



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**VERA LÚCIA SOUZA BEZERRA**

**AS ORAÇÕES COORDENADAS E O LIVRO DIDÁTICO DE  
PORTUGUÊS: POR UM ENSINO REFLEXIVO  
DE LÍNGUA**

CAMPINA GRANDE – PB

2016

**VERA LÚCIA SOUZA BEZERRA**

**AS ORAÇÕES COORDENADAS E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:  
POR UM ENSINO REFLEXIVO DE LÍNGUA**

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

B574o Bezerra, Vera Lúcia Souza.  
As orações coordenadas e o livro didático de Português : por um ensino reflexivo de língua / Vera Lúcia Souza Bezerra. – Campina Grande-PB, 2016.  
49 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.  
"Orientação: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier".  
Referências.

1. Livro Didático. 2. Gramática Tradicional. 3. Análise Linguística. 4. Orações Coordenadas. I. Xavier, Manassés Morais. II. Título.

CDU 81'36(043)

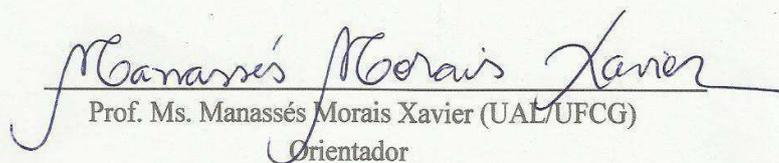
**VERA LÚCIA SOUZA BEZERRA**

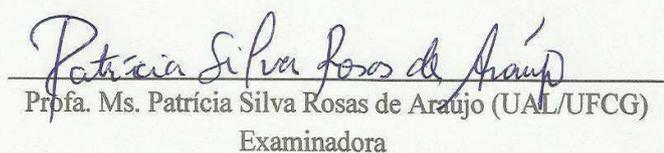
**AS ORAÇÕES COORDENADAS E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS:  
POR UM ENSINO REFLEXIVO DE LÍNGUA**

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.

Aprovada em 07/10/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Ms. Manassés Moraes Xavier (UAL/UFPG)  
Orientador

  
Profa. Ms. Patrícia Silva Rosas de Araújo (UAL/UFPG)  
Examinadora

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2016**

***Dedico** este trabalho a minha querida mãe, Olívia, que com muito amor, esforço e dedicação me fez trilhar por bons caminhos. Tudo que eu sou e me tornei, devo isso a ela.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao Grande e Soberano Deus, por ter me sustentado ao longo desses dias difíceis e turbulentos, dando-me força e ânimo para eu prosseguir e não desistir.

Aos meus pais, Olívia e José, por terem me orientado a caminhar com meus próprios pés e me ensinarem a lição de mundo. Obrigada minha mãe por seu amor incondicional! Amor este que fez a senhora se mudar de cidade, deixando sua casa, seu esposo, seus outros filhos e neto, para vir ficar aqui comigo. Tudo isso num único propósito: minha formação acadêmica.

Ao meu esposo Sebastião, que me incentivou, me deu apoio e me ajudou nessa árdua trajetória. Tomou conta da casa, dos nossos filhos, cozinhou, lavou, passou, contribuiu financeiramente e psicologicamente para que eu atingisse o meu objetivo. Fez tudo isso com muito amor, carinho e paciência, visando a conclusão do meu curso.

A minha irmã Valéria, que sempre me apoiou e acreditou em mim e, muitas vezes, juntamente com minha mãe, deu abrigo aos meus filhos para que eu pudesse estudar. Se não fosse o apoio delas eu não teria chegado até aqui.

A minha amiga Edinete, que me incentivou a dar continuidade aos meus estudos. Ela sempre acreditou em mim e torceu pelo meu sucesso pessoal e profissional.

Agradeço, especialmente, a minha amiga irmã Sara, que com muito amor e dedicação ofereceu-me também sua contribuição para o término desse trabalho.

Ao meu professor-orientador Manassés, meu muito obrigado! Pelo seu companheirismo, empenho, amor, dedicação e amizade! Obrigada por ter confiado em mim! Por ter me convidado para eu ser sua orientanda! Aqui estou! Você é um exemplo vivo de humanidade e humildade. Por isso, que eu sou grata a ti por tudo!

À banca examinadora, na pessoa da professora Patrícia Rosas. Grata pela leitura e, consequentemente, pelas observações.

Por fim, àqueles(as) que contribuíram, seja de forma direta ou indiretamente, para a minha formação acadêmica durante todo o curso.

A linguagem tem a possibilidade de fazer curtos-circuitos em sistemas orgânicos intactos, produzindo úlceras, impotência ou frigidez. Porque são as palavras que carregam consigo as proibições, as exigências e expectativas. E é por isto que o homem não é um organismo, mas este complexo linguístico a que se dá o nome de personalidade.

(RUBEM ALVES)

## RESUMO

O livro didático (LD) é muito utilizado no cenário educacional brasileiro por se tratar de um instrumento importante na concretização do ensino. Pensando na forte influência que este suporte didático exerce no meio escolar, analisamos, sob o prisma de uma pesquisa documental, o livro didático: *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013), do 3º ano do Ensino Médio. A pesquisa parte da seguinte questão-problema: qual a abordagem do estudo das orações coordenadas 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 coordenadas em contexto do Ensino Médio, contribuindo com reflexões sobre a utilização do livro didático de Português; e específicos: a) *avaliar* a abordagem do livro didático a respeito das orações coordenadas, tendo como referências os estudos da Gramática Tradicional e da Análise Linguística e b) *perceber* limitações e avanços na abordagem do material didático em análise. Do ponto de vista teórico, tivemos contribuições de autores como Travaglia (2009; 2002), Neves (2003; 2002), Oliveira (2010), Mioto (2013), Antunes (2007), Possenti (2002) e Wittke (2007), dentre outros. No que se refere aos resultados, chegamos à conclusão que o LDP em estudo, mesmo introduzindo o estudo dos conteúdos gramaticais por intermédio de um texto e propor algumas atividades de gramática reflexiva e de uso, a ênfase recai nas atividades de Gramática Normativa. Assim, consideramos que este material didático oscila entre uma abordagem tradicional e uma funcional da língua.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Gramática Tradicional. Análise Linguística. Orações Coordenadas.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01</b> – Quadro comparativo entre o Ensino de Gramática e a prática de Análise Linguística.....	21
<b>FIGURA 02</b> – Capa do livro didático analisado.....	29
<b>FIGURA 03</b> – Língua: uso e reflexão.....	30
<b>FIGURA 04</b> – Exercício para identificação e classificação.....	32
<b>FIGURA 05</b> – Orações coordenadas e suas classificações.....	34
<b>FIGURA 06</b> – Orações coordenadas e suas classificações / Orações intercaladas....	36
<b>FIGURA 07</b> – Orações intercaladas e exercícios de fixação.....	38
<b>FIGURA 08</b> – Orações Coordenadas na construção do texto.....	39
<b>FIGURA 09</b> – Orações Coordenadas na construção do texto.....	41
<b>FIGURA 10</b> – Orações Coordenadas na construção do texto.....	42
<b>FIGURA 11</b> – Semântica e Discurso.....	44

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I – PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO II – A GRAMÁTICA VISTA POR UM OUTRO ÂNGULO.....</b>	<b>15</b>
2.1 Concepções de gramática.....	15
2.2 Afinal, o que é gramática?.....	18
2.3 A gramática ensinada na escola.....	19
<b>CAPÍTULO III – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO IV – AS ORAÇÕES COORDENADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.....</b>	<b>27</b>
4.1 Breves conceitos sobre as orações coordenadas.....	27
4.2 A abordagem das orações no LDP em análise.....	28
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>

## INTRODUÇÃO

Sabendo que o livro didático é uma peça constituinte no ensino-aprendizagem e que ainda exerce uma forte influência no meio escolar, por ser muito utilizado por docentes e alunos no processo educacional, tivemos a pretensão de realizar uma pesquisa cujo *corpus* se constituísse de livros didáticos. Para tanto, almejamos em nossa pesquisa realizar uma análise acerca dos aspectos gramaticais e linguísticos que livro didático de Língua Portuguesa aborda, em especial, o conteúdo referente às orações coordenadas.

A presente pesquisa parte da seguinte questão-problema: qual a abordagem do estudo das orações coordenadas 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 coordenadas em contexto do Ensino Médio, contribuindo com reflexões sobre a utilização do livro didático de Português; e específicos: a) *avaliar* a abordagem do livro didático a respeito das orações coordenadas, tendo como referências os estudos da Gramática Tradicional e da Análise Linguística e b) *perceber* limitações e avanços na abordagem do material didático em análise.

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.

A principal justificativa para a escolha do nosso tema se deu pelo fato de pensarmos o ensino da gramática no Ensino Médio como sendo algo motivador e inovador, tanto no âmbito escolar quanto apresentada no livro didático, para que o aluno compreenda que a gramática assume diversos papéis, englobando os mais variados fenômenos linguísticos e usos da língua. Para isto acontecer é preciso que o professor esteja aberto a mudanças e priorize uma prática de ensino inovador, desenvolvendo um olhar crítico frente aos elementos gramaticais e linguísticos.

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica referente aos estudos gramaticais e linguísticos. Trabalhamos com autores como Travaglia (2009; 2002), Neves (2003; 2002), Oliveira (2010), Miotto (2013), Antunes (2007), Possenti (2002) e Wittke (2007), dentre outros, que contribuíram, significativamente, para a concretização do nosso estudo sobre gramática e ensino.

Do ponto de vista metodológico, nossa pesquisa é caracterizada como documental, uma vez que analisamos o Livro Didático de Português concebendo-o como um documento oficial do discurso pedagógico. O livro é considerado um documento de grande valor histórico e cultural.

Este trabalho encontra-se segmentado da seguinte forma: esta introdução, demarcando a parte inicial da investigação por apresentar um texto introdutório que nos mostram o que irá ser abordado em todo trabalho; em seguida, apresentamos os quatro capítulos, além das considerações finais e referências. No Capítulo I fizemos uma breve contextualização acerca do surgimento do livro didático no cenário nacional. No Capítulo II discorremos sobre a gramática e a suas implicações para o ensino, apresentamos as concepções gramaticais apresentadas por alguns autores supracitados e mostramos as diferenças existentes entre o Ensino de Gramática e a Prática de Análise Linguística. No capítulo III discorremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa e no capítulo IV apresentamos a análise dos dados.

A seguir, apresentamos o Capítulo I.

## CAPÍTULO I

### PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO ÂMBITO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O nosso país só teve as primeiras iniciativas editoriais após a vinda da Família Real Portuguesa. Nesta época houve a permissão para que se construíssem bibliotecas, jornais e tipografias. Todos os livros que eram utilizados aqui no Brasil vinham de Portugal. Só a partir da década de 30 é que o livro didático no Brasil teve maior notabilidade e crescimento, devido à crise econômica mundial, motivo este que fez com que a moeda brasileira se desvalorizasse e o livro estrangeiro elevasse o preço. Desta forma, o livro brasileiro tornou-se mais acessível, ocorrendo sua expansão a partir da abertura de escolas públicas e particulares na segunda metade do século XX.

