alguns aspectos que, por diversos motivos são olvidados dos LDP por diversas razões, entre eles a *heterogeneidade*, constituindo assim motivos de sua variação histórica, dialetal, social... etc., *a interatividade*, pelo seu caráter dialógico, a língua como atividade interpessoal, e a *situacionalidade*, no referente ao seu uso sempre em contextos, fazendo jus ao que chamamos anteriormente e relacionamos com o funcionalismo linguístico.

Apesar das mudanças, o LDP insere poucos conteúdos e exemplos, podemos acordar também as aparições tímidas de atividades interativas com a finalidade de reais situações de usos. Conceituações e definições são caracterizadas explicitamente na ferramenta do professor. Os autores utilizam há anos, mesmo que melhorando aos poucos, exemplos que perduram há séculos, com orações e frases sintáticas pré-fabricadas, de textos clássicos/cânones sendo, muitas vezes, fora de contextos situacionais das diferentes realidades dos alunos.

Nesse sentido, verificamos que, mesmo com passar dos anos e com os avanços relacionados tanto ao ensino de língua quanto na construção dos livros didáticos, percebemos uma introvertida influência dos estudos relacionados à linguística moderna, uma linguística

que em seus estudos não contemplam apenas questões relacionadas à estrutura, mas, também, e, sobretudo, as formas usuais dessas estruturas em contextos específicos de comunicação social, o que expande, para tanto, o objeto da língua para além de uma estrutura, e sim para seu funcionamento em contextos de interação.

1.2 A relação entre o livro didático de Português e o ensino de LP

O LDP vem passando por muitas mudanças nesses últimos anos, como a implementação dos estudos interacionistas (como os de Bakhtin e o Círculo, por exemplo) que já ocasionam uma grande evolução na abordagem do ensino das línguas, trazendo a relação do que nomeamos acima de usos reais nas situações de fala ou a concretização do ensino reflexivo da língua portuguesa.

No tocante aos diferentes sentidos encontrados em livros didáticos e nos conteúdos de língua portuguesa, Brakling (2003, p. 212) diz que o livro didático serve

como ferramenta semiótica, por meio da qual sentidos e significações são produzidos e mobilizados no processo de constituição dos sujeitos, da língua e da linguagem. Os LDs definem conteúdos efetivamente abordados e, dessa forma, determinam possibilidades de aprendizagem aos sujeitos no espaço social da sala de aula.

Com isso, precisamos relatar com autonomia a legítima importância que o livro didático, ferramenta do professor e dos os alunos, estabelece nas relações sociais, dialógicas e conceituais na escola, já que o livro trará conceitos definidos de teóricos que por diversas vezes menosprezam alguns estudos relacionados à linguística moderna: uma linguística que busca articular forma e função aos diferentes contextos de usos da língua.

O ensino de língua materna vem há séculos, segundo Bakhtin (2013), trazendo o ensino de gramática pura para as escolas, ou seja, tanto as aulas como os livros de língua portuguesa são inteiramente ligados aos aspectos gramaticais. Nesse sentido, precisamos lembrar de um fator histórico muito importante vivenciado nas graduações por todo país, pois ao adentrar no curso de Licenciatura em Letras, os alunos, na própria universidade, subdividem-se em linguística (lê-se também a gramática) ou literatura, embora estudamos as duas ciências da língua.

O que acontece? Os professores passam a ministrar aulas sobre aquilo que mais gostam ou assuntos mais objetivos, e como a própria ferramenta do professor induz ao ensino da gramática, acaba-se a ensinar, quase sempre, apenas a gramática pura, por seu aspecto objetivo.

Nesse sentido, a formação do professor passa por barreiras que devem ser superadas. Aos poucos vamos adaptando o ensino de língua nas escolas, através da prática e estudos voltados para a área em questão.

A concepção do estudo da língua portuguesa ensinada nas escolas vem criando vários embates entre linguistas e gramáticos há décadas.

É na década de 1980, no entanto, que novas concepções sobre a língua vão ganhando terreno na escola. É nesse período que a tese sociolinguística da heterogeneidade constitutiva da língua alimenta as discussões sobre o fenômeno da variação. Instaure-se uma atmosfera favorável a reflexões sobre a relação entre história, sociedade e linguagem. É também nessa época que a gramática normativa passa a ser duramente criticada; são trazidas à cena discussões sobre seu poder como instrumento ideológico de exclusão social. A língua não mais poderia ser reduzida à variedade padrão; passaria a ser encarada como uma realidade social constituída de um repertório de variedades. O ensino da língua, nesse contexto sócio-histórico, não poderia mais ser realizado sem uma crítica à gramática normativa na base da qual se orientava. A crítica a essa tradição é, pois, uma pré-condição à fomentação de uma prática pedagógica comprometida com as novas visões sobre língua, sobre a relação desta com a cultura e a sociedade, trazidas à tona pela linguística. (RODRIGUES; CECILIO, 2013, p. 03)

Observando assim a questão do ensino de língua portuguesa, nessas últimas décadas, precisamos entender o real sentido da inclusão dos estudos linguísticos ligados ao funcionalismo linguístico nos livros didáticos, havendo assim um afastamento da língua padrão, descontextualizada e fator de divergência com a língua concreta em uso, sem olvidar do grande papel da análise de discursos como fator primordial nas relações sociais e o interacionismo sócio-discursivo como grande produtor de sentidos vivenciados entre os interlocutores.

O que verificamos a partir de estudos, de teóricos como, Antunes (2014), Bezerra e Reinaldo (2013), Mendonça (2006), Bakhtin (2013; 2003), dentre outros é: ora o livro didático funciona como bíblia, objeto que deve ser respeitado e seguido à risca pelos seus adeptos; ora funciona como material auxiliar voltado para o ensino, mas que, ao mesmo tempo, sendo o professor o mediador de conhecimentos, precisando de reformulações sobre os materiais que devem ser levados à sala de aula para além do livro didático, com críticas construtivas perante essas ferramentas que são tão fundamentais como os mandamentos apreendidos/ensinados na bíblia.

A formação do professor deve estar preparada para enfrentar os diversificados problemas existentes na realidade escolar. Aprender a lidar com estratégias e melhorar aos poucos as metodologias a serem trabalhadas na escola, para que os alunos possam perceber a

importância do estudo da língua portuguesa, tanto para a disciplina em questão, como para seu desenvolvimento na leitura, escrita e interpretação de textos de modo geral.

Um fator de suma importância na reflexão quanto à educação é a formação continuada dos professores, pois ter outros olhares, conhecimentos especializados e aprofundados sobre as questões ligadas ao ensino de língua é primordial no que se diz respeito à estrutura educacional que vivenciamos ainda nos dias de hoje.

Problemas foram feitos para serem questionados e resolvidos, mas não podemos superá-los de qualquer modo, mas de forma consciente e de forma que venha a contribuir com o crescimento educacional e cognitivo dos alunos, sem esquecer do profissional que ascenderá para um plano reflexivo superior por entender e saber explicar, contextualmente, as dúvidas presentes em suas aulas.

Neste momento, apresentamos o capítulo que contempla as discussões mais específicas sobre língua e seu ensino a partir dos estudos da gramática tradicional e da análise linguística.

CAPÍTULO II

GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: QUESTÕES TEÓRICAS E DE ENSINO

2.1 Questões de gramática tradicional, de análise linguística e de ensino

Ao iniciar os estudos em nível investigatório nos LDP voltados para o Ensino Médio, procuramos observar o estudo da análise linguística. Mas, afinal, o que é a análise linguística? Como trabalhar a análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa? Análise linguística ou gramática? Ambas são importantes no estudo da língua? Essas e outras perguntas serão respondidas no decorrer deste capítulo.

Para começar, precisamos ponderar sobre o que é a análise linguística, quais suas pretensões e em que ela diverge da gramática tradicional/normativa. De acordo com Mendonça (2006, p. 204),

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

Ao iniciar esses estudos, percebemos que as pretensões da análise linguística está em ensinar aos alunos a refletirem sobre os assuntos apreendidos em sala de aula, tornando-os eficientes não só em aprender definições e classificações da gramática tradicional-normativa-prescritiva, como também em situações reais de usos da Língua Portuguesa, aprimorar argumentações e criações dos múltiplos sentidos em textos de diferentes gêneros. Segundo Antunes (2014), a aprendizagem da gramática tem que ser contextualizada, em textos reais, e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos.

Ao esboçar sobre a análise linguística e a gramática tradicional, devemos enaltecer a importância de ambas, já que de acordo com a perspectiva interacionista comungamos da ideia de falar da análise linguística, pois, segundo Mendonça (2006) ela (a análise linguística) é o lugar onde está inserida a gramática e constitui-se um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos.

A análise linguística – observada por esta ótica – nasce com a intenção de trabalhar com o texto, reflexões e as produções de sentidos da língua, ou seja, diferindo da gramática

tradicional que, geralmente, utiliza o texto para fazer recortes morfofossintáticos de palavras e períodos, utilizando-os como exemplos para simples definições, identificações e classificações. No tocante às aulas de Língua Portuguesa, Antunes (2014, p. 84) elucida que

como tem sido amplamente reconhecido, em geral, ou nossas aulas de português são preenchidas com os famosos esquemas da morfofossintaxe, esgotados nos propósitos da simples classificação taxonômica, ou são palco de atividades de produção totalmente fora daquilo que poderia caracterizar uma autêntica situação de linguagem, de interação verbal.

