



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**MARCELO LIPARINI VIEIRA**

**ANÁLISE DA ABORDAGEM GRAMATICAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Cajazeiras - PB**

**2018**

**MARCELO LIPARINI VIEIRA**

**ANÁLISE DA ABORDAGEM GRAMATICAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Monografia apresentada ao Curso de  
Letras – Licenciatura em Língua  
Portuguesa, da Unidade Acadêmica de  
Letras, do Centro de Formação de  
Professores, da Universidade Federal de  
Campina Grande.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nazareth de  
Lima Arrais**

**Cajazeiras - PB**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

V658a Vieira, Marcelo Liparini.  
Análise da abordagem gramatical no livro didático de língua portuguesa do 8º ano do ensino fundamental / Marcelo Liparini Vieira. - Cajazeiras, 2018.  
60f.: il.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.  
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2018.

1. Livro Didático. 2. Gramática. 3. Gramática Contextualizada. I. Lima Arrais, Maria Nazareth de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 81'36(075)

**MARCELO LIPARINI VIEIRA**

**ANÁLISE DA ABORDAGEM GRAMATICAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande.

Aprovada em: 07/03/2018

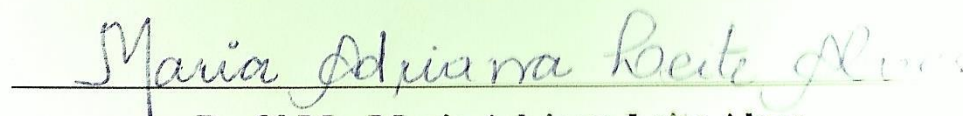
**BANCA EXAMINADORA**



**Prof.ª Dr.ª Maria Nazareth de Lima Arrais  
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)**



**Prof.ª Dr.ª Adriana Sidralle Rolim Moura  
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)**



**Prof.ª Ms. Maria Adriana Leite Alves  
(Examinador 2)**

*A minha formação como profissional não poderia ter sido concretizada sem a ajuda de meus pais Rita de Cássia Liparini e Francisco Sales Vieira que, no decorrer da minha vida, proporcionaram-me, além de extenso carinho e amor, os conhecimentos da integridade e da perseverança pela realização dos sonhos, sempre demonstrando que não existem vitórias sem um trabalho árduo ao longo do percurso. Por essa razão, dedico este trabalho a eles.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus que, em sua infinita bondade, me proporcionou vida, sabedoria e força para lutar pela realização desse sonho.

Aos meus queridos pais Rita de Cássia Liparini e Francisco Sales Vieira, que me trouxeram a este mundo, se dedicaram, cuidaram e doaram incondicionalmente seu “sangue e seu suor” em forma de amor e de trabalho por mim, sempre enfatizando a importância dos estudos em minha vida.

Aos meus irmãos Marcio Liparini Vieira e Marcos Liparini Vieira que, mesmo inconscientemente, me incentivaram, sendo além de irmãos, amigos, a correr atrás dos meus objetivos.

A Aneliza Fernanda Vieira Saraiva e a Maria Magna Saraiva Leite, grandes amigas de infância que sempre apoiaram os meus estudos e com quem pude contar inúmeras vezes para enfrentar os obstáculos que surgiram desde o início da minha jornada como estudante.

A Francineide Pereira de Souza e a Lucas Cesar de Oliveira, meus amigos e confidentes, com quem formei o “Trio Fantástico”, por toda paciência, compreensão, dedicação e por compartilharem comigo, dentro e fora da universidade, os momentos de alegrias, tristezas, angústias e ansiedade. Juntos nós construímos uma amizade que ultrapassou inúmeras barreiras e que nos proporcionou viagens inesquecíveis e sonhos que ainda serão concretizados ao longo de nossas vidas.

À minha orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Maria Nazareth de Lima Arrais, pela aceitação em orientar este trabalho, pela perseverança, paciência e dedicação durante esse longo processo. Aproveito também para parabenizá-la pelo admirável respeito e pela conduta responsável que possui em suas aulas.

À CAPES, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como a toda equipe do *Subprojeto Língua Portuguesa: Canteiros de Linguagem*, que me proporcionaram a oportunidade de colocar em prática as teorias conhecidas na universidade, e que fizeram germinar em mim o interesse para realização desta pesquisa.

A todos os professores, por proporcionarem o conhecimento que lhes coube no processo da minha formação profissional.

A todos os meus amigos, em especial a Israel de Sousa Oliveira, Maria do Socorro Sarmiento Luis e Mirella Katiuze André Lopes, pela amizade, pelos longos papos, por

ajudarem a tornar a vida acadêmica muito mais prazerosa e pelas agradáveis lembranças que serão eternamente guardadas em meu coração.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

*Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se o não fincarem ali?*

*(Fernando Pessoa, 2013, p. 144)*



## RESUMO

O livro didático (LD) é um dos principais instrumentos de trabalho do professor e tem um papel crucial no sistema educacional brasileiro, principalmente na rede pública de ensino. Acompanhando as constantes transformações da sociedade ao longo dos anos, ele reflete o aspecto cultural, social e político dessa sociedade, que está implicado em todo o seu conteúdo. Sabendo disso, seu processo de escolha deve se dar seguindo as políticas educacionais que visam uma formação de qualidade, visto que todas as informações veiculadas nele devem contribuir para que seus leitores tenham acesso a conhecimentos que possibilitem sua inserção e participação efetiva no meio em que vivem. Nesse sentido, o nosso objetivo com este trabalho é analisar o tratamento dado à competência gramatical pelo livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, inicialmente compreendemos os conceitos que norteiam a competência gramatical e a gramática contextualizada. Em seguida, investigamos se havia a exploração da competência gramatical no livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental; e posteriormente descrevemos como essa competência gramatical é trabalhada, comparando com o referencial teórico construído. Tivemos como fundamentação teórica a gramática contextualizada a partir de Travaglia (2009), Antunes (2003,2007,2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), sem desconsiderar os demais autores que seguem esta vertente e que nos auxiliaram nas teorias que fundamentaram a construção do nosso trabalho. Esta é uma pesquisa documental de caráter descritivo e de abordagem quanti-qualitativa. Como universo de pesquisa tivemos os quatro livros didáticos da coleção *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*. Dentre esse universo, selecionamos como *corpus* de análise o livro do 8º ano destinado aos alunos do Ensino Fundamental. As nossas categorias de análise tiveram como base a gramática da Língua Portuguesa a partir das principais perspectivas teóricas abordadas em nossa revisão de literatura. O resultado da análise apontou que 84% das atividades do LD trabalham a gramática contextualizada *totalmente*, o que corresponde a 100 atividades, e 16% trabalham *parcialmente*, correspondendo a 19 atividades. Da análise qualitativa, sinalizamos duas propostas: a primeira que trabalha a gramática contextualizada *totalmente*, proporcionando a reflexão da temática a partir da exploração do gênero evidenciado, e a segunda que trabalha a gramática contextualizada *parcialmente*, considerando que esta traz três gêneros textuais e apenas dois deles são explorados adequadamente, e a atenção dada ao conteúdo gramatical abordado se mostra muito resumida quando comparada a outras abordagens gramaticais neste livro didático.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Gramática. Gramática Contextualizada.

## ABSTRACT

The textbook is one of the main instruments of work of the teacher and has a crucial role in the Brazilian educational system, principally in the public school system. Following the constant changes of society over the years, it reflects the cultural aspect, social and political of this society, which is implied in all its content. Knowing that, your process of choice must be given following education policies aimed at quality training that aim an quality formation, since all information contained it him must to contribute in order that your readers have access to knowledge that make possible their insertion and effective participation in the environment in which they live. So, the purpose this work is to analyze the treatment given to grammatical competence by the textbook of the 8th year of Elementary School. Therefore, initially we understand the concepts that guide grammatical competence and contextualized grammar. Then, we investigated whether there was the exploration of grammatical competence in the textbook of the 8th year of Elementary School; and later we describe how this grammatical competence is worked comparing with the theoretical reference constructed. We had we had as theoretical foundation the grammar contextualized from Travaglia (2009), Antunes (2003/2007), the National Curricular Parameters (PCN) (1998), without disregarding the other authors that follow this same direction and that they helped us in the theories that substantiated the construction of our work. This is a descriptive and quantitative-qualitative documentary research. As a research universe we had the four textbooks of the collection *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*. Within this universe, we selected as corpus of analysis the book of the 8th year destined to the students of the fundamental education II. Our analysis categories were with based the grammar of the Portuguese language based on the main theoretical perspectives approached in our literature review. The result of the analysis pointed that 84% of the activities of the textbook work the grammar *fully* contextualized, which corresponds to 100 activities, and 16% work *partially*, corresponding to 19 activities. From the qualitative analysis, we have signaled two proposals: the first that works the grammar *fully* contextualized, providing the reflection of the thematic from the exploitation of the genre evidenced, and the second one that works the *partially* contextualized grammar, considering that it brings three textual genres and only two of them are properly exploited, and the attention given to the grammatical content approached is very summarized when compared to other grammatical approaches in this textbook.

**Keywords:** Textbook. Grammar. Contextualized Grammar.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Universo de pesquisa .....	17
Figura 2 - <i>Corpus</i> de análise .....	37
Figura 3 - Atividade que trabalha a gramática contextualizada <i>totalmente</i> .....	48
Figura 4 - Atividade que trabalha a gramática contextualizada <i>parcialmente</i> .....	51
Figura 5 - Continuação da atividade que trabalha a gramática contextualizada <i>parcialmente</i> .....	52
Gráfico 1 - Atividades que trabalham a gramática contextualizada .....	47
Quadro 1 - Unidades, Capítulos e Seções que compõem o LD .....	38
Quadro 2 - Estrutura do LD .....	39
Quadro 3 - Trecho do Quadro Esquemático .....	42
Quadro 4 - Plano de uso semanal dos cadernos .....	43
Quadro 5 - Sequência de uso bimestral dos cadernos .....	43
Tabela 1 - Distribuição das atividades no LD .....	44
Tabela 2 - Categorização das atividades no LD de acordo com o a exploração da gramática contextualizada .....	46

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro Didático
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLIDEF	Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental
PLIDEM	Programa do Livro Didático – Ensino Médio
PLIDESU	Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
USAID	U.S. Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	16
<b>2 O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO</b> .....	19
2.1 O PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO .....	19
2.2 O LIVRO DIDÁTICO E OS PCN .....	22
<b>3 O ENSINO DE GRAMÁTICA</b> .....	26
3.1 GRAMÁTICA OU GRAMÁTICAS? .....	26
3.2 A GRAMÁTICA E OS PCN .....	31
<b>4 ANÁLISE DA ABORDAGEM GRAMATICAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	37
4.1 CONHECENDO O <i>CORPUS</i> .....	37
4.2 ANALISANDO DADOS .....	44
4.3 EXPLORANDO O TRATAMENTO GRAMATICAL NO LD .....	47
4.3.1 Atividade que trabalha a gramática contextualizada <i>totalmente</i> .....	48
4.3.2 Atividade que trabalha a gramática contextualizada <i>parcialmente</i> .....	50
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	56
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58

## 1 INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) é um dos principais instrumentos de trabalho do professor e tem um papel crucial no sistema educacional brasileiro, principalmente na rede pública de ensino. Acompanhando as constantes transformações da sociedade ao longo dos anos, ele reflete o aspecto cultural, social e político dessa sociedade, que está implicado em todo o seu conteúdo. Sabendo disso, seu processo de escolha deve se dar seguindo as políticas educacionais que visam uma formação de qualidade, visto que todas as informações veiculadas nele devem contribuir para que seus leitores tenham acesso a conhecimentos que possibilitem sua inserção e participação efetiva no meio em que vivem.

Por ter se tornado um dos instrumentos principais para o trabalho docente e também devido ao fato de que em muitos casos ele é o primeiro e único livro de leitura do aluno, o LD tem sido constantemente avaliado, a partir de importantes referências que guiam o ensino. No entanto, apesar das avaliações e reformulações, do surgimento de novas políticas de ensino e do uso das novas tecnologias em sala de aula, observamos, enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), constantes críticas por parte de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental que foram enfáticos ao comentarem “que o livro didático era chato”, “que a gramática era chata”, “que não sabiam onde usar tantas regras”, entre outras afirmações que só reforçam a ideia de que a Língua Portuguesa é difícil.

Diante da complexidade a que perpassam tais questões, é que nos perguntamos sobre quais seriam os fatores que contribuem para as críticas apontadas pelos alunos da turma atendida, pois conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), a exploração de aspectos ortográficos e categorias gramaticais não devem ser abordadas como fator determinante para o bom aprendizado da língua e nem devem se dar de modo desarticulado das práticas de linguagem, ou seja, seu uso no cotidiano. Esse posicionamento vai de encontro à abordagem de Antunes (2003, p. 92), que afirma que é por meio dos textos “[...] que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade”.

A gramática faz parte do nosso cotidiano e as discussões em torno dela se dão desde as séries iniciais, mas apesar disso muitas pessoas têm a ideia equivocada de que ela é extremamente complexa e, por isso, sabem pouco ou quase nada sobre esse assunto. Entretanto, essa concepção parte da visão equivocada de que ela é apenas um conjunto de regras que determinam o que é certo ou errado, sem compreender que não existe uma única definição para o termo e que toda língua tem a sua gramática, por isso, se desde pequenos a

utilizamos em nossa comunicação e sabemos nos expressar e fazer com que o outro nos compreenda, isso nos torna competentes diante de nossa língua.

É de extrema importância que o aluno compreenda que a todo instante estamos utilizando a língua em nosso cotidiano e que em meio às transformações da sociedade o estudo da Língua Portuguesa e o desenvolvimento da competência comunicativa são necessários para uma boa interação e uma colocação no mercado de trabalho. Para tanto, o ensino já não pode ser pautado nas velhas bases, com palavras e frases descontextualizadas, o que passa a ideia equivocada de que os conteúdos estudados não terão utilidade para além da sala de aula. Dessa forma, para que ocorra um ensino proveitoso, é preciso ir além da parceria entre escola, professor e governo, e se utilize materiais adequados, entre os quais está o LD.