Foi na década de 30, precisamente na Era Vargas, que a educação começou a ter um novo direcionamento, pois nessa época começaram a pensar numa educação voltada para fins políticos-ideológicos. Em 1937, Getúlio Vargas criou o Instituto Nacional do Livro (INL) com a finalidade de planejar a divulgação e produção dos materiais, realizando, inclusive, o controle ideológico do livro.

De acordo com Oliveira (*et alii*) (1984, p. 34),

a necessidade de constituição de uma consciência nacional e afirmação do Estado Nacional, levou o governo a expurgar tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade. Em meio à discussão, o livro didático tornou-se, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estadonovista.

Percebemos que o livro didático (doravante, LD) surgiu num panorama ideológico, conforme mencionado por Oliveira (*et alii*) (1984), marcado profundamente por uma iniciativa governamental na área de política educacional, em meio ao autoritarismo que julgava e avaliava, de antemão, o LD, antes mesmo de ser adotado pela escola, pois o livro era considerado um instrumento da educação política e ideológica, sendo o Estado caracterizado como censor no uso deste material didático. Os professores escolhiam os livros a partir de uma lista pré-determinada, tendo por base essa deliberação legal. Assim, fica evidente que o surgimento do LD se deu num contexto político educacional.

No Brasil, a definição de “livro didático” firmou-se pela primeira vez através do Decreto Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA (*et alii*), 1984, p. 22)

Segundo nos informou a citação acima, observamos que foi por meio desse decreto que o livro foi reconhecido como recurso didático no processo ensino-aprendizagem. Foi nessa época em que se buscou desenvolver em nosso país “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG (*et alii*), 1993, p. 12). A partir deste momento, o livro foi consagrado com o termo “livro didático” e passou a ser adotado pelas escolas.

Para Batista e Rojo (2005, p. 15), o LD surgiu 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”. Deste modo, o livro já começou a apresentar um caráter didático, assumindo importância diversificada, segundo a finalidade pretendida.

A educação escolar se caracteriza pela mediação didático-pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Portanto, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto à situação específica da escola e ao desenvolvimento do aluno quanto aos diferentes saberes a que recorrem. Surge, assim, a importância do LD como instrumento de reflexão desta situação particular, atendendo a uma dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos propostos nos manuais; de outro, os procedimentos, as informações e conceitos que devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam.

Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa trouxe mudanças relevantes para o LD, estabelecendo como meta o atendimento a todos os alunos de primeira a oitava série do primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país, com prioridade para os componentes básicos *Comunicação e Expressão* e *Matemática*. O PNLD propôs, ainda, a indicação do LD pelos professores.

Foi no ano de 1996 que se introduziu no PNLD o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos”, de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo, até então, Ministério da Educação e Cultura (MEC), conforme

critérios previamente discutidos. Este procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Atualmente, há uma edição impressa do Guia do Livro Didático que é distribuída às escolas e uma edição *on-line* disponível para consulta no *site* do MEC<sup>1</sup>. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

O PNLD merece uma reflexão, dada sua proporção tanto no que se refere à Política Pública, ao ideário que representa, ou ao seu processo e escolha e distribuição, pois trata-se, também, de uma estratégia de atendimento ao estabelecido nos programas, projetos, planos e legislação em geral que visam minimizar as desigualdades sociais, mediante a oferta de educação de qualidade, mantidos mediante ações suplementares de material didático, transporte, alimentação e também assistência à saúde.

É de fundamental importância sabermos o percurso histórico pelo qual passou o LD até chegar aos dias atuais, para podermos adentrar no seu interior e compreendê-lo melhor, tendo em vista que o LD acompanhou o desenvolvimento do processo de escolarização do Brasil com a democratização do ensino e ainda continua sendo muito utilizado na atualidade pela maioria dos professores em sala de aula, funcionando, muitas vezes, como instrumento principal no processo de ensino-aprendizagem.

Vale frisar que o LD funciona como uma ferramenta de apoio à atuação do professor no campo educacional e ainda é muito utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Às vezes, o único ferramental. É imprescindível que os professores utilizem outras fontes de informação além do LD, já que, comumente, este apresenta algumas limitações. Deste modo, é importante que os docentes utilizem outros recursos pedagógicos, para o desenvolvimento de suas aulas, pois nem um livro, por melhor que seja, deve ser usado sem adaptações e complementações (LAJOLO, 1996, p. 08). O LD, portanto, apesar de ser muito importante e exercer grande influência em sala de aula, e ainda continuar sendo muito utilizado mediante os objetivos traçados pelos professores em sala de aula, mesmo assim, é preciso utilizar outros suportes pedagógicos para que a aprendizagem se torne mais significativa e eficaz.

Para Souza (2007, p. 112-113),

utilizar recursos didáticos no processo de ensino- aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas. (SOUZA 2007, p.112-113)

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.mec.gov.br/guiadolivrodidatico> Acesso em 05/07/2016.

Os recursos didáticos ou pedagógicos, juntamente com o LD, farão toda a diferença no aprendizado dos alunos e servirão de auxílio para que estes aprimorem o conhecimento e produzam novos conhecimentos. No tocante ao conteúdo referente à linguagem, o docente precisa ir mais além, este, por sua vez, não deve se fixar apenas no que está presente no livro didático, e sim buscar outras fontes. É importante que o docente esteja atento às inovações oriundas de diferentes realidades. O uso de fontes variadas tornará o ensino mais interessante e reflexivo de modo que o aluno seja capaz de desenvolver habilidades específicas e tome gosto pelo aprendizado inovador.

Em se tratando especificamente do LD de Português (doravante, LDP), seu surgimento deve-se, conforme Bezerra (2003), às transformações que o ensino de Língua Portuguesa sofreu. Inicialmente, tínhamos um ensino voltado apenas para as classes com elevado nível de letramento – professores e alunos de classes privilegiadas. Deste modo, os filhos de pessoas de classe menos favorecidas economicamente ficavam fora deste patamar e não tinham direito ao estudo. Foi somente depois da democratização do ensino que os LD, especialmente os LDP através do PNLD, tiveram que se adequar a uma série de exigências no tocante à teoria e, conseqüentemente, à metodologia.

O modelo de LDP se deu no início dos anos 70, a partir das mudanças educacionais da época da ditadura militar e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases. Santos (2009, p. 46) menciona que um dos fatores importante que ocasionou o surgimento do LD foi “a ampliação do acesso da população à escola pública, o que mudou não somente o perfil econômico, mas também cultural dos alunos e professores”.

No que concerne ao ensino, isso já foi um avanço significativo, pois o acesso de todos à escola, como nos esclareceu Santos (2009), impulsionou mudanças, tanto de caráter cultural quanto econômico. Isto também acarretou mudanças na vida profissional do professor que teve de se adequar às novas realidades.

Logo, o LDP tem que atender às demandas pedagógicas e tem que trazer textos diversificados em diferentes gêneros textuais. Rangel (2003, p. 19) afirma que o LDP tem que oferecer ao professor e ao aluno ferramentas didáticas necessárias aos desafios pragmáticos. Nestes termos, “o LDP precisará enfrentar novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade e as diferentes gramáticas de uma mesma língua” (RANGEL, 2003, p. 19).

Percebemos, então, que atender às práticas estabelecidas na esfera escolar, com o objetivo de possibilitar uma maior integração entre docentes e alunos. Seu conteúdo tem que ir além das regras gramaticais, levando em conta outros aspectos linguísticos e pragmáticos. A seguir, apresentaremos a discussão teórica sobre gramática e seu ensino.

## CAPÍTULO II

### A GRAMÁTICA VISTA POR UM OUTRO ÂNGULO

Tendo em vista que a gramática ainda ocupa um lugar de destaque nas aulas de línguas, é de fundamental importância fazermos um levantamento sobre os diferentes tipos de gramática existentes e, conseqüentemente, sua implicância para o ensino. Deste modo, percebemos que a gramática abarca várias concepções e apresenta-se de vários tipos: Gramática Normativa, Gramática Descritiva e Gramática Interna.

Em se tratando do ensino gramatical, devemos salientar que os tipos supracitados contribuem de forma significativa para os estudos gramaticais, nos conscientizando que a gramática não deve estar limitada apenas ao enfoque tradicional, porque nessa perspectiva a língua é vista como um sistema dotado de regras que prezam o bom uso da língua, almejando reconhecimento e respeito por parte dos sujeitos falantes, deixando de lado o caráter enunciativo da língua.

A gramática, portanto, assume diferentes papéis e seu ensino precisa englobar também a Análise Linguística que abarca os fenômenos linguísticos e os usos da língua. Assim, o conhecimento das mais variadas concepções gramaticais ajuda o professor de língua a produzir suas aulas com mais dinamismo e concisão, refletindo sobre a língua como um fator social, pautada num processo enunciativo.

#### 2.1 Concepções de gramática

Para Neves (2003), a gramática abarca vários conceitos. Por isto, quando pretendemos anunciá-la é interessante fazermos, primeiramente, uma especificação de qual gramática queremos trabalhar, pois, segundo a autora, a gramática pode ser entendida como mecanismo geral que organiza as línguas e também pode ser enquadrada como disciplina.

São múltiplos os tipos de lições que uma gramática da língua pode oferecer: no modelo normativo puro, a gramática como o conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática, como descrição das formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como o sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua. (NEVES, 2003 p. 29)

É notável a existência de várias concepções no tocante à gramática e esta não se enquadra num conceito unívoco. Portanto, é necessário delimitá-la, estabelecendo o conceito conveniente à situação que pretendemos utilizá-la. Para Antunes (2007), todas as acepções referentes à gramática têm suas particularidades e se referem a coisas distintas.

Em se tratando das diferentes abordagens gramaticais, percebemos que o texto de Antunes (2007) dialoga com o texto de Neves (2003): ambas trazem em seus estudos as concepções gramaticais com seus respectivos conceitos. Dentre as acepções de gramáticas propostas elencamos três:

- 1) *Gramática*: Conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua. Nesta perspectiva, a gramática, engloba todas as regras de uso de uma língua e envolve, desde os padrões de formação silábico, até os níveis mais complexos de distribuição e arranjo de unidades, para a constituição de frases e dos períodos;
- 2) *Gramática*: Conjunto de normas que regulam o uso da norma culta. Nesta acepção, a gramática é particularizada, enfocando apenas os usos que são aceitáveis na língua de maior prestígio decorrentes de classes privilegiadas socialmente.
- 3) *Gramática*: Uma disciplina de estudo. Neste enfoque, o termo gramática apresenta o maior índice de uso, principalmente, no âmbito escolar, por estar diretamente associado às aulas de gramáticas.

Antunes (2007) faz uma breve explanação acerca das concepções da gramática no intuito de nos mostrar que elas apresentam distinções, apesar de coexistirem, e são percebidas devido às suas particularidades, funções e limites.

Em Travaglia (2003, *apud* WITTKE, 2007, p. 48) observamos três modos pelos quais os estudos da gramática estão dispostos: Gramática Normativa, Gramática Descritiva e Gramática Interna (ou Internalizada). Para o autor a, gramática normativa é vista como um manual de regras para o bom uso da língua que devem ser seguidas por aqueles que almejam expressar-se com clareza e desenvoltura. Nesta ótica, o estudo da língua materna se resume, apenas, ao reconhecimento e domínio da língua padrão, baseando-se no critério de autoridade e prescrevendo os usos que são considerados corretos.