A standardização do ensino da língua vem há séculos com um ensino hierarquizado, especificamente falando, classificatório e definidor. Mas, o que é ensinado nas escolas pelos professores de Língua Portuguesa? Esta é uma das questões norteadoras desse trabalho, buscando investigar em questões e nos conteúdos do livro didático denominado *Português Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2013): um livro direcionado para os alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Na verdade, o que é ensinado na maioria das escolas ainda nos dias atuais é a classificação e definição de palavras soltas ou de orações, de recortes provindos de textos verbais, que, ao ver dos linguistas, é um grande problema trabalhar com as partes pequenas/recortes ou palavras soltas (micro) e não com as partes maiores (macro) que nesse caso seriam os textos.

Ainda sobre a concepção antiga de estudar as partículas pequenas, como as categorias morfológicas e fonéticas, Bakhtin/Volochínov (2009, p. 141) esclarecem que

as categorias de base do pensamento linguístico contemporâneo, que foram elaboradas principalmente a partir da linguística comparada das línguas indo-europeias, são de ponta a ponta fonéticas e morfológicas. Esse pensamento, que se nutriu de fonética e de morfologia, só é capaz de ver os outros fenômenos da língua através das lentes das formas fonéticas e morfológicas.

Para Bakhtin/Volochínov (2009), as formas sintáticas são mais concretas que as formas morfológicas ou fonéticas e são mais estreitamente ligadas às condições reais da fala, uma vez que na teoria da enunciação estamos mais aptos a trabalhar com a estrutura frasal do que com as partículas menores e soltas, que nesse caso ficam vagas de sentido.

A seguir, apresentamos uma discussão mais específica sobre a gramática tradicional, a análise linguística e as contribuições desta – da análise linguística – para o ensino de língua materna.

a) A gramática tradicional

A gramática tradicional vem ao longo de muitos anos instaurando seu poder nas escolas. Desde os primórdios da antiguidade, a gramática vem sendo ensinada nas escolas como meio padronizado do ensino de língua materna. Embora esse modelo de ensino seja homogêneo e normativo, o ensino da gramática é fundamental nas escolas.

Mas, afinal, que gramática é ensinada nas escolas? Para explicitar melhor, nos deteremos aos três modelos de gramáticas mencionadas por Wittke (2007) ensinadas durante o percurso escolar há anos nas aulas de Língua Portuguesa: a) **a gramática normativa** – a que se refere às normas ou manual de regras para o bom uso da língua; b) **a gramática descritiva** – a que tem embasamento na linguística e funcionamento real da língua e c) **a gramática interna** – a capacidade da expressão verbal dotada/dominada pelos falantes, sendo esta, conforme Wittke (2007, p. 42),

considerando que a gramática, principalmente a tradicional, concebe a língua como um sistema, ou seja, um conjunto de normas que precisam ser conhecidas e respeitadas para que possamos nos expressar com clareza, sozinha, ela não consegue dar conta do caráter enunciativo da língua. Por isso não serve como referência teórica exclusiva ao ensino de língua, como atualmente vem ocorrendo nas escolas.

Ou seja, a problemática não está em ensinar a tradição da gramática, mas ensiná-la sozinha, uma vez que ela trabalhada unicamente não conseguirá fazer com que os alunos reflitam sobre o funcionamento da língua.

Ao pesquisar definições do que é a gramática, na *Gramática escolar da língua portuguesa*, autoria de Bechara (2010, p. 14), nos detemos da noção do ensino da **gramática descritiva e normativa** da seguinte forma. A primeira ele denomina como “uma disciplina científica que registra um sistema linguístico homogêneo e unitário em todos os aspectos (fonéticos-fonológico, morfossintático e léxico), segundo um modelo teórico escolhido para descrição”. Quanto à segunda, “cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica, e sim pedagógica, elencar os fatos como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social”.

As definições dos autores mencionadas acima convergem para um conceito das gramáticas trabalhadas, sendo que enquanto Wittke (2007) introduz um novo modelo de gramática, a saber: a **gramática interna ou internalizada** e Bechara (2010) menciona, apenas, as outras duas modalidades (normativa e descritiva).

No que diz respeito ao ensino da gramática tradicional, Bakhtin (2013, p. 23) comunga da concepção de que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”.

Sendo assim, o estudo ditado pelas normas gramaticais, sozinhas, estudadas separadamente, não é capaz de trazer aspectos fundamentais no ensino de língua como os aspectos estilísticos e os semânticos (seus sentidos e discursos).

Bakhtin (2013) reflete também sobre o estudo da língua, sendo esta, especificamente, na sintaxe do período composto, acreditando que não é desnecessário o estudo da gramática sozinha e descontextualizada, já que os alunos não chegam a refletir sobre as possibilidades de criação das frases prontas.

A análise estritamente gramatical desses aspectos faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio e a empregar os sinais de pontuação nos ditados de modo correto, mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções: eles não utilizam, de modo algum, muitas das formas gramaticais estudadas e, quando o fazem, revelam total desconhecimento da estilística. (BAKHTIN, 2013, p. 28)

Logo, o interessante é trabalhar com os alunos as diversas formas de olhar para o texto, atribuindo novos sentidos e fazendo com que eles reflitam de forma significativa para esses conhecimentos que, até então, eram olvidados.

A gramática, assim como qualquer área do conhecimento, é muito importante no percurso escolar dos alunos, embora, há anos, esse ensino da gramática da língua materna venha, por muitas vezes, sendo abordado de forma vazia cognitivamente, deixando resquícios de dúvidas e de contribuições não muito interessantes se comparadas com as dos estudos da análise linguística.

b) A análise linguística

A análise linguística passa a ter mais força com o passar dos anos e dos estudos linguísticos modernos, uma vez que a gramática tradicional não conseguiu suprir durante todos esses anos a relevância do poder que a análise linguística tem, quanto ao seu funcionamento com o texto, sendo o texto o objeto de estudo de maior importância para os estudos da análise linguística.

Bezerra e Reinaldo (2013, p. 13) explicam que

embora os estudos gramaticais tradicionais remetam a uma forma de análise linguística, enfatizando nomenclatura e classificação gramatical, foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, quando seu objeto de estudo passou a ser o texto.

Analisando um pouco a definição de Bezerra e Reinaldo (2013), percebemos a importância da gramática tradicional em definir e classificar frases feitas, o que difere nesse aspecto da análise linguística. A análise direciona o aluno, não só no encontro de problemas suscetíveis da linguagem no texto, mas também por meio da reflexão e a criação de novos sentidos a este mesmo texto, como menciona Gulart (2010, p. 36):

com respeito à integração com o eixo da escrita, a AL pode instrumentalizar o estudante para que monitore suas produções nas várias dimensões em que atua – sistêmica, textual, discursiva e normativa – não só com o objetivo de corrigir possíveis problemas, mas, principalmente, de fazer com que ele possa ponderar sobre os efeitos de sentido que conseguirá com determinados recursos.

Através da ideia defendida por Gulart (2010), percebemos o quão importante é trabalhar com a Língua Portuguesa, não só classificando, identificando e corrigindo erros, mas trazendo em seu corpo o estudo dos diversos sentidos identificáveis/compreensíveis ao texto, conduzindo os alunos a fatores subjetivos no tocante aos seus conhecimentos e suas impressões.

Definir gramática como um tipo de livro já está consagrado e não causa nenhum problema. Entretanto, ver a gramática apenas como o conjunto de estruturas sintáticas da língua acarreta consequências negativas para a prática pedagógica. Afinal, a sintaxe está relacionada à dimensão estrutural, parte integrante da gramática, que tem ainda duas outras dimensões, a semântica e a pragmática. E conceber *gramática* apenas como sinônimo de *sintaxe* limita seu ensino a seus aspectos estruturais. (OLIVEIRA, 2010a, p. 232, itálicos do autor)

Percebamos que Oliveira (2010a) faz alusão ao trabalho com a gramática e ao fazer pedagógico, em que esse ensino tido como exclusivo traz consequências negativas para a formação do aluno. Olhar para a gramática apenas como forma e estrutura é um erro drástico no ensino da língua materna.

c) As contribuições da análise linguística para o ensino de língua materna

No tocante às contribuições da gramática funcionalista e suas reais funcionalidades no ensino da gramática, Neves (2012, p. 192) esclarece que “a gramática que vai à escola não pode caracterizar-se por uma inocente aceitação de que simples receitas e rótulos serão mais fáceis de digerir do que fundas reflexões que revelem a verdadeira natureza da linguagem, a qual, necessariamente é complexa”.

Logo, visando mostrar este épico relacionamento do que deve ser ensinado aos alunos nas aulas de língua materna, comungando das ideias de Neves (2012), percebemos a relevância de recuar quanto ao ensino de *receitas prontas e rótulos*, passando a acreditar nas *reflexões*. Vendo por esta ótica de categorização, nos trataríamos a estudar mais os sentidos existentes e compreendidos nos textos. Nessa linha de raciocínio, precisamos delimitar quais foram às evoluções históricas e metodológicas no ensino de língua materna após todas as discussões e embates entre a gramática tradicional e análise linguística.

Já é lugar comum que é de suma importância estudar cada uma das vertentes, uma vez que fica evidente o importante trabalho que ambas exercem no contexto escolar. Ressaltamos que o estudo específico de apenas uma delas é o descumprimento parcial no que se trata da língua padrão e de seus contextos de uso. Por exemplo, como estudar as variedades linguísticas com os alunos se eles não conhecem a norma culta padrão? Seria impossível imaginar hipóteses como essa, já que para se estudar o que “sai das regras” precisamos entender o que “está nas regras”.

