



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)
Departamento de Letras Estrangeiras (DLE)
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)
Curso de Mestrado Acadêmico em Letras

**O TRATAMENTO DAS ATIVIDADES DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA**

Mizilene Kelly de Souza Bezerra

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal

Pau dos Ferros
2014

MIZILENE KELLY DE SOUZA BEZERRA

**O TRATAMENTO DAS ATIVIDADES DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte.**

Bezerra, Mizilene Kelly de Souza.

O tratamento das atividades de gramática no livro didático de língua portuguesa no ensino médio: uma análise funcionalista / Mizilene Kelly de Souza Bezerra. – Pau dos Ferros, RN, 2014. 115 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Ensino – Língua portuguesa – Dissertação. 2. Livro didático – Dissertação. 3. Atividades de gramática – Dissertação. 4. Linguística centrada no uso – Dissertação. I. Vidal, Rosângela Maria Bessa. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/SIB

CDD 410

A dissertação “**O tratamento das atividades de gramática no livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio: uma análise funcionalista**”, autoria de **Mizilene Kelly de Souza Bezerra**, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo Programa de Pós-graduação em Letras, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Dissertação aprovada em 04 de abril de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal (UERN)
Presidente da banca

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
1º examinador

Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa (UERN)
2ª examinadora

Prof. Dr. Edvaldo Balduino Bispo (UFRN)
Suplente externo

Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes (UERN)
Suplente interno

***“As difíceis batalhas estão reservadas somente
para quem tem uma coragem exemplar”.***
(São Francisco de Assis)

AGRADECIMENTOS

Impossível construir saberes individualmente. Por isso, agradeço as parcerias realizadas ao longo desses dois anos, as vivências compartilhadas, sejam elas conflitantes ou harmoniosas, contudo, sempre enriquecedoras. Assim, agradeço...

A *Deus*, pelo dom da vida.

À minha família, *pai, mãe e José*, que nos momentos de ausência me dedicavam ainda mais atenção.

Ao meu *Edu*, que acompanhou esta conquista, sempre me dedicando amor.

À Prof.^a Dr.^a *Rosângela Maria Bessa Vidal*, minha orientadora, por compartilhar sua vasta sabedoria comigo, pelos valiosos ensinamentos, pelo incentivo constante e pela paciência ao longo desses anos. Obrigada!

Ao Prof. Dr. *Valdecy de Oliveira Pontes* e à Prof.^a Dr.^a *Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa*, pela gentileza em compor a banca examinadora, enriquecendo ainda mais esta investigação.

Ao Prof.^o Dr. *Antonio Luciano Pontes* e à Prof.^a Dr.^a *Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa*, que contribuíram no exame de qualificação.

Ao Prof. Me. *Jailson José dos Santos* pela revisão do Abstract deste trabalho.

Aos demais *professores do PPGL*, agradeço as valiosas contribuições em minha formação.

Aos que fazem a *secretaria do PPGL*.

Aos *amigos e amigas*.

Aos colegas do mestrado, em especial, *Jocnilton Costa, Carla Bertuleza, Wellington Carneiro e Gilmara Almiro.*

À *Ana Augusta e Iane Isabelle*, com carinho.

À *Camila Vidal*, prima do meu coração, por se fazer presente em todos os momentos.

À prima *Telma Nunes*, pela torcida na seleção do mestrado e pelo companheirismo acadêmico.

À *Tatiane Xavier*, pelo incentivo no mestrado.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)*, pela concessão da bolsa.

Por fim, a todos que de alguma maneira acreditaram nesta conquista.

RESUMO

Sabemos que inúmeros trabalhos na área da linguística, objetivam analisar o ensino de gramática, baseando-se nos exercícios do livro didático (LD). No intuito de acrescentar à reflexão teórica que se faz em torno dessa questão, a presente pesquisa busca através da observação das atividades de gramática encontradas na seção Língua - análise e reflexão, do livro didático Língua Portuguesa: linguagem e interação, dos autores Faraco, Moura e Maruxo Jr, compreender como se organizam as atividades de gramática na terceira série do ensino médio, tendo em vista a análise do livro. Essa trajetória de pesquisa permite refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem diante dessas atividades e, ainda, analisar a eficácia do ensino de gramática no LD. Além disso, a proposta de trabalho, também, possibilita ao pesquisador perceber nas atividades indícios de orientação da linguística centrada no uso, concepção de língua construída no discurso, ou seja, no uso real. Para tanto, fundamentamos com base em estudos realizados por Givón (1979; 1995), Du Bois (1985; 1993), Furtado da Cunha (2003; 2007; 2008), Neves (1997; 1999; 2002; 2004; 2006; 2012), Rios de Oliveira e Coelho (2003), entre outros pesquisadores. É uma pesquisa qualitativa, pois descrevemos e interpretamos os dados, além de se caracterizar como uma pesquisa bibliográfica. Quanto ao método, adotamos o indutivo por possibilitar as conclusões baseadas na realidade concreta do objeto em estudo. Os resultados apontam que não ocorre com frequência um estudo que integre texto e gramática durante as atividades. Os exercícios comprovam que ainda se propõe o ensino da gramática normativa em detrimento dos estudos que contemplam a língua em uso, embora ressaltemos a existência de avanços modestos, no que diz respeito ao posicionamento dos autores, pois reconhecem que a língua é suscetível a variações e mudanças advindas do uso. A análise permitiu-nos constatar ainda que o LD continua desempenhando um papel primordial na sala de aula. Com isso, acreditamos que este trabalho pode contribuir com pesquisas futuras, que visem estudar as atividades de gramática a partir do LD, bem como subsidiar alunos, professores e pesquisadores, que demonstrem interesse em compreender o material utilizado para esse estudo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Livro didático. Atividades de gramática. Linguística centrada no uso.