Ao desconsiderar as demais variedades linguísticas, essa abordagem gera preconceitos, pois se baseia em parâmetros nem sempre válidos, tais como: purismo e vernaculidade; classe social privilegiada econômica, social, política e culturalmente; gramáticos e bons escritores; tradição, o que acaba excluindo boa parte da população. (TRAVAGLIA 2003, *apud* WITTKE, 2007, p. 48)

Conforme o exposto, percebemos que a abordagem de Travaglia nos mostra que a Gramática Normativa deixa de fora as variedades linguísticas. Esta concepção, além de preconceituosa, é altamente equivocada, porque se preocupa apenas em ditar regras, com vistas no falar e escrever corretamente. Se privilegiarmos somente a norma padrão, corremos o risco de ficarmos engessados apenas na noção de certo e errado: se uma sentença se comporta segundo a norma padrão, ela é tida como certa; caso contrário, é errada.

Assim, fica óbvio que o papel dessa gramática, nessa perspectiva, é explicar o seu caráter prescritivo, ao implicar conceitos aliados à estética, e fazer alusão ao erro. Se formos levar para o campo do ensino, percebemos que esta gramática consiste apenas no estudo das estruturas da língua isoladamente, sem desenvolver habilidades linguísticas para que professores e alunos desenvolvam suas atividades de forma abrangente e interativa.

A Gramática Descritiva se preocupa em descrever a estrutura e o funcionamento da língua. Segundo Travaglia (2002), o critério é linguístico e objetivo, pois reconhece como pertencente à língua todas as formas e usos empregados e reconhecidos pela comunidade linguística em questão. Conforme Travaglia (2002), os principais seguidores desta corrente gramatical são, por um lado, os teóricos estruturalistas que privilegiam a descrição da língua oral e, por outro, os gramáticos da teoria gerativo-transformacional, que se preocupam com enunciados produtivos por um falante/ouvinte ideal.

Possenti (2000) também define a gramática descritiva como conjunto de regras que são seguidas e vê a principal preocupação de seus simpatizantes como a de descrever ou explicitar as línguas tais como elas são faladas. Esta corrente gramatical, portanto, não demonstra nenhum interesse em prescrever as regras da língua, como faz a gramática normativa, e sim constatar-las, descrevendo as diferentes maneiras como elas funcionam. Sua preocupação não está pautada em apontar erros, mas em constatar as formas existentes em uso, empregando um critério antes social do que linguístico.

Em se tratando da Gramática Interna, Travaglia (2002) define-a como o conjunto de regras que o sujeito realmente aprende e coloca em prática no ato comunicativo. Possenti (2000) concebe a gramática interna como um conjunto de regras que o falante domina. Ele frisa que o conhecimento da gramática interna divide-se em dois tipos: lexical e sintático-semântico. O lexical consiste na capacidade de selecionar palavras adequadas a determinadas situações preestabelecidas socialmente. Já o conhecimento sintático-semântico se preocupa com a distribuição das palavras na frase e seu efeito na produção de sentido.

Vale salientar que, nessa perspectiva, o sujeito desenvolve o saber linguístico a partir das condições físicas, mentais e sociais a que está submetido. Para Wittke (2007), o saber

gramatical interno independe da escolaridade ou de outros processos de aprendizagem sistemáticos.

Levando em conta todo panorama acerca das concepções gramaticais, é notável elencarmos que a preocupação dos presentes autores é nos conscientizar da necessidade de estudarmos mais sobre gramática, levando em consideração as diferentes abordagens. É imprescindível sabermos que não existem erros linguísticos, mas inadequações da forma empregada a determinado contexto de comunicação. Por isso, devemos deixar de lado o preconceito linguístico, pois cada perspectiva gramatical serve para um determinado propósito e o saber está sempre em construção.

## **2.2 Afinal, o que é gramática?**

Para Oliveira (2010), a palavra gramática é polissêmica e seu uso se dá em determinados contextos. Segundo o autor, o termo gramática, por sua vez, pode se referir a um livro que contém regras prescritivas; pode também ser usada como sinônimo de sintaxe e, conseqüentemente, se referir ao conteúdo de disciplina Língua Portuguesa. Diante de tanto conceito que engloba a palavra gramática, é relevante ficarmos atentos para podermos classificá-la adequadamente conforme o contexto.

“Se definirmos gramática, apenas como um conjunto de estruturas sintáticas da língua, acarretamos conseqüências negativas para a prática pedagógica, pois a sintaxe é uma parte integrante da gramática, assim como a semântica e a pragmática” (OLIVEIRA, 2010, p. 232). Partindo deste pressuposto, fica clara que a preocupação de Oliveira está em volta do termo gramatical, por ser polissêmico e acarretar vários significados. Por isto, é imprescindível que tenhamos cuidado na escolha do termo, principalmente quando se trata do ensino da gramática nas aulas de língua. Seguindo a mesma linha de pensamento, temos o estudo da gramática proposto por Miotto (2013) que traz uma ideia de gramática que muito se aproxima com o conceito enfatizado por Oliveira (2010).

Para Miotto (2013), é preciso estabelecermos o conceito de qual gramática iremos trabalhar, pois, segundo ele, o termo gramática pode se referir a um livro cheio de regras que têm por finalidade levar o aluno a falar e escrever bem. A gramática neste enfoque está associada a uma variedade de língua denominada norma culta ou padrão que prioriza, de antemão, as regras gramaticais da língua, fazendo julgamento valorativo ao enfatizar que isto está certo ou errado. “A Gramática Tradicional pode ser entendida, então, como o grande exemplo dessa definição de gramática, o que explica inclusive o seu caráter prescritivo: não fale/escreva assim, porque é errado” (MIOTTO, 2013, p. 13).

É lamentável a forma como a Gramática Tradicional se figura no padrão de correção, pois mostra-se deficiente por exigir que os usuários da língua se comportem conforme os seus princípios, no intuito de preservar a fala e a escrita nos moldes normativo. Porém, se estes não se enquadrarem e seguirem as ditas regras impostas por seus postulados são taxados de pessoas incultas que falam errado e maltratam o idioma.

Se pretendemos, de alguma forma, associar o domínio da gramática a ser culto, implicará, necessariamente, que as outras variedades linguísticas são supostamente erros. Portanto, devemos ter cuidado para não desconsiderarmos a gama de variedades linguísticas existentes e ficarmos engessados a conceitos errôneos/limitados e sem fundamentos que acarretarão preconceito linguístico, não corroborando com uma prática de ensino de língua não reflexiva sobre os usos, sobre a língua em real e efetivo funcionamento.

### **2.3 A gramática ensinada na escola**

Wittke (2007), em seus estudos, faz uma breve apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descrevendo como estes se organizam e a importância destes para o ensino de língua. Ela menciona que os princípios defendidos pelos PCN não se manifestam contra o ensino de gramática nas aulas de língua, o que está em jogo é como esta língua deve ser ensinada, já que os estudos da gramática na escola têm-se centrado na prática de descrever e classificar a língua isoladamente, ao invés de entender seu funcionamento no texto, tendo em vista o uso.

A autora acredita nesse ensino de língua preconizado pelos PCN, pois, além de abarcar a norma padrão e as variações linguísticas, traz o texto para os estudos linguísticos. Seguindo esta linha de pensamento, percebemos que os parâmetros curriculares trazem uma série de orientações para que o professor desenvolva bem o seu ofício de ensinar a língua num processo interativo, dando uma atenção especial aos textos.

É preciso mostrar a importância dos textos no processo de ensino-aprendizagem, levando o aluno a produzi-los oralmente e escritos de modo analítico e reflexivo, considerando, para tanto, os mais variados aspectos envolvidos. Assim, a construção do conhecimento, a partir da reflexão, leva o discente a desenvolver certas habilidades linguísticas e ampliar sua competência discursiva.

Compete à escola organizar um conjunto de atividades que habilitem o aluno a desenvolver sua competência em expressar-se oralmente e por escrito, em diferentes situações sociais, considerando-as condições de produção e de circulação: lugar social, intenção do autor e as características da materialização através do texto. (PCN, 1998, p. 49)

Nessa ótica, fica claro que o papel da escola é proporcionar ao aluno condições para que este aprenda a escutar textos orais, que o mesmo seja capaz de ler textos escritos e esteja também apto a produzir textos orais e escritos em consonância com o contexto.

Muito se tem questionado a respeito do ensino de Gramática Normativa nas aulas de Língua Portuguesa devido a muitos resultados insatisfatórios, tais como: as habilidades básicas no tocante à leitura e à escrita de textos ficaram em segundo plano. E isto acarretou sérios problemas para a vida estudantil. Desta forma, torna-se evidente que mais importante que assimilar as regras gramaticais de uma língua, é imprescindível que o aluno compreenda o significado da linguagem e sua função em contexto de uso.

Em se tratando dos conteúdos gramaticais, estes são abordados isoladamente, desvinculados do sentido e os gêneros discursivos são ignorados, porque a prioridade está apenas na norma culta que desconsidera por completo a funcionalidade da língua. Daí, a importância de estudarmos a língua numa perspectiva discursiva, pois o saber só se concretiza quando pensamos diferentes, quando agimos diferente e quando temos um novo olhar para o fenômeno linguístico.

A gramática ainda exerce uma forte influência nas escolas. Cabe ao professor de Língua Portuguesa desenvolver um olhar crítico frente ao ensino da gramática, reformulando a sua prática de ensino na sala de aula para poder desenvolver um ensino produtivo e eficiente. Mendonça (2006) traz uma proposta inovadora ao implementar nos estudos gramaticais a análise linguística. A autora, portanto, apresenta uma proposta teórico-metodológica que abarca o sistema linguístico pautado na reflexão, levando em consideração os usos da língua. No que consiste ao ambiente escolar, ela cita que o ensino deve focar, além dos fenômenos gramaticais, os fenômenos textuais e discursivos. A estudiosa ainda cita que a Gramática Tradicional ensinada na escola apresenta conflitos por apresentar resultados insatisfatórios no tocante às aulas e apresentar inconsistências teóricas.

Desse modo, sua crítica se baseia em dois pontos: os resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática (parcialmente evidenciados em avaliações como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)), ou seja, alunos cujas habilidades básicas de leitura e de escrita não foram potencializadas, já que estas ficam em segundo plano; a constatação, por meio de pesquisas, de que a Gramática Normativa, base do ensino de gramática na escola, apresenta inconsistências teóricas e não descreve adequadamente a norma padrão contemporânea (MENDONÇA, 2006, p. 199-200).

Conforme esclarece Mendonça (2006), a Análise Linguística não elimina a gramática das salas de aula, muito pelo contrário, engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais,

mas num paradigma diferente. Pensando nas diferenças básicas existentes entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística, a presente autora elaborou uma tabela ilustrativa para mostrar que é perceptível tais diferenças.

**FIGURA 01** – 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"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégio das habilidades metalingüísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade dos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

TABELA 1: DIFERENÇAS ENTRE ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA<sup>11</sup>

**Fonte:** Mendonça (2006, p. 207)

Algumas características essenciais são destacadas nessa tabela: o ensino de gramática considera a língua como um sistema que apresenta estrutura invariável e inflexível, enquanto a Análise Linguística traz uma concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos sujeitos falantes. Percebemos, conforme Figura 01, que a Análise Linguística está integrada com a leitura e a produção de texto; trabalho de reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos a partir da análise de casos particulares identificados em textos;

ênfase nos efeitos de sentidos associados aos gêneros textuais; associação entre habilidades epilinguísticas (reflexão sobre o uso) e metalinguísticas (reflexão voltada para a descrição).