Neves (2012, p. 204) traz uma discussão sobre o ensino da gramática na escola. Vejamos:

quando se valoriza, aqui, o estudo da gramática ancorado na reflexão sobre a linguagem a partir de textos, não se propõe usar o texto como pretexto para a análise de simples aspectos taxonômicos. Visa-se a verificar exatamente nos (variados) usos tudo o que é possível fazer com a linguagem e obter com a linguagem: exatidão ou inexatidão (quando essa for a intenção); elevação ou banalização (quando essa for a relevância); redundância ou inacabamentos (quando essa for a necessidade) etc.

Culturalmente, o ensino da gramática tradicional limita-se, exclusivamente, a apreensão de formas/nomenclaturas estruturais da língua. Há na contemporaneidade estudos que enfatizam a necessidade de ampliar a perspectiva de trabalho da gramática tradicional a um trabalho de gramática contextualizada que, segundo Antunes (2014), pode inserir o ensino de língua em realidades que vão ao encontro de usos efetivos e situados da língua, percebamos na passagem a seguir.

Não podemos deixar de frisar, portanto, que a *prioridade* máxima do professor de português é garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e da escrita. Consequentemente, em textos reais e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos. (ANTUNES, 2014, p. 61, itálico da autora)

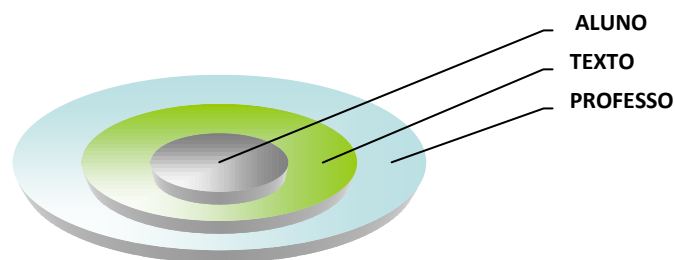
Referente ao ensino, Duarte (2011, p. 17) elucida que “o trabalho com os termos da oração em sala de aula não deveria, em princípio, limitar-se à sua mera identificação, sob pena de se tornar enfadonho e sem finalidade”, mas trabalhar através das próprias relações de usos dos falantes/alunos, refletindo sobre os aspectos formais, funcionais e estruturais da língua em que estão situados.

Ao adentrar no estudo do funcionalismo e suas relações de uso, pretendemos, aqui, estabelecer a relação de importância de utilizar-se da língua dos alunos em suas reais situações de uso, gerando novas ressignificações para cada contexto enunciativo. Nesse contexto, Neves (2012, p. 208) explica que a linguagem de uso de cada um é seu atestado de pertença à comunidade e, por isso, “o primeiro dever da escola é propiciar uma reflexão sobre a língua que capacite os usuários a perceber os níveis de adequação, de pertinência e de eficiência dos usos, segundo destinações que cada situação de uso requer”.

Ao refletirmos sobre a citação de Neves (2012), precisamos direcionar o estudo para um englobamento especificando a reflexão da língua pelos falantes e perceber as adequações de cada situação de uso no tocante a funcionalidade linguística.

Logo, podemos compreender que a análise linguística é muito importante para o ensino de língua materna nas escolas, pois se trata da interação tríade entre o **professor** da língua, que terá conhecimentos amplos da língua portuguesa; o **texto**, que servirá de material essencial para a reflexão, já que são elementos estáticos, conceituados e pouco exemplificados; e o **aluno**, que será o interpretador das ideias do texto, dando novas possibilidades enunciativas para este mesmo texto. Vejamos a figura a seguir:

FIGURA 01 – Interação tríade entre o professor, o texto e o aluno



Fonte: Material produzido pelo pesquisador

A partir da leitura da Figura 01 – Interação tríade entre o professor, o texto e o aluno –, percebemos a real importância do professor neste momento, pois se utilizará do texto para ampliar, refletir, direcionar e atribuir novos sentidos ao texto e a todos os seus aspectos relacionados à língua, que podem ser verificados na leitura e interpretação do mesmo, os alunos aqui se beneficiarão, trazendo novas contribuições e reflexões pessoais.

Olhando para o estudo da língua materna na escola, de fato, é possível afirmar que tanto o ensino da gramática como o da análise linguística são relevantes. Quando os alunos detiverem uma boa base gramatical, não terão dificuldades em compreender e fazer análises linguísticas em situações reais do uso de língua, em textos contextualizados literários ou não.

Acreditamos que o ensino de língua vem, aos poucos, caminhando nesta direção, embora permaneçam alguns problemas, pois inserir o funcionalismo linguístico nas aulas de Língua Portuguesa ainda requer tempo.

O polo funcionalista caracteriza-se por conceber a língua como instrumento de comunicação que não pode ser analisado como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical. (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 14)

Existem diferenças entre o ensino da gramática e a prática de análise linguística, segundo Mendonça (2006):

FIGURA 02 – Quadro comparativo entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalingüísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade da norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas lingüísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto
<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

TABELA 1: DIFERENÇAS ENTRE ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA¹¹

Fonte: Extraído de Mendonça (2006, p. 207)

Percebamos, primeiramente, um dos aspectos da gramática normativa quanto à língua como sistema homogêneo, estrutural e invariável; aqui, a metodologia é feita de forma dedutiva, o estudo gramatical puro é visto de forma caracterizadora das aulas de Língua Portuguesa nas escolas, onde os conteúdos são abordados isoladamente e com seqüências fixas, partes de textos fragmentados, apenas para análises e definições centradas na norma padrão, desconsiderando aspectos da língua descritiva e os funcionalismos existentes, tendo como base desses estudos a palavra, a frase e o período.

Já na análise linguística existe a relação entre os interlocutores e às interferências dos falantes, a metodologia utilizada é da indução, observando, assim, casos particulares, as relações de fala existentes como objetos contribuintes nos textos e suas reais situações

sociocomunicativas para, enfim, estabelecer as regras acerca das normas que deverão ser usadas. Destacamos o fator mencionado sobre a metalinguística e epilinguística ligadas a relação da reflexão sobre os usos reais da língua: tem-se como bases os textos, para que de forma geral possa observar as várias contribuições e habilidades ligadas a leitura e escrita dos alunos, para só assim observar as questões relativas à estrutura, aos discursos que estão atravessando os enunciados, fatores textuais e normativos com centralidade nos efeitos de sentidos causados e perceptíveis nos textos.

2.2 O ensino de português nas escolas: teoria X prática

Os alunos dos cursos de Letras – Língua Portuguesa tendem, comumente, a gostar mais da área da linguística/gramática ou da literatura e esses conhecimentos são levados para as salas de aula. A problemática em questão não é levar para a sala de aula, mas saber utilizá-los de forma eficiente, fazendo com que os alunos reflitam de forma significativa acerca de cada conteúdo estudado.

Outro problema recorrente dos estudos referentes à Língua Portuguesa é: que língua iremos ensinar? A língua utilizada pela classe alta, elemento de distinção na sociedade desde épocas remotas, ou a língua heterogênea/multifacetada, das mais diferentes realidades de uso e de situações socioeconômicas perceptíveis claramente nas salas de aulas.

Antunes (2014, p. 72) lembra que

é muito mais fácil ficar à volta daqueles esquemas gramaticais, até porque eles não mudam de um ano para o outro, de uma década para a outra e, alguns deles, de um século para outro. São apresentados como peças engessadas de uma língua homogênea, abstrata, descontextualizada, fora das indeterminações naturais da situação em que é usada.

Nessa perspectiva de pensamento adotada por Antunes (2014), verificamos a questão de utilizar a língua de forma com que acrescente as relações de uso e descrição nas aulas de Língua Portuguesa, pois, no que se trata da língua, é perceptível a real falta de contextualização dos aspectos gramaticais que se manifestam de forma abstrata e perpetuam de maneira homogênea nas aulas de língua materna nas escolas.

Assim, percebemos a dificuldade encontrada pelos professores de língua ao adentrarem em aspectos relacionados ao ensino. Ensinar a língua de uso social, concreta e descritiva vivenciada pelos alunos ou a língua imaginada como ideal para a padronização de um sistema único e estático linguístico. Rodrigues e Cecilio (2013, p. 05) explicam que

é também na sala de aula da universidade que os estudantes de Letras deverão ser levados a reconhecer a inadequação entre o ensino de gramática e os objetivos que, tradicionalmente, tem-se perseguido. A questão dos objetivos do ensino de língua portuguesa a falantes nativos dessa língua é fundamental. Eles precisarão se convencer de que ensinar gramática, ou seja, modelos de análise estrutural visando à taxonomia das entidades linguísticas, não levará seus futuros alunos a falar e escrever melhor; em outras palavras, não será esse modelo de estudo gramatical que viabilizará o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos.