É, nessa perspectiva, que esta pesquisa tem o seguinte questionamento norteador: qual o tratamento dado à competência gramatical pelo LD do 8º ano do Ensino Fundamental? Mesmo compreendendo os avanços dos estudos linguísticos ocorridos nos últimos anos, partimos do pressuposto de que o LD pode não estar trabalhando a análise gramatical de maneira a contemplar tais avanços, propondo assim atividades não contextualizadas ou que não se adaptam ao nível escolar dos alunos, o que implicaria em um dos fatores que podem contribuir com a dificuldade de reflexão dos conteúdos abordados.

Nesse direcionamento, elaboramos como objetivo geral: analisar o tratamento dado à competência gramatical pelo LD do 8º ano do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: compreender os conceitos que norteiam a competência gramatical e a gramática contextualizada; investigar se há a exploração da competência gramatical no LD do 8º ano do Ensino Fundamental; e descrever como essa competência gramatical é trabalhada, comparando com o referencial teórico construído.

Para tanto, temos como fundamentação teórica a gramática contextualizada a partir de Travaglia (2009), Antunes (2003, 2007, 2009), os PCN (1998), sem desconsiderar os demais autores que seguem esta vertente e que nos auxiliarão nas teorias que fundamentam a construção da nossa pesquisa.

A razão para realização deste trabalho se deve a nossa atuação no PIBID, em que percebemos que muitos alunos ainda têm dificuldade com relação à disciplina de Língua Portuguesa, mais precisamente com a análise linguística, fato que também foi constatado a partir dos relatos sobre o livro ser chato, a gramática ser chata e também por não compreenderem onde usar as regras abordadas, o que acaba reforçando a ideia de que o português é extremamente difícil. No entanto, o professor já é detentor de diversos mecanismos que podem e devem facilitar o aprendizado desses alunos e entre eles está o LD.

Apesar de os PCN de Língua Portuguesa instruírem o uso de materiais paradidáticos em sala de aula, é de conhecimento que o LD acaba muitas vezes por se tornar o único recurso utilizado pelo professor, uma prática que é extremamente prejudicial ao ensino. Além disso, pela falta de tempo ou por diversos fatores, a escolha do livro não é feita adequadamente e isso dificulta ainda mais o aprendizado do aluno. Nesse sentido, é muito importante que o professor e a escola selecionem livros de qualidade, que tragam propostas interativas visando à formação para a cidadania crítica e que desenvolvam a competência comunicativa dos discentes.

Dentro dessa competência, um dos pontos primordiais é a competência gramatical, uma vez que ela possibilita ao falante a formação de palavras, frases e textos adequadamente construídos, o que é imprescindível para o padrão de excelência que demanda a sociedade. No entanto, esse aspecto da língua já não pode ser trabalhado de forma isolada e descontextualizada, e para isso entram como peça-chave o uso e didatização dos gêneros textuais, que são textos em diversas situações de uso, com estilo de escrita e estrutura, propósito comunicativo, interlocutores etc., que possibilitam ao aluno a observação das diversas situações de comunicação, que exigem adequação da linguagem e através dos quais também poderão observar, na prática, as regras estudadas.

Visando contemplar as reflexões levantadas e orientar o leitor, estruturamos o nosso trabalho em cinco capítulos. O primeiro deles é a *Introdução*, a partir da qual contextualizamos a temática, destacamos a motivação que nos levou ao desenvolvimento do trabalho, os objetivos pretendidos, o universo de pesquisa, bem como ampliamos a compreensão sobre o tipo de pesquisa, os materiais utilizados, as categorias e os critérios de análise desenvolvidos.

O segundo capítulo é intitulado *O livro didático em foco* e nele abordamos algumas considerações importantes a respeito do percurso histórico do LD no Brasil, bem como suas transformações ao longo dos anos até chegar aos dias atuais, suas características e apontamentos feitos pelos PCN de Língua Portuguesa visando sua escolha pelo professor e sua utilização em sala de aula.

No terceiro capítulo intitulado *O ensino de gramática*, discutimos sobre as concepções de gramática mais difundidas na sociedade e os tipos existentes. Abordamos também as possibilidades de ensino através de cada uma delas, além das mudanças ocorridas a partir dos estudos linguísticos desenvolvidos nos últimos anos, evidenciando o posicionamento dos PCN em relação à abordagem do ensino gramatical no contexto escolar.



No quarto capítulo intitulado *Análise da abordagem gramatical no livro didático de Língua Portuguesa*, procedemos a análise visando com isso explicitar se ocorre uma abordagem gramatical no LD adotado pela escola e também observar como essa abordagem gramatical é realizada, visando desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Por fim, no quinto e último capítulo, apresentamos as nossas *Considerações finais*, a partir das quais destacamos os resultados obtidos com a análise realizada sobre o trabalho com a gramática contextualizada no LD. Logo em seguida, constam as referências.

## 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o objetivo de verificar o tratamento dado à competência gramatical no LD do 8º ano do Ensino Fundamental, para realização deste trabalho utilizamos uma pesquisa documental de caráter descritivo e de abordagem quanti-qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental utiliza documentos como fonte para coletas de dados, sejam eles escritos ou não, que constituem as chamadas fontes primárias. Gil (2008 *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013), comenta que essa pesquisa é baseada em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reformulados conforme os objetivos da pesquisa. Severino (2007) complementa, ainda, que estes materiais constituem a matéria-prima a partir da qual o pesquisador poderá desenvolver o seu trabalho. Nesse sentido, compreendemos que é justamente onde se enquadra a nossa pesquisa, pois o LD, um documento oficial, constitui aqui o elemento essencial para o desenvolvimento da análise realizada.

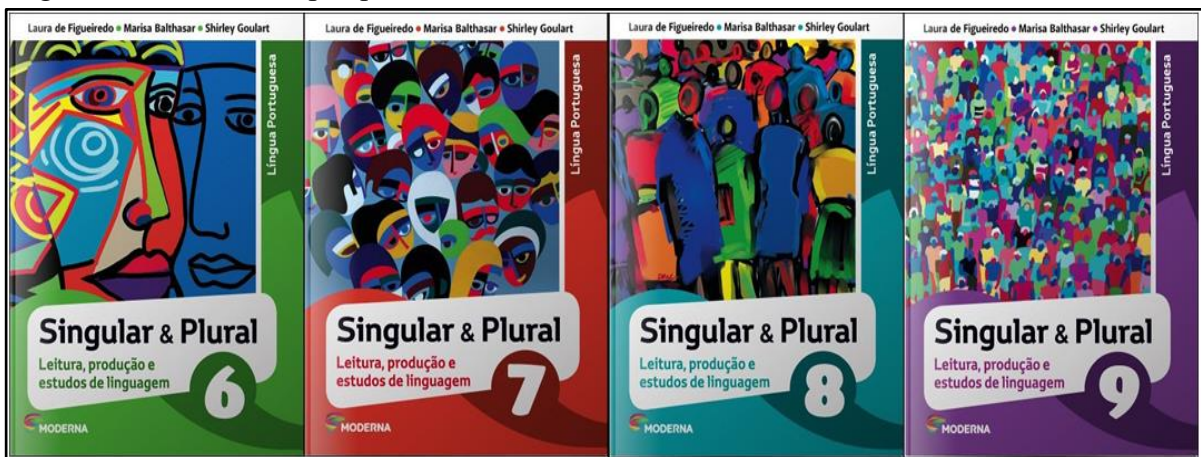
Possui caráter descritivo porque descreve de forma organizada e estruturada se há a abordagem do estudo gramatical no LD e de que maneira essa abordagem é realizada. Segundo Severino (2007), a partir do objeto e dos objetivos da pesquisa, se faz necessário a obtenção de um conjunto de informações sobre o que se quer investigar. Por sua vez, como comentam Prodanov e Freitas (2013), na pesquisa descritiva os dados são observados, registrados e analisados, buscando assim descobrir a natureza de determinado fato, suas características, causas etc. Para tanto, a fim de obter tais dados, o pesquisador deve se valer de técnicas padronizadas como questionários, formulários, entrevistas e/ou observação sistemática.

É quantitativa porque quantifica numericamente informações e dados observados, os classificando e analisando através da utilização de recursos e técnicas estatísticas.

(PRADANOV; FREITAS, 2013). Esta pesquisa é também qualitativa porque, enquanto pesquisadores, estaremos em contato direto com o objeto de estudo, o *corpus* de análise. Segundo Pradanov e Freitas (2013), nesse tipo de pesquisa os dados obtidos são descritivos e interpretativos, retratando o maior número dos elementos existentes na realidade observada.

Como universo de pesquisa temos os quatro LD da coleção *Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem*, das autoras Laura de Figueiredo, Maria Balthasar e Shirley Goulart. Essa coleção foi avaliada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotada pela escola para compor o material utilizado por seus alunos e professores. Dentre esse universo de pesquisa, selecionamos como *corpus* de análise o livro do 8º ano destinado aos alunos do Ensino Fundamental. A edição que será estudada é a 1ª, publicada pela Editora Moderna. Tal escolha se deu pelo fato dele ser utilizado pela turma e pelo professor supervisor do PIBID que leciona na escola, além de também ter sido um dos materiais de apoio utilizados por nós para planejamento das ações desenvolvidas durante nossa atuação na referida turma, e em outra ocasião durante a realização do estágio supervisionado III, com alunos do referido nível. Vejamos abaixo a capa dos quatro livros que compõem a coleção:

Figura 1 - Universo de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

As nossas categorias de análise têm como base a gramática da Língua Portuguesa a partir das principais perspectivas teóricas abordadas em nossa revisão de literatura e deram origem a três perguntas norteadoras que são os critérios da análise empreendida. São elas:

- O LD trabalha com a gramática?
- A gramática trazida pelo LD é trabalhada de forma contextualizada?

- Como a gramática contextualizada é explorada?

Como resposta a essas perguntas, consideramos as seguintes informações: o LD trabalha com a gramática contextualizada da seguinte forma: *totalmente* ou *parcialmente*. Consideramos *totalmente* quando os gêneros selecionados e as atividades propostas são interligados e proporcionam a reflexão dos alunos a partir da teoria discutida; e *parcialmente* quando os gêneros selecionados apenas figuram no LD e não são discutidos ou as atividades propostas não são interligadas aos gêneros selecionados.

Estabelecidos os critérios da análise, nosso próximo passo foi segui-los. A construção das categorias em forma de pergunta se deu em razão da facilidade em segui-las para atingir os objetivos traçados para esta pesquisa.

## 2 O LIVRO DIDÁTICO EM FOCO

### 2.1 O PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO

O LD é parte integrante da história do contexto educacional brasileiro e se tornou um dos principais instrumentos de auxílio no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Segundo Choppin (1992 *apud* BATISTA; ROJO, 2008), ele é produzido com o intuito de auxiliar uma disciplina, através de um ensino pautado em uma progressão que se dá através de unidades ou lições, de forma a favorecer tanto o uso coletivo ou individual em sala de aula, quanto o uso em casa. Com esse caráter pedagógico, muitas vezes é ele que acaba determinando o conteúdo a ser estudado e as metodologias empregadas em sala de aula, sendo um fator decisivo para a qualidade do aprendizado fruto do âmbito escolar. (LAJOLO, 1996).

Segundo Bunzen e Rojo (2008), a utilização de livros com a finalidade pedagógica remonta ao ensino de língua materna realizado durante séculos através de cartilhas, antologias, gramáticas e manuais de Retórica e Poética, em coletâneas que continham textos literários de autores brasileiros e portugueses considerados cânones, textos que eram muitas vezes seguidos por notas explicativas, comentários breves e até mesmo um vocabulário. Tal metodologia é bastante combatida na atualidade, tendo em vista que nesse modelo de ensino os alunos decoravam normas, fórmulas e ter vocabulário significava conhecer muitas palavras, o que se configurava como um processo mecânico de aprendizado.

De acordo com Freitag, Costa e Motta (1997), o percurso do LD no Brasil é bem complexo e tem relação com a Revolução de 1930, passando por uma série de decretos, leis e medidas governamentais. Uma mudança muito importante se deu em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), um órgão subordinado ao Ministério da Educação (MEC), que tinha o objetivo de garantir a divulgação e distribuição de obras consideradas de interesse educacional e cultural, e que também era responsável pelo planejamento das atividades do livro e por conseguir convênios para assegurar sua produção. (Ibid., 1997).

Como comentam as autoras, a definição de LD aparece pela primeira vez em 30 de dezembro de 1938 a partir do Decreto-lei 1.006, em que se afirma:

Art. 2º, § 1º — Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º — Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 12-13).

Por meio desse mesmo decreto foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o objetivo de “[...] examinar e julgar os livros didáticos, indicar *livros de valor* para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país.” (Ibid., p. 13, grifo nosso). Esse total controle sobre a escolha e indicação de “livros de valor”, bem como a legalidade dessa comissão foram bastante questionados posteriormente, no que se refere a “[...] vários impasses decorrentes da centralização do poder, do risco de cesura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionadas ao livro didático”. (BOMÉNY, 1984 *apud* FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997, p. 14).

A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), criada na década de 60, durante o período de ditadura militar, também desempenhou um papel importante na história do LD. A partir de um acordo entre o governo brasileiro e o governo americano, ela pretendia disponibilizar cerca de 51 milhões de livros, no período de três anos, para os estudantes brasileiros, bem como instalar bibliotecas e treinar instrutores e professores. No entanto, essa iniciativa foi fortemente reprovada por críticos da educação brasileira que viam nessa ação uma forma de controle do mercado do LD pelo governo americano, o que garantiria também o controle ideológico no processo da educação. (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997).

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (2017), após a extinção da COLTED em 1971, o INL passou a assumir as funções administrativas e de gerenciamento de recursos financeiros, através do Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF). Após decreto presidencial em 1976, com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pelo programa do livro didático. Como comentam Freitag, Costa e Motta (1997), é a partir do lançamento das diretrizes do PLIDEF que surgiu a política do LD para criança carente, sendo posteriormente ampliada com a criação do Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM) e o Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo (PLIDESU), garantindo que os alunos de escolas públicas pudessem ter acesso aos livros utilizados em sala de aula.