Diante disso, observamos que a Análise Linguística contempla uma nova perspectiva sobre o ensino e linguagem – um outro ângulo, conforme título deste capítulo –, privilegiando os fenômenos linguísticos com ênfase nos usos e congregando textos cujas habilidades de leitura e escrita sejam capazes de desenvolver a competência linguística e comunicativa de seus alunos.

Em se tratando do ensino, à luz da análise linguística, Mendonça (2006) apresenta uma concepção que muito se aproxima com a proposta proferida pelos PCN. Ambos focalizam que o ensino de língua na escola deve ser desenvolvido através de textos, a fim de que se cumpra sua função comunicativa. Para os PCN (1998, p. 22), o ensino de língua materna deve incorporar três grandes variáveis:

[...] o primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento - o objeto de conhecimento - são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Os PCN, portanto, defendem um ensino pautado na interatividade da língua, que os alunos sejam capazes de compreender, interpretar e produzir diferentes textos dentro e fora da sala de aula. Textos estes que o auxiliem nas relações sociais. Para obtermos êxito no aprendizado da língua é preciso que assumamos uma postura consciente, entendendo que a linguagem ocorre num espaço interativo dando margem a várias possibilidades comunicativas e interativas.

É comum, pensarmos no ensino da gramática no viés das regras, das nomenclaturas, que nos levam a identificar as formas tidas como corretas de falar ou escrever. Afinal, a vida toda fomos ensinados assim, já que a Gramática Normativa tinha como foco primordial o ensino da forma correta da língua.

Essa ênfase ao ensino da gramática ganha certa justificativa, segundo Antunes (2007), pela falsa ideia que língua e gramática são a mesma coisa. Assim, ingenuamente, a escola ensina a gramática crendo que está ensinando a língua. A gramática nada mais é que uma das partes integrantes da língua, sendo responsável pela regularização da mesma, ao estabelecer determinadas regras e não a própria língua. Tem função reguladora, mas não regula tudo, é importante, mas não é tudo. Nestes termos, “restringir-se, pois, a sua gramática é limitar-se a

um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações (ANTUNES, 2007, p. 41).

Tendo em vista que a normatividade da gramática assume um caráter prescritivo e que a língua nesta acepção abarca um sistema fechado, onde mudanças não são permitidas, e que os conteúdos são apenas repassados, ou seja, são transmitidos aos alunos, desvinculados de sentidos. Nesta perspectiva tradicionalista, trabalha-se a gramática isoladamente e os gêneros discursivos são ignorados, trabalhando-se apenas com a norma culta, desconsiderando o funcionamento da língua em condições de uso e em diversos contextos.

É no considerar o funcionamento da língua que se situa o interesse 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 Linguística direciona o aluno, não só no encontro de problemas suscetíveis da linguagem no texto, mas também por meio da reflexão e da criação de novos sentidos a este mesmo texto. Eis o compromisso – o outro ângulo – de um ensino reflexivo de língua.

Diante de todo panorama levantado até o presente momento sobre os conceitos gramaticais e as concepções que foram abordadas conforme preceituaram os autores citados e os princípios abordados pelos PCN, nós enquanto professores, devemos pensar e repensar o ensino precedido pelo estudo da língua em suas condições de uso, objetivando proporcionar aos nossos alunos um conhecimento pautado nas mais diversas formas de comunicação, incluindo não apenas a norma culta, mas também, as diferentes tipologias textuais com base na análise e na compreensão, para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e produção de textos, a fim de tornarem-se cidadãos reflexivos e conscientes.

O próximo capítulo desta monografia abordará os aspectos metodológicos da pesquisa por nós empreendida.

## CAPÍTULO III

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

A nossa pesquisa é do tipo documental, já que se trata de uma pesquisa sobre o livro didático de Língua Portuguesa referente ao conteúdo: Período Composto por Coordenação. Em se tratando da pesquisa documental, Lakatos e Marconi (2003, p. 174) a definem como a fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias. Este tipo de pesquisa documental, portanto, bem como outros tipos de pesquisa, se destina a produzir novos conhecimentos, no intuito de facilitar a compreensão dos fenômenos e também entender como estes são desenvolvidos. Para este tipo de análise, apresentamos um panorama metodológico que possivelmente provocará uma reflexão nos leitores e, conseqüentemente, nos alunos que fazem usos de documentos e muitas vezes os utilizam como método investigativo para um determinado propósito.

É de fundamental importância o uso de documentos em pesquisa, pois a riqueza de informações contidas em documentos apresenta uma contextualização histórica e sociocultural, além de serem utilizados também em outras ciências, pois a pesquisa documental estende-se a outras áreas humanas e sociais. Daí, a importância deste tipo de pesquisa ser apreciada e valorizada.

Gil (2008) declara que a pesquisa documental apresenta uma forte semelhança com a bibliográfica, mas o fator que diferencia uma da outra centra-se na natureza das fontes, pois enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental prima por materiais que ainda não receberam um tratamento analítico.

Conforme conceitua Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica é aquela que

se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Percebemos que a pesquisa bibliográfica, conforme frisou Severino (2007), baseia-se na coleta de material provenientes de muitos autores. E que pode ser realizada também através de um registro disponível que ocorreu de pesquisas anteriores.

E sobre a importância da pesquisa documental, temos Cellard (2008, p. 295) que traz um conceito fundamental sobre documento, especificamente o documento escrito:

o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Percebemos que os documentos em pesquisa, conforme elucidou Cellard (2008), apresenta uma dimensão temporal que está associada à compreensão do social, favorecendo a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos. Ele, para tanto, nos mostra que os documentos, através de suas características peculiares, demarcam a autenticidade de atividades que ocorreram no passado.

Ludwing (2009, p. 63), por sua vez, faz uma breve explicação do que seja a análise documental, afirmando 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.

A partir das reflexões sobre pesquisa documental, e conforme o exposto dos autores supracitados, percebemos que os documentos são importantes e merecem um olhar especial, principalmente pelo seu valor histórico e sociocultural. Para tanto, é necessário que vejamos os documentos como algo que está ao nosso alcance, nos proporcionando liberdade para consultá-los, principalmente quando se trata de LD, que funcionam como um importante instrumento de ensino-aprendizagem no âmbito educacional.

Devido à importância dada ao LD e sabendo que este exerce uma forte influência no meio escolar, por se tratar de um instrumento de ensino-aprendizagem, muitas vezes o único instrumento, tivemos a pretensão de utilizarmos o LD como *corpus* de análise para nossa pesquisa. Para efetivar a nossa pesquisa selecionamos o LDP *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, referente ao 3º ano do Ensino Médio, publicado pela Editora Saraiva e publicado no ano de 2013.

A escolha do presente livro se deu pelo fato deste ter sido aprovado pelo PNLD para ser utilizado nas escolas entre 2015 a 2017 e por ser usado em muitas escolas da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande – PB.

A pesquisa que realizamos é do tipo analítica, pois pretendemos abordar o conteúdo referente ao Período Composto por Coordenação, mais precisamente as orações coordenadas. O critério para escolha deste assunto deve-se do fato de que está contido em todo LDP, principalmente no livro de Cereja e Magalhães que dispõe as orações coordenadas mostrando à forma como estas se estruturam e estão ligadas a outras mediante a sua natureza sintática, bem como por ser um conteúdo muito requisitado em concursos e avaliações. Logo, trata-se de um conteúdo relevante aos estudos da sintaxe da língua.

Em se tratando da forma como o conteúdo é abordado no livro de Cereja e Magalhães, observamos que o assunto a ser estudado e analisado se encontra no capítulo 6 do presente livro. Os assuntos estão dispostos da seguinte maneira: no primeiro momento, temos a construção do conceito do que seja as orações coordenadas e em seguida, uma breve explicação das orações coordenadas sindética e assindética; no segundo momento, encontramos as orações intercaladas e as orações coordenadas fazendo parte da construção do texto.

A seguir, a análise de dados desta pesquisa.

## CAPÍTULO IV

### AS ORAÇÕES COORDENADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

#### 4.1 Breves conceitos sobre as orações coordenadas

Com vistas a implementar na nossa análise um estudo mais aprofundado sobre as orações coordenadas, **nosso objeto de estudo**<sup>2</sup>, resolvemos conceituá-las à luz de autores como Bechara (2003), Cegalla (2008), Nicola e Terra (1993), Ferrarezi (2012) e Garcia (2011).

Encontramos na gramática de Bechara (2003), que as orações coordenadas são sintaticamente independentes entre si e podem se combinar formando grupos oracionais ou períodos compostos. Os conceitos de Nicola e Terra (1993) caminham nesta mesma direção. Segundo os autores, as orações coordenadas são sintaticamente independentes umas das outras, relacionadas entre si pelo sentido e podem estar, ou não, ligadas umas às outras por conjunção coordenativa.

Na visão de Cegalla (2008), a coordenação está ligada a outra da mesma natureza sintática. Nesta perspectiva, constituem-se como independentes, funcionando como termos de outras orações e se classificam como orações sindéticas e assindéticas.

Percebemos, através do nosso estudo sobre as orações coordenadas, que a gramática de Cegalla (2008, p. 282-283), embora se assemelhe com a gramática abordada pelos demais autores, apresenta uma abordagem bem tradicionalista, ao conceituar que

as orações coordenadas sindéticas recebem o nome de conjunções coordenativas que as iniciam, podendo ser, portanto: 1. aditivas (expressam adição, sequência de pensamentos): A doença vem a cavalo e volta a pé. 2. adversativas (exprimem contraste, oposição, ressalva): A espada vence, mas não convence. 3. alternativas (exprimem alternância, alternativa, exclusão): Venha agora ou perderá a vez. 4. conclusivas (expressam conclusão, dedução, consequência): Vives mentindo; logo, não mereces fé. 5. Explicativas (exprimem explicação, motivo, razão): Leve-lhe flores, que ela aniversaria amanhã. As orações coordenadas assindéticas são separadas por pausas, que na escrita se marcam por vírgula, ponto e vírgula ou dois pontos. Exemplos: “O sol apareceu, cortou o nevoeiro” (José Fonseca Fernandes). “Matamos o tempo; o tempo nos enterra” (Machado de Assis) “Não dançou; viu, conversou, riu um pouco e saiu” (Machado de Assis) “Apertei-lhe a mão: estava gelada” (Carlos de Laet).

---

<sup>2</sup> Inserimos esta discussão teórica no início do capítulo analítico por decidirmos enfatizar a abordagem das orações coordenadas como a constituição de nosso objeto de estudo. Logo, pertencente ao trato dado por nós ao nosso objeto no nosso *corpus*. Portanto, na nossa análise.

Conforme o exposto, observamos que Cegalla (2008) traz uma gramática pautada nos moldes tradicionalista, pois a forma como estão dispostos os conceitos referentes às orações coordenadas, e também os exemplos citados, estão soltos e altamente descontextualizados.