Logo, observando os aspectos mencionados pelos autores Rodrigues e Cecilio (2013), observamos que a gramática, por si só, não é capaz de fazer com que nossos alunos de Língua Portuguesa falem e escrevam bem, pois não é com esse modelo estruturalista e gramatical que haverá o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

O objeto de ensino de Língua Portuguesa, nas escolas, foi por muitos anos à gramática normativa, mas com o passar dos anos, e com todo um histórico diacrônico e constitutivo da língua, esses estudos estão tomando uma nova roupagem e incluindo elementos antes olvidados por estudiosos da língua e docentes da área. Para Matuchaki e Souza (2014, p. 02),

o objeto de ensino deixa de ser a gramática normativa e passa a ser organizado via gêneros textuais. Desse modo, passam a ser considerados discurso, gênero e texto e não mais a explicação dos fenômenos básicos da frase. Essa substituição permite ao aluno conhecer a língua em sua totalidade, propiciando uma visão ampla em relação aos aspectos sociais, culturais e históricos.

Nesse sentido, ficam claros os enaltecimentos dados aos estudos dos textos, de seus discursos, fazendo com que os alunos aprendam a língua em sua totalidade, com visões amplas e das relações estabelecidas pelos discursos indissociáveis nos contextos enunciativos observados na visão dos professores e com o trabalho de recepção e percepção dos alunos sobre os aspectos sociais, culturais e históricos mencionados por Matuchaki e Souza (2014).

Estamos tratando, portanto, da gramática nos livros didáticos, mas observemos também que, até mesmo nos aspectos literários, os erros permanecem os mesmos, muitas vezes utilizando-se desses textos apenas para classificações e definições, servindo, desta maneira, como um objeto de estudo vazio, desconsiderando, por muitas vezes, seus valores semânticos e discursos existentes que podem ser melhorados quando pautados nas teorias relativas à Análise Dialógica do Discurso, por exemplo – corrente teórica defendida por

Bakhtin e o Círculo que prega o estudo da linguagem a partir de enunciados concretos, materializados em gêneros discursivos e que evidenciam o fenômeno da interação verbal.

A gramática referente à Língua Portuguesa está negligenciada por fatores históricos, mas que merecem, ao passar dos anos, adaptar-se ao modo de ensinar a “gramática” construtiva e constituída de uma língua heterogênea, abrangendo, portanto, as diferentes relações com a sociedade dos falantes da língua em questão. Sendo assim, o ensino baseado na gramática-normativa é o que está presente nos livros didáticos, mas que deveria englobar, em muitos momentos, a análise linguística centralizada nos efeitos de sentidos em realizações da fala e da escrita.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 95), temos dois focos importantíssimos no que diz respeito ao estudo e ensino da língua materna:

- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Nesse sentido, observemos a questão da análise, interpretação e aplicação de recursos expressivos das linguagens, observando sua função, organização e estrutura de suas manifestações, além de saber, também, *compreender* e *usar* a língua materna como geradora de significações. Logo, percebemos que o ensino da língua não pode se voltar apenas as *análises*, mas também às interpretações e criações de novos sentidos, de acordo com um contexto ou a informatividade de um texto como um todo.

As relações aqui mencionadas são exemplos de polifonia de estudos estabelecidos por Bakhtin (2008) e que também são perceptíveis em Ducrot (1980, *apud* FROSSARD, 2007, p. 199), vendo, desta forma, o entrecruzamento de vozes presentes no texto:

ambos os autores rejeitam a tese da unicidade do sujeito, já que argumentam a favor de um entrecruzamento de vozes na constituição do discurso. Todavia, Bakhtin lançou essa ideia década antes de Ducrot, o qual, a saber, buscou respaldo no pensador russo para desenvolver sua teoria polifônica da enunciação.

Ou seja, os estudos de Bakhtin e Drucot descartam, veementemente, a unicidade ou a homogeneidade da língua, pois, de acordo com os autores, existe dialogismo entre as pessoas e o entrecruzamento de vozes e discursos de outros momentos/realizações.

A seguir, apresentamos as discussões metodológicas da pesquisa.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A natureza tipológica da nossa pesquisa é documental, com a qual objetivamos descrever e analisar o conteúdo do Período Composto por Subordinação em um LDP. Lakatos e Marconi (2003, p. 174) definem “a pesquisa documental como a fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias”. Sendo assim, neste tipo de pesquisa teremos nela o que as autoras chamam, também, de coleta de dados, já que analisaremos os conteúdos e exercícios encontrados no livro.

Para Gil (2008), Oliveira (2010b) e Moreira e Caleffe (2008), por mais sutis que sejam as diferenças, há diferenças entre os métodos da pesquisa documental e a bibliográfica. Gil (2008, p. 51) afirma que

a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica.

Ludwing (2009, p. 63), ao falar sobre a análise documental, elucida que

podemos conceituar a análise documental como um recurso que permite identificar informações em documentos a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas. Os documentos, enquanto elementos de pesquisas, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultadas várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas.

Refletindo sobre as citações mencionadas, informamos que existem contribuições de autores e pesquisadores, mas que podem ser melhorados ou reelaborados, de acordo com a funcionalidade da utilização no ensino de Língua Portuguesa nas escolas, sem falar que os documentos são importantes por serem estáveis e poderem ser consultados várias vezes. Podemos ratificar o conceito desse tipo de pesquisa documental em Gonsalves (2001), para quem “esta pesquisa compreende descrever e analisar as características de um documento de ordem científica ou não, tornando-o objeto de estudo”.

Tendo em vista que o LDP é um instrumento de ensino-aprendizagem muito utilizado na sala de aula tanto pelos professores quanto pelos alunos, o escolhemos como *corpus* de análise do objeto de estudo para nossa pesquisa o LDP *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, referente ao 3º ano do Ensino Médio, publicado pela Editora Saraiva e utilizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Hildon Bandeira, localizada na cidade de Alagoa Grande – PB e em escolas da rede particular desta cidade.

Realizamos uma pesquisa analítica do livro em questão a fim de descrever os aspectos abordados pelo livro no tratamento didático dado ao estudo das Orações Subordinadas Substantivas. A escolha deste LDP se deu pelo fato de ser um livro aprovado pelo PNLD para ser utilizado nas escolas entre 2013 à 2017.

O livro é dividido em 4 unidades, mesclando os conteúdos em literatura, gramática (língua), interpretação e produção textual. Uma questão interessante de observar é que, na parte de gramática temos a denominação de “Língua: reflexão e uso”. No final do livro ainda encontramos 1 capítulo referente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que discute o exame em nível de informação, apontando as competências e habilidades exigidas pelo sistema de avaliação para o ingresso no Ensino Superior.

Cada unidade do livro apresenta uma introdução sobre o conteúdo sobre o tema que será trabalhado, logo após traz dicas de filmes, livros, músicas e *sites* para ampliar ainda mais as discussões e o conhecimento dos professores e alunos.

No tocante a metodologia de nossa pesquisa, é possível dividi-la em três etapas: primeiramente, observamos no LDP o Período Composto por Subordinação: as orações substantivas, no capítulo 5, da primeira unidade, conteúdo este abordado em apenas oito páginas; depois, refletimos sobre a abordagem do conteúdo no livro didático, análise dos conteúdos e atividades. Por fim, avaliamos este documento partindo dos estudos da gramática tradicional e da análise linguística.

Para uma melhor compreensão/visualização da unidade analisada do LDP em estudo, expomos o quadro a seguir que, inclusive, gerenciou a nossa abordagem na organização da análise empreendida nesta monografia:

QUADRO 01 – Organização da unidade analisada do LDP

CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS EM FUNÇÃO DE:		
<p>1 - Conceito da estrutura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma análise timidamente discursiva; • Uma predominância da estrutura sintática estudada por ela mesma; 	<p>2 - Da estrutura na construção do texto</p>	<p>3 - Da estrutura na semântica e no discurso</p>

Fonte: Material produzido pelo pesquisador

O Capítulo IV – As Orações Subordinadas Substantivas no Livro Didático de Português: a análise de dados em foco – compreende a análise dos dados desta investigação e será apresentada neste momento.

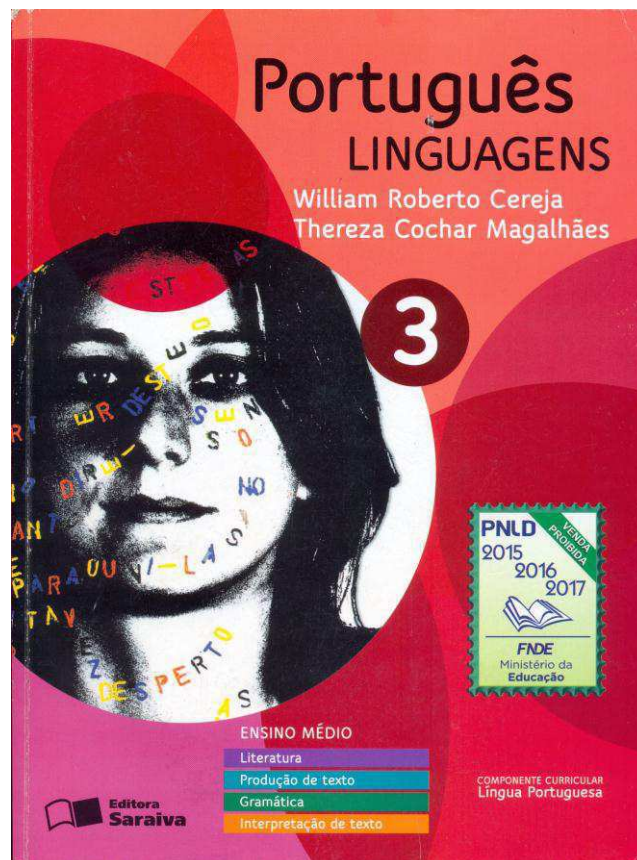
CAPÍTULO IV

AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: A ANÁLISE DE DADOS EM FOCO

4.1 O livro didático: ferramenta de uso e reflexão

Como já foi explanado, o conteúdo e os exercícios referentes às orações subordinadas substantivas foi retirado do livro *Português Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013), como podemos ver a capa na figura a seguir.