ABSTRACT

A great number of works about Linguistics aims at analyzing how grammar is taught at textbook. So, aiming at add some theoretical reflection in this field this research to comprehend how grammar activities are organized at Portuguese Language Textbook directed to the third year of high school in Brazil, specifically on a textbook collection named *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, by the scholars Faraco, Moura and Maruxo Jr. We develop the research taking into account the observation on how teaching learning grammar activities occur according those activities, and it also aims how good is grammar teaching at the textbook. The work also gave us the opportunity to see how grammar proposition activities are guided by linguistics conceptualization, how the consider grammar to language use, language at discourse, in real use. We consider theoretical background proposed by Scholars, such as Givón (1979; 1995), Du Bois (1985; 1993), Furtado da Cunha (2003; 2007; 2008), Neves (1997; 1999; 2002; 2004; 2006; 2012), Rios de Oliveira e Coelho (2003), and some other scholars. This is a kind of qualitative research because the methodology describes data; but it is also a bibliography work, with an inductive method, because it allows us a kind of conclusion based on real use of the object research analyzed. The results point out that it is not common Portuguese teaching work in which text exploration and grammar activities are balanced, and in which the look at language use. On the contrary, they do consider grammar as rule instead of language use. Even though we can say that it is possible to show progress in the direction of grammar teaching to use, according to scholars, just because language is susceptible to variation and changing that comes from the use itself. The analyzes also show us that Portuguese textbook still has a central role in classroom, due this we believe that our work can help future works in what is concerned to this theme: grammar approached at Portuguese Textbook (PT), as well as it can help to guide students, teachers and researchers in showing how to understand the didactical material used or available to classroom, specially the textbook analyzed here.

Key Words: Portuguese language teaching. Textbook. Grammar activities. Linguistics and language use.

LISTA DE SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

D&G: Discurso e Gramática

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IPT - SP: Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo

INL: Instituto Nacional do Livro

LD: Livro Didático

LDLP: Livro Didático de Língua Portuguesa

LP: Língua Portuguesa

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

MP: Manual do Professor

NGB: Nomenclatura Gramatical Brasileira

NURC: Norma Urbana Oral Culta

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. TRAJETÓRIA TEÓRICA DA PESQUISA: LINGUÍSTICA CENTRADA NO USO	
2.1 Linguística centrada no uso.....	17
2.2 Princípios que norteiam o funcionalismo linguístico.....	20
2.2.1 Princípio da iconicidade.....	21
2.2.2 Princípio da informatividade.....	22
2.2.3 Princípio da marcação.....	23
2.2.4 Plano discursivo e transitividade.....	24
2.2.5 Princípios de gramaticalização.....	25
2.3 A concepção funcional de gramática	26
3. ESTUDOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE GRAMÁTICA NO NÍVEL MÉDIO	
3.1 O ensino de língua portuguesa para além da prescrição gramatical.....	33
3.2 A gramática no livro didático de língua portuguesa	36
3.3 Livro didático e gramática: alguns estudos.....	38
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	
4.1 Caracterização da pesquisa.....	43
4.2 Descrição do objeto: livro didático.....	44
4.3 Procedimentos metodológicos.....	45
5. ATIVIDADES DE GRAMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO	
5.1 Registro dos dados.....	50
5.1.1 Atividade 1.....	50
5.1.2 Atividade 2.....	55
5.1.3 Atividade 3.....	62

5.1.4 Atividade 4.....	70
5.1.5 Atividade 5.....	71
5.1.6 Atividade 6.....	77
5.1.7 Atividade 7.....	82
5.1.8 Atividade 8.....	86
5.1.9 Atividade 9.....	92
5.1.10 Atividade 10.....	95
5.1.11 Atividade 11.....	98
5.1.12 Atividade 12.....	100
CONCLUSÃO.....	105
REFERÊNCIAS.....	110

Introdução

1. INTRODUÇÃO

A língua em uso tem se tornado objeto de investigações para inúmeros linguistas, nos últimos anos, principalmente, no que compete à sua abordagem para a prática nas aulas de língua portuguesa. Isso decorre da constante preocupação com o ensino de gramática em específico, afinal os alunos sentem dificuldades nessa área do conhecimento, e como muitas das pesquisas desenvolvidas ainda não se constituem como referência no ensino básico, o processo de aprendizagem continua se apresentando de forma insatisfatória.

Cabe à escola desenvolver no aluno sua capacidade para compreender a língua atentando para as informações encontradas nos textos, assim como se posicionar diante dos seus usos sem a existência de qualquer tipo de preconceito.

Partindo da compreensão de que a língua é entendida como um sistema centrado na interação, em textos falados ou escritos, o ensino, por sua vez, deve pautar-se numa proposta que seja configurada dessa maneira, priorizando o uso da língua em suas diferentes situações.

É nesse sentido que os estudos funcionalistas ganham espaço, pois entendem a língua nas suas condições de produção, no seu uso real manifestado nas diversas ocasiões do dia a dia, compreendendo-a como heterogênea e variável, e tratando a gramática numa perspectiva discursiva. Na visão de Rios de Oliveira e Coelho (2003), a proposta funcionalista pode contribuir com o estudo, relacionando discurso e gramática, seja na análise de textos ou na produção deles.

Considerando esse contexto, nossa pesquisa se propõe a investigar o ensino de gramática através do livro didático (LD)¹, para isso relaciona os estudos da linguística centrada no uso, pois acreditamos que suas concepções podem contribuir com o exercício da prática na sala de aula. O princípio funcionalista estuda a relação entre a estrutura gramatical e os contextos nas quais são utilizadas (FURTADO DA CUNHA, 2008).

Dessa maneira, o LD torna-se um item importante na educação escolar, e por isso acaba sendo motivo para inúmeras pesquisas, envolvendo, principalmente, os exercícios neles apresentados. Nesse contexto, ele se configura como um elemento significativo na doutrina da escola pública, pois dentro do sistema ele orienta a conduta do professor diante dos conteúdos a serem trabalhados em sala. Isso fica evidente quando o livro se constitui não como o único

¹ Entre os itens utilizados pelos alunos e professores, damos destaque ao livro didático que dentro do sistema de ensino público é distribuído gratuitamente pelo governo através de programas criados para esse fim, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

material de ensino-aprendizagem, mas o mais importante na maioria das escolas brasileiras. (BEZERRA, 2001, p. 33)

Dentro dessa discussão, nossa pesquisa concentra os estudos nas atividades de gramática do LD da terceira série do ensino médio, por considerarmos esse recurso pedagógico relevante diante da realidade em que ele é utilizado, e por acreditar que muitos outros aspectos ainda precisam ser estudados e analisados no que diz respeito à maneira com que determinados conteúdos estão sendo abordados.