Ainda segundo o FNDE (2017), as mudanças mais significativas surgem no ano de 1985 com o Decreto nº 91.542, quando o PLIDEF foi substituído pelo PNLD, o que trouxe diversas mudanças, entre as quais estavam a indicação do LD pelos próprios professores, sua reutilização e extinção do livro descartável, e o aperfeiçoamento das questões técnicas para

sua produção, vislumbrando a durabilidade e a possibilidade de criação de bancos de LD. (Ibid., 2017).

Sobre a ideia de livros descartáveis, Freitag, Costa e Motta (1997), comentam que ela estava em vigor desde o acordo entre o MEC e a U.S. Agency for International Development (USAID) ou [Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional], uma vez que estes livros reuniam além dos textos, os cadernos de exercícios a serem realizados. Assim, a partir do uso dos livros em um ciclo de três anos, já que eles passaram a ser separados do caderno de exercícios, se conseguiu não só sua reutilização, como também a diminuição dos gastos com a impressão e distribuição de uma nova tiragem que era feita anualmente. Hoje, no decorrer dos três anos, é realizado apenas um atendimento parcial para a reposição dos livros de Alfabetização e de 1º série, por serem livros consumíveis, e também para complementação, quando necessária, decorrente do aumento da matrícula. (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008).

De acordo com o FNDE (2017), desde que está em vigor, a distribuição desses livros no decorrer desses anos passou por alguns empasses, entre eles a exclusão de diversas escolas do programa de distribuição no ano de 1971 devido à falta de recursos financeiros, e o comprometimento da abrangência de distribuição no de 1992, em que houve a restrição de distribuição até a 4º série do ensino fundamental, também pela falta de recursos. A reposição passou a se dar gradativamente a partir de 1995, mesmo ano em que a distribuição começou a contemplar as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, posteriormente ampliada nos dois anos subsequentes com as disciplinas de Ciências, Geografia e História, e mais recentemente com as disciplinas de Língua Estrangeira e Arte. (Ibid., 2017).

Segundo Batista, Rojo e Zúñiga (2008), a preocupação com a qualidade do LD surgiu a partir de 1996, e desde então o PNLN se tornou responsável por avaliar, adquirir e distribuir livros para os dois segmentos do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série/ano e de 5ª a 8ª série/ano. Na avaliação realizada, busca-se garantir que as obras sejam isentas de erros e indução a erros, e também isentas de qualquer tipo de preconceito, discriminação, estereótipos e doutrinação política e religiosa. Como o professor se tornou responsável pela escolha do livro que é utilizado em suas turmas durante determinado ciclo, para auxiliá-lo neste processo também foi criado o Guia do Livro Didático, que traz resenhas e menções sobre os livros que foram recomendados.

Hoje, o LD é um instrumento indispensável em sala de aula e auxilia alunos e professores nos processo educacional, por esse motivo é muito importante que, no processo

de escolha, o docente tenha em mente os fatores que devem ser considerados, atentando-se para o fato de que:

Num livro didático, tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere. (LAJOLO, 1996, p. 5).

Além disso, também é fundamental que ele seja visto não como um ditador da metodologia do professor, mas como um instrumento de auxílio ao seu trabalho, que deve ser complementado e adaptado de acordo com o que é preconizado para a série e também para as necessidades dos alunos na sala de aula e também fora dela, uma vez que o objetivo da educação é possibilitar que seus educandos estejam aptos a atuarem nos diversos segmentos da sociedade.

Dessa forma, se faz necessário que a escola e o professor estejam em constante sintonia com os PCN, tendo em vista que eles são importantes referências para o Ensino Fundamental em todo o país e orientam a prática de ensino-aprendizagem. Assim, no tópico seguinte, abordaremos sobre o LD e os PCN.

## 2.2 O LIVRO DIDÁTICO E OS PCN

Ensinar não é uma tarefa fácil, por isso a escola e seus educadores devem caminhar juntos na busca de novas metodologias e de materiais para desenvolver propostas interativas que visem o desenvolvimento integral de seus alunos. No entanto, eles não devem caminhar sozinhos, e para isso existem importantes referências que guiam a prática docente, entre elas os PCN. Importantes diretrizes elaboradas por especialistas da educação com o apoio do Governo Federal, os PCN têm o objetivo de orientar as escolas e os professores sobre os conhecimentos que contribuem para a prática pedagógica, tanto em relação ao projeto educativo da escola, quanto na análise e seleção de materiais didáticos, tecnológicos, entre outros. (BRASIL, 1998).

De acordo com Ferreira (2001), o lançamento dos PCN foi realizado através de diversos debates que buscaram mobilizar o ambiente educacional, convocando a opinião de pessoas, instituições e associações sobre versões do documento, e também atendendo à Lei de

Diretrizes e Bases (LDB), bem como à produção de livros e de materiais didáticos, entre outras questões. Conforme frisam os PCN, os documentos foram elaborados visando:

[...] de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5).

Com base nessa proposta de conhecimentos, eles abrangem as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Portuguesa, que são estruturados em dois conjuntos:

[...] o primeiro relativo às séries iniciais do 1º. e 2º. Ciclos (1ª. a 4ª série – hoje 2º. ao 5º. Ano), e o segundo conjunto relativo às séries do 3º. e 4º. Ciclos (5ª a 8ª série – hoje 6º. ao 9º. Ano). Os conjuntos são organizados em 10 volumes cada, envolvendo as disciplinas básicas e os temas transversais, importantes para a formação educacional da criança e do adolescente. (CAVALCANTE, 2011, p. 229).

Cavalcante (2011) comenta que estes documentos estão em concordância com os estudos críticos sobre os gêneros do discurso e com o letramento, mudanças que se iniciaram no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando houve uma redefinição do ensino de Língua Portuguesa e se passou a propor um ensino voltado para a textualidade. Segundo Barbosa (2010), essas mudanças foram frutos dos trabalhos desenvolvidos por diversos pesquisadores que tinham o texto e o discurso como seu objeto de estudo e também de várias críticas que ressaltavam as limitações da gramática tradicional, sua pouca abrangência, inconsistência de suas definições e de seus conceitos, e o pouco rendimento dos alunos na leitura e na produção textual.

Os PCN são conscientes das constantes mudanças ocorridas na sociedade e ressaltam a importância do uso da linguagem nas diferentes práticas sociais, reforçando que não é possível um ensino centrado em “[...] letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados [...] pouco têm a ver com a competência discursiva.” (BRASIL, 1998, p. 23). Com isso, o ensino tradicionalista já não é bem-vindo à realidade atual, e para estes documentos deve-se combater “[...] a excessiva escolarização das atividades de leitura e escrita, artificialidade e fragmentação dos trabalhos, a visão de língua como sistema fixo e



imutável de regras, o uso do texto com pretexto para o ensino da gramática [...]” (FERREIRA, 2001, p. 3).

Logo, como ressalta Ferreira (2001), no ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, a finalidade segundo os PCN deixa de ser única e exclusivamente desenvolver habilidades de leitura, produção e domínio da língua escrita padrão, passando a ser o domínio da competência textual que ultrapassa a escola, possibilitando a solução das adversidades da vida, o acesso aos bens culturais e abrange o mundo letrado. Assim, é dever da escola garantir que no percurso de oito anos que dura o Ensino Fundamental cada aluno “[...] se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998, p. 19).

Em relação ao LD, Cavalcante (2011) destaca que desde 1997 o processo de avaliação desses livros pelo PNLD busca privilegiar, em seus editais, o que preconiza o ensino de Língua Portuguesa segundo os PCN, visando com isso uma forma de controle de qualidade e de adequação a essas diretrizes. Além disso, através dessas avaliações tem-se buscado que pelo menos os materiais didáticos estejam conforme a mudança de paradigma no ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, a partir desse novo paradigma, os LD têm “[...] a função social de re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem.” (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 87).

Portanto, como mediador de conhecimentos, é essencial que o professor proponha “[...] situações em que o aluno possa exercitar as práticas sociais de compreensão e produção de textos (oral e escrito) e de análise/reflexão da língua (oral e escrita) em situações linguisticamente significativas, em situações de uso de fato.” (FERREIRA, 2001, p. 6). Sabendo disso, como frisa Lajolo (1996), no processo de escolha do LD, o professor deve estar atento para a qualidade dos conteúdos, das informações e das atitudes veiculadas nele, bem como depois também se atentar para as formas de leitura e uso. Além disso, é fundamental que se analise minuciosamente o material que será adotado, considerando que:

Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam. (Ibid., p. 5).

Assim, como comenta Cavalcante (2011), sendo o livro um importante instrumento de auxílio ao professor e estando diretamente ligado ao aluno, é de suma importância que ele explore tais conteúdos de maneira produtiva. Para tanto, os PCN (1998) reforçam que durante o planejamento de seus trabalhos, o educador observe as especificidades de sua turma e não vise um aluno ideal para o ciclo, o que muitas vezes figura nos livros didáticos, pois existem diferentes níveis de aprendizado. Com isso, o professor poder evitar “[...] de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário.” (Ibid., p. 48).

Infelizmente, apesar dos avanços tecnológicos, de diversos recursos e da orientação desses documentos norteadores, o LD ainda acaba sendo utilizado erroneamente como o único guia de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, o que faz com que “[...] ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.” (LAJOLO, 1996, p. 4). No entanto, para um ensino proveitoso e que contemple as necessidades dos alunos, é essencial uma constante reflexão e atualização da escola e de seus docentes, tanto conforme os próprios PCN, quanto conforme as diversas informações que possam enriquecer seus conhecimentos, uma vez que são referências necessárias para o exercício de sua profissão e também para auxiliar os alunos no processo de construção dos saberes.

### 3 O ENSINO DE GRAMÁTICA

#### 3.1 GRAMÁTICA OU GRAMÁTICAS?

São diversos os questionamentos a respeito do ensino de gramática que acontece nas escolas, mas, afinal, como superar a dificuldade dos alunos em relação a ela e de que modo esses discentes podem compreender a finalidade da mesma em suas vidas? Tendo em vista que, apesar da gramática fazer parte do nosso cotidiano e das discussões em torno dela se darem desde as séries iniciais, se estendendo até o fim do processo escolar, ainda se observa a ineficácia do aprendizado de muitos alunos, que apresentam dificuldades na escrita e na leitura e, muitas vezes, são categóricos ao afirmarem que não encontram aplicabilidade no ensino gramatical que acontece na escola.

Surge, então, o questionamento sobre qual gramática tem sido trabalhada e qual se pode oferecer, tendo em vista que os próprios documentos oficiais que buscam orientar o processo escolar preconizam que deva acontecer a sistematização através da reflexão. (NEVES, 2008). Nessa perspectiva, é importante que, antes de tudo, se conheça o real sentido de gramática, pois, para muitos, erroneamente, ensiná-la é apenas prescrever regras de fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, o que não condiz com a realidade cotidiana.

Segundo Neves (2008), ao se falar em gramática é de suma importância que se especifique o que está sendo abordado, pois são muitos os sentidos para esse termo, sendo possível partir da ideia de gramática como “[...] ‘mecanismo geral que organiza as línguas’ até a ideia de [...] ‘disciplina’, e, nesse último caso, não se pode ficar num conceito único, [...]” (Ibid., p. 29). Indo de encontro a essa ideia, Travaglia (2009) frisa que, com base no conhecimento de cada concepção de gramática, é que podemos compreender o que seria saber gramática e o que é ser gramatical.

Assim, inicialmente, o autor destaca três concepções consagradas para esse objeto de ensino, sendo a *gramática normativa* a primeira delas. Nesse primeiro caso, a gramática se configura como “[...] um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente.” (Ibid., p. 24). Nessa visão, é considerado gramatical o conhecimento e a aplicação de tais regras para a realização de uma boa comunicação, porém, como destaca o autor, leva-se em conta apenas a variedade tida como culta ou padrão e acaba-se por desconsiderar todas as outras formas de uso, que são vistas como desvios, erros, deformações etc.

Como ressalta Possenti (1996), é justamente por essa razão que as gramáticas normativas são tidas como prescritivas, pois, apesar delas possuírem uma extensa parte de descrição, quando se segmentam as palavras em radical, vogal temática e desinência, ou quando se distinguem partes da oração, por exemplo, tais descrições acabam se referindo sempre às formas tidas como corretas, assim confundindo descrição e prescrição.

Com relação a essa gramática, Antunes (2007, p. 30) frisa que “tais definições não são feitas por razões [...] internas à própria língua. São feitas por razões históricas, por convenções sociais, que determinam o que representa ou não o falar social mais aceito.” Apesar disso, como salienta Possenti (2011), muitos têm a ideia equivocada de que quem fala “errado” fala de qualquer jeito, mas, na verdade, essas pessoas apenas seguem regras que não são aceitas ou são consideradas desvios. Por essa razão, é muito importante que tenhamos consciência de que não existem usos mais certos ou melhores do que outros, e sim os que receberam mais aceitação e prestígio. (ANTUNES, 2007).

Travaglia (2009) ressalta, ainda, que tais escolhas são fundamentadas em parâmetros que, muitas vezes, são equivocados, como purismo, vernaculidade, classe social, tradição e autoridade de bons escritores e gramáticos, o que acaba ignorando e menosprezando outras variedades da língua, criando preconceitos de toda espécie. Assim, com base em questões como essas, podemos compreender o porquê de não ser “[...] por acaso que a fala errada seja exatamente a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico.” (ANTUNES, 2007, p. 30). Tal prática contribui ainda mais para que a língua passe “[...] de uma consideração em que [...] está a serviço da aglutinação social para uma consideração em que [...], estigmatizando e excluindo indivíduos, serve à discriminação social.” (NEVES, 2008, p. 65-66), pois embora estejam unidos pela língua comum, alguns são excluídos por uma determinada variação.