Já para Ferrarezi (2012, p. 142), em casos de coordenação, define que as orações são apenas ligadas pelo sentido. Neste caso, uma oração se relaciona à outra em função do que elas expressam, mas não pela ordem sintática: “as orações coordenadas são sintaticamente independentes, pois atuam em relação de coordenação umas com as outras, pois não foram geradas por uma palavra, isto é, não estão ocupando nenhuma lacuna aberta por uma palavra”.

Na perspectiva de Ferrarezi (2012), ficamos cientes que as coordenações são sintaticamente independentes e sua relação se estabelece apenas pelo sentido que expressam. Deste modo, as orações coordenadas podem, ou não, estar ligadas por conectivos.

De acordo com GARCIA (2011, p. 42), na coordenação ocorre um processo de encadeamento de ideias idênticas. Ele destaca que

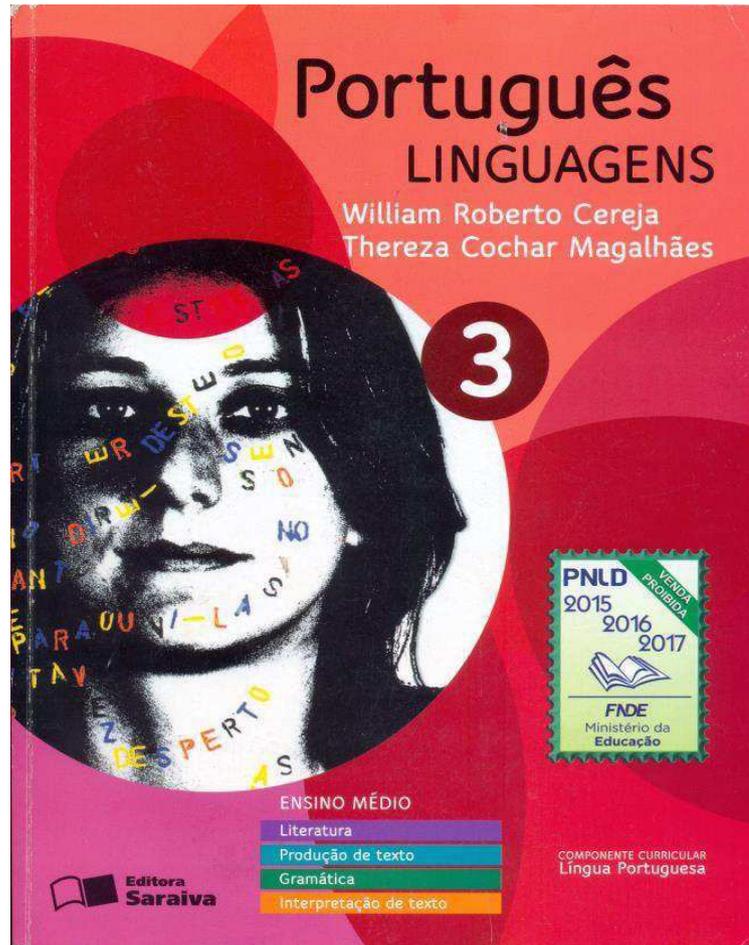
na coordenação (parataxe), que é um paralelismo de valores sintáticos idênticos, as orações se dizem da mesma natureza (ou categoria) e função devem ter a mesma estrutura sintático-gramatical (estrutura interna) e se interligam por meio de conectivos chamados conjunções coordenativas. É em essência um processo de encadeamento de ideias.

Vale ressaltar que no Período Composto por Coordenação, proposto por Garcia (2011), ocorre um paralelismo de funções e valores sintáticos idênticos, demarcando que os elementos frasais estão coordenados entre si apresentando prontamente uma estrutura gramatical também idêntica.

#### **4.2 A abordagem das orações no LDP em análise**

O LD pode ser interpretado como uma ferramenta mediadora no processo de ensino-aprendizagem e apesar de apresentar uma importância relevante no campo educacional, por servir de apoio e suporte teórico para o aluno, também deve obedecer aos programas curriculares exigidos pelas escolas. Partindo deste enfoque, o cerne da nossa discussão centra-se na análise das orações coordenadas no presente no LDP *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013), conforme apresentado na Figura 02.

FIGURA 02 – Capa do livro didático analisado

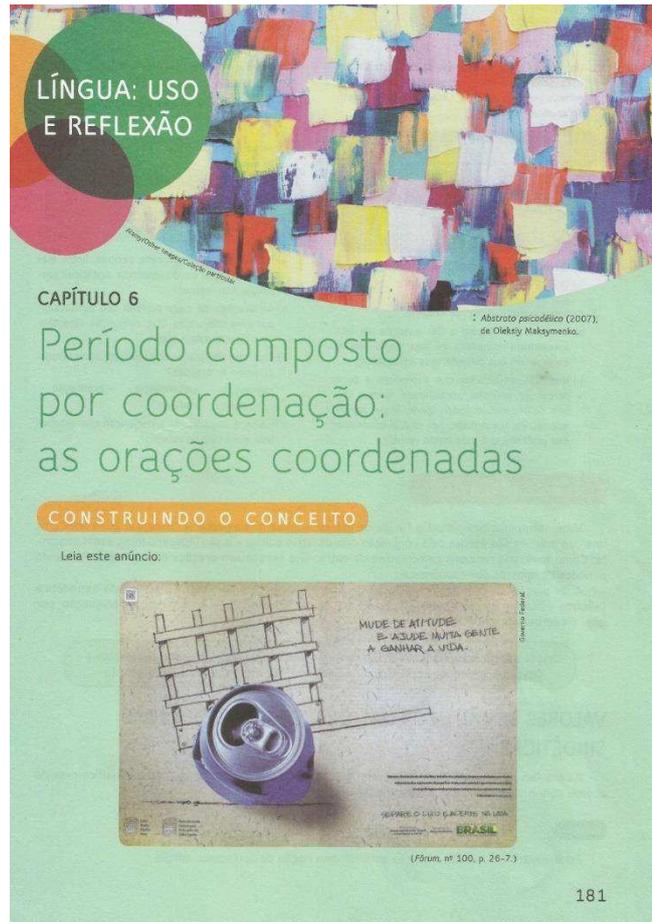


Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013)

Como podemos observar, o livro didático acima mencionado foi aprovado pelo PNL D, fator este que denota um certo grau de qualidade na escolha do LDP por parte dos profissionais de educação, já que o PNL D tem por finalidade contribuir positivamente para a melhoria do ensino. Em se tratando da estrutura física deste livro, a capa apresenta a sistematização dos assuntos a serem ministrados no ensino de LDP: Literatura, produção de textos, gramática e interpretação de texto. A princípio, pela forma como estão segmentados e dispostos os conteúdos referentes ao ensino de português, percebemos um avanço significativo no ensino, principalmente quando se faz usos de textos para explicar os fenômenos gramaticais e discursivos.

Na Figura 03, encontramos o assunto que iremos analisar: Período Composto por Coordenação que está contido no capítulo 6 do LDP.

FIGURA 03 – Língua: uso e reflexão



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.181)

Primeiramente, ao observarmos o capítulo 6, percebemos o quanto ele é criativo e atraente pela sutileza das cores que são bem diversificadas, e pela forma como estão dispostos os enunciados. Toda esta criatividade na escolha das cores, dos balões e do anúncio nos chamam atenção e aguçam ainda mais a curiosidade dos alunos. Temos nessa página a presença de balões coloridos que estão interligados, nos indicando que existe um grau de dependência entre ambos, a ponto de associarmos com a própria natureza da língua que não pode ser vista isoladamente. Em um dos balões está escrito: *Língua: uso e reflexão*, que nos passa uma ideia de funcionalidade da língua e que levará nossos alunos a refletirem sobre a língua em consonância com o uso.

No que diz respeito ao estudo gramatical referente às orações coordenadas, temos uma possível construção do conceito do que sejam estas orações, que é criado através de um anúncio publicitário, mostrando, desta forma, que o gênero anúncio está sendo trabalhado neste capítulo no intuito de nos comunicar uma mensagem que nos levará a refletirmos acerca de algo.

A abordagem do conceito sobre as orações coordenadas e a forma como se dá essa construção nesse LDP é funcional, pois quando a gramática passa a ser trabalhada a partir de um determinado gênero textual, o estudo gramatical torna-se mais produtivo e eficaz por apresentar a língua de uma forma interativa e reflexiva.

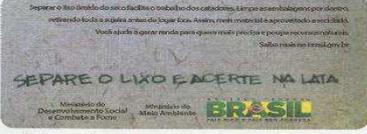
Nesse enfoque, temos o estudo relativo à gramática, a presença do anúncio que prioriza os elementos linguísticos não como meras formas, mas a partir de seu funcionamento, atentando para a construção do significado.

Temos no anúncio as seguintes orações: **“Mude de atitude e ajude muita gente a ganhar a vida / Separe o lixo e acerte na lata”**. Estas orações são carregadas de significados, pois nos levam a refletirmos de modo consciente sobre uma problemática altamente coletiva: a educação ambiental. Nesta ótica, temos uma abordagem funcional que foge completamente daquela visão de língua isolada que a perspectiva tradicional aborda. A imagem não verbal está intrinsecamente ligada à temática que introduz uma noção de consciência. Deste modo, levando para o estudo gramatical, podemos também explicar as orações coordenadas partindo dessa abordagem funcionalista, pois, ao fazermos analogia dessa abordagem funcional associada ao respaldo gramatical sintático, não corremos o risco de ficarmos presos somente ao elemento gramatical, e sim, entendermos a verdadeira essência que o texto em si quer nos transmitir.

Na figura a seguir, temos o exercício inicial com suas respectivas questões. A primeira questão apresenta uma breve explicação sobre a finalidade do anúncio e traz o mesmo anúncio, que foi mencionado anteriormente, para que o aluno venha participar da atividade, contribuindo com respostas adequadas às perguntas que foram propostas. Isto acarreta reflexão no ato da resposta sobre quem é o anunciante, o destinatário e a finalidade do anúncio.

FIGURA 04 – Exercício para identificação e classificação

1. Um anúncio tem a finalidade de informar as pessoas, sensibilizá-las e convencê-las sobre determinado produto ou ideia. Observe a parte inferior do anúncio;



2. Observe a parte verbal do anúncio.

a) O enunciado "Separe o lixo e acerte na lata" apresenta ambiguidade, ou seja, duplo sentido. Explique em que consiste essa ambiguidade.

b) Nos três enunciados que compõem a parte verbal do anúncio, predominam formas verbais do imperativo: *mude, ajude, limpe, separe, acerte*. Na sua opinião, por que o anunciante deu preferência a esse modo verbal?

3. Observe a parte não verbal do anúncio.

a) Que imagem aparece em destaque?

b) Que relação há entre a parte verbal e a parte não verbal do anúncio?

4. Observe estes períodos:

Mude de atitude, e ajude muita gente.  
1ª oração                      2ª oração

Separe o lixo, e acerte na lata.  
1ª oração                      2ª oração

a) Há duas orações em cada período. Entre elas existe relação de dependência sintática? Justifique sua resposta.

b) As orações de cada período são conectadas por uma conjunção. Que conjunção estabelece a ligação entre elas?

c) Que tipo de relação essa conjunção estabelece entre as orações?