Por esse motivo, passamos a discutir suas propostas no que compete à gramática. Sabemos que seu ensino é indispensável, mas devemos atentar quanto ao tratamento dado a esse ensino. O problema nunca foi ensinar gramática, o problema se instala na maneira como ela está sendo apresentada na sala de aula. Por isso, as críticas constantes por parte dos alunos, afinal eles convivem com uma língua dinâmica, língua essa, na maioria das vezes, não estimulada na escola.

O que justifica nossa escolha pela linguística centrada no uso é justamente por ela explicar as estruturas gramaticais por intermédio do uso, nas situações reais de comunicação. Isso que dizer que sua proposta de estudo descarta a gramática não fundamentada em componentes textuais e discursivos.

Sendo assim, a nossa pesquisa pretende investigar como ocorre o ensino de gramática através do livro didático da terceira série do ensino médio, tendo em vista a análise de suas atividades, de maneira que possamos contribuir para o processo ensino-aprendizagem em língua portuguesa. Para isso, buscamos por meio dos objetivos específicos: compreender como se organizam as atividades de gramática através da análise do livro didático de LP; refletir sobre o processo ensino-aprendizagem das atividades de gramática desenvolvidas no livro; realizar uma análise sobre a eficácia do ensino de gramática no LD e, por fim, perceber na organização das atividades de gramática indícios de orientação da linguística centrada no uso.

Dessa maneira, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: como podemos compreender a organização das atividades de gramática analisando-as com base nos achados do LD da terceira série do ensino médio?

Sabemos que as aulas direcionadas aos conteúdos gramaticais, na maioria das vezes, revelam uma aversão por parte dos alunos. Isso ocorre devido os mecanismos de ensino tradicionais, ainda, adotados pelo professor na sala de aula. Pensando nisso, de que maneira podemos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido mediante as atividades de gramática sugeridas pelo LD?

Já que existe esse sentimento nos alunos, gerado, muitas vezes, pelas práticas conservadoras, pensamos, de que modo posso realizar uma análise sobre a eficácia das atividades de gramática apresentadas no LD, de modo que, as aulas se tornem mais dinâmicas e conduzidas pelo desejo de entender a própria língua com maior afinco?

E, por fim, de que forma podemos perceber na organização das atividades de gramática indícios de orientação da linguística funcional centrada no uso?

Com o percurso metodológico delineado, partimos de uma pesquisa de natureza descritiva interpretativa, de abordagem qualitativa, realizada por meio de procedimentos bibliográficos, pois a análise se ampara em atividades de gramática do LD. Utilizamos ainda o método indutivo, pois as constatações partem de dados particulares para o geral.

Nessa perspectiva investigamos as atividades de gramática em um dos volumes da coleção de livros didáticos intitulados *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, adotado em uma escola pública da cidade de Pau dos Ferros/RN. Nesse sentido, os dados se constroem a partir das descrições discursivas, ou seja, analisando os exercícios para então compreender como esse ensino vem ocorrendo nas aulas de língua portuguesa.

Nossa dissertação está organizada na seguinte ordem: primeiramente, apresentamos esse capítulo introdutório. No capítulo seguinte, fazemos uma trajetória teórica sobre a linguística centrada no uso, apresentamos os princípios que norteiam o funcionalismo linguístico, além de discorrer sobre a concepção funcional da gramática.

O terceiro capítulo trata dos estudos sobre o livro didático de língua portuguesa (LDLP) e o ensino de gramática no nível médio, contemplando-o além da prescrição gramatical, como, também, a gramática no LDLP e alguns estudos relacionados à temática.

O quarto capítulo focaliza os aspectos metodológicos. É a etapa que delineamos algumas informações sobre a caracterização da pesquisa, descrição dos objetos e procedimentos.

O quinto capítulo é dedicado à análise dos dados e traça reflexões sobre eles. Partindo das atividades propostas no LD, procurando, então, compreender como se dá o trabalho com a gramática nesse manual.

Por isso, entendemos que essa pesquisa tem significativa relevância tanto social como acadêmica, por refletir, questionar e analisar o tratamento dado à gramática no LD, de modo que a prática pedagógica seja repensada no ensino da língua materna. Contribuir para o desenvolvimento de trabalhos futuros que se valham do paradigma funcionalista, como também pedagogicamente, no que se refere o tratamento dado à gramática no LD em estudo.

**Trajetória teórica da
pesquisa: linguística centrada no uso**

2. TRAJETÓRIA TEÓRICA DA PESQUISA: LINGUÍSTICA CENTRADA NO USO

Abordamos, nesse capítulo, a teoria da linguística centrada no uso. Num primeiro momento, apresentamos sua perspectiva teórica, traçando e enfatizando, em linhas gerais, a perspectiva da língua em uso. Num segundo momento, discorreremos sobre os princípios que norteiam o funcionalismo linguístico. E, posteriormente, a concepção funcional de gramática.

2.1 Linguística centrada no uso

Quando a Linguística se estabeleceu como ciência, promovida por Ferdinand de Saussure, seu objeto de estudo passou a ser considerado observável, pois até então, aquilo que se desenvolvia sobre a linguagem não se materializava. A partir desse ponto, inúmeros fenômenos ganham corpo investigativo e interesse na construção de correntes que buscam preencher as lacunas encontradas nas línguas naturais. Essas demandas teóricas se organizam, ganham etapas, paradigmas, mas os fenômenos linguísticos são tão abrangentes que nenhuma é capaz de abarcá-los como um todo, o que sabemos ser comum nas pesquisas científicas.

As contribuições de Saussure rompem com as propostas do cenário linguístico da época, ou seja, com a visão histórico-comparatista, que se desenvolvia no século XIX e dava importância ao passado da língua² na intenção de compreendê-la no presente. Isso porque, após a publicação do Curso de Linguística Geral (1916) a língua passa a ser observada por outra ótica, não mais como produto, mas em seu uso. Contudo, essa perspectiva do uso só vem ocorrer paulatinamente resultando nas abordagens funcionalistas.