A segunda concepção é chamada de *gramática descritiva*, em razão dela realizar uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua. (TRAVAGLIA, 2009). É justamente essa gramática que orienta o trabalho dos linguistas, e de acordo com Franchi (1991 *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 27), ela “é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa [...] uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso”. Com isso, como salienta o autor, separa-se o que é ou não gramatical, a partir da observação do que se adequa às regras de funcionamento da língua por meio de determinada variedade linguística.

A partir do tipo descritivo, o ensino não tem como objetivo mostrar o que é ou não adequado, mas “[...] mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em

particular funciona.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39). Assim, ter conhecimento de gramática é “[...], ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando a sua gramaticalidade.” (Ibid., p. 27).

Tal vertente, diferentemente da primeira, não traz uma língua como modelo e nem determina o que é correto ou incorreto a julgar por esse padrão, mas as possíveis formas de realização e de funcionamento da língua a partir da concepção de estruturas gramaticais e agramaticais. Perini (2006, p. 21) reforça, ainda, que “não há a menor base linguística para a distinção entre ‘certo’ e ‘errado’ – o linguista se interessa pela língua como ela é, e não como ela deveria ser.”. Nesse sentido, diante do estudo da língua “[...] podemos nos comportar como um juiz ou como um cientista [...] em um caso, agimos como quem quer mudar as coisas. No outro, como quem quer compreendê-las.” (POSSENTI, 2011, p. 31).

Em relação à terceira concepção de gramática, temos a visão da língua voltada para a interação, a chamada *gramática internalizada*. Segundo Travaglia (2009), ela diz respeito ao conjunto de regras que os falantes dominam e que utilizam normalmente, por essa razão, no trabalho escolar, também é chamada de *gramática de uso*. Como comenta o autor, ela não leva em conta as regras corretas em detrimento das demais, nem elege os usos realizáveis na língua, pois o foco principal se torna a linguagem em funcionamento através da interação dos sujeitos na sociedade. Sendo assim, ter conhecimento gramatical “[...] não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo [...] na própria atividade linguística.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 28).

Segundo Antunes (2007), com essa gramática os estudos são ampliados, pois podemos encontrar desde os padrões de formação das sílabas, das palavras e de suas flexões, até os níveis mais complexos de distribuição e organização das unidades para formação das frases e dos períodos. Como comenta Neves (2008, p. 80), “cada indivíduo de uma comunidade linguística tem natural conhecimento de sua língua materna, e põe em uso esse conhecimento nas mais diversas situações, [...]”. Apesar disso, como enfatiza Antunes (2007), existe a ideia simplista de que “[...] apenas a norma culta segue uma gramática. As outras [...] movem-se à deriva.” (Ibid., p. 26-27).

Além das três concepções de gramática consagradas que foram destacadas até então, Travaglia (2009) traz outras concepções: *gramática reflexiva*, *gramática teórica*, *gramática geral*, *gramática universal*, *gramática contrastiva* ou *transferencial*, *gramática histórica* e *gramática comparada*.

A *gramática reflexiva* está relacionada com as atividades de observação e de reflexão sobre a língua, através da compreensão de suas unidades, sua constituição e seu modo de funcionamento. Sobre ela, Soares (1979 *apud* TRAVAGLIA, 2009), comenta que é uma gramática clara, surgida da reflexão que está baseada no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua, visando tornar consciente para o aluno, algo que inconscientemente ele já possui domínio. A partir dela é possível realizar dois tipos de trabalho, um representado por atividades que induzem o aluno a explorar e redescobrir fatos da estrutura e do funcionamento da língua que já são dominados por ele; e segundo é voltado para atividades desenvolvem a reflexão sobre os efeitos de sentido que os elementos linguísticos produzem, assim buscando desenvolver a capacidade de expressão e de compreensão do sujeito. (TRAVAGLIA, 2009).

No primeiro caso, essas atividades podem contemplar conhecimentos sobre a existência de diversas classes de palavras e suas características, sobre os constituintes da estrutura de uma frase, sobre os processos de formação de palavras e assim por diante. Já no segundo caso, o desenvolvimento da capacidade de expressão e de compreensão pode se dar através de questões como “a) o que significa; b) em que situação pode e/ou deve ser usado e com que fim, produzido que efeito de sentido.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 150). Portanto, esse tipo se debruça mais sobre a forma de utilizar a língua, do que sobre sua estrutura e classificação.

A *gramática teórica*, segundo Perini (1976 *apud* TRAVAGLIA, 2009) é representada por todos os estudos linguísticos realizados com foco na descrição da estrutura, funcionamento e constituição de uma determinada língua. Segundo o autor, todas as gramáticas normativas e descritivas são teóricas, tendo em vista que abordam o mecanismo que é dominado pelo falante, mostrando as “[...] unidades linguísticas de todos os níveis e tipos e as regras e princípios, para sua constituição e/ou utilização.” (Ibid., p. 33).

Continuando, Travaglia (2009) aborda a *gramática geral*, sobre a qual ele discorre como sendo uma vertente responsável por comparar o maior número possível de línguas, objetivando reconhecer os fatos linguísticos realizáveis e as suas condições de realização. Com isso, busca os princípios aos quais todas as línguas obedecem, considerando que “os traços comuns a todas as línguas humanas são com toda probabilidade decorrentes de traços característicos da mente humana.” (PERINI, 1976 *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 35).

Assim como a anterior, a *gramática universal* também tem uma base comparativa e procura realizar a descrição e a classificação de todos os casos observados universalmente, averiguando os fatos que são comuns a todas as línguas do mundo. No entanto, como ressalta

o autor, nem sempre há uma distinção entre *gramática geral e universal*. (TRAVAGLIA, 2009).

Já a *gramática contrastiva* ou *transfereencial* realiza a descrição simultânea de duas línguas, evidenciando como os padrões de uma também podem ser esperados na outra. Este tipo é muito útil para o professor selecionar e diminuir o universo de suas dificuldades, além de contribuir para o ensino de língua materna, uma vez que possibilita evidenciar as semelhanças e as diferenças entre diferentes variedades de uma língua, tais como dialetos regionais, língua oral e escrita, registro formal e coloquial etc. (Ibid., 2009).

Travaglia (2009) também traz a concepção de *gramática histórica*, que segundo ele é responsável por estudar a evolução de um idioma, desde sua origem até a atualidade. Como comenta o autor, no ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, ela aborda a origem do português, como se deu a formação do seu vocabulário e aborda também os elementos de sua evolução fonológica, morfológica e sintática. Diferente desta, a *gramática comparada* não estuda uma única língua isoladamente, mas várias línguas ao mesmo tempo, assim buscando encontrar pontos comuns entre elas.

Conhecidos os tipos de gramática, é muito importante que tenhamos consciência de que todas proporcionam conhecimentos e habilidades linguísticas essenciais, apresentando diferenças, vantagens e desvantagens. Aliado a isso, é imprescindível que também saibamos os objetivos que guiam o trabalho gramatical em sala de aula, uma vez que é a partir deles que se lançam os debates sobre a pertinência de uma determinada prática de ensino. Assim, sabendo que esses caminhos são o cerne para um ensino-aprendizado proveitoso, no próximo tópico iremos tratar sobre o que preconizam os PCN de Língua Portuguesa para o trabalho com a gramática em sala de aula.

### 3.2 A GRAMÁTICA E OS PCN

O conhecimento de gramática, de certa forma, sempre foi visto como um determinante para falar, ler e escrever bem, por essa razão, durante anos, seu ensino nas escolas foi pautado na prática maçante de repetição e decoreba de regras gramaticais. No entanto, como comenta Barbosa (2010), tal prática começou a ser contestada seguindo os trabalhos desenvolvidos por diversos pesquisadores que tinham o texto e o discurso como seu objeto de estudo, e também a partir de diversas críticas que colocavam em evidência as limitações da gramática tradicional. Por meio dos fatos observados se constatou que “[...] o ensino centrado na

gramática (e na norma padrão), ênfase comum até então, não estava se revertendo para os processos de compreensão e produção de textos dos alunos.” (Ibid., p. 157).

De acordo com Antunes (2009), os estudos vindos do campo da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem e de outras direções possibilitaram que se chegasse ao consenso de que “[...] usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e [...] que essas coisas somente acontecem em textos.” (Ibid., p. 49). Como ressalta a autora, sempre soubemos que nossa fala e escrita se dão através dos textos, mas as distorções ocorridas principalmente dentro da sala de aula impediram que essa condição fosse percebida.

Segundo Barbosa (2010), aos poucos, a perspectiva do ensino foi mudando e os documentos oficiais brasileiros começaram a propor a organização do ensino de Língua Portuguesa dividido em *práticas de leitura*, *práticas de produção de textos* e *práticas de análise linguística*. A partir de tais práticas, buscou-se desenvolver as atividades de produção e reflexão de maneira articulada com o texto e, no caso da abordagem gramatical, por exemplo, o trabalho passou a ser centrado no interior das práticas de *análise linguística* que também passaram a contemplar outros conteúdos.

Entretanto, como frisam os PCN (1998), a prática de análise linguística “[...] não é uma nova denominação para ensino de gramática.” (BRASIL, 1998, p. 78). Essas mudanças vão além de uma simples nomenclatura e proporcionaram um avanço no ensino escolar, pois, diferentemente do trabalho descontextualizado que até então era realizado com a gramática, a análise linguística possibilita a ampliação do estudo da linguagem, tendo em vista que por meio dela se pode abordar:

[...] tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. (GERALDI, 2006, p. 74).

Como afirma Geraldi (2006), o estudo da língua não se limita apenas ao ensino gramatical isolado, mas envolve leitura, produção e refacção de textos, através de um trabalho de reflexão sobre a linguagem e sobre os recursos linguísticos. Nesse sentido, indo de encontro a esse posicionamento, os PCN reforçam que “[...] as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, [...]” (BRASIL, 1998, p. 59). Para tanto, as



atividades de reflexão no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa devem se estruturar tomando como base os textos orais e escritos, considerando para isso a diversidade de textos que circulam na sociedade. (Ibid., 1998).

Travaglia (2009) comenta que sempre que nos comunicamos ocorre a reflexão, considerando que “[...] temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro.” (Ibid., p. 107). Portanto, é impossível um ensino de língua que não leve o aluno a refletir sobre ela, pois desse modo ele não encontrará aplicabilidade para o que é ensinado. Nessa perspectiva, considerando tais questões, é de suma importância que no planejamento do ensino seja compreendido:

1) que o objetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa; 2) que, em decorrência dessa opção em termos de objetivos, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades linguísticas [...]; 3) que a linguagem é uma forma de interação; 4) que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido numa interação comunicativa; 5) que o domínio da linguagem exige alguma forma de interação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 107-108).

Como consequência, se possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa e da aquisição de novas habilidades, levando em conta que, ao entrar na escola, o aluno já detém certo conhecimento e é através dela que esse conhecimento vai ser aprimorado com o passar do tempo. Outra questão importante é que a partir de uma visão da linguagem como forma de interação, leva-se em conta a língua em seu contexto social, a partir dos usos reais, o que é muito importante, uma vez que “o domínio de uma língua [...] é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas.” (POSSENTI, 1996, p. 47).

Além disso, com base na afirmação de Travaglia (2009), vemos que o texto é um ponto-chave para o ensino, pois a partir dele se tem uma abrangência que vai além das palavras soltas e de frases isoladas, considerando que ele contém marcas que possibilitam os efeitos de sentido: seja o negrito e o itálico (para destacar/ ressaltar algo), a caixa alta (para chamar atenção, mostrar ao leitor que se está bravo), ou os sinais de pontuação, como a interrogação (para marcar uma frase com pergunta direta) etc. Esses recursos permitem uma leitura que ultrapassa os elementos superficiais do texto e ajudam o leitor na construção de novos significados.

Barbosa (2010) conceitua os gêneros textuais e discursivos, como “articuladores de conteúdos”, evidenciando que dominá-los permite “[...] ampliar as possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita, a produção e a escuta de

textos” (Ibid., p. 163). Antunes (2009) complementa enfatizando que o ensino por meio dos gêneros contribui para colocar abaixo o papel desempenhado pela gramática nas escolas, que é “[...] fazer do texto, apenas, o espaço para encontrar as classes de palavras que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar.” (Ibid., p. 57). Nesse mesmo direcionamento, Geraldi (2006, p. 74), reforça, ainda, que “trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina.” Assim, fugindo da prática de usar a gramática como forma de “[...] higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’.” (Ibid., p. 74),

Como comenta Antunes (2009), outro ponto importante no que se refere ao modo como a gramática é utilizada nas escolas, é o fato de que, por meio dos gêneros, as regras gramaticais seriam mais bem trabalhadas, pois são muito mais notórias e concretas as suas funções para o aprendizado de modo geral:

As regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade [...] o estudo dos pronomes, de cada uma de suas subclasses, por exemplo, atenderia ao que é comum acontecer em cada gênero; assim, os pronomes de tratamento seriam estudados quando se estivesse explorando as especificidades das cartas e de outros tipos de comunicação interpessoal e, não, a partir da sequência das classes das palavras. (Ibid., p.58).

Nessa visão, na abordagem do pretérito mais-que-perfeito, por exemplo, os alunos poderiam compreender que apesar de não ser um tempo verbal cotidianamente utilizado, ele pode ser visto em diversos textos literários. Outro caso bem parecido é a abordagem da 5ª pessoa gramatical ou 2º do plural (Vós), que apesar de pouco utilizada no dia a dia, poderia ser vista ao se estudar os gêneros mais formais, como memorandos, ofícios, cartas destinadas a pessoas de cargos mais formais etc. Tratando, ainda, de tais possibilidades de trabalho através dos gêneros, Barbosa (2010) traz um exemplo de abordagem da manchete de uma notícia, frisando que a partir dela se poderia propor aos alunos uma reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pelos verbos no tempo presente, que poderiam ser “[...] atualizar, aproximar o fato relatado dos leitores, acentuar seu caráter de novidade etc. [...]” (Ibid., p. 171).