FIGURA 03 – Capa do livro didático analisado



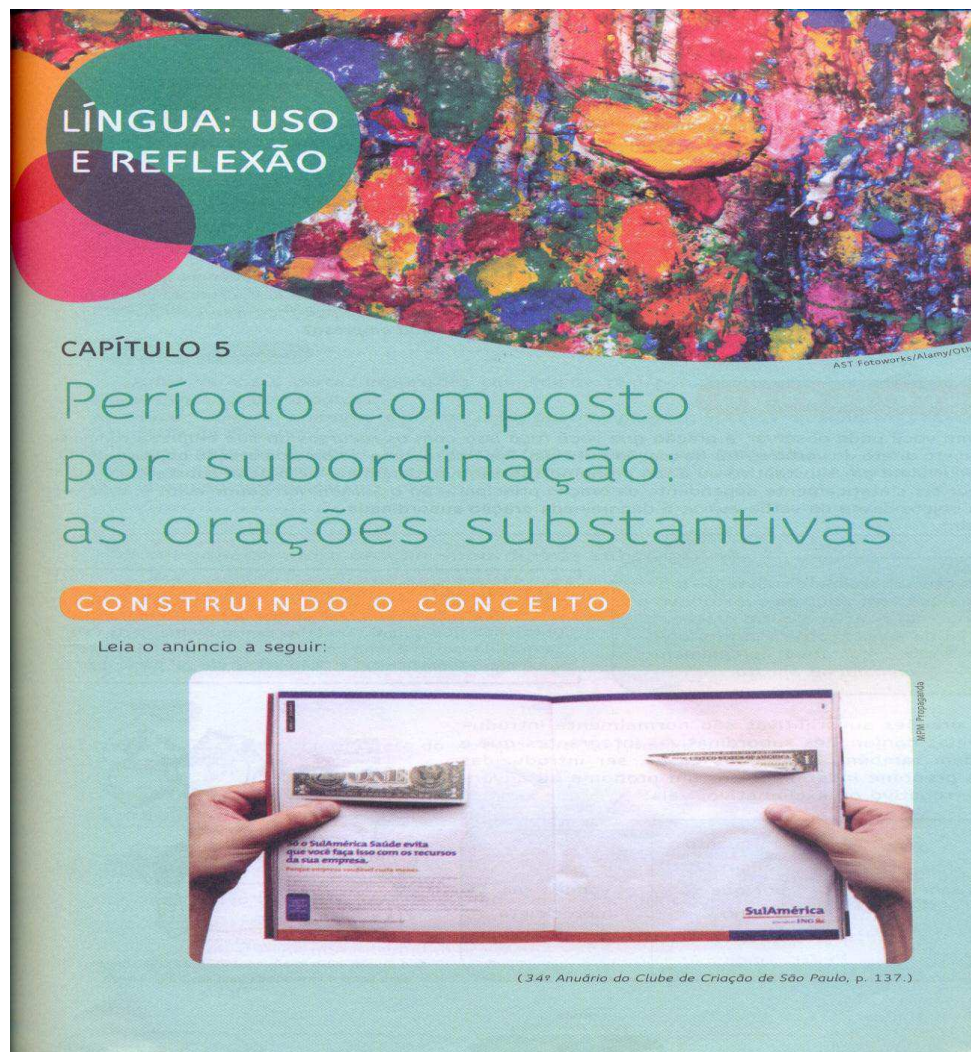
Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013)

Sendo assim, faz-se necessário observar o livro como instrumento motivador para os professores (que o escolheram) e para os alunos. É perceptível a informação a respeito do PNL D, financiado pelo FNDE Fundo Nacional da Educação (FNDE), o logotipo da Editora Saraiva e as indicações referentes às segmentações que constarão no livro didático, em que o ensino de português é dividido em literatura, produção de texto, gramática e interpretação de

texto. Logo, tomamos como fator para a observação, o valor atribuído a todas as segmentações mencionadas, não fazendo alusão apenas à gramática pura, fenômeno normal encontrado nos livros didáticos antigos durante anos.

Verifiquemos a seguir o capítulo em questão, relacionado ao período composto por subordinação: as orações substantivas, sendo este o capítulo 5 do LDP que estamos analisando.

FIGURA 04 – Língua: uso e reflexão



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 55)

Percebamos de início a criatividade de cores trazidas no capítulo onde podemos começar a explicar aos alunos a questão de dependência entre os balões, demarcadas no nome “**Língua: uso e reflexão**”, pois, observando por esta óptica, verificamos que os balões estão relacionados entre si, e não apenas soltos, coordenadas e independentes, onde podemos começar a explanar aspectos da subordinação e da coordenação entre orações e períodos.

Envolvendo o estudo gramatical na sua relação com a **“Língua: uso e reflexão”**, existe a tentativa da criação de um conceito através do anúncio publicitário, ou seja, utiliza-se, inicialmente, o anúncio para trabalhar as orações subordinadas substantivas através do gênero, que será abordado tanto na apresentação do capítulo, quanto posteriormente na atividade, na tentativa de refletir sobre o conceito, já que este conteúdo também é trabalhado no Ensino Fundamental II.

Ao trazer para o leitor o gênero em questão, os autores desenvolvem, implicitamente, a interligação ou a própria questão de dependência por parte das duas notas para se obter um sentido completo, já que elas não funcionam sozinhas. Logo em seguida, ainda no anúncio, vejamos, rapidamente, que abaixo da nota rasgada existe a seguinte período **“Só o SulAmérica saúde evita que você faça isso com os recursos da sua empresa”**, que logo mais será discutido na atividade de introdução ao capítulo.

Tanto na imagem referente ao anúncio como na oração abaixo do anúncio percebemos a identificação da mesma temática, que podem ser transmitidos de formas diferentes, fazendo analogias para um determinado fim, ou seja, tendo o mesmo objetivo de explicar as orações subordinadas ou o período composto. Decerto, a ideia de trabalhar fazendo analogia de dois elementos que comungam a mesma ideia é excepcional para o alunado, pois o corpo discente começa a fazer associações e pensar sobre, atribuindo conceitos e reflexões que passam do momentâneo.

Na tentativa de construir o conceito, verificamos que é de suma importância o conhecimento do professor em nortear as discussões, pois, automaticamente, os alunos irão fazer ligações relacionadas à nota rasgada, observando a sua não funcionalidade sozinha, já que é fundamental a utilização de “um todo” para que tenha sua funcionalidade concreta, no nosso caso, já que se trata das orações subordinadas. Observemos na próxima figura o exercício inicial de reconhecimento e de criação do conceito extraída da página posterior a da apresentação do capítulo.

característicos da gramática tradicional a respeito das orações subordinadas substantivas. Vejamos:

FIGURA 06 – Estabelecendo o conceito de oração subordinada substantiva

CONCEITUANDO

Como você pôde observar, a oração *que você faça isso com os recursos da sua empresa* funciona como objeto direto do verbo *evitar* da oração principal. Por isso, recebe o nome de **oração objetiva direta**. Como equivale a um substantivo ou a um pronome substantivo, denomina-se **oração substantiva**. Além disso, por ser sintaticamente dependente da oração principal – *Só o SulAmérica Saúde evita* –, uma vez que é o objeto direto do verbo *evitar*, é denominada **oração subordinada**.

Assim:

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

Que ou se?

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

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

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

• A oração subordinada “quando você traz trabalho para casa” é introduzida pelo advérbio *quando*.

56

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 56)

Como podemos visualizar, a criação do conceito começa da explicação do exemplo retirado do anúncio relativo ao “**SulAmérica**”, dando as funcionalidades de cada termo composto na oração. Em seguida, traz o conceito relativo às orações subordinadas substantivas, de forma direta e objetiva, atribuindo os nomes conhecidos até hoje por todos os estudantes de Língua Portuguesa, mesmo que ao longo dos anos, nós como estudantes do ensino regular, em grande maioria, continuamos com as mesmas dificuldades com relação ao período composto por subordinação. Esses aspectos nos remetem a pensar sobre como é

ensinado este conteúdo até os dias atuais e porque os alunos tendem a continuar sentindo as mesmas dificuldades. Para isso, os autores incluem termos que fazem com que os alunos decorem e reconheçam as orações, estabelecendo relações com as conjunções integrantes (que e se).

Observando esta metodologia de ensino, ainda utilizada nas escolas regulares até os dias atuais, o impacto na vida dos estudantes é enorme, uma vez que os alunos irão decorar termos e conjunções para sua pura identificação rápida por um período curto de tempo, mesmo sabendo que há exceções na Língua Portuguesa que devemos refletir sobre elas para que seu ensino seja concretizado.

Vejamos que Bakhtin (2013) Neves (2012) e Mendonça (2006) se referem à gramática tradicional como que faz apologias em todos os seus discursos em relação à identificação e classificação, deixando o momento de reflexão apenas por parte dos investigadores da língua (estudantes de letras), e usualmente bastante trabalhadas pelos linguistas modernos. Neves (2012) elucida a importância da reflexão no ensino das classes e suas funções, pois, quando falamos em funções, estabelecemos a ideia de ter várias funções em contextos diferentes.