- oposição                      • alternância                      • explicação
- conclusão                      • adição

d) Como é classificada a conjunção que estabelece esse tipo de relação?

**CONCEITUANDO**

Você notou que, nos períodos "Mude de atitude e ajude muita gente" e "Separe o lixo e acerte na lata", as orações são ligadas pela conjunção coordenativa aditiva e são independentes sintaticamente. Como nenhuma funciona como termo da outra, elas constituem **orações coordenadas**, formando períodos compostos por coordenação.

A 1ª oração de cada período não se inicia com conjunção; por isso, é **coordenada assindética** (*sindeto* = conjunção coordenativa). Já a 2ª oração de cada período é introduzida por conjunção; por isso, é **coordenada sindética**.

Oração coordenada sindética é aquela que é introduzida por conjunção coordenativa.  
Oração coordenada assindética é aquela que não é introduzida por conjunção.

**VALORES SEMÂNTICOS DAS ORAÇÕES COORDENADAS SINDÉTICAS**

As orações coordenadas sindéticas têm relação com outra oração do período e classificam-se de acordo com o valor semântico da conjunção que as introduz.

**Aditivas**

Estabelecem em relação à oração anterior uma noção de acréscimo, adição.

182

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 182)

Ao adentrarmos para a atividade 1, percebemos que ela traz uma finalidade discursiva, já que o aluno é convidado a participar da construção de sentido do enunciado. Fica óbvio que nessa questão há um interesse para que os alunos participem da construção de sentido. Podemos dizer que essa questão está pautada numa perspectiva funcionalista, distante de abordagem tradicional que, costumeiramente, traz conceitos gramaticais associados à forma, trabalhando as estruturas da língua isoladamente, sem que desenvolva os mais variados elementos linguísticos existentes.

Em seguida, observamos que os quesitos 2 e 3 seguem o mesmo raciocínio do quesito 1, pois o gênero anúncio continua levando o aluno a questionar e, possivelmente, participar da construção do enunciado. Logo, a funcionalidade linguística é verificada em tais questões.

Já a questão 4 trabalha com o conteúdo relativo ao período composto e a conjunção, orientando o aluno a identificar se as orações elencadas apresentam relação de dependência sintática, em seguida, pede para o mesmo justificar sua resposta. Neste caso, observamos a

presença da gramática tradicional que prioriza a forma e deixa de lado a funcionalidade linguística. Faltou ser explorado nesse quesito 4 a discursividade linguística que leva o aluno a produzir significado. Sendo assim, a Gramática Tradicional não consegue explicar o caráter enunciativo da língua, por aparecer isolada da produção textual, principalmente do texto inicial que introduz o capítulo. Na mesma página, temos o tópico conceituando que traz o conceito das orações coordenadas sindéticas e assindéticas numa visão bem tradicionalista.

Percebemos que o presente LDP ora traz uma abordagem funcional para explicar o funcionamento da linguagem, ora traz uma abordagem tradicionalista que privilegia o aspecto sintático e gramatical, deixando de lado a discursividade.

Se os PCN defendem uma nova proposta de ensino de língua, que prioriza o caráter enunciativo da língua, ainda há muito o que se fazer, pois é necessário que exista uma mudança na prática didático-pedagógica, pois o tradicionalismo ainda é presença marcante nos livros didáticos de língua portuguesa.

A próxima figura que iremos analisar ilustra bem esta ideia. Observamos que ainda existem conteúdos gramaticais com exemplos isolados entre si, sem apresentarem sentidos. Isto demonstra que o ensino de gramática ainda exerce uma forte influência no âmbito educacional. É necessário que o docente assuma uma nova postura frente à Gramática Tradicional e priorize a leitura, a escuta e produção de texto, já que o conteúdo de Língua Portuguesa, conforme orientam os PCN, deve englobar uma gama de atividades de pesquisa que leve o estudante a produzir seu próprio conhecimento linguístico.

**FIGURA 05 – Orações coordenadas e suas classificações**

Ele comprou a passagem *e* partiu no primeiro trem.

São introduzidas pelas conjunções coordenativas aditivas: *e, nem, que*, ou pelas locuções correlativas: *não só... mas (também), tanto... como*, etc.

**Adversativas**

Estabelecem em relação à oração anterior uma ideia de oposição, contraste, compensação, ressalva. São introduzidas pelas conjunções coordenativas adversativas: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto, senão*, etc.

**Alternativas**

Expressam alternância, ligando orações que indicam v que se excluem.

Todas as tardes ia ao cinema *ou* fazia pequenas compras em lojas da região.

São introduzidas pelas conjunções coordenativas alternativas: *ou, ou... ou..., ora... ora, já... já, quer... quer*, etc.

Observe que a oração *ou vai amarelar* liga-se à oração anterior com um valor alternativo, para exprimir a incompatibilidade das duas propostas sugeridas pelo anúncio.



**Conclusivas**

Exprimem ideia de conclusão relativa à declaração feita na oração anterior. Veja este ditado popular:

O destino não é uma questão de sorte, é uma questão de escolha. *Portanto, não é algo a se esperar, e sim a conquistar.*

São introduzidas pelas conjunções coordenativas conclusivas: *logo, pois* (posposto ao verbo), *portanto, por isso, de modo que*, etc.

**Explicativas**

Exprimem ideia de explicação relativa à declaração feita na oração anterior:

Use sempre protetor solar, passe um hidratante em sua pele e lave o rosto 2 vezes ao dia com água e sabonete neutro. A massagem também é sempre bem-vinda. *pois ajuda no relaxamento e ativa a circulação linfática e venosa.*

(Campanha de prevenção de doenças venosas e arteriais - SBACVSP)

LÍNGUA:  
USO E REFLEXÃO

183

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 183)

Podemos perceber, conforme a página ilustrada acima, a exposição dos tipos de orações coordenadas: Aditivas, Adversativas, Alternativas, Conclusivas e Explicativas. Estas apresentam conjunções coordenativas ligando uma oração à outra. Todos os exemplos mencionados se encontram descontextualizados. A página apresenta uma doutrina gramatical normativa centrando na forma que, infelizmente, contribui pouco para o conhecimento do fenômeno linguístico. Estes critérios de classificação das orações coordenadas, à luz da normatividade da gramática, são insuficientes, pois, na maioria das vezes, tornam-se regras confusas e generalizadas que não possibilitam a produção de significados.

Para Travaglia (2009, p. 30), a Gramática Normativa

é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente, ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira.

O que se percebe é que o ensino da gramática na maioria dos casos é voltado para o exercício da metalinguagem com atividades de caráter descritivo. E isso é bastante nocivo à aprendizagem, pois os estudos gramaticais têm que ser integrados com a interpretação e produção textual. Para aprendermos a língua temos que entender que o seu uso se dá em diferentes situações do nosso convívio social e até mesmo no contexto escolar.

Segundo Mendonça (2006), o ensino da Gramática Normativa é um dos mais resistentes pilares das aulas de português e preocupação quase exclusiva dessas aulas. Para tanto, ainda conforme elucida Mendonça (2006), nas últimas duas décadas vem se firmando um movimento de reorientação desta prática, questionando-se a validade dessa forma de ensinar, no intuito de motivar o surgimento de uma nova proposta para o ensino da gramática, denominada Análise Linguística. O termo Análise Linguística surge a partir de uma nova necessidade do sistema linguístico em buscar uma nova postura reflexiva sobre os usos da língua com vistas ao ambiente escolar e aos demais fenômenos gramaticais textuais e discursivos.

A Figura 06 ainda continua com a temática de classificação das orações coordenadas, introduzindo as intercaladas.

**FIGURA 06** – Orações coordenadas e suas classificações / Orações intercaladas

São introduzidas pelas conjunções coordenativas explicativas: *porque, que, pois* (anteposto ao verbo), etc.

**Distinção entre as orações coordenadas explicativas e as orações adverbiais causais**

Tanto as orações coordenadas explicativas quanto as orações adverbiais causais podem ser introduzidas pelas conjunções *que* e *porque*. Por essa razão, às vezes fica difícil distinguir esses dois tipos de oração, principalmente quando não se conhece bem o contexto situacional e a intenção do locutor. Tal dificuldade, contudo, poderá ser eliminada se observarmos estes princípios básicos:

- A oração coordenada explicativa cumpre o papel de explicar o que foi afirmado na oração anterior. Veja:

<u>Choveu,</u> or. coord. assindética	<u>porque a rua está molhada.</u> or. coord. sindética explicativa
<u>Maria sumiu na festa,</u> or. coord. assindética	<u>porque ninguém mais a viu.</u> or. coord. sindética explicativa

- A oração subordinada adverbial causal cumpre o papel de advérbio em relação à oração principal, isto é, indica a causa da ação expressa pelo verbo da oração principal. Observe:

<u>Choveu,</u> or. principal	<u>porque houve muita evaporação.</u> or. subord. adverbial causal
---------------------------------	---

- A oração coordenada explicativa é empregada com frequência depois de orações imperativas e optativas. Veja:

<u>Não zombe dele,</u> or. imperativa	<u>que está apaixonado.</u> or. coord. sind. explicativa
<u>Deus te ajude,</u> or. optativa	<u>porque és ousado.</u> or. coord. sind. explicativa

**ORAÇÕES INTERCALADAS**

Leia as frases seguintes, de Machado de Assis, e observe as orações destacadas:

É muito esperto o seu menino, *exclamaram os ouvintes*.  
Tive (*por que não direi tudo?*) tive remorsos.

Na primeira frase, a oração destacada indica quem exclamou “É muito esperto o seu menino”; na segunda, a oração entre parênteses corresponde a uma ressalva feita pelo narrador-personagem. Observe que essas orações constituem acréscimos feitos ao texto com a finalidade de dar algum esclarecimento adicional, não fundamental. Essas orações são chamadas de **orações intercaladas** ou **interferentes**.

184

**Fonte:** (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 184)

Conseguimos visualizar nessa página que os aspectos gramaticais são trabalhados segundo o modelo tradicional, pois temos as orações coordenadas explicativas e as orações adverbiais causais. Percebemos que estas orações se comportam de forma distinta. Quanto aos exemplos, estes estão soltos e descontextualizados. Não temos a presença de textos que são de fundamental importância para o ensino quando se trata da reflexão sobre o estudo linguístico e seus usos. O mesmo ocorre com as orações intercaladas, que passam a ser explicadas a partir de um fragmento de Machado de Assis, onde parte das orações é destacada para que

seja explicada como ocorre com as intercalações e a construção do sentido no acréscimo de informações, como é a função da intercalação oracional.

No que se refere ao estudo das orações coordenadas no LDP de Cereja e Magalhães (2013), destacamos que os exemplos de tradicionalismo estão presentes e percorrem as páginas 182, 183 e 184. Percebemos que, nesta perspectiva gramatical, as orações coordenadas e suas classificações, bem como os exemplos seguintes, apresentam-se dissociados de um contexto de uso.

Levando para o campo de ensino, o estudo sistematizado da gramática deve estar ligado ao funcionamento efetivo da língua. Só assim o aluno será capaz de desenvolver, conscientemente, suas habilidades linguísticas. Pensando e repensando num ensino de qualidade, temos que nos adequar a uma gramática do tipo funcional que utiliza os próprios itens lexicais e gramaticais da língua para explicar o funcionamento em todos os níveis em que ocorre, especialmente, o texto.