São múltiplas as possibilidades de abordagem, mas ao trabalharmos com os gêneros, também é importante que saibamos que o que está em jogo não é a quantidade escolhida, mas a qualidade do ensino que se pode alcançar por meio deles. Além disso, como frisa Barbosa (2010), o trabalho com eles deve se articular com as práticas de leitura, escrita, escuta e produção de textos; a exploração não deve se restringir apenas a estrutura, devendo focar

também nas características da esfera comunicativa e no contexto de produção; e suas propriedades não devem ser vistas como regras rígidas e normativas para a realização da produção textual, mas como parâmetros que estão em constante mudança a partir das necessidades da comunicação.

Em relação à comunicação e à adequação da linguagem, os PCN (1998) enfatizam que ao entrar na escola os alunos já dominam uma das variedades da língua, possivelmente a variedade com a qual ele possui contato em seu convívio. Além disso, certamente são capazes de constatar que a língua possui variações e que certas “[...] expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras [...], por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniosas.” (Ibid., p. 81). Desse modo, ao explorar tais aspectos, partindo desse conhecimento prévio que os alunos já possuem, os professores podem reforçar ainda mais a necessidade do conhecimento de outras variedades tendo cuidado para não tratar as variações que se distanciam da norma padrão como sendo desvios ou incorreções, visto que “[...] é enorme a gama de variação e, [...] (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso).” (BRASIL, 1998, p. 82).

É muito importante que os educadores estejam em sintonia com cada uma dessas questões, pois são eles os responsáveis por mediar o processo de ensino em sala de aula, mediação que se inicia já no processo de escolha dos seus materiais de trabalho, como o LD. Conforme já expusemos na seção 2.2 deste trabalho, desde 1997 a avaliação do LD pelo PNLD acontece seguindo as sugestões dadas pelos PCN. Nesse sentido, existem princípios que orientam as características a serem consideradas para sua adoção em sala de aula, entre as quais está a compreensão de que:

*As práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD, 2008 apud BARBOSA, 2010, p. 160, grifo da autora).*

Em relação à abordagem dos conhecimentos linguísticos, o mesmo documento enfatiza que o objetivo principal é proporcionar aos alunos a possibilidade de reflexão sobre os aspectos da língua e da linguagem que são importantes para o desenvolvimento das

competências orais e escritas. Por esse motivo, é importante que os conteúdos e atividades propostos encarreguem-se de:

- *subsidiar as demais atividades* com um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos gêneros e tipos de texto explorados;
- estar relacionados a *situações de uso*;
- *considerar e respeitar a diversidade linguística*, situando as variedades de prestígio nesse contexto;
- *estimular a reflexão e propiciar a construção e sistematização dos conceitos* abordados. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD, 2008 *apud* BARBOSA, 2010, p. 160-161, grifo da autora).

Associado a tais questões, Barbosa (2010) frisa que ao se falar em “como trabalhar” é comum que surja a dúvida sobre o que “deve ser trabalhado”, ou seja, conteúdos, habilidades etc., visando promover um ensino de qualidade na escola. Desse modo, entre os critérios importantes a serem levados em conta para tal abordagem estão:

- a) descrição gramatical (morfologia, sintaxe etc.);
- b) variação linguística;
- c) vocabulário/ léxico;
- d) relação fala/escrita;
- e) convenções da escrita (sistemas de escrita, conhecimentos fono-ortográficos, pontuação etc.);
- f) propriedades dos gêneros do (ou tipos de) discurso/ tipos de texto;
- g) aspectos discursivos (responsáveis por efeitos de sentido) e textuais (responsáveis pela coesão). (Ibid., p. 161-162).

Com base no que foi discutido até então, percebemos que em nenhum momento se propõe uma visão radical de não se trabalhar com a gramática, o que mudou, na verdade, foi justamente a forma de abordá-la. O monopólio prescritivo e descontextualizado foi deixado de lado, e se passou a levar em consideração o contexto, os interlocutores e as possibilidades de uso da língua através do texto, pois com ele se permite “[...] fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 109).

Finalmente, os PCN frisam que as atividades de sistematização são importantes e a gramática entendida como descrição do sistema linguístico deve ser ensinada, mas a partir de uma metodologia que vise à construção e reconstrução dos conhecimentos. (BRASIL, 1998). Para tanto, Travaglia (2009) propõe que se faça uma combinação da *gramática de uso*, da *reflexiva*, com um pouco da *teórica* e da *normativa*, levando sempre em consideração que ocorre a interação durante a comunicação, e o que faz de uma sequência linguística ser um texto é o fato de ela possibilitar o estabelecimento dos efeitos de sentido.

Após termos conhecido os tipos de gramática e as suas possibilidades de abordagem, e também considerando o que preconizam os PCN de Língua Portuguesa para o ensino gramatical, no próximo tópico iremos analisar um exemplar de LD que está inserido na sala de aula, para que possamos confrontar as teorias contempladas até aqui.

## 4 ANÁLISE DA ABORDAGEM GRAMATICAL NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

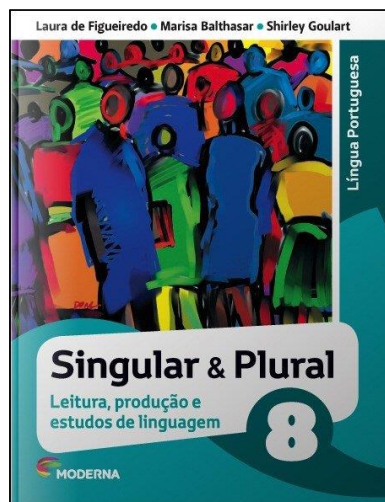
### 4.1 CONHECENDO O *CORPUS*

Com esta primeira parte da análise, visamos contemplar o segundo objetivo específico elaborado para esta pesquisa, que é investigar se há a exploração da competência gramatical no LD do 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, partimos do seguinte critério de análise: *O LD trabalha com a gramática?*

Nesse direcionamento, vejamos a seguir informações mais detalhadas sobre o LD e como os seus conteúdos estão sistematizados:

O *corpus* de análise, *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* (2012), das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, do 8º ano do Ensino Fundamental, faz parte de uma coleção composta por quatro volumes destinados às séries finais deste ciclo: 6º, 7º, 8º e 9º ano. A coleção está inscrita no PNLD (2014) e recebeu a aprovação do MEC. Vejamos a capa do livro, na Figura 2.

Figura 2 - *Corpus* de análise



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O volume destinado ao 8º ano é composto por 288 páginas e estruturado em três cadernos: *Caderno de Leitura e produção*; *Caderno de Práticas de literatura*; e *Caderno de Estudos de língua e linguagem*. Cada caderno é dividido em unidades, capítulos e seções, conforme podemos acompanhar no Quadro 1.

Quadro 1 - Unidades, Capítulos e Seções que compõem o LD

UNIDADES	CAPÍTULOS	NÚMERO DE SEÇÕES	SEÇÕES
<b>CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO</b>			
Unidade 1	Capítulo 1	4	Leitura
			Produção
			Realizando o debate
			Roda de leitura
Unidade 2	Capítulo 1	4	Leitura
			Leitura
			Produção
			Roda de leitura
	Capítulo 2	4	Leitura
			Produção
			Produzindo o texto
			Roda de leitura
Unidade 3	Capítulo 1	5	Leitura
			Leitura
			Produção
			Produzindo o texto
	Capítulo 2	4	Roda de leitura
			Leitura
			Produção
			Produzindo o texto
<b>CADERNO DE PRÁTICAS DE LITERATURA</b>			
Unidade 1	Capítulo 1	5	Sim, contos de enigma são leituras elementares para a formação do leitor!
			Jogo 1
			Edgar Alan Poe
			Jogo 2
	Capítulo 2	4	Por que nem tudo é elementar
			Do maravilhoso ao fantástico – Quem conta um conto...
			Leitura
			Em outro tempo e espaço
<b>CADERNO DE ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM</b>			
Unidade 1	Capítulo 1	2	Sinonímia
	Capítulo 2	1	Antonímia
Unidade 2	Capítulo 1	3	Gradação, repetição, eufemismo e antítese
			Conceito de período
	Capítulo 2	1	Período composto
			Períodos com conjunção
Capítulo 3	1	Orações coordenadas sindéticas e assindéticas	
Unidade 3	Capítulo 1	3	Outros tipos de operadores argumentativos
			Grafia das palavras: -ansa ou -ança?
			Grafia das palavras: -ice ou -isse?
	Capítulo 2	1	Grafia das palavras: quando usar -ção?
			Acentuação das palavras: relembrando as regras já estudadas
	Capítulo 3	2	Uso da vírgula com adjunto adverbial ou oração subordinada adverbial
			Vírgula e ênfase

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Para um melhor detalhamento dos três cadernos que compõem o LD, bem como dos conteúdos propostos em cada uma das unidades, capítulos e seções, podemos visualizar o quadro abaixo, em que a estrutura do livro está sintetizada seguindo também as cores que foram utilizadas pelas autoras na construção do sumário. Vejamos, no Quadro 2.

Quadro 2 - Estrutura do LD

CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO		
UNIDADES	CAPÍTULOS	SEÇÕES DOS CAPÍTULOS
<p><b>Unidade 1:</b> <b>Comportamento: você vai na “onda” ou tem opinião própria?</b></p>	–	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leitura:</b> <i>Bullying</i>. Não tem a menor graça!, de Veridiana Mercatelli.</li> <li>• <b>Produção:</b> debate.</li> <li>• <b>Reconhecendo o gênero:</b> debate.</li> <li>✓ Atividade 1: debates - o que são, para que servem e onde circulam?</li> <li>✓ Atividade 2: opinião e argumentação.</li> <li>✓ Atividade 3: os diferentes tipos de argumento.</li> <li>✓ Atividade 4: contra-argumentação, marcadores de concordância e discordância e marcadores de argumentação.</li> <li>✓ Atividade 5: marcadores de reformulação.</li> <li>• <b>A produção do debate.</b></li> <li>✓ Como organizar o debate.</li> <li>✓ Preparando-se para o debate: elaboração de argumentos em grupos de trabalho.</li> <li>• <b>Realizando o debate.</b></li> <li>• <b>Roda de leitura:</b> causos.</li> <li>✓ <i>Causo dos peixes-elétricos que acendem as luzes da casa.</i></li> <li>✓ <i>O roubo do relógio.</i></li> </ul>
<p><b>Unidade 2:</b> <b>Diversidade cultural.</b></p>	<p><b>Capítulo 1: Gerações e gerações – a história se repete?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leitura:</b> <i>Fuga ao redor do quarteirão</i>, de Alessandra Kormann.</li> <li>• <b>Leitura:</b> <i>Fora de época</i>, de Leandro Fortino e Letícia de Castro.</li> <li>• <b>Produção:</b> crônica.</li> <li>• <b>Conhecendo o gênero:</b> crônica.</li> <li>✓ Atividade 1: a crônica, o jornal, o cotidiano...</li> <li>✓ Crônica 1: <i>A volta do filho pródigo</i>, de Moacyr Scliar.</li> <li>✓ Crônica 2: <i>A máquina</i>, de Lúcia Carvalho.</li> <li>✓ Atividade 2: quem fala na crônica? E como fala?</li> <li>• <b>Praticando.</b></li> <li>• <b>Roda de leitura:</b> cordel e outras linguagens.</li> <li>✓ <i>Nordestino sim, Nordeste não</i>, de Patativa do Assaré.</li> <li>✓ <i>Origem da literatura de cordel e a sua expressão de cultura nas letras de nosso país</i>, Rodolfo Coelho Cavalcante.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leitura:</b> <i>O jovem que a MTV estudou</i>.</li> <li>• <b>Produção:</b> crônica.</li> <li>• <b>Conhecendo o gênero:</b> crônica.</li> <li>✓ Atividade 1: as crônicas no modo dramático – quando o narrador sai e fica a cena...</li> <li>✓ Crônica 1: DR, de Marcelo Rubens Paiva.</li> <li>✓ Crônica 2: <i>Grampos</i>, de Luis Fernando Verissimo.</li> </ul>



	<b>Capítulo 2: Universo jovem: juventude ou juventudes?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atividade 2: as crônicas reflexivas – quando a história fica em segundo plano para dar lugar às impressões do narrador.</li> <li>✓ Crônica: <i>Tecnologia</i>, de Luis Fernando Verissimo.</li> <li>✓ Atividade 3: reconhecendo alguns recursos usados na crônica.</li> <li>✓ Atividade 4: sistematizando – o que estudamos sobre as crônicas?</li> <li>• <b>Produzindo o texto:</b> crônica.</li> <li>• <b>Roda de leitura:</b> cordel e outras linguagens.</li> <li>✓ <i>A vida secreta da mulher feia</i>, J. Borges.</li> <li>✓ <i>Um cordel sobre xilogravura</i>, César Obid.</li> </ul>
<b>Unidade 3: Corrupção: esse mal tem cura?</b>	<b>Capítulo 1: De olho na corrupção.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leitura:</b> <i>75% dos brasileiros admitem que seriam capazes de cometer irregularidades em cargos públicos.</i></li> <li>• <b>Leitura:</b> <i>Pega ladrão</i>, de Gabriel O Pensador.</li> <li>• <b>Produção:</b> esquete.</li> <li>• <b>Conhecendo o gênero:</b> esquete.</li> <li>✓ Atividade 1: o roteiro de esquete.</li> <li>✓ Praticando.</li> <li>✓ Atividade 2: fazendo rir.</li> <li>• <b>Produzindo o texto:</b> roteiro de esquetes.</li> <li>• <b>Roda de leitura:</b> poema.</li> <li>✓ <i>Quadrilha</i>, de Carlos Drummond de Andrade.</li> </ul>
	<b>Capítulo 2: Cortando o mal pela raiz.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Leitura:</b> <i>O que você tem a ver com a corrupção?</i></li> <li>• <b>Produção:</b> festival de esquetes.</li> <li>• <b>Conhecendo o gênero:</b> esquete.</li> <li>✓ Atividade 1: o jogo da inflexão (ou entonação).</li> <li>✓ Atividade 2: o jogo da ênfase.</li> <li>• <b>Produzindo o texto:</b> encenação do esquete.</li> <li>• <b>Roda de leitura:</b> poema.</li> <li>✓ <i>No meio do caminho</i>, de Carlos Drummond de Andrade.</li> </ul>
<b>CADERNO DE PRÁTICAS DE LITERATURA</b>		
<b>UNIDADES</b>	<b>CAPÍTULOS</b>	<b>SEÇÕES DOS CAPÍTULOS</b>
<b>Unidade1: Entre leitores e leituras: práticas de literatura.</b>	<b>Capítulo 1: O jogo começou: contos de enigma.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sim, contos de enigma são leituras elementares para a formação do leitor!</b></li> <li>• <b>Jogo 1:</b> <i>Um escândalo na Boêmia</i>, de Arthur Conan Doyle.</li> <li>✓ 1º lance: a mulher.</li> <li>✓ 2º lance: no encalço de Irene.</li> <li>✓ 3º lance: a estratégia de Sherlock.</li> <li>✓ 4º lance: a carta.</li> <li>• <b>Edgar Alan Poe:</b> mestre do enigma, mas não só.</li> <li>• <b>Jogo 2:</b> <i>A carta furtada</i>, de Edgar Alan Poe.</li> <li>✓ As personagens.</li> <li>✓ A trama.</li> <li>✓ 1º lance: o furto da carta.</li> <li>✓ 2º lance: a revista.</li> <li>✓ 3º lance: uma visita nada casual.</li> <li>• <b>Por que nem tudo é elementar.</b></li> </ul>
	<b>Capítulo 2: Contos fantásticos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Do maravilhoso ao fantástico – Quem conta um conto...</b></li> <li>• <b>Leitura:</b> <i>O sinaleiro</i>, de Charles Dickens.</li> <li>• <b>Em outro tempo e espaço: o fantástico trabalhado por uma escritora brasileira contemporânea.</b></li> <li>• <b>Leitura:</b> <i>As formigas</i>, de Lygia Fagundes Telles.</li> </ul>
<b>CADERNO DE ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM</b>		