Como já implicado na condução inicial das reflexões, apontar uma estreita relação entre classes e funções não significa pleitear que a cada classe corresponda exatamente uma função, e vice-versa. Pelo contrário, a indicação central é a de que não há relação biunívoca (um a um) entre classes e funções, mas há fluidez de delimitações, há deslizamentos categoriais e há superposições funcionais, tudo a compor um aparato aberto à criação infinita de sentidos e de efeitos pelo uso da palavra. (NEVES, 2012, p. 206)

Analisemos a página a seguir que traz rapidamente informações sobre as orações subordinadas substantivas do livro didático em análise, juntamente de seus exemplos.

FIGURA 07 – Classificação das orações substantivas

CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS

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

Subjetiva

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

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

OBSERVAÇÃO

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

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

Como reconhecer uma oração subordinada substantiva?

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

Peça-lhe que me traga sal. □ Peça-lhe isso.
OSSOD OD

Objetiva direta

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

^{VTD}
Achamos que você deve partir imediatamente.
or. principal or. subord. substantiva objetiva direta

Objetiva indireta

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

^{VTDI OD}
Convenceu-o de que o trabalho era fácil.
or. principal or. subord. substantiva objetiva indireta

Predicativa

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

$\begin{array}{c} \text{sujeito} \quad \text{VL} \\ \text{O problema é} \\ \text{or. principal} \end{array}$	$\begin{array}{c} \text{que o prazo para as inscrições já terminou,} \\ \text{or. subord. substantiva predicativa} \end{array}$
--	---

Completiva nominal

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

$\begin{array}{c} \text{VL} \quad \text{predicativo} \\ \text{Estava convicto} \\ \text{or. principal} \end{array}$	$\begin{array}{c} \text{de que ele era inocente,} \\ \text{or. subord. subst. completiva nominal} \end{array}$
---	--

Apositiva

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

$\begin{array}{c} \text{VTDI OI} \quad \text{OD} \\ \text{Dei-lhe um conselho:} \\ \text{or. principal} \end{array}$	$\begin{array}{c} \text{(que) não se importasse mais com o caso,} \\ \text{or. subord. substantiva apositiva} \end{array}$
--	--

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

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 57-58)

Vejamos que as duas páginas trazem referências ao conteúdo, na tradição clássica - conceito mais exemplo -, e deixa de lado toda questão de sua funcionalidade, ou seja, a oração subordinada na função de substantivo. Portanto, a partir do momento que os alunos sentem dificuldades em torno das classes de palavras e a predicação dos verbos, também sentirão inúmeras dificuldades relativas ao período composto, já que estabelecemos, assim, a relação de interligação ou dependência de um conteúdo para com o outro.

A questão da reflexão linguística é fundamental nesses estudos, já que os conceitos trazidos muitas vezes são tão objetivos que trazem em si tantas imperfeições e exceções no ensino de Língua Portuguesa. Gulart (2010, p. 32) reflete sobre a questão da análise linguística e sua importância no ensino de Língua Portuguesa:

aprofundando-nos um pouco nos elementos que fundamentam esse conceito dizemos que se trata de uma 'prática' por sair do estudo do sistema teórico e realizar atividades de reconhecimento e interpretação dos usos, com seus respectivos efeitos de sentido. É uma 'reflexão' porque foge da clássica metodologia de definição-classificação-exercitação, para levar em conta a percepção do estudante sobre o fenômeno em estudo, sobre sua contribuição enquanto recurso da língua dentro dos textos.

Um momento grave abordado na atuação da gramática, que podemos observar no decorrer dos anos, tanto na função de aluno como na de professor, é a utilização de frases pré-fabricadas, remetendo a uma língua idealizada e em desuso pelos falantes do português brasileiro, com trechos de poemas que fogem da realidade dos falantes.

Aqui, ao observar a Figura 07 – Classificação das orações subordinadas –, referentes às duas páginas do livro vistas anteriormente, percebemos o quanto a definição objetiva mais o exemplo é contemplado nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Observemos a seguir, pequenas relações com os estudos e do quadro proposto por Mendonça (2006).

A gramática há anos vem trazendo em seu corpo este tipo de metodologia. Assim, os estudos relacionados à gramática visto no quadro exemplificaria o fato dos estudos **gramaticais** abordarem apenas os **conceitos/definições** utilizando-se sempre de **exemplos** pré-fabricados sendo estas orações e períodos, e **atividades estáticas** que, no decorrer do tempo, parecem não ter evoluído em praticamente nada em relação à reflexão.

Essa é a ideia trazida pelos tradicionalistas da área, mesmo com a evolução e heterogeneidade da língua. Agora observem os aspectos relacionados às práticas de análise linguística e suas prioridades no tocante ao ensino de Língua Portuguesa através quadro matemático abaixo relacionado ao ensino da análise linguística, juntamente de sua explicação lógica.

A **análise linguística**, como já discutido no capítulo teórico, resulta no estudo da **língua em funcionamento** observando suas modificações no decorrer do tempo, as descrições e realizações da Língua Portuguesa, enfatiza o estudo da **leitura e produção** de textos, seus **efeitos de sentidos** que geralmente são estudados nos aspectos semânticos, trazendo, assim, novos sentidos para o texto, juntamente da **reflexão das questões** abertas, já que fazem com que os alunos reflitam mais sobre os aspectos da língua e suas diferentes funcionalidades.

Observemos o exercício a seguir, sua relação com o conteúdo e a sua relevância com o período composto das orações subordinadas.

FIGURA 08 – Exercício com o uso da tirinha

EXERCÍCIOS

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



(Níquel Náusea – Minha mulher é uma galinha. São Paulo: Devir, 2008. p. 30.)

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

58

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 58)

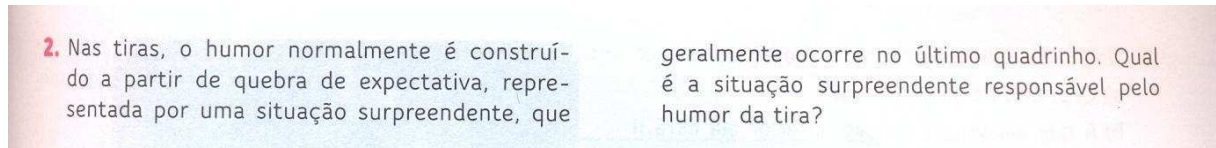
Notemos agora o conteúdo do período composto estudado através do gênero tirinha. Inicialmente, os autores não trabalham os efeitos de sentido relacionados à linguagem verbal e não-verbal do texto, mas apenas pede para identificar e classificar a oração subordinada substantiva encontrada no 1º quadrinho na fala da atendente. Gulart (2010) esclarece que

a AL pode acontecer em diversos momentos do planejamento do professor, seja antes, durante ou depois de uma atividade de leitura ou produção. Neste trabalho especialmente interessante observar a prática da AL dentro das práticas de leitura, onde é possível aliar a compreensão do texto com as escolhas linguísticas. Certamente, como já foi salientado, é preciso tomar esse texto não como um amontoado de frases, mas considera-lo em sua situação comunicativa para alcançar os efeitos de sentidos possíveis. (GULART, 2010, p. 36)

No que se refere ao estudo e ensino da análise linguística, verificamos que Gulart (2010) ressalta a importância da leitura e compreensão de textos, uma vez que ao trabalharmos, por exemplo, o gênero tirinha, como na atividade contida na Figura 08 — Exercício com o uso da tirinha —, precisamos entender todo o aspecto de humor causado através de outras leituras e de nosso conhecimento de mundo, o que causará o humor da tira. Logo, conseguiremos trabalhar o gênero em questão e também a análise linguística vista nos discursos dos personagens.

Agora observemos o comando a seguir verificados na próxima página do livro e verifiquemos que os autores trabalham o gênero tira, os seus efeitos de sentido e o que traz de surpreendente. Logo, percebemos o quanto o estudo dos gêneros discursivos, associado com os estudos gramaticais, ajudam a metodologia do professor em função da formação dos alunos e facilita na concretização do processo ensino-aprendizagem:

FIGURA 09 – Exercício sobre a tirinha mencionada anteriormente



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 59)

Na continuação da atividade, os autores fazem com que os alunos reflitam, embora que timidamente, sobre a tirinha e pedem para que expliquem a situação surpreendente perceptível na última tirinha, que é o fato de ser um vampiro e está em seu horário de disponibilidade, já que não é possível de dia.

Passemos para a apresentação da próxima figura.


FIGURA 10 – Atividade de reflexão sobre as orações subordinadas substantivas

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

Eu sei que vou te amar

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

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



Paul Bradbury/Getty Images

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

(Fermata do Brasil/Editora Musical Arapuã Ltda.)

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

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

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

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

a) Qual é o objeto direto desse verbo em cada um desses períodos?
 b) O que a repetição dessa estrutura sintática sugere quanto aos sentimentos do eu lírico?

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

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

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 59)

Percebamos que aqui os autores trazem o gênero canção, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, com uma música conhecida nacionalmente “**Eu sei que vou te amar**”, e fazem evoluções na abordagem das orações subordinadas no que se refere à análise linguística, já que sugerem utilizar o texto inteiro, observando suas funcionalidades e mostrando a relação existente entre as orações, mesmo sabendo que a maioria dos enunciados se refere a estudos gramaticais, referentes à identificação e classificação de termos e orações.