Assim, a evolução da linguística no século XX se caracteriza por três noções básicas: sistema, estrutura e função. A Saussure deve-se a noção de sistema, que mais tarde é substituído pelo termo estrutura, uma vez que a língua constitui um sistema em que os elementos se agrupam num todo organizado. Já a noção de função, utilizada por vários autores tornam o termo polissêmico (MARTELOTTA e AREAS, 2003).

Nos estudos estruturalistas, a língua é apenas considerada como um sistema autônomo, justificando a análise estrutural como suficiente, e desconsiderando os aspectos pragmático-discursivos. Observa a língua como autossuficiente, desconsidera as práticas comunicativas e a interação, isso porque sua investigação se prende à função que os elementos linguísticos exercem no interior do sistema. Mas essa noção avança os estudos que se relacionam à função comunicativa. Pois, é a partir daí que o termo função ganha relevância, resultando nos estudos da língua em uso.

² Vista apenas como aspectos aos estudos da filosofia e da retórica.

Noam Chomsky se interessou pelos processos derivados da mente dos falantes, e isso o leva a separar a competência do desempenho. Afirmava que linguagem e pensamento estão relacionados, e que o estudo daquela contribui na compreensão do raciocínio humano.

A princípio, esses estudos eram temas de especulação erudita, somente no século XIX e XX é que a psicologia, a filosofia e a linguística passaram a caminhar separadamente. Com isso, os problemas da linguagem e do pensamento novamente surgiram ligando esses três campos e dando significado.

Essa discussão travada entre racionalistas e empiristas marcou os estudos filosóficos. Em tese, os filósofos racionalistas consideravam que os seres humanos possuíam um conhecimento que não era derivado da experiência, mas anterior a ela. Já os empiristas negam que os seres humanos sejam dotados de um conhecimento não originado pela experiência, discordando terminantemente que possam dispor de ideias inatas, rejeitando o conhecimento precedente a experiência.

As noções inatas, desde o seu surgimento com Platão, tornaram-se centro de fortes debates. Posteriormente, foi abandonada para ser retomada através dos trabalhos desenvolvidos por Chomsky na contemporaneidade. A criatividade da linguagem foi uma das razões que fizeram Chomsky resgatar a tese inatista (GLENDAY, 2010).

É bem verdade que essa característica da linguagem humana não foi creditada aos estudos racionalistas. A capacidade dotada pelos falantes de produzir e compreender sentenças jamais antes proferidas comprova a existência desse espaço criativo dentro da nossa linguagem. Outra questão importante que efetiva essa ideia diz respeito à criatividade ser uma característica inerente ao ser humano, algo específico à nossa espécie.

Chomsky parte da hipótese de que existe um módulo linguístico em nossa mente, constituído de princípios responsáveis pela formação e compreensão das expressões linguísticas e especificamente, dedicadas à língua. Esse módulo linguístico é chamado de *faculdade da linguagem*, parte da dotação genética da espécie humana, sendo ela inata.

Ele observa o aprendizado de algo complexo ligando o fato a uma gramática universal, a uma herança genética, por isso o inatismo biológico. Na teoria gerativa um dos aspectos fundamentais é justamente o trabalho criativo com a língua, demonstrando sua capacidade antes ignorada pela gramática tradicional.

Dessa maneira, é possível observar o fechamento de um ciclo teórico homogêneo e uma abertura para o campo das diversidades linguísticas. Esses avanços demonstram o nascimento de outras teorias ligadas diretamente à diversidade. As mudanças vão ocorrendo

mediante a contribuição de inúmeros pesquisadores embalados pelos novos horizontes que estão além daquela perspectiva da linguística fechada, comprometida com a estrutura. Falamos assim porque Saussure³ em seus estudos estruturalistas privilegiou no seu campo de interesse linguístico a língua e não a fala.

Não podemos deixar de considerar as ideias anteriores à ciência da linguagem, tendo em vista que foram válidas no surgimento das mais modernas. E é em meio a esses avanços teóricos que surge a linguística funcional centrada no uso.

O termo “linguística baseada no uso” ou *usage-based model* utilizado primeiramente por Langacker (1987), passou a ser traduzido como “linguística centrada no uso” em Martelotta (2011). Por último, o Grupo Discurso e Gramática (D&G – Natal/RN)⁴ designou “linguística funcional centrada no uso” como proposição teórico-metodológica. O termo se apresenta como uma junção da linguística funcional, representada por Givón, Hopper, Traugott, Bybee, entre outros, como também da linguística cognitiva representada por Lakoff e Langacker.

Essas correntes apresentam pressupostos em comum, se dedicam a estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os contextos em que elas são utilizadas, apresentando a linguagem como um instrumento de interação social, em que suas investigações ultrapassam a estrutura gramatical e busca o contexto discursivo da língua, bem como suas motivações. Desse modo, compreendemos que a linguística centrada no uso aborda tanto os aspectos formais, como também o que está relacionado aos contextos comunicativos, se interessa pela dimensão formal (fonético-fonológico e morfossintático) e pela dimensão significativa (semântica, pragmática e discursiva). Reconhece a base biológica da linguagem, mas não adota a noção de sintaxe autônoma, como o gerativismo faz, pois não acredita na existência de uma gramática de base biológica, em que seus princípios estejam inseridos na estrutura genética do ser humano.

A linguagem é observada em seu contexto sócio comunicativo. O foco passa a ser a relação da língua com o meio, deixando de ser vista como autônoma e estável, noção defendida pela linguística formal que se limitava a descrever a língua desconsiderando seu

³ Na visão saussuriana, a língua corresponde a um sistema. Ela é, por assim dizer, um conjunto de partes que se inter-relacionam, com funcionamento definido a partir de regras, em que as unidades demonstram organização, exibem uma estrutura.