UNIDADES	CAPÍTULOS	SEÇÕES DOS CAPÍTULOS
Unidade 1: Língua e linguagem.	Capítulo 1: Sinonímia e antonímia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sinonímia.</b></li> <li>✓ O que entra em jogo na escolha de uma entre tantas palavras sinônimas.</li> <li>• <b>Antonímia.</b></li> <li>✓ Como podemos formar pares antônimos?</li> </ul>
	Capítulo 2: O uso de recursos expressivos da língua.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gradação, repetição, eufemismo e antítese.</b></li> <li>✓ Gradação.</li> <li>✓ Diferença entre gradação e enumeração.</li> <li>✓ Repetição.</li> <li>✓ Eufemismo.</li> <li>✓ Antítese.</li> </ul>
Unidade 2: Língua e gramática normativa.	Capítulo 1: Período composto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conceito de período.</b></li> <li>• <b>Período composto.</b></li> <li>• <b>Período com conjunção.</b></li> </ul>
	Capítulo 2: Período composto por coordenação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orações coordenadas sindéticas e assindéticas.</b></li> <li>• <b>Orações coordenadas sindéticas.</b></li> <li>✓ Orações coordenadas sindéticas adversativas.</li> <li>✓ Orações coordenadas sindéticas aditivas.</li> <li>✓ Orações coordenadas sindéticas explicativas.</li> <li>✓ Orações coordenadas sindéticas alternativas.</li> <li>✓ Orações coordenadas sindéticas conclusivas.</li> </ul>
	Capítulo 3: Operadores argumentativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Outros tipos de operadores argumentativos.</b></li> </ul>
Unidade 3: Ortografia e pontuação.	Capítulo 1: Ortografia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Grafia das palavras: -ansa ou -ança?</b></li> <li>• <b>Grafia das palavras: -ice ou -isse?</b></li> <li>• <b>Grafia das palavras: quando usar -ação.</b></li> </ul>
	Capítulo 2: Acentuação das palavras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Acentuação das palavras: lembrando as regras já estudadas.</b></li> </ul>
	Capítulo 3: Pontuação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Uso da vírgula com adjunto adverbial ou oração subordinada adverbial.</b></li> <li>• <b>Vírgula e ênfase.</b></li> </ul>
<b>ANEXOS</b>		
<b>MANUAL DO PROFESSOR</b>		

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Na apresentação do livro, as autoras iniciam destacando que o *Caderno de Leitura e produção* objetiva abordar os trabalhos com a leitura e a produção de textos orais e escritos necessários para vida pessoal, escolar e também para a vida em sociedade dos alunos. A partir disso, elas dialogam diretamente com eles enfatizando que este caderno é um lugar em que poderão falar de si, da relação com outros e também da relação que eles mantêm com o mundo. Esse diálogo é retomado na abertura do caderno, quando elas frisam que os alunos poderão ler e produzir textos que irão ajudá-los “[...] a se conhecer melhor, a expressar seus sentimentos, seus conhecimentos e suas opiniões.” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 12).

Em relação ao *Caderno de Práticas de literatura*, as autoras frisam que ele permitirá a vivência do lado criativo da língua através de textos literários e do diálogo com a linguagem do cinema, da pintura e das artes em geral. Na abertura do caderno, elas comentam um fato

bastante comum na atualidade que é a falta de leitura de textos literários e a dedução de que eles “não servem para nada”. É a partir desse ponto que convidam os alunos para conhecer um mundo em que se pode “[...] dar sons, imagens e sentidos inesperados às palavras em estado de poesia; [...]” (Ibid., p. 134). Desvendando, também, uma série de enigmas que segundo elas mesmas só podem ser resolvidos por leitores de literatura.

Na descrição do *Caderno de Estudos de língua e linguagem*, por sua vez, explicam que o material permitirá a reflexão sobre o que é a Língua Portuguesa, ressaltando o conhecimento que os alunos já detêm sobre ela e o tanto que ainda poderão se surpreender com o que há para se aprender sobre seus usos. Elas retomam esse diálogo na abertura do caderno questionando os potenciais alunos sobre o que entendem por língua, qual a importância dela, sua função, o que se pode fazer com ela, se é possível modificá-la, entre outros questionamentos que visam instigá-los a refletir sobre o assunto e que permitirá a eles exercerem “[...] o papel de *curioso*, de pesquisador [...] de ‘filósofo da linguagem’ e de gramático [...]” (Ibid., p. 188).

Apesar da separação em cadernos, na apresentação do livro elas chamam a atenção para o fato de que há um pouco da presença de cada um dos conteúdos dentro dos outros, ressaltando que o leitor não espere o conhecimento organizado apenas em “caixinhas”, ou seja, todos os conhecimentos fazem parte da Língua Portuguesa e são complementares. Esse mesmo direcionamento é feito no manual do professor para que os docentes compreendam que a divisão proposta no livro “[...] não tem outro objetivo senão garantir sua liberdade de escolher os caminhos a seguir com sua turma, ora dando ênfase a um aspecto do uso da língua ora enfatizando outros.” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 2).

A avaliação feita pelo PNLD (2014) sobre a coleção a qual este LD faz parte e sobre outras mais, além de comentários, traz em seu guia um quadro esquemático no qual aponta as principais características das obras analisadas. No quadro referente a esta coleção, essa proposta de divisão dos conteúdos em três cadernos é ressaltada nos quesitos *destaque* e *programação do ensino*. Vejamos mais detalhadamente, no Quadro 3.

Quadro 3 - Trecho do Quadro Esquemático

<b>Destaque</b>	Flexibilidade permitida ao professor no planejamento para uso dos três cadernos.
<b>Programação do ensino</b>	Acompanhamento dos três cadernos ao longo do ano letivo.

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2014.

Como podemos observar no Quadro 3, o Guia chama a atenção para a flexibilidade de planejamento que o professor detém na utilização dos cadernos e ao mesmo tempo destaca que a programação de ensino deve acompanhar ambos no percurso do ano letivo. Pensando também nessa questão, no manual do professor as autoras orientam que, apesar da divisão, é muito importante que eles sejam usados de forma paralela, intercalada ou simultânea. Para tanto, como exemplo, trazem dois quadros que segundo elas podem ser um modelo para auxiliar na distribuição dos conteúdos em sala de aula. Para um melhor detalhamento, podemos visualizar os quadros mencionados logo abaixo.

Quadro 4 - Plano de uso semanal dos cadernos

	Caderno de Leitura e produção	Caderno de Estudos de língua e linguagem	Caderno de Práticas de literatura
Semana 1	2 aulas	2 aulas	1 aula
Semana 2	3 aulas	1 aula	1 aula
Semana 3	3 aulas	2 aulas	-
Semana 4	4 aulas	-	1 aula

Fonte: Manual do Professor (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 31).

Quadro 5 - Sequência de uso bimestral dos cadernos

Livro 6 - Sequência de trabalho para o bimestre
1ª) Caderno de Leitura e produção – Capítulo 1
2ª) Caderno de Estudos de língua e linguagem – Unidade 1
3ª) Caderno de Leitura e produção – Capítulo 2 + seleção de tópico da Unidade 3 – Ortografia e Pontuação do Caderno de Estudos de língua e linguagem, conforme necessidade observada nas produções.
4ª) Caderno de Práticas de literatura – Capítulo 1

Fonte: Manual do Professor (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 31).

O Quadro 4 é um modelo de planejamento de um mês para professores que tenham cinco aulas semanais da disciplina Língua Portuguesa, por exemplo, e que poderão optar por quantas dessas aulas serão dedicadas para cada caderno durante a semana. Como podemos observar no quadro, essa abordagem pode ser intercalada ao longo do tempo, desse modo na primeira semana o docente pode dedicar duas aulas para o *Caderno de Leitura e produção*, duas aulas para o *Caderno de Estudos de língua e linguagem* e uma para o *Caderno de Práticas de literatura* e assim sucessivamente.

Já o Quadro 5 traz um exemplo de proposta de abordagem para o bimestre com uma distribuição dos conteúdos menos sistematizada que a do quadro anterior, já que não tem um total de aulas previamente delimitado. Desse modo, as autoras demonstram uma possibilidade de recorte dos conteúdos dos três cadernos para que os professores vejam que eles não devem ser trabalhados de forma estanque e dissociados. Além disso, em ambos os casos elas chamam a atenção para o fato de que no momento da seleção dos conteúdos é preciso ter em mente “[...] a importância de estabelecer recortes que não comprometam a coerência do trabalho.” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 31).

Conhecida a estrutura do LD, podemos identificar a maneira como ocorre a divisão dos conteúdos propostos para a série, bem como algumas orientações dadas pelas autoras para sua abordagem. Embora o Quadro 2 tenha mostrado uma estrutura bem delimitada para os conteúdos dos três cadernos, como as próprias autoras ressaltam eles não são apresentados seguindo uma divisão rígida, por essa razão a análise não recairá apenas no *Caderno de Estudos de língua e linguagem*, que é a parte destinada para um trabalho mais específico com a gramática. Assim, no próximo tópico aprofundaremos melhor a questão.

## 4.2 ANALISANDO DADOS

Nesta segunda parte da análise partimos do seguinte critério norteador: *a gramática trazida pelo LD é trabalhada de forma contextualizada?*

Nesse sentido, dirigimos o nosso olhar para o LD por completo por compreendermos que a abordagem gramatical, o foco de nossas investigações, não é encontrada apenas no *Caderno de Estudos de língua e linguagem*, parte que se destina a um trabalho mais específico com a análise linguística. Nossa análise se fixou inicialmente na contagem das atividades presentes em cada seção e em quantas dessas atividades podemos encontrar o trabalho com a gramática. Vejamos essas informações, na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das atividades no LD

UNIDADES	CAPITULOS	NÚMERO DE SEÇÕES	SEÇÕES	NÚMERO DE ATIVIDADES POR SEÇÃO	ATIVIDADES POR SEÇÃO, QUE ABORDAM A GRAMÁTICA
<b>CADERNO DE LEITURA E PRODUÇÃO</b>					
Unidade 1	Capítulo 1	4	Leitura	5	3
			Produção	6	3

			Realizando o debate	3	2
			Roda de leitura	3	2
Unidade 2	Capítulo 1	4	Leitura	7	3
			Leitura	2	2
			Produção	5	2
			Roda de leitura	2	1
	Capítulo 2	4	Leitura	4	3
			Produção	6	4
			Produzindo o texto	1	1
			Roda de leitura	1	1
Unidade 3	Capítulo 1	5	Leitura	5	5
			Leitura	2	1
			Produção	3	1
			Produzindo o texto	2	1
			Roda de leitura	1	1
	Capítulo 2	4	Leitura	5	3
			Produção	2	2
			Produzindo o texto	3	2
			Roda de leitura	2	2
<b>CADERNO DE PRÁTICAS DE LITERATURA</b>					
Unidade 1	Capítulo 1	5	Sim, contos de enigma são leituras elementares para a formação do leitor!	4	2
			Jogo 1	4	1
			Edgar Alan Poe	0	0
			Jogo 2	3	1
			Por que nem tudo é elementar	0	0
	Capítulo 2	4	Do maravilhoso ao fantástico – Quem conta um conto...	1	0
			Leitura	4	2
			Em outro tempo e espaço	0	0
			Leitura	4	0
<b>CADERNO DE ESTUDOS DE LÍNGUA E LINGUAGEM</b>					
Unidade 1	Capítulo 1	2	Sinonímia	9	8
			Antonímia	5	5
	Capítulo 2	1	Gradação, repetição, eufemismo e antítese	11	11
Unidade 2	Capítulo 1	3	Conceito de período	4	3
			Período composto	2	2
			Períodos com conjunção	4	3
	Capítulo 2	1	Orações coordenadas sindéticas e assindéticas	13	10
	Capítulo 3	1	Outros tipos de operadores argumentativos	6	5
	Capítulo 1	3	Grafia das palavras: -ansa ou -ança?	4	4
			Grafia das palavras: -ice ou -isse?	4	4
			Grafia das palavras: quando usar -ção?	4	4

<b>Unidade 3</b>	<b>Capítulo 2</b>	1	<b>Acentuação das palavras: relembrando as regras já estudadas</b>	4	4
	<b>Capítulo 3</b>	2	<b>Uso da vírgula com adjunto adverbial ou oração subordinada adverbial</b>	4	3
			<b>Vírgula e ênfase</b>	2	2
<b>TOTAL</b>				166	119

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Com base na Tabela 1, podemos observar que das 166 atividades que compõem o LD, 119 delas abordam algum aspecto da gramática. Entre essas atividades estão incluídas tanto as que se destinam a uma interpretação escrita para aprofundamento do conteúdo quanto as que são propostas para serem discutidas oralmente, visando proporcionar a reflexão inicial ou a socialização da temática trabalhada em cada seção.