Agora observemos que, mesmo assim, os autores perguntam nos enunciados 5 “**O eu lírico dessa canção é correspondido no amor? Justifique a sua resposta com versos do poema.**” e 6 “**Explique o valor semântico das expressões adverbiais por toda a minha vida e desesperadamente, considerando o sentimento amoroso do eu lírico**”, comandos de interpretação e valores semânticos, sendo o segundo relacionado as expressões adverbiais encontradas em dois fragmentos retirados da canção, não sendo, dessa forma, pertinente ao momento, pois há um estudo específico das orações subordinadas que estuda os

circunstanciais, as orações subordinadas adverbiais, tema, inclusive, estudado em outra unidade do LDP em apreço. A crítica não recai ao fato de contemplar um conteúdo não vinculado ao estudado na unidade, mas na falta de correspondência entre eles, negligenciando tal correspondência.

Observemos, neste momento e na figura a seguir, a utilização do *Poema da necessidade*, de Drummond, para o ensino relacionado ao período composto por orações substantivas.

FIGURA 11 – As orações na construção do texto

AS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Carlos Drummond de Andrade:

Poema da necessidade


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

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

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

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

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



Flávia Rocha

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

1. O poema é construído a partir de uma estrutura paralelística, caracterizada por repetição de palavras e de estruturas sintáticas. Tomando o 1º verso – “É preciso casar João” – como exemplo dos outros, responda:
 - a) Qual é a oração principal desse período?
 - b) Como se classifica a oração *casar João*?
2. Como você sabe, as orações substantivas têm esse nome porque equivalem a um substantivo. Veja essa equivalência em relação ao 1º verso da 2ª estrofe:

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

Faça o mesmo em relação aos demais versos da 2ª estrofe, ou seja, substitua as orações substantivas por substantivos correspondentes.
3. A oração *É preciso* se repete em quase todos os versos do poema.
 - a) Que efeito de sentido tem a repetição dessa oração no texto?
 - b) Que relação existe entre essa repetição e o título do poema?
 - c) As necessidades apontadas pelo eu lírico são de diferentes tipos: de ordem prática, emocional, material, espiritual, etc. De que tipo são as necessidades reunidas na 3ª estrofe?
4. A oração *É preciso* situa-se temporalmente no presente. Apesar disso, projeta a necessidade – representada por palavras com função de sujeito da oração principal – para um plano hipotético e futuro. Isso permite levantar hipóteses sobre a visão do eu lírico a respeito da realidade e da vida presentes.
 - a) Qual é essa visão?

b) Indique o item que completa corretamente a seguinte afirmação:

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

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

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

Apreendemos da Figura 11 – As orações na construção do texto – uma mescla, grandes avanços referentes ao ensino da gramática no ensino regular e as contribuições dos estudos linguísticos, principalmente quando falamos em sua relação com a análise linguística, pois vai englobar não só o texto referente ao poema de Carlos Drummond de Andrade, mas verificamos nos enunciados reflexões sobre o mesmo, o seu papel enfático e outras caracterizações de sentidos. Sem falar no estudo do texto de forma integral, estudando vários aspectos pertinentes as hipotaxes² textuais enaltecendo o estudo do texto junto à gramática.

Com essa última atividade descrita no livro, vemos que os avanços relacionados à análise linguística ainda se mantêm pouco visíveis nos LDP, uma vez que com esse modelo de atividade faz com que o aluno reflita sobre as possibilidades, pois não trata somente da gramática pura que falamos no decorrer desse estudo, mas da utilização da leitura, interpretação do texto, análise linguística, observação dos discursos existentes na atividade.

Agora vejamos o momento relacionado à semântica e discurso no livro didático no tocante às orações subordinadas substantivas.

² Nomenclatura estudada pelos gramáticos e que desempenha sinônimo de orações subordinadas. Recomendamos as leituras de Bechara (2010) e Neves (2012).

FIGURA 12 – Semântica e discurso no livro didático

RECUPERAÇÃO NO LÁBIOS
E
REESCREVA NO LÁPIS

SEMÂNTICA E DISCURSO

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

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

Que diferença de sentido há entre elas nesse contexto?

2. Observe a classificação das orações neste período:

Ouvi que eles gritavam palavras de ordem.
or. principal or. subord. substantiva objetiva direta

Agora veja como fica a 2ª oração, transformada em reduzida:

Ouvi-os gritar palavras de ordem.

Repare que, nesse caso, não se emprega na norma-padrão a forma “Ouvi eles gritar palavras de ordem”.

Reescreva os períodos a seguir, adequando à norma-padrão as orações subordinadas substantivas reduzidas.

- Vi ela sussurrando algo no ouvido da amiga.
- Mandei eles sair da sala imediatamente.
- Desejamos ver ele jogando futebol profissionalmente.
- De madrugada, a mãe encontrou ele navegando na Internet.
- Deixe eu dormir até mais tarde, mãe.

Pronome oblíquo na função de sujeito?

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

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

Reduzindo, temos:

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

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

LÍNGUA:
USO E REFLEXÃO

63

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 63)

No número 1, os autores pedem para que os leitores vejam “**Que diferença de sentido há entre elas nesse contexto?**”, com relação às conjunções destacadas no texto. Em seguida, através do estudo de orações pré-fabricadas, pedem para que nós, enquanto leitores, observemos a classificação e transformemos as orações desenvolvidas em reduzidas. Observando, assim, o ato de ler os conceitos e tentar imitar o que diz o exemplo é vasto no livro didático, pois enquanto víamos um progresso significativo na atividade anterior, há um

retrocesso nessa. O número 1, de fato faz o aluno perceber a diferença de sentido existente no referido contexto, mas a partir da questão 2, que é proporcionalmente maior, pede apenas para transcrever as frases e transformá-las, ato visível nas atividades de gramática há muitos anos.

Precisamos discutir o quanto o ensino pode enaltecer o papel da Língua Portuguesa e de todas as disciplinas nas escolas, pois nós, como alunos e pessoas, necessitamos da leitura, interpretação e produção para quase todas as situações existentes no meio escolar. Uma criança que tem dificuldades quanto à leitura, interpretação e produção de textos acarretará em várias outras dificuldades e problemas em sua base estudantil.

O professor deve estar preparado para esclarecer os acontecimentos da língua, o diacronismo e suas evoluções históricas, para que os alunos possam, no decorrer desses estudos, reconhecer e fazer críticas ao modelo de ensino que lhes é proposto em quase todas as escolas ainda nos dias atuais.

Para isso, necessitamos de mais professores capacitados e especializados, para que no decorrer das discussões todas as dúvidas dos alunos sejam “postas à mesa” e debatidas com todos da sala, observando sua relação com o uso e funcionamento linguístico. Lacerda e Xavier (2013, p. 73, **negritos dos autores**) esclarecem que

além da preocupação com a formação do aluno esboçada nos textos dos parâmetro curriculares, se faz necessária uma formação de professores que atente para os efeitos do Funcionalismo como uma corrente teórica que promove um ensino de Língua Portuguesa cada vez mais centrado no uso. **É preciso oferecer aos professores subsídios teóricos e práticos que orientem caminhos didático-metodológicos que tenham como norte os pressupostos conceituais do Funcionalismo.**

Nossos estudos estão pautados e assegurados pela linguística moderna, não é uma crítica direta ao ensino da gramática tradicional, mas uma reflexão sobre a mesma, pois a tradição da gramática precisa continuar passando por reformulações para que seu ensino seja de fato proveitoso e reelaborado. A análise linguística, calcada nos estudos linguísticos modernos, por sua vez, consegue englobar significativamente as características pertinentes ao ensino de língua, observando amplamente os recursos disponíveis na língua e suas relações com o ato de refletir e repensar.

No livro didático analisado, percebemos um avanço tímido do ensino da gramática nas escolas e da abordagem do conteúdo no livro didático, pois a língua enquanto estrutura é estudada, mas não se resume somente a isso. Língua é perceber essa estrutura em funcionamento, refletir sobre ela e observar seus aspectos organizacionais relacionados ao nosso sistema linguístico vivo. Em alguns momentos do livro, enaltecemos a influência dos

estudos linguísticos no ensino de gramática nas escolas, pois de certa forma conseguimos identificar esses métodos de ensino junto ao ensino de gramática. O que na verdade nos incomoda é entender o ensino da gramática apenas como identificação e classificação, já que hoje encontramos diversificadas maneiras de levar os alunos a refletirem sobre as temáticas relacionadas ao ensino da sintaxe e de suas funções.

Em algumas passagens do livro – especificamente no estudo da semântica e dos discursos – são poucas as relações feitas para com os outros sentidos que podem, de certo modo, ser atribuídos aos textos utilizados, pois quando falamos no ato de refletir, nos remetemos ao papel da filosofia da língua, do poder pensar sobre, do crescimento cognitivo relativo ao próprio ato de refletir e relacionar. Aqui, estabelecemos também a fundamental importância do professor, não no papel de cientista único da língua, mas como construtor de ideias, para que possa crescer juntamente com os alunos no ato de refletir sobre o uso da língua.

Por fim, estabelecemos a estreita relação entre o ensino de gramática e o ensino da análise linguística nas escolas, advertindo que é tênue a relação entre elas e que há a mesma relação de dependência existente na subordinação, pois defendemos a ideia de que conhecer a gramática é o estopim para o ensino da análise linguística, pois só assim o professor estará preparado para enfrentar as inúmeras discussões e dúvidas existentes entre os alunos decorrentes do ensino defasado da Língua Portuguesa que vivenciamos até os dias atuais nas escolas.