⁴ No Brasil, a partir de 1980, mediante ascensão dos estudos funcionalistas deu-se início aos trabalhos no Peul (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua) – UFRJ. Em seguida, um de seus fundadores Sebastião Votret criou outro grupo relacionando Discurso e Gramática (D&G), que se distribuí em três universidades federais: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a coordenação da Prof^a. Mariangela Rios de Oliveira.

papel comunicativo. Dessa maneira, entendemos a linguística centrada no uso para designar modelos teóricos que se baseiam no uso da língua, observando desde o seu contexto até as situações extralinguísticas. Nessas condições elegemos sua base teórica, por assim entender que a língua produz significado e “[...] conseqüentemente, é descrita como instrumento de uma prática social, sendo as expressões linguísticas analisadas em circunstâncias efetivas de interação verbal”. (PEZATTI, 2007, p. 179)

Sobre isso Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 116) escrevem:

Nesse quadro as análises linguísticas se baseiam no uso concreto da língua pelos falantes, admitindo que a gramática se molda a partir do uso linguístico que se dá em situações comunicativas. A gramática é, pois, o resultado da cristalização ou regularização de estratégias discursivas recorrentes, que decorrem de pressões cognitivas e, sobretudo, de pressões de uso. As regularidades observadas no uso interativo da língua são aplicadas com base nas condições discursivas em que se verifica esse uso.

Como o fenômeno que tange os estudos tem como parâmetro a língua em uso, a gramática é compreendida por integrar-se ao social, ou seja, ela aparece como um produto da interação dos falantes. Levando em consideração os pressupostos aqui discutidos, abordaremos adiante os princípios que norteiam o funcionalismo linguístico.

2.2 Princípios que norteiam o funcionalismo linguístico

Fazendo referência à literatura brasileira sobre o funcionalismo linguístico, podemos encontrar nomes de notável representatividade. Tais como, Furtado da Cunha, Rios de Oliveira, Martelotta, Votre, Cezario, entre outros que se afirmam referenciando Givón. Segundo Neves (2004, p.15) sua proposta:

[...] se fixa particularmente no postulado da não autonomia do sistema linguístico, na concepção da estruturação interna da gramática como um organismo que unifica sintaxe, semântica e pragmática (sendo a sintaxe a codificação dos domínios funcionais que são: a semântica, proposicional, a pragmática, discursiva) e no exame dos aspectos icônicos da gramática.

De acordo com os eixos que sustentam a teoria funcionalista é que se abordam os princípios que a norteiam. São eles, iconicidade, informatividade, marcação, plano discursivo e transitividade e gramaticalização, definindo assim a gramática de uso.

2.2.1 Princípio da iconicidade

A iconicidade é um dos princípios da linguística funcional, relacionando a estrutura da língua (forma) e sua produção de sentidos (função), constituída pela interação que o homem estabelece ao fazer uso dos termos linguísticos.

Para Lima (2004, p. 31), “iconicidade significa a hipótese de isomorfismo funcionalmente motivado entre estruturas morfossintáticas e suas funções semânticas ou pragmáticas correspondentes”. Por isso, entendermos iconicidade como sendo a relação entre estrutura e significado. Nessa perspectiva o signo linguístico não é arbitrário, assim como defendia Saussure em uma de suas dicotomias: significante e significado.

Pierce, contrário a ideia da arbitrariedade propôs dois tipos de iconicidade: *imagética* e *diagramática*. A primeira diz respeito ao referente e seu constituinte. É quando um reflete a imagem do outro. A segunda observa as motivações icônicas do signo sem necessariamente existir intersemelhança.

Portanto, podemos verificar que no uso da língua há casos em que existe uma relação estreita entre a palavra e seu conteúdo. Em outros, a relação não é tão transparente. É o que Furtado da Cunha (2008, p. 167) enfatiza: “Na língua que usamos diariamente, em especial na língua escrita, existem, por certo, muitos casos em que não há relação clara, transparente, entre expressão e conteúdo”.

A iconicidade apresenta ainda três subprincípios primários: da quantidade, da integração e da ordenação linear.

a) *subprincípio de quantidade*: “a complexidade de pensamento tende a refletir-se na complexidade da expressão” (FURTADO DA CUNHA, 2008, p. 168). Em linhas gerais a quantidade de informação prevalece para o tamanho da forma, ou seja, quanto maior for uma palavra, maior será a ideia que ela expressa. Isso denota que quanto maior for um texto, mais informações ele deve conter, e quanto menor for, menos informações deve conter.

b) *subprincípio de integração*: “[...] o que está mais próximo mentalmente coloca-se mais próximo sintaticamente” (*idem*, p. 168-169). Compreendamos melhor pelo exemplo: *viajarei* e *vou viajar*. No primeiro nós temos uma maior proximidade, já o segundo se mostra distante, por então representar uma ideia de processo.

c) *subprincípio de ordenação linear*: “[...] o modo de organização do enunciado, quanto a ordem das formas (unidades textuais), revela o grau de importância de seus constituintes para o falante, revelando que a distribuição das formas nos enunciados

correspondem a sequência lógica dos acontecimentos dos fatos”. (OLIVEIRA, 2012, p. 43). Nesse sentido, a informação importante se apresenta em primeiro lugar na cadeia sintática. Ainda com relação a esse subprincípio observemos como exemplo o seguinte trecho:

...o pai dele tava... tava tomando banho... o gato apareceu na... na janela de lá do...do... banheiro... ele tava tomando banho na banheira... ele pulou dentro e rasgou o... o... o pai dele todinho num matou não...só fez arranhar né?... depois ele pegou um cabo de vassoura... meteu no gato e o gato foi embora...
(*corpus D&G/Natal*, p. 28)⁵

É possível notar que os fatos narrados (narrativa recontada) sequenciam as palavras de acordo com a ordem cronológica dos fatos que ocorrem na trama. Sendo assim, podemos concluir que a língua não se constrói com ideias arbitrárias em enunciados, o que nos faz mais uma vez recordar do signo linguístico defendido por Saussure em que o significante e o significado não apresentam uma relação natural.

Por sua vez, a linguística funcional através do princípio da iconicidade reduz esse conceito da arbitrariedade, mostrando que existe uma relação motivada entre plano de expressão e conteúdo, muito embora, Givón (1995) admita que esse conceito não deve ser categoricamente acatado, pois se pode constatar a existência de uma relação não-biunívoca entre forma e função.