Para verificarmos a abordagem gramatical, analisamos as 119 atividades destacadas e, para apresentação dos dados obtidos, optamos pela utilização de uma segunda tabela contendo a categorização dos dados obtidos, como veremos a seguir na Tabela 2.

Tabela 2 - Categorização das atividades no LD de acordo com o a exploração da gramática contextualizada

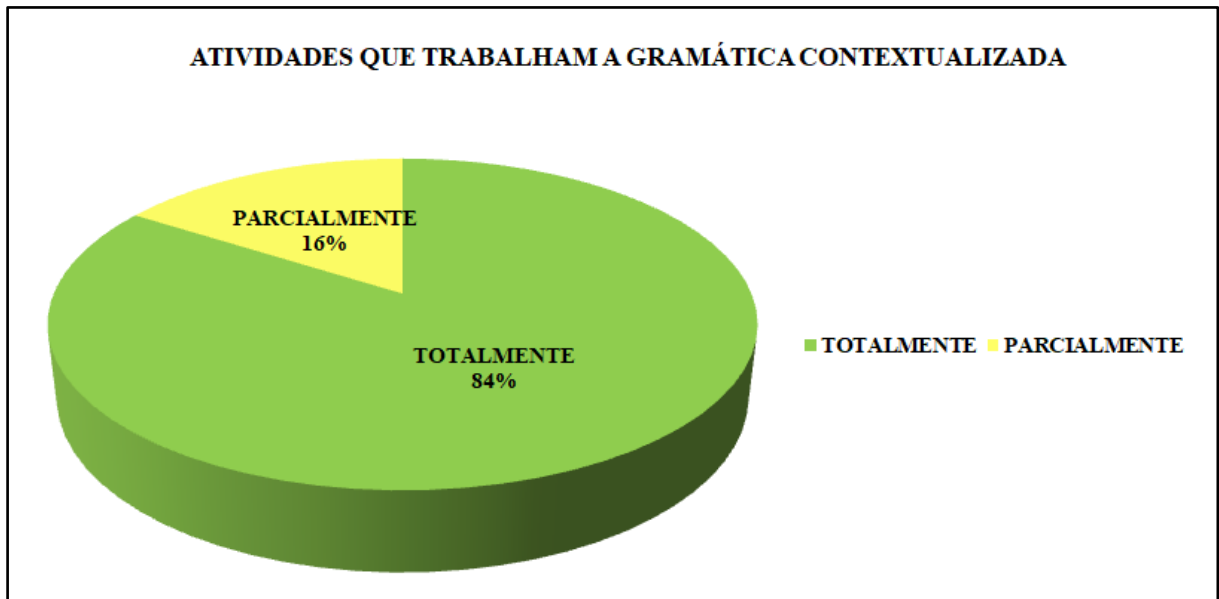
<b>ATIVIDADES QUE TRABALHAM A GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA</b>	<b>QUANTIDADE</b>
<b>Totalmente</b>	<b>100</b>
<b>Parcialmente</b>	<b>19</b>
<b>TOTAL ANALISADO</b>	<b>119</b>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Observando a Tabela 2 que destaca a categorização das atividades no LD, podemos perceber que, dentro da quantidade de exercícios que exploram a gramática, 100 trabalham *totalmente* e 19 trabalham *parcialmente* a gramática contextualizada de um total de 119 atividades analisadas presentes em todo o LD.

Convertendo os dados da Tabela 2 em percentuais, obteremos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Atividades que trabalham a gramática contextualizada



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

De acordo com o Gráfico 1, 84% das atividades do LD trabalham a gramática contextualizada *totalmente*, o que corresponde a 100 atividades, e 16% trabalham *parcialmente*, o que corresponde a 19 atividades. Com base nesse resultado, consideramos um percentual alto para um trabalho efetivo com a gramática contextualizada.

Para prosseguirmos com o nosso trabalho, no tópico seguinte passaremos para a análise das atividades que exploram a gramática contextualizada no LD.

#### 4.3 EXPLORANDO O TRATAMENTO GRAMATICAL NO LD

Com esta terceira parte da análise, visamos contemplar o nosso terceiro objetivo específico elaborado para esta pesquisa que é descrever como a competência gramatical é trabalhada, comparando com o referencial teórico construído. Nesse sentido, se consideramos que as atividades do LD trabalham a gramática contextualizada *totalmente* e *parcialmente*, selecionamos aleatoriamente um exemplar que trabalha *totalmente* e outro que trabalha *parcialmente* para prosseguirmos à análise. Para tanto, partimos do seguinte critério norteador: *como a gramática contextualizada é explorada?*



### 4.3.1 Atividade que trabalha a gramática contextualizada *totalmente*

O primeiro exemplar a ser analisado corresponde à atividade que trabalha a gramática contextualizada *totalmente* e está presente na seção intitulada *Gradação, repetição, eufemismo e antítese* do capítulo 2, da 1ª unidade do *Caderno de Estudos de língua e linguagem*. Como evidenciado no título deste capítulo *O uso de recursos expressivos da língua*, ele busca desenvolver um trabalho com os recursos que “[...] temos à nossa disposição para produzir diferentes efeitos de sentido em nossos textos.” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 209). Assim, percebemos que o capítulo se destina a trabalhar a parte dos estudos gramaticais denominada estilística. Vejamos a atividade, na Figura 3.

Figura 3 - Atividade que trabalha a gramática contextualizada *totalmente*

**Estudos de língua e linguagem**

**Texto 3: tira**

**Falta um dia...**

MALU

1. Qual a situação da tira?

2. O cartunista José Aguiar publicou essa tira em seu site **um dia** antes de estreá-la no caderno GAZ+, do jornal *Gazeta do Povo*. Essa explicação ajuda a entender o título da tira e o estado de ânimo de Malu, que:

- Parece preocupada com a possibilidade de ninguém sentir falta dela, uma vez que falta um dia para ir embora.
- Parece ansiosa, inquieta porque falta um dia para acontecer algo importante.
- Parece estar triste porque a pessoa que lhe faz a pergunta está ansiosa para que ela passe longe de casa o dia que falta para algo importante acontecer.

3. Que frases Malu formula para responder à primeira pergunta feita (no primeiro quadrinho) pela personagem que não aparece na tira?

4. Essas frases têm o mesmo sentido, sentidos completamente diferentes ou sentidos semelhantes? Explique.

5. Por que podemos afirmar que nas frases ditas por Malu houve o uso da **gradação** como recurso expressivo para construir o sentido desejado? Lembre-se de recorrer ao verbete de dicionário da palavra.

Como podemos observar na Figura 3, as autoras contextualizam a temática através do gênero tira e, de início, constatamos que as personagens, os diálogos e o contexto são bem acessíveis aos alunos. Nesse sentido, identificamos um ponto positivo e nos baseamos na fala de Lajolo (1996) que ressalta que todas as informações presentes no livro devem ser complementares para “[...] refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, [...]” (Ibid., p. 5). Do mesmo modo, ao buscarem evidenciar a temática abordada a partir de um gênero que faz parte do cotidiano dos alunos, as autoras configuram um importante incentivo para que se desperte a atenção deles, contemplando também o que preconizam os PCN ao enfatizarem que é através das situações significativas de comunicação que os sujeitos podem ampliar a sua capacidade de uso da linguagem. (BRASIL, 1998).

Logo após a tira, as autoras trazem como proposta uma atividade com cinco questões. Observamos que as duas primeiras são referentes à interpretação do gênero, abordando a linguagem verbal e a não verbal para interpretar a situação em destaque. Em contato com o gênero, os alunos podem perceber um diálogo entre duas personagens, em que uma é uma jovem adolescente chamada Malu (e dá nome à tira), e a outra, possivelmente a mãe dela, apesar de não ser identificada visualmente é representada pelos balões de fala (questão 1). Dando continuidade, abordam o autor (o cartunista José Aguiar), a explicação do local de publicação da tira (um *site*) e o contexto de sua produção (publicada nesse *site* um dia antes de estrear no caderno GAZ+, do jornal Gazeta do povo), ajudando assim para que compreendam o título (*Falta um dia...*) e o estado de ânimo de Malu.

As três últimas questões visam tratar do conteúdo propriamente dito e, ainda que implicitamente, observamos que, para tal fim, as autoras utilizam uma progressão. Inicialmente, evidenciam as frases utilizadas por Malu para responder ao primeiro questionamento feito pela outra personagem (questão 3). Continuando as reflexões, propõem uma interpretação das falas destacadas, visando com isso fazer com que os alunos reflitam sobre as relações de sentido (semelhança ou diferença) estabelecidas entre elas (questão 4). Finalmente, trazem o desfecho pretendido com os questionamentos realizados até então, que é o aprofundamento dos estudos sobre a gradação, recorrendo à interpretação de um verbete de dicionário destacado e aos conhecimentos desenvolvidos nas atividades anteriores (questão 5).

Sobre as cinco questões, podemos observar que, por meio da tira, as autoras buscam propiciar uma reflexão progressiva até se chegar à temática em foco, abordagem de conteúdo que consegue “*estimular a reflexão e propiciar a construção e sistematização dos conceitos abordados.*” (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, PNLD, 2008 *apud* BARBOSA, 2010, p. 160-

161, grifo da autora). Ainda com base nessa abordagem, percebemos que os educandos são levados a retomar implicitamente a um conhecimento já desenvolvido em outros momentos no LD sobre as relações de sentido estabelecidas pelas formas linguísticas, e que foram aprofundadas no capítulo anterior que desenvolve um trabalho com a sinonímia e a antonímia, algo muito importante, visto que todos esses conhecimentos são complementares.

Em relação à gramática nessa atividade, percebemos tanto a presença do trabalho com a *reflexiva* quanto com a *teórica*. No primeiro caso, na abordagem da questão 4, os alunos são instigados a refletir sobre os sentidos das frases utilizadas por Malu. Com base em Travaglia (2009), compreendemos que essa questão se ancora no segundo tipo de atividade destacada pelo autor, que é as que buscam desenvolver a reflexão sobre os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir. Como observamos na tira, as escolhas linguísticas são muito bem pensadas para construir o efeito de gradação pretendido, assim os alunos podem compreender com a atividade que tais escolhas não são aleatórias, mas dependem “[...] das instruções de sentido que contém aos propósitos dos usuários da língua em cada situação de comunicação.” (Ibid., p. 151).

No segundo caso, como podemos notar na questão número 5, os alunos devem ler a tira e compreender os motivos que fazem as falas da personagem se configurar como uma gradação. Para tanto, as autoras sugerem que eles recorram ao verbete com a definição desse recurso estilístico, assim entrando em contato com o conceito a partir do qual podem proceder ao que se pede. Com base em Travaglia (2009), compreendemos que a seleção de tais informações é bastante pertinente para a ocasião, tendo em vista que se configuram como uma forma “[...] de incremento da capacidade de utilização da língua [...]” (Ibid., p. 215).

Por fim, ressaltamos que, ao tomar o texto como ponto de partida para o estudo dos recursos da língua a atividade conseguiu ser trabalhada de forma contextualizada. Os alunos, mesmo que inconscientemente, são levados a uma retomada de um conhecimento já desenvolvido em momentos anteriores no LD, o que foi bastante pertinente para o estabelecimento dos objetivos visados na seção.

#### 4.3.2 Atividade que trabalha a gramática contextualizada *parcialmente*

O segundo exemplar a ser analisado corresponde à atividade que trabalha a gramática contextualizada *parcialmente* e está presente na seção intitulada *Orações coordenadas sindéticas e assindéticas* do capítulo 2 da 2ª unidade do *Caderno de Estudos de língua e*

linguagem. Como evidenciado no título deste capítulo *Período composto por coordenação*, ele busca desenvolver um trabalho com a sintaxe do período composto com ênfase na coordenação. Assim, percebemos que o capítulo se destina a trabalhar a parte dos estudos gramaticais denominada sintaxe. Vejamos a atividade, nas Figuras 4 e 5.

Figura 4 - Atividade que trabalha a gramática contextualizada *parcialmente*

**▼ Orações coordenadas sindéticas explicativas**

▼ Leia a tirinha a seguir.

MINDUIM

Sim, senhora. Ele quer devolver o livro que ganhou de natal.

Ele não gostou porque o herói é um gato.

Ele odeia gatos.

Eca!

Ele quer um livro em que todos os gatos sejam comidos por um jacaré na primeira página!

Charles Schulz

6:

1. Releia.
  - Ele não gostou porque o herói é um gato.
  - a) Esse período é composto por orações coordenadas ou subordinadas? Explique.
  - b) Que informação traz a primeira oração?
  - c) Qual relação a conjunção *porque* estabelece entre a segunda oração e essa informação da primeira?
2. Leia os textos a seguir.
  - a) Copie em seu caderno as orações que, nos textos a seguir, trazem uma explicação ou justificativa.

**Converse com a turma**

1. No terceiro quadrinho, Minduim diz que o Snoopy odeia gatos. Que fato provavelmente explica isso? ¶
2. O que há de inusitado em toda a cena retratada e que contribui para a criação do humor na tira?

**Texto 1**

CALMA QUE VAMOS "VACINAR" TODO MUNDO!!

VACINAÇÃO DE IDOSOS

GRANÇAS JOVENS ABULTOS

SINFRÔNIO

Fonte: Livro Didático do 8º ano do Ensino Fundamental (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 234).