Nós, como professores, devemos estar cientes de que o LDP é uma grande ferramenta de ensino-aprendizagem, já que serve como norte para a atuação linear dos conteúdos. Mas, também precisamos entender que, não é preciso levá-lo ao pé da letra, pois precisamos adequar o ensino para os nossos alunos. Estudar os conteúdos, investigar sobre, relacionar informações, diferenciar a abordagem do conteúdo em diferentes livros didáticos, trazem à tona o modelo de aperfeiçoamento e adaptação para a concretização metodológica e didática do professor.

Vai do professor, através da empatia, conseguir entender as dificuldades de seus alunos com os conteúdos, retornando a ideia de que, assim como a tessitura do texto, a relação existente entre a coesão e coerência na construção do texto, na sintaxe não acontece diferente, pois, enquanto os alunos tiverem dificuldades quanto às denominações existentes no ensino das classes de palavras desde o fundamental, o ensino da sintaxe será extremamente árduo e difícil. Uma boa proposta para diminuir este problema é uma atividade diagnóstica no início do percurso escolar dos alunos, observar seus problemas e suas dificuldades.

No mais, temos a ideia do quão árduo é o trabalho da análise linguística, visto que, a nosso ver, observar a língua como estrutura é fundamental, mas tentar compreender essa estrutura é relativamente difícil se não tivermos uma boa base. Com essa ideia, finalizamos com o fato de que a interligação entre os conteúdos abordados em sala devem ser tão policiados quanto o desempenho do professor na ministração das aulas, para chegarmos em um estágio de contemplação de saberes e ideias que façam os professores refletirem o ensino de língua materna nas escolas e os alunos refletirem sobre a funcionalidade da língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a ideia construída ao longo do texto traz grandes reflexões ao ensino de língua materna, vivenciado nas escolas até hoje. Ocorre que a objetividade da gramática, na maioria das vezes, torna o ensino da mesma como prioridade na educação, sabendo que esse ensino nos mostra, através das análises observadas, deficiências que merecem uma melhor atenção.

Aos poucos, através da inserção dos estudos linguísticos e a saída dos novos alunos de Letras das universidades, esses estudos vão aos poucos sendo melhorados, a partir das reflexões, críticas pertinentes e vivenciadas no contexto universitário. Com este trabalho fizemos a descrição dos conteúdos, analisamos os exercícios propostos como mecanismos de prática e fizemos reflexões sobre a abordagem desse conteúdo no livro didático.

Por mais que hajam melhorias com o passar dos anos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, percebemos que, ainda assim, contém muitas influências referentes à gramática tradicional, onde o valor a forma e aos aspectos estruturais são relativamente enaltecidos até hoje nos livros, mesmo mostrando pequenas “evoluções” no decorrer dos anos. Precisamos exaltar o poder da gramática, pois é fundamental o seu ensino na escola, suas classificações e definições. O que precisamos lembrar é que ela sozinha não consegue suprir todas as necessidades no ensino de língua, já que se trata de algo mais complexo e amplo.

Conseguimos, através dos nossos estudos, refletir sobre o ensino da gramática, e do quão deve estar atrelada ao ensino da análise linguística. Para isso, o professor, como conhecedor, deve aproximar esses estudos nos alunos, para que eles possam refletir e construir, juntamente do professor, ideias que contemplem esses conteúdos à luz de uma perspectiva reflexiva sobre a língua em uso.

A gramática, como abordada por Bezerra e Reinaldo (2013), por mais que contemple timidamente a análise linguística, é insuficiente, já que frases soltas são integralmente utilizadas no decorrer da abordagem de todos os conteúdos na gramática, como vemos nitidamente no LDP analisado, sobretudo, ao abordar os conceitos dos tipos classificatórios das Orações Subordinadas Substantivas, diferentemente da análise linguística que se utilizará com frequência de textos, refletindo sobre seus sentidos e os discursos existentes.

Dessa forma, os conteúdos abordados no livro em apreço merecem uma melhor configuração, uma vez que as obras dos autores referentes a este livro vêm, há anos, sendo utilizadas em inúmeras escolas de todo o país.

A questão é começar a pensar neste problema como um retrocesso ao ensino, já que a arte de ensinar está ligada ao ato de pensar, refletir e imaginar. Fazer construções lógicas torna o trabalho mais fácil, rápido, sem falar que a maneira de sua abordagem é mais simples e objetiva, mas vemos que existem os entraves, as necessidades de serem melhoradas com o passar dos anos, das adaptações abordadas pelos linguistas e especialistas da área. Percebemos aos poucos que os PCN trazem informações que acrescem esses estudos, que demonstram maneiras de aprimoramentos e um melhor desempenho no que diz respeito ao ensino de gramática nas escolas; o que hoje seria necessário uma reformulação desses manuais didáticos para um estudo de língua suscetível de inúmeras influências que convergem para um único objetivo: a aprendizagem reflexiva e não de estímulo a “decorar” nomenclaturas a partir de orações ou períodos descontextualizados.

Ademais, adentramos em aspectos da análise discursiva dialógica, e verificamos a importância dos discursos nos gêneros existentes no livro, como a charge, a canção, o poema, a música e a tirinha, a fim de demarcar e abrir os discursos na realização da linguagem verbal e não-verbal para a construção de novas significações, podendo, dependendo do leitor, ter uma amplitude cognitiva que será fundamental na aprendizagem dos alunos e nas discussões em sala.

Os resultados obtidos em nossa pesquisa mostram que o livro didático analisado se situa entre atividades que priorizam o estudo formal da gramática tradicional e práticas de análise linguística. Na primeira situação, com uma abordagem estrutural da língua e presa a nomenclaturas a partir de exemplos descontextualizados ou pré-fabricados; Na segunda, a partir de gêneros discursivos e inserindo, na discussão didática, o uso das orações subordinadas substantivas em contextos semântico-discursivos diversos. Pode-se concluir que, em nossas análises, verificamos a presença das duas tendências de ensino, a saber, a da gramática normativa e da análise linguística, sendo que continua a atribuir-se mais valor a forma e a estrutura, as classificações e definições, do que à reflexão dessas classificações/definições no capítulo e suas utilizações no funcionalismo linguístico direcionado para os alunos.

Nossas análises são importantes na geração de discussões acerca do conteúdo estudado e também olhando para os manuais de uma forma completa, para os exercícios. Os professores precisam tomar ciência dos conteúdos repassados em sala de aula, ensinar os alunos sobre a necessidade de melhorias, críticas e ressalvas pertinentes aos estudos de língua na escola, e que podem ser utilizados fora da escola também, observando os funcionamentos linguísticos existentes.

Por fim, ressaltamos a necessidade de estudar a língua e observar sua grandiosidade de diferentes ângulos, seja os que seguem as regras há séculos, seja os que utilizam da junção dessas regras para que, juntos dos alunos, sejam formuladas novas reflexões, encarar a riqueza da língua e observar as diversas maneiras de construir novas significações nos diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkva Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: 34, 2013.

_____. **Problemas da poética de Doestoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A estrutura do enunciado. In: _____. **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Tradução Aurora F. Bernadini *et al.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____; _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BATISTA, Antônio. A avaliação dos livros didáticos para entender o Programa Nacional do livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2003, p. 25-68.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria das Graças Costa; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-45.

BRAKLING, Kátia L. **Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado**. In: DIONÍSIO, Angela P.; BEZZERRA, M^a Auxiliadora. **O livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 211-252.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. ampliada e atualizada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9. ed. Volume 3. São Paulo: Saraiva, 2013.

DUARTE, Maria Eugênia. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues Vieira, BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2 ed. 1^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

- FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Sintaxe para a educação básica**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FROSSARD, Elaine Cristina Medeiros. **A teoria do dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Drucot: pontos de contato**. Espírito Santo, UFES, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas - SP: Alínea, 2001.
- GULART, Karla Daniele de Souza Araújo. **A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com gênero do discurso no livro didático**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- LACERDA, Adélia Virgínia de Araújo; XAVIER, Manassés Moraes. A sintaxe em foco: um estudo da partícula 'que' no gênero artigo de opinião. In: Manassés Moraes Xavier. (Org.). **Da forma e da função: movimentos sintáticos em gêneros discursivos**. Campina Grande - PB: Realize, 2013, p. 58-80.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MARCUSCHI, Antônio. **Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado**. In: DIONÍSIO, Angela P.; BEZZERRA, M^a Auxiliadora. **O livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 21-35.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariângela Rios de. MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs.). **Linguística textual: teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 11-16.
- MATUCHAKI, Silvana Soares da; SOUZA, Andréia Cristina de. Leitura, Oralidade e Variação linguística: uma proposta a partir do gênero peça publicitária. **Interletras**, volume 3, edição número 19, abril/2014.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: _____; BUNZEN, Clécio. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.
- MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010a.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. revista ampliada – Petrópolis - RJ: Vozes, 2010b.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.13-20.

RODRIGUES, Bruno de Andrade. CECILIO, Lívia Assunção. A formação do professor de português: desafios para a prática. **Linguagem, educação e memória**. 2013.

WITTKE, Cleide Inês. **Ensino de língua materna: PCNs, gramática e discurso**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.