2.2.2 Princípio da informatividade

A informatividade refere-se aos conhecimentos compartilhados durante a interação verbal entre os interlocutores. Compreendemos que as pessoas se relacionam através de informações que se dão para atingir determinados objetivos no processo comunicativo-interacional. Por isso Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2003, p. 43) escrevem: “Do ponto de vista cognitivo, uma pessoa comunica-se para informar o interlocutor sobre alguma coisa, que pode ser algo do mundo externo, do seu próprio mundo interior, ou algum tipo de manipulação que pretende exercer sobre esse interlocutor”.

⁵ Trecho extraído em FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CESARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M. E (Orgs.). **Linguística Funcional: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.33.

Nesse âmbito, Marques (2008, p. 19) sinaliza:

Em uma situação comunicativa, o falante tem ou julga ter noção sobre aquilo que é conhecido ou não pelo ouvinte – noção de pressuposição – e, conseqüentemente, organiza seu discurso de modo a marcar a relevância e a novidade dos diferentes elementos que compõem a mensagem destinada ao seu interlocutor.

Esse princípio se dedica a examinar o *status* informacional dos referentes nominais, sendo organizado em três grupos: novas, evocadas e inferíveis.

Será considerado novo o referente que é posto pela primeira vez no discurso, podendo ainda, segundo Prince (1992, *apud* MARQUES, 2008) ser *novo-em-folha* e *disponível*. Quando o referente é inteiramente novo, é chamado de *novo-em-folha*. Se não está inserido no discurso, mas o emissor entende que o interlocutor já tem esse conhecimento, é chamado então de *disponível*.

Um referente é considerado como dado, velho ou evocado quando já foi anteriormente mencionado no discurso. Quando se apresenta por meio de um processo de inferência a partir de outras informações já dadas, agrupadas no discurso, pensamos nos inferíveis.

Ainda temos as noções de tema (informação velha) e rema (informação nova). O que se verifica é o tema ser representado pelo sujeito e o rema pelo predicado dentro de uma situação real de texto.

2.2.3 Princípio da marcação

Outro princípio é o de marcação, desenvolvida pela Escola de Praga, trata da relação de pares considerados como marcado e não-marcado. Refere-se ao nível de novidade e complexidade de uma forma linguística, podendo se relacionar com o falante pela sua intenção de dar um contorno mais expressivo ou não em determinada estrutura.

As formas marcadas são aquelas que exigem aos interlocutores um esforço cognitivo maior, pois as formas linguísticas não passam despercebidas por causar estranheza dentro do contexto.

Em contrapartida, as formas não-marcadas são usuais, de pouca expressividade. Sobre isso, Furtado da Cunha (2008, p.170) destaca algumas características:

- a) maior frequência de ocorrência nas línguas em geral e em uma língua particular;

- b) contexto de ocorrência mais amplo;
- c) forma mais simples ou menor;
- d) aquisição mais precoce pelas crianças.

Há três critérios para distinguir um constituinte marcado de um não-marcado. São eles: *distribuição de frequência* em que a estrutura marcada é menos frequente que a não-marcada; *complexidade estrutural* devido a categoria marcada ser mais frequente do que a não-marcada; *complexidade cognitiva* em que a estrutura marcada é cognitivamente mais complexa em comparação com a estrutura não-marcada, pois se torna necessário maior esforço mental, atenção e tempo de processamento.

É necessário ressaltar a importância do contexto dentro do conceito de marcação. Definidor da categoria ser marcada ou não, é o contexto que determina isso. Se a categoria é complexa ela tende a ser marcada, entretanto, em outro contexto essa mesma estrutura pode se apresentar como não-marcada, por isso seu conceito ser considerado relativo, já que uma mesma expressão pode ser marcada em um contexto e em outro não. Assim, compreendemos que o princípio da marcação é explicado por fatores cognitivos, comunicativos e socioculturais.

2.2.4 Plano discursivo e transitividade

Os princípios do plano discursivo e da transitividade estão relacionados com a estrutura do texto, uma vez que é dividida em partes centrais e periféricas. A transitividade é fundamental, já que partes que apresentam alta transitividade são centrais no texto (*figura*), enquanto as que apresentam baixa transitividade são periféricas (*fundo*) no texto.

Nessa perspectiva, Hopper e Thompson (1980, *apud* FURTADO DA CUNHA, COSTA e CEZARIO, 2003) concebem a transitividade como escalar, levando em consideração elementos como aspecto do verbo, polaridade da oração, agentividade do sujeito e outros parâmetros sintático-semânticos. Para eles, transitividade ainda está ligada a uma função pragmática, tendo em vista que o texto organizado pelo falante pode apresentar maior ou menor grau de transitividade, o que depende da intenção do falante, de suas necessidades. Para melhor compreender a distinção entre *figura* e *fundo* (*idem*, p. 39) nos apresenta:

Por *figura* entende-se aquela porção do texto narrativo que apresenta a sequência temporal de eventos concluídos, pontuais, afirmativos, *realis*, sob

a responsabilidade de um agente, que constitui a comunicação central. Já *fundo* corresponde a descrição de ações e eventos simultâneos à cadeia da figura, além da descrição de estados, da localização dos participantes da narrativa e dos comentários avaliativos.

Essa distinção fica ainda mais clara se pensarmos que *figura* diz respeito à narração, as suas sequências, e *fundo* são os aspectos que não estão nessa sequência necessariamente, mas aparecem como modo de complementação.

2.2.5 Princípios de gramaticalização

O debate sobre as categorias gramaticais não é recente, data do século XIX importantes estudos na área. Na linguística funcional a gramaticalização é um fenômeno associado à regularização do uso da língua, em outras palavras, está relacionada às variações e as mutações linguísticas que acontecem no curso do tempo.

A tradição dos estudos gramaticais concebia a língua desarticulada do dinamismo e da flexibilidade. Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos e com o surgimento do funcionalismo essa forma de conceber a língua foi sofrendo alterações.

Esse processo de mudança denuncia uma gramática não-estática, em que a língua está sempre se modificando em decorrência da criação de novas expressões. Uma forma gramatical utilizada frequentemente nos contextos comunicativos pode vir a integrar-se à gramática devido a função gramatical que recebe, e pode se tornar ainda mais gramatical.