Como pontua Neves (2002, p. 226):

ora, em tal ponto de vista, tem significado, especialmente para esse nível de ensino, o tratamento funcional da gramática, que trata a língua na situação de produção, no contexto comunicativo. Basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos de comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.

O ensino da gramática não deve se integrar apenas ao estudo da língua isoladamente, com palavras soltas que não apresentam sentido algum para os estudantes, como verificado em alguns momentos da abordagem do LDP em análise. O ensino gramatical só se tornará eficaz se estiver associado aos demais fenômenos linguísticos e discursivos.

Frente aos fenômenos linguísticos e gramaticais, veremos os autores apresentam ainda sobre o conceito de orações intercaladas, bem como num exercício proposto.

FIGURA 07 – Orações intercaladas e exercícios de fixação

Assim:

Oração intercalada ou interferente é aquela que é inserida em outra com a finalidade de indicar o autor de uma citação, fazer um esclarecimento, uma ressalva, uma advertência, um desabafo, emitir uma opinião ou pedir desculpas.

Esse tipo de oração é sintaticamente independente e em geral aparece entre vírgulas, travessões ou parênteses. Veja outros exemplos:

“Um dia — *que linda manhã fazia!* — resolvemos um grande problema.” (Marques Rebelo)

“E amaria o rapaz de suéter e sapato de basquete, que costuma ir ao Rio, ou (*murmura-va-se*) o homem casado, que já tinha ido até à Europa e tinha um automóvel e uma coleção de espingardas magníficas.” (Rubem Braga)

## EXERCÍCIOS

1. Leia o anúncio:



(Veja São Paulo, ano 44, nº 12, p. 61.)

LÍNGUA:  
USO E REFLEXÃO

185

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 185)

Conforme a página ilustrada acima, observamos o conceito da oração intercalada. Em seguida, os autores apresentam exemplos a fim de ratificar o que foi dito anteriormente sobre esse tipo de oração. Percebemos, mais uma vez, que os exemplos estão descontextualizados. Eles partem de fragmentos de obras de escritores, mas não visualizamos nada de acréscimo referente às obras destes, para, inclusive, dentro do contexto da obra literária, confirmar a

intenção discursiva de tal acréscimo marcado linguisticamente pelo uso da coordenação intercalada.

Em se tratando de gêneros, o anúncio aparece no Exercício 1 no final da página e segue para a próxima página, como iremos analisar neste momento.

**FIGURA 08** – Orações Coordenadas na construção do texto

a) No enunciado principal do anúncio, embora haja um ponto separando as orações, há entre elas uma relação de coordenação. Classifique as orações.

b) No contexto, que relação semântica há entre a oração sindética e a oração anterior?

c) Normalmente, as orações dos períodos compostos são separadas por vírgulas. Nesse caso, qual a finalidade do anunciante ao colocar um ponto entre as orações?

**2.** Observe a parte não verbal do anúncio.

a) De que a imagem é constituída?

b) Que relação há entre a linguagem verbal e a linguagem não verbal do texto?

**3.** Leia as orações dos itens a seguir, observando o tipo de relação semântica existente entre elas. Depois reescreva-as, ligando-as com uma conjunção coordenativa que faça o período ficar coerente.

a) O garoto não estava bem. Chorava. Gemia baixinho.

b) Havia muito serviço ainda na cozinha. Deitava, ninguém trabalhava. Não falava.

c) Siga o roteiro proposto. Abandone a competição.

d) Façam silêncio. Há gente doente.

e) Ele é seu pai. Respeite-lhe a vontade pelo menos desta vez.

f) Dormi tarde. Acordei cedo.

g) Li. Reli seu texto. Não o entendi.

**AS ORAÇÕES COORDENADAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO**

Leia o poema a seguir, do poeta e compositor Arnaldo Antunes:

**Inferno**

*"Lasciate ogni speranza voi ch'entrate"*

Aqui a asa não sai do casulo, o azul não sai da treva, a terra não semeia, o sêmen não sai do escroto, o esgoto não corre, não jorra a fonte, a ponte devolve ao mesmo lado, o galo cala, não canta a sereia, a ave não gorjeia, o joio devora o trigo, o verbo envenena o mito, o vento não acena o lenço, o tempo não passa mais, adia, a paz entedia, para o mar, sem maremoto, como uma foto, a vida, sem saída, aqui, se apaga a lua, acaba e continua.

(In: *2 ou + corpos no mesmo espaço*. São Paulo: Perspectiva, 1997. p. 58-9.)



Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna, Lisboa, Portugal

• Pintura (1917), de Amadeo de Souza-Cardoso.

186

**Fonte:** (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p.186)

Percebemos nas questões 1 e 2 que as orações coordenadas são trabalhadas dentro do gênero anúncio. Temos, nesta abordagem, a presença de discursividade, pois os elementos gramaticais referentes à coordenação são trabalhados a partir do anúncio e os alunos são

convidados a refletirem sobre o enunciado e, conseqüentemente, construirão sentidos. A questão 3 mescla entre a discursividade e o tradicionalismo. Há a interferência do estudante no discurso, de modo que a língua passa a produzir efeitos de sentido.

Temos o tópico que trata das orações coordenadas fazendo parte da construção textual. Neste ponto, o poema *Inferno*, de Arnaldo Antunes, é contemplado. Observamos que o poema é ilustrado por uma belíssima paisagem visual: pintura (1917) de Amadeo de Souza-Cardoso para representar o inferno que é um local temeroso segundo acredita alguns religiosos. Nesta perspectiva, o texto é enfatizado enquadrando-se numa abordagem funcionalista, na qual os gêneros textuais são considerados importantes para se explicar os entraves gramaticais e linguísticos.

Em se tratando do ensino gramatical, numa perspectiva funcional, acrescenta Travaglia (2002, p. 236):

trabalhando a gramática na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, o professor consegue fazer uma real integração entre os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna: ensino de gramática, leitura (compreensão de textos), redação (produção de textos orais ou escritos) e vocabulário, ao contrário da prática não textual em que eles são quase sempre estanques, sem qualquer inter-relação.

Entendemos o quanto é importante pensar o ensino nessa ótica funcional, já que os aspectos linguísticos são decorrentes das circunstâncias sob as quais usamos a língua. A leitura e a análise de textos ganham relevância na perspectiva discursiva. As frases soltas, descontextualizadas, não promovem o desenvolvimento de uma competência comunicativa dos alunos.

Partindo para a análise da página 187, observamos que o ensino gramatical, referente às orações coordenadas, está diretamente associado à produção textual, de acordo com a Figura 09.

**FIGURA 09** – Orações Coordenadas na construção do texto

1. Na obra *2 ou + corpos no mesmo espaço*, da qual foi extraído o poema, a frase "Lasciate ogni speranza voi ch'entrate" encontra-se numa página e o poema, na página seguinte. Essa frase, cuja tradução é "Deixai toda esperança, vós que entraís", foi extraída do canto III da parte "Inferno" da *Divina comédia*, do poeta humanista italiano Dante Alighieri. Trata-se, na obra de Dante, da inscrição gravada no portal de entrada para o inferno. Arnaldo Antunes, tomando por epígrafe esse verso, faz dele uma espécie de "porta de entrada" para o seu poema.

a) Que relação existe entre o poema e a epígrafe?

b) Em dois versos foi empregado o advérbio *aqui*. Levante hipóteses: Onde fica o inferno para o eu lírico?

2. Na *Divina comédia*, Dante, conduzido pelo poeta Virgílio, adentra o portal do inferno e descreve o que vê:

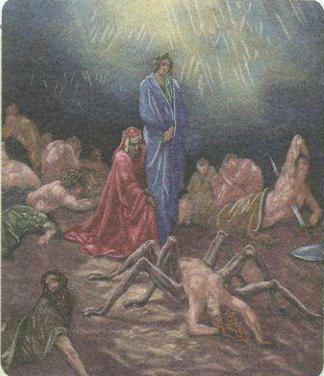
Ali, suspiros, queixas e lamentos  
cruzavam-se pelo ar, na escuridão,  
fazendo-me hesitar por uns momentos.

Línguas estranhas, gírias em profusão,  
exclamações de dor, acentos de ira,  
gritos, rangidos e bater de mão,  
[...]

Vegetam como os sáurios indolentes;  
eu os via desnudos, aguilhoados  
por vespas e por moscas renitentes.

Tinham de sangue os rostos salpicados,  
que lhe caía ao peito e aos pés também,  
pasto, no chão, dos vermes enojados.

(Tradução de Cristiano Martins. *Divina comédia*.  
São Paulo: Edusp, 1976. p. 98-9.)



Prisma Archivo, Barcelona, Espanha/Alamy/Other Images

• *Divina Comédia. Purgatório* (1868), por Gustave Doré.

sáurio: lagarto

Compare o texto de Arnaldo Antunes ao de Dante e aponte semelhanças entre eles quanto às ideias.

3. O poema de Arnaldo Antunes é constituído por várias orações. Cada uma delas trata de um dos aspectos da visão infernal: a asa que não vinga, o azul sem vida, a terra infértil, etc. Observe que as orações do poema constituem um único período.

a) O período é simples ou composto?

b) Se composto, por coordenação ou por subordinação?

c) Classifique as orações desse período.

d) Relacionando forma e conteúdo, levante hipóteses: Por que toda a visão do inferno ficou concentrada num único período?

4. A enumeração dos elementos que compõem a visão infernal parece não ter fim. Um desses elementos, contudo, parece sintetizar todos os outros. Releia os quatro versos finais do poema:

"como uma foto, a vida,  
sem saída, aqui,  
se apaga a lua, acaba  
e continua."

LÍNGUA:  
USO E REFLEXÃO

187

**Fonte:** (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 187)

O texto ganha um espaço privilegiado, pois temos o estudo dos aspectos gramaticais trabalhados através dele. A língua, neste espaço, é utilizada como ferramenta de uso e reflexão. O aluno realmente participa da construção de sentidos. Na Figura 10, também observamos que os itens gramaticais são abordados nos textos propostos contidos na Figura 09, contribuindo, de fato, com as orações coordenadas pensadas na/para construção de textos.

**FIGURA 10 – Orações Coordenadas na construção do texto**

a) Qual é o sujeito das formas verbais *acaba* e *continua*?

b) Que elemento resume todos os elementos anteriores?

c) Explique a comparação entre a vida e a foto.

d) Dê uma interpretação coerente à aparente contradição entre *acaba* e *continua*.



**Para que servem as orações coordenadas?**

As orações coordenadas, por estabelecerem relações sintáticas e lógicas mais simples do que as subordinadas, são frequentemente empregadas em textos que visam à comunicação direta com o público.

É o caso, por exemplo, de textos como receitas, folhetos informativos, cartazes e até mesmo o do jornal falado de rádio e televisão. Nesses textos, quando não se emprega o período simples, a preferência normalmente é pelo período composto por coordenação.