Figura 5 - Continuação da atividade que trabalha a gramática contextualizada *parcialmente*

**Converse com a turma**

- Dengue é uma doença perigosa, causada pela picada de um mosquito cuja característica principal são as listras no corpo.
  - Pela expressão facial das pessoas da fila, como você acha que elas estão se sentindo? Por quê?
  - Por que a palavra “vacinar” está entre aspas?  $\delta$  -
  - O humor muitas vezes advém de algo surpreendente, inusitado. O que há de inusitado na charge que pode causar humor?

**Texto 2**

**Naufrágio deixa um morto e seis desaparecidos no México**

Ao menos uma pessoa morreu e outras seis estão desaparecidas após o naufrágio de um barco pesqueiro, que levava 17 tripulantes e 27 turistas americanos a bordo, perto da ilha de San Luis, no norte do México.

O diretor de Defesa Civil do Estado da Baixa Califórnia, Alfredo Escobedo Ortiz, revelou que uma das pessoas que estavam na embarcação morreu. Ele não soube dizer se a vítima é mexicana ou americana.

Ortiz disse que o naufrágio ocorreu na madrugada de domingo a cerca de 108 quilômetros da terra firme. Um dos tripulantes foi resgatado por dois pescadores e conseguiu alertar uma base naval sobre o acidente. Desde então, 37 pessoas foram resgatadas com vida, uma morreu e seis estão desaparecidas.

Todos os resgatados estão bem e foram levados a seus hotéis. Apenas um continua sob observação, pois sofre de diabetes.

Até agora as autoridades não especificaram as causas do naufrágio, mas as primeiras informações são de que foi provocado pelas más condições climáticas — já que foram registradas tempestades e ressacas na região.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/938644-naufragio-deixa-um-morto-e-seis-desaparecidos-no-mexico.shtml>>. Acesso em: 9 fev. 2012.

b) Identifique na charge e na notícia as conjunções que exercem a mesma função que a conjunção *porque* exerce na tira de Minduim.

As conjunções e locuções conjuntivas que relacionam orações e apresentam uma justificativa da ideia contida na primeira oração são chamadas de **explicativas**. Veja algumas conjunções explicativas: *que, porque, pois*. Essas conjunções introduzem **orações coordenadas sindéticas explicativas**.

Fonte: Livro Didático do 8º ano do Ensino Fundamental (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 235).

Como podemos observar nas Figuras 4 e 5, assim como na abordagem em enfoque na seção 4.3.1 desta pesquisa, que trata da análise de uma atividade que trabalha a gramática contextualizada *totalmente*, as autoras contextualizam a temática através do gênero tira e, de início, constatamos que as personagens, os diálogos e o contexto também são bem acessíveis aos alunos. Nesse sentido, retomando a posição dos PCN (1998), compreendemos que o

gênero em evidência traz uma situação significativa de comunicação, possibilitando assim o despertar da atenção dos alunos para o assunto trabalhado.

Diferentemente da atividade destacada anteriormente, notamos que a abordagem desta tira é dividida em duas atividades separadas. Consideramos como a primeira delas o boxe *converse com a turma* presente no lado direito da página, visto que em outros momentos as demais interpretações seguiram a mesma dinâmica de organização. As duas questões propostas neste boxe trazem questionamentos referentes ao gênero, visando trabalhar a interpretação da história contada. Inicialmente, os alunos devem recorrer ao conhecimento de mundo que já detém para responder que Snoopy odeia gatos pelo fato dele ser um cachorro (questão 1). Posteriormente, observar a construção da tira e os elementos verbais e não verbais para compreender o que causa o humor da história contada (questão 2).

Na segunda parte de abordagem da tira, encontramos o trabalho do conteúdo propriamente dito, tomando por base a fala do personagem Minduim. No questionamento *a)* os alunos devem responder que o período é composto por coordenação, visto que possui duas orações e nenhuma delas apresenta dependência sintática em relação à outra. Para tanto, implicitamente, eles devem recorrer ao conhecimento já desenvolvido no início do capítulo sobre o que caracteriza uma oração, o que caracteriza um período, o que torna um período simples ou composto etc.

No questionamento *b)*, eles devem apenas destacar que a primeira oração corresponde a “Ele não gostou”, ou seja, o cachorro Snoopy não gostou do livro. Já o terceiro e último questionamento, relacionado ao gênero *c)*, pede que os alunos interpretem a função desempenhada pela conjunção “porque” em relação às duas orações, que é estabelecer uma explicação. Tomando como base a fala de Antunes (2009), que ressalta a importância do trabalho com os gêneros textuais, tendo em vista que por meio deles as regras gramaticais são muito mais notórias e concretas, percebemos que o gênero trazido pelas autoras do LD funciona como uma possibilidade para que os discentes consigam observar uma prática efetiva do conteúdo gramatical em evidência.

Na segunda questão, referente à abordagem das orações coordenadas sindéticas explicativas, dois novos gêneros são trazidos: uma tira, *Texto 1*, e uma notícia, *Texto 2*. Em relação ao primeiro deles, podemos observar na Figura 5, referente a página 235, um novo boxe intitulado *converse com a turma*, objetivando promover a interpretação da história mostrada. Nos quesitos *a)* e *c)*, devem recorrer à observação dos elementos verbais e não verbais, bem como ao seu conhecimento de mundo para interpretar o que se pede sobre o humor. Já no quesito *b)* devem recorrer ao mesmo recurso e refletir sobre a semântica da

palavra em destaque (vacinar), comparando com o conhecimento de mundo que possuem de que o mosquito, na verdade, (pica) as pessoas.

Já em relação ao *Texto 2*, a notícia, podemos perceber que diferentemente dos demais gêneros destacados na atividade, ele não possui nenhuma abordagem de contextualização ou interpretação, constando assim apenas para que se retire os conteúdos gramaticais trabalhados na seção. Tal prática, infelizmente, configura-se apenas como o uso do texto como um pretexto e se assemelha às abordagens gramaticais fortemente criticadas pelos PCN, conforme ressaltado por Ferreira (2001).

Em relação ao conteúdo gramatical propriamente dito, observamos que o quesito *a)* da questão número 2 (Figura 4) e quesito *b)* (Figura 5), são abordados por meio dos dois textos destacados anteriormente. Em *a)* os alunos devem copiar as orações que mostram uma explicação ou justificativa (orações coordenadas sindéticas explicativas). Já em *b)* eles devem identificar as conjunções que nos dois textos exercem a mesma função da conjunção *porque* (na charge a conjunção *que*; na notícia a conjunção *pois*). Ainda com base nessa abordagem, percebemos que os educandos são levados a retomar implicitamente a um conhecimento já desenvolvido em outros momentos no LD sobre as conjunções, algo muito importante no aprendizado.

Sobre a abordagem da gramática nessa atividade, assim como na seção 4.3.1, também percebemos a presença do trabalho com as gramáticas *reflexiva* e *teórica*. No primeiro caso, na abordagem do quesito *b)* presente no boxe *converse com a turma*, por exemplo, os alunos são instigados a refletir sobre o sentido da palavra “vacinar” grafada com aspas. Do mesmo modo, no quesito *b)*, eles devem dizer qual relação a conjunção *porque* estabelece na oração em destaque (o sentido de uma explicação). A partir de Travaglia (2009), compreendemos que essa questão também se ancora no segundo tipo de atividade destacada pelo autor, a que visa desenvolver a reflexão sobre os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir.

No segundo caso, podemos notar a gramática teórica na abordagem do quesito *a)* da primeira questão, em que os alunos devem indicar se a oração é composta por coordenação ou subordinação. Para que eles procedam tal atividade, devem recorrer a informações sobre o que caracteriza uma oração como coordenada ou como subordinada, visto que sem esses conhecimentos eles não poderão realizar o que se pede.

Por fim, ressaltamos que, ao tomarem as duas charges da atividade como ponto de partida, a análise linguística visada conseguiu ser trabalhada de forma contextualizada. Entretanto, o mesmo não aconteceu com o gênero notícia, visto que em nenhum momento

houve uma contextualização. Além disso, percebemos que a abordagem das orações coordenadas sindéticas explicativas é muito resumida se comparada à abordagem do trabalho com a gradação destacada na seção 4.3.1 desta pesquisa. Assim, com base na abordagem do gênero notícia e na pouca exploração do conteúdo em evidência, compreendemos que essa atividade se enquadra no grupo das que trabalham a gramática contextualizada *parcialmente*.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos materiais utilizados para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, o LD é o que continua se destacando como um dos principais usados pelo professor em sala de aula. Nesse sentido, acompanhando as diversas transformações da sociedade ao longo dos anos e o que preconizam importantes diretrizes como os PCN, ele passa por diversas avaliações e reformulações para que possa atender a uma educação de qualidade, que possibilite aos educandos o desenvolvimento de sua competência comunicativa e de conhecimentos essenciais para sua participação na sociedade.

Dentre esses conhecimentos, a abordagem gramatical é um ponto fundamental para que o alunado possa ser inserido no contexto social letrado. Entretanto, tal abordagem já não pode se dar a partir dos velhos moldes com palavras e frases isoladas e descontextualizadas, pois, diante dos avanços dos estudos linguísticos ocorridos nos últimos anos e do que sugerem os PCN de Língua Portuguesa, é preciso que o texto seja tomado como objeto de ensino, visto que a língua é uma forma de interação e é a partir do texto que essa interação se concretiza e os estudos gramaticais ganham aplicabilidade.

Com base na análise da abordagem gramatical no LD, empreendida nesta pesquisa, verificamos que 84% das atividades trabalham a gramática contextualizada *totalmente*, o que corresponde a 100 atividades, e 16% trabalham *parcialmente*, o que corresponde a 19 atividades. A partir desse resultado, consideramos que há um percentual alto para um trabalho efetivo com a gramática contextualizada.

Baseado nisso, consideramos para análise aleatoriamente duas propostas de atividade do LD: uma que trabalha a gramática contextualizada *totalmente* e outra que trabalha a gramática contextualizada *parcialmente*. A primeira se encaixa nesse grupo, tendo em vista que ao tomar o texto como ponto de partida para o estudo dos recursos da língua conseguiu proporcionar a reflexão da temática a partir da exploração do gênero evidenciado. A segunda se encaixa nesse outro grupo, pois em um primeiro momento toma uma tira e uma charge como ponto de partida e consegue trabalhar a análise linguística de modo que os alunos são levados a refletir sobre o que está sendo abordado. Já em um segundo momento, ao abordar o gênero notícia, o mesmo não acontece, pois em nenhum momento houve uma contextualização. Além disso, a abordagem dada ao conteúdo gramatical foi muito resumida se comparada à abordagem da gradação analisada na seção 4.3.1. deste trabalho.

Dessa forma, compreendemos que a pergunta de pesquisa *qual o tratamento dado à competência gramatical pelo LD do 8º ano do Ensino Fundamental?* foi satisfatoriamente

respondida, considerando que os objetivos do trabalho foram alcançados. Do mesmo modo, também ressaltamos que a metodologia por nós adotada conseguiu atender ao propósito estabelecido.

No entanto, a hipótese de que o LD poderia não estar trabalhando a análise gramatical de maneira a contemplar os avanços dos estudos linguísticos, propondo atividades não contextualizadas ou que não se adaptariam ao nível escolar dos alunos, o que implicaria em um dos fatores que poderiam contribuir com a dificuldade de reflexão dos conteúdos abordados foi refutada, visto que o LD apresentou um percentual alto para o trabalho com a gramática contextualizada, apontando assim uma adequação aos avanços dos estudos linguísticos e ao que é preconizado pelas importantes diretrizes que guiam o ensino de Língua Portuguesa.

As referências que possibilitaram a base do nosso trabalho foram suficientes, uma vez que nos permitiram compreender o percurso histórico do LD e a sua importância no contexto escolar, bem como compreender os conhecimentos relacionados à gramática da língua e o que é preconizado para um trabalho efetivo com ela em sala de aula. Por meio desses conhecimentos, pudemos contemplar a nossa proposta de analisar a abordagem gramatical no LD.

Com esta pesquisa, ampliamos nossa compreensão sobre a análise linguística no LD e entendemos que são muitos os tipos de gramática a se trabalhar e cada uma delas possui imensurável significação no aprendizado escolar. Nesse sentido, para um ensino eficaz é de grande relevância que o professor observe os objetivos a serem alcançados e como cada uma dessas gramáticas pode contribuir para que os alunos desenvolvam suas potencialidades. Para tanto, a reflexão e uma constante atualização a partir do que é sistematizado para o ensino se fazem necessárias.

Finalizadas as discussões, evidenciamos a importância de novas pesquisas sobre o LD de Língua Portuguesa e também sobre a abordagem dos estudos gramaticais no referido instrumento, visto que este é um dos importantes materiais utilizados em sala de aula e, como tal, deve ser conhecido, avaliado e reestruturado constantemente para proporcionar um aprendizado adequado. Além disso, esperamos que esta pesquisa possa contribuir como orientação e fonte de estudos para o estudante e o profissional de Língua Portuguesa, bem como para aqueles que apenas possuem curiosidade de compreender o papel do LD no trabalho com a língua em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane. Helena Rodrigues. (Orgs.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2010. p. 155-182. (Explorando o ensino, v. 19).

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 13-45.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 47-72.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Programas do Livro Didático – Histórico**. Brasília: [s.n.], 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2013. 120 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro Didático de Língua Portuguesa como Gênero do Discurso: Autoria e Estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 73-117.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Estágio Supervisionado de Ensino: Linguística Aplicada à Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (Orgs.) **Linguagens: Usos e Reflexões**. [S.I.: s.n.], 2011. p. 225-270. Disponível em: <[http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/estagio\\_supervisionado\\_i\\_linguistica\\_aplicada\\_a\\_lingua\\_portuguesa\\_no\\_ensino\\_fundamental\\_1360181695.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/estagio_supervisionado_i_linguistica_aplicada_a_lingua_portuguesa_no_ensino_fundamental_1360181695.pdf)> Acesso em: 22 jun. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Ainda uma leitura dos parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**. Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, v. 2, p. 20-27, 2001.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira de. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>> Acesso em: 20 ago. 2017.

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

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

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

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. Campinas. ALB. Mercado de Letras. 1996.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo - RS: Universidade Feevale, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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