Assim, dentro dos moldes funcionais a gramática é intrínseca às questões discursivas, por isso dizer que sempre está em formação e que sua estrutura linguística é relativamente instável. Diante dessa perspectiva observamos uma gramática constituída por meio das pressões de uso.

Nesse âmbito, o discurso se relaciona com as estratégias criativas do falante. Por meio dele um fenômeno discursivo entra na gramática em decorrência da frequência de uso. Esse percurso pode ocorrer ainda de maneira inversa, ou seja, determinado fenômeno que já se encontrava gramaticalizado, por meio de comportamentos não previsíveis sai da gramática e retorna ao discurso. Isso nos faz pensar na ideia de uma gramática como parte constituinte do discurso e não isolada dele. Para reforçar que a gramática não pode ser compreendida separadamente do discurso Du Bois (1993, p. 11) defende: “o discurso molda a gramática e a gramática molda o discurso”. Na concepção funcionalista discurso e gramática são

interdependentes, não devemos pensá-la como externa ao contexto do uso, já que é ela que motiva as diferentes estruturas sintáticas.

É importante destacar que os estudos da gramaticalização não são apenas uma reanálise de dado item lexical de cunho gramatical, mas entender que também se trata de uma reavaliação de funções discursivas que passam a interferir na gramática padrão.

Ainda sobre esse princípio, verificamos a trajetória de mudanças que afetam o item lexical, sendo possível a análise comparativa em diferentes estágios no tempo, assim como os estados da língua em cada um desses períodos. Vale salientar que a gramaticalização além de propiciar esse olhar sobre o retrocesso histórico da língua, ainda permite prognosticar desenvolvimentos futuros.

2.3 A concepção funcional de gramática

Por estar intimamente ligada ao uso que os falantes fazem da língua nos diversos processos comunicativos diários, a gramática funcional demonstra ter paradigmas diferentes da gramática tradicional, que no delinear de Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 14) se refere:

[...] ao conjunto de conceitos e categorias derivados dos estudos gramaticais de tradição greco-latina que, há alguns séculos, geração após geração, vêm sendo transmitidos nas escolas de modo degenerado, fragmentário, dogmático, prescritivo e irrefletido.

Ainda hoje ensinar Português se confunde com ensinar gramática, considerando a força que a gramática tradicional manifestava e ainda manifesta sob o argumento que sabendo gramática escreve-se bem e lê-se melhor. (CASTILHO, 2012)

Essa gramática “dada” na escola segundo Neves (2001 *apud* SILVA, DERMEVAL DA HORA e CHRISTIANO, 2006, p. 113) ensina que:

- a) se não a estudarmos, não saberemos falar a nossa língua: o nosso bom desempenho em língua materna está na dependência do estudo sistemático de regras que uma disciplina gramatical – e só ela, com seus quadros, definições e exemplos – nos oferece;
- b) há uma chave mágica para esse estudo, que é a assimilação de um certo número de nomes e funções das palavras na oração;

- c) o que está em foco é uma simples classificação ligada a estruturas que têm interesse em si, independentemente da instância do funcionamento real, e a esquemas que têm uma organização que abstrai os atos de interação linguística, as funções que se cumprem, os significados que se obtém, enfim, o uso.

Por outro lado, a concepção da linguística centrada no uso interpreta a gramática como produto da interação dos falantes, tendo como parâmetro a linguagem em uso, por meio da fixação das estratégias discursivas adotadas pelos falantes.

As orientações que guiam o seu aparato teórico encaminham para os usos da língua, refletem e analisam a língua como um elemento que se faz presente nas práticas sociais, aprimorando seu uso no cotidiano dos falantes. Assim, observamos o caráter estrutura e função, denotando a dinamicidade da língua, considerando para tanto o discurso. Segundo Furtado da Cunha (2012), o discurso e a gramática interagem, de modo que um influencia o outro, no uso real da língua, um não pode ser até mesmo explicado sem referência ao outro.

Neves (1997, p. 15) acrescenta sua consideração sobre a concepção de gramática funcional entendendo-a como uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da integração social, priorizando as relações entre as unidades e as funções das unidades sobre seus limites e posição, ainda entende a gramática como acessível às pressões de uso.

Nesse contexto, a estrutura gramatical é motivada pela situação comunicativa. Nos moldes funcionais a gramática não pode ser desarticulada da língua em uso, em outras palavras, do próprio discurso. Quando falamos, frases são produzidas, e essas por sua vez, moldam o discurso que nada mais é que o processamento de um texto.

Entretanto, é pertinente dizer que as construções linguísticas advindas do uso não passam imediatamente a integrar o sistema gramatical. Na verdade, ocorre um processo contínuo de mudanças que precisam ser *percebidas, apreciadas, adotadas*, o que ainda assim, não garante sua estabilização. (BOLINGER, 1975, *apud* MARTELOTTA, 2003). Por isso, agregamos a essas noções de mudança a criatividade do homem e sua capacidade para inovações no discurso.

Sobre esse ponto Martelotta (2011, p. 27) citando Bally (*apud* COSERIU, 1979, p. 15) enfatiza: “as línguas mudam sem cessar e não podem funcionar senão mudando”. Ora, a língua está ligada à própria natureza, isso já faz dela, por essência, dinâmica. A mudança se associa ao funcionamento da língua, em consequência ela é funcional, pois utiliza as estratégias discursivas que os falantes fazem uso nos diferentes eventos comunicativos.

Dentro desse propósito, apresentamos o *ciclo funcional* proposto por Givón (1979) que demonstra os estágios pelos quais determinada construção linguística se submete no contínuo de mudança. Vejamos a sequência: *discurso > sintaxe > morfologia > morfofonologia > zero*. Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2003) ainda resumem esse ciclo em *discurso > gramática > discurso*.

A par dessa ideia de uma gramática dinâmica e adaptável às pressões do sistema linguístico, Hopper e Thompson, também, contribuíram, cada um com seus interesses, para elaborar uma gramática que se encontra variando e sofrendo mudanças no intuito de atender às necessidades daqueles que dela fazem uso, ou seja, dos falantes.