**5.** Às vezes, apesar de não haver conectivos ligando certas orações, é possível observar certo tipo de relação semântica entre elas, como se a conjunção estivesse implícita. Veja estes exemplos:

Estou procurando a passagem há uma hora, não achei. (mas / oposição)

Você não foi à minha casa ontem, estou aqui hoje. (por isso / conclusão)

Passou perto do banco, resolveu entrar. (e / adição)

a) No poema, é possível observar a existência de um nexos semântico entre as orações. De que tipo é esse nexos?

b) Esse valor equitativo entre as orações faz crer que, para o eu lírico, os elementos enumerados – asa, azul, terra, sêmen, etc. – apresentam o mesmo grau ou diferentes graus de importância na constituição da visão do inferno?

**6.** Observe no último verso do poema o valor semântico da palavra *e*, única conjunção empregada no poema. Como você sabe, essa conjunção normalmente indica *adição*. Considerando o contexto, verifique se, de fato, a conjunção *e* apresenta esse valor semântico. Caso não, qual seria o seu real valor semântico? Justifique sua resposta.

**7.** Entre os itens que seguem, indique aqueles que melhor traduzem o papel desempenhado pelas orações coordenadas na construção do sentido do texto lido.

- Exercendo papéis sintáticos equivalentes, cada uma das orações coordenadas compõe um aspecto desse painel infernal que é a própria vida.
- Estabelecendo entre si nexos semânticos de adição, as orações coordenadas somam as impressões de morte e aniquilamento da "vida sem saída".
- As orações coordenadas criam, no poema, relações de dependência sintática que equivalem, no plano da existência, às relações de subordinação entre a vida e a morte.

188

**Fonte:** (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 188)

Na página aparece um lembrete que fala da utilidade das orações coordenadas e mostram que estas podem ser exemplificadas em textos comunicativos. O quesito 5 faz menção aos conectivos que ligam as orações e apresenta exemplos com frases descontextualizadas, que estão ali com o propósito de explicar a relação semântica existente entre as orações com ou sem a presença de conectivos. Os quesitos restantes abarcam questões que trabalham com as orações coordenadas partindo dos textos estudados.

No tocante ao estudo gramatical através de textos, é de fundamental importância que o ensino de Português passe a explorar o texto, de modo que aborde tanto os fenômenos

linguísticos quanto discursivos, para que o estudante compreenda como se estrutura e funciona a língua. Para tanto, percebemos a relevância que é dada ao texto por servir de incentivo para que alunos aprendam mais sobre a língua e desenvolvam habilidades linguísticas discursivas. Logo, eis um avanço no LDP analisado quando comparados a livros que trazem, unicamente, uma abordagem estrutural da língua.

Acreditamos que fica menos complicado para o aluno assimilar o conteúdo referente ao Período Composto por Coordenação: as orações coordenadas, quando este vem contextualizado. O estudo gramatical, portanto, deve estar associado aos gêneros textuais, seja proposto pelo LDP ou por outras fontes, a fim de tornar o ensino mais prazeroso e produtivo.

Cabe ao professor entender que a língua é para ser vista a partir de sua funcionalidade; e que os conteúdos gramaticais precisam estar associados aos demais gêneros textuais, atentando para a funcionalidade da língua. A gramática ensinada na escola deve conter, além da análise das nomenclaturas gramaticais, a análise do texto, pois os itens necessários para que o conhecimento seja efetivado com sucesso têm que gerar significações para a vida languageira dos alunos.

Seguindo adiante, iremos analisar a página 189 que aborda a Semântica e o Discurso frente aos fenômenos gramaticais e discursivos.

FIGURA 11 – Semântica e Discurso

**SEMÂNTICA E DISCURSO**

Leia o anúncio a seguir e responda às questões 1 e 2.

www.turismoes.gov.br  
Governo do Estado do Espírito Santo

(Viagem, ano 15, nº 7, p. 137.)

**1.** Releia estes enunciados verbais do anúncio:

- “Sai da montanha, visita um museu. Sai do museu para uma reserva ecológica.”
- “Descubra o Espírito Santo. Seu destino é aqui.”

a) Observe o tipo de relação existente entre as orações dos enunciados e reescreva-os, explicitando as conjunções coordenativas que estão subentendidas.

b) Qual o valor semântico das conjunções que você empregou ao reescrever os enunciados?

c) Na sua opinião, por que as conjunções foram omitidas no anúncio?

**2.** O anúncio é composto por imagens de vários lugares do Espírito Santo e foi publicado em uma revista de viagem.

a) Quem é o anunciante?

b) Qual é o público da revista?

c) Levante hipóteses: Por que o anúncio apresenta um grande número de imagens fotográficas, dispostas em painel?

LÍNGUA  
USO E REFLEXÃO

189

**Fonte:** (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 189)

A figura nos apresenta a Semântica e o Discurso retomando o que foi mencionado anteriormente, sobre a importância de se estudar os elementos gramaticais a partir de textos. Notamos a presença do anúncio, que já foi contemplado em questões anteriores. Os enunciados são produzidos a partir do anúncio com a finalidade de se explicar os aspectos

gramaticais sobre as orações coordenadas, explicando o tipo de relação existe entre elas. Temos também questões discursivas sobre a imagem do anúncio que levará o aluno a fazer questionamentos e produzir sentidos.

Conforme o exposto, observamos que o LDP analisado traz o assunto referente ao Período Composto por Coordenação de uma forma híbrida: num primeiro momento, as atividades apresentam um texto que explica até certo ponto a funcionalidade da língua; em outro momento, os elementos gramaticais estão fragmentados com exemplos descontextualizados. Dessa forma, percebemos que este LDP, que é direcionado a alunos do 3º Ano do Ensino Médio, apresenta uma certa limitação por trazer uma análise superficial da língua. Em se tratando do levantamento que realizamos sobre as orações coordenadas nesse LDP, percebemos que o estudo da estrutura gramatical deixou a desejar, pois os aspectos gramaticais não foram bem explorados e os exemplos se encontravam soltos. O estudo da estrutura gramatical para ser interiorizado pelo aluno precisa ser contextualizado em situações reais de uso ou contextos comunicativos.

Entendemos, ao longo desse estudo gramatical referente às orações coordenadas, que é preciso que o ensino e a prática do professor frente à gramática sejam viabilizados através de estratégias didático-discursivas além das regras: partindo delas, mas ampliando-as a uma discussão que reflita sobre a língua como, verdadeiramente, uma prática social. Para tanto, é necessário que se estude a gramática de uma forma contextualizada, através de textos que estimularão os alunos a identificarem o elemento gramatical e construirão sentidos através do assunto estudado em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo panorama levantado acerca dos estudos gramaticais e linguísticos presentes no livro didático em questão, percebemos que há uma predominância muito marcante da Gramática Tradicional e uma certa limitação no quesito funcionalidade linguística, pois os resultados obtidos em nossa pesquisa nos mostram que o LDP, num primeiro momento, traz um gênero textual que tem por finalidade conceituar as orações coordenadas. Nesta abordagem, a explicação da língua é voltada para a sua funcionalidade, o que representa um avanço. Porém, quando o assunto gramatical é abordado, observamos que a língua passa a ser explicada a partir de sua estrutura presa a nomenclaturas, com sequências de exemplos pré-fabricados.

A partir desse ponto, chegamos à conclusão que o LDP em estudo, mesmo introduzindo o estudo dos conteúdos gramaticais por intermédio de um texto e propor algumas atividades de gramática reflexiva e de uso, a ênfase recai nas atividades de Gramática Normativa. Assim, consideramos que este material didático oscila entre uma abordagem tradicional e uma funcional da língua.

Em se tratando dos conteúdos gramaticais abordados nos livros didáticos de língua portuguesa, estes precisam estar em consonância com as orientações dos PCN, pois é necessário que os LD incorporem um acervo maior de gêneros/textos para que os elementos gramaticais e discursivos passem a ser explorados a partir da discursividade textual.

No tocante à qualidade do ensino gramatical, seja na escola ou até mesmo ancorado no LD, vai depender quase exclusivamente da formação do professor, pois este pode fazer o diferencial, desde que assuma uma postura cabível a sua prática educativa que valorize sua carreira docente.

Acreditamos que o ensino de gramática dentro do ambiente escolar precisa enfrentar novos desafios. Faz-se necessário englobar ao ensino gramatical um estudo mais aprofundado de conteúdos reflexivos que priorizem, de antemão, a formação do aluno. É preciso levar em consideração a formação comunicativa do estudante para que este venha a se interessar pelo estudo gramatical.

Outro fator importante diz respeito à formação do professor. Este, por sua vez, precisa desempenhar bem suas atividades para que produza um ensino mais dinâmico e interativo. Para se efetivar esta prática de ensino motivador e prazeroso, o professor precisa inovar sua prática educativa. Ele deve utilizar além do LD outros recursos que facilitem a compreensão e aprimorem cada vez mais a capacidade comunicativa dos alunos.

Apesar de muitas discussões geradas sobre o ensino da Gramática Tradicional em sala de aula, ressaltamos que o seu estudo é importante, pois é preciso que o aluno tenha conhecimento da norma padrão, mas antes de tudo, é primordial que o estudo gramatical seja capaz de trabalhar com a capacidade comunicativa dos alunos. É imprescindível que textos do cotidiano como: textos de jornais e revistas, letras musicais, poemas, enfim, outros gêneros textuais sejam contemplados, para que o ensino da gramática passe a ter significância e se transforme num recurso de aprimoramento de leitura/interpretação e produção textual.

Através desse estudo, percebemos que o ensino gramatical deve estar em consonância com os demais fenômenos linguísticos e discursivos. Para tanto, os educadores devem ficar cientes que o ensino não deve ser dirigido apenas pelo LD. É imprescindível que outros suportes educativos sejam utilizados também, a fim de que o aluno tenha conhecimento de outras fontes de informação.

Finalmente, compreendemos que o professor precisa ter uma boa formação docente para que saiba agir com responsabilidade e compromisso dentro da sala de aula, atentando para as limitações impostas pelo LD a ponto de atribuir-lhe sentido, já que este instrumento ainda continua sendo muito utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Daí, a relevância de pesquisas como esta que tem como *corpus* de análise o LD, no nosso caso, o LDP, em prol de um ensino de língua cada vez mais reflexivo, cada vez mais social.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-45.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos*. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 37-46.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 2008.
- CELLARD, A. “A análise documental”. In: POUPART, J. (Org.). *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.
- CEREJA, W; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 9. ed. Volume 3. São Paulo: Saraiva, 2013.
- FERRAREZI, C. J. *Sintaxe para educação básica: com sugestões didáticas, exercícios e respostas*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREITAG, B. (et alii). *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa Moderna*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In.: *Revista Em aberto*. Brasília, n. 69, v. 16, jan/mar.1996.
- LUDWING, A. C. W. *Fundamentos e Prática de Metodologia Científica*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

- MIOTO, C. *Novo Manual de Sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.
- NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A gramática-história: teoria, análise e ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.
- NICOLA, J.; TERRA, E. *Gramática e Literatura para 2º Grau*. São Paulo: Scipione 1993.
- OLIVEIRA, J. B. A. (et alii). *A Política do Livro Didático*. Campinas - SP: Ed. Unicamp, 1984.
- OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.
- RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 13-20.
- SANTOS, C. G. *Livro didático de português: da proposta teórico-metodológica às adaptações*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande – PB, 2009.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFANCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS”. Maringá, PR, 2007.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.
- WITTKE, C. I. *Ensino de língua materna: PCNs, gramática e discurso*. Santa Cruz do Sul - RS: EDUNISC, 2007.