A concepção proposta por Hopper (1987) que defende a constituição da gramática no plano da discursivização é também aceita por Bolinger (1977) e Du Bois (1985). Nesse sentido, “parte-se do princípio de que a gramática de uma língua natural é dinâmica, adaptando-se a pressões internas e externas ao sistema linguístico, que continuamente interagem e se confrontam”. (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 17)

Essa concepção denominada de “gramática emergente” contesta a ideia que a língua é ajustada por meio de regras sistemáticas. Em linhas gerais, Hopper rejeita entender a língua como um sistema abstrato. Apoiadas nesse pensamento, Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 18) conceituam:

A gramática na ótica emergente não abriga apenas as palavras ou construções tradicionalmente consideradas como pertinentes ao âmbito gramatical, mas, também, quaisquer porções linguísticas recorrentes, como expressões idiomáticas, provérbios, clichês, fórmulas, sintagmas especializados, transições, aberturas, fechamentos. Tais elementos tendem à rotinização e à fixação, e são sujeitos às pressões contextuais, como todas as formas gramaticais [...].

Em tese, estudar a gramática nos moldes da linguística centrada no uso é entender a língua em funcionamento, ou seja, observá-la além da sua estrutura gramatical, liga a gramática à competência comunicativa do falante que se expressa no meio social. Pensar nessa gramática é considerar a capacidade que os indivíduos possuem para não somente codificar e decodificar expressões, mas ainda fazer uso e interpretar tais expressões de modo satisfatório durante o processo de interação.

Nos ditos de Neves (2006, p. 26):

Uma gramática funcional faz, acima de tudo, a interpretação dos textos, que são considerados as unidades de uso – portanto, discursivo-interativas, embora, obviamente vá a interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista suas funções dentro de todo o sistema linguístico) e à interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais).

Mediante esse propósito, concluímos que tal abordagem não considera os fenômenos linguísticos a partir de frases que não estão no contexto real da língua, as ditas frases descontextualizadas, como podemos encontrar nas gramáticas normativas tradicionais. Esse estudo funcional trabalha com textos reais, produzidos pelos falantes nos diversos contextos de comunicação. Não devemos nos limitar a frases e períodos isolados, mas empreender em nossos estudos gramaticais os atos enunciativos do discurso.

Considerando esse movimento, algumas gramáticas de abordagem funcional foram publicadas no Brasil. Castilho (2012) examina a *Moderna gramática portuguesa* (1999), de Evanildo Bechara; *Gramática de usos do português* (2000), de Maria Helena de Moura Neves; *Gramática do português culto falado no Brasil (GPCFB) e Nova gramática do português brasileiro* (2010), autoria do próprio.

Sobre a gramática de Bechara, Castilho (2012, p. 26) lembra que ela foi a primeira em nossa tradição a dedicar-se:

[...] à teoria gramatical, focalizando as dimensões universais da linguagem, os planos e níveis da linguagem, a língua histórica e a língua funcional, os conceitos coserianos de sistema, norma, fala e tipo linguístico, as propriedades dos estratos de estruturação gramatical, os conceitos de dialeto, língua comum, língua exemplar – donde a distinção entre gramática científica e gramática normativa.

Além disso, dá ênfase à linguística do texto, sendo consolidada como uma contribuição notável.

Ao resenhar a gramática de Neves, *Gramática de usos do português*, Castilho (2012) explica o fato de ela ser a primeira publicada no Brasil com dados extraídos do uso efetivo, coletados numa base de dados. Isso possibilitou aprofundar nosso conhecimento no que diz respeito aos usos das palavras. Além disso, essa gramática inovou quando da forma com que as classes de palavras foram dispostas em sua estrutura. Outro ponto mencionado são essas

classes de palavras dadas como flexíveis, destituídas das exemplificações de esquemas rígidos.

A *Gramática do português culto falado no Brasil* (GPCFB) é resultado de uma eclosão do movimento científico, ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980. A ideia era com base nos materiais coletados pelo Projeto Norma Urbana Oral Culta (NURC), escrever uma gramática de uso. Da série saíram oito volumes: Castilho (1990, 1993), Ilari (1992), Castilho e Basílio (1996), Kato (1996), Koch (1996), Neves (1999), Abaurre e Rodrigues (2002).

Castilho (2012) ainda examina seu próprio texto, a *Nova gramática do português brasileiro*, que focaliza o encoberto por trás das classificações, identificando o que conduziu aos produtos listados. Sua gramática não é descritiva e lança um olhar também para a linguagem mental, pré-verbal. “Fazia falta uma teoria que postulasse a língua em seu dinamismo, como um conjunto articulado de processos pré-verbais”. (p. 33). Fecha sua exposição acrescentando que “a *Nova gramática do português brasileiro* se afastou desse tom monológico, normativista, optando por um diálogo com o leitor, em que se sucedem dois textos articulados: um expositivo e outro indagativo”. (p. 34)

A mercê dessa abordagem, a gramática é constituída como resultado das atividades verbais, dos usos discursivos. Com esse debate que se forma diante das visões da gramática depreendemos que ela não pode ser tida como um sistema fixo, imutável, seguida de regras e erros que na verdade podem ser considerados apenas como desvios. O que deve ser destacado é uma gramática compreendida pelo dinamismo, sendo maleável, dependente do uso, determinada e motivada pelas situações comunicativas.

É exatamente por isso que a gramática funcional se interessa pelos enunciados oriundos da língua em funcionamento, dos discursos, das interações linguísticas que ocorrem entre os indivíduos, propiciando assim a reflexão sobre o ensino de língua, ressaltando a necessidade de revisar paradigmas postos e ainda seguidos.

Em razão desses fatos, o ensino de língua deve acontecer dentro de um contexto dinâmico, não limitado a um processo de codificação e decodificação do sistema escrito, que ocorre de maneira mecânica e automática. Cumpre a necessidade de ir além disso. É nessa perspectiva que a linguística centrada no uso propõe o estudo da língua ultrapassando os limites de sua estrutura, por esse encaminhamento, considera-se então, a relação do contexto linguístico, assim como também, das situações extralinguísticas.

O grupo Discurso e Gramática (D&G) com seus estudos desenvolvidos busca contribuir com a formulação de uma gramática baseada no uso. A busca também propicia apontamentos metodológicos para as aulas de língua materna. Discute-se ainda um ensino

menos autoritário em que as funções da língua sejam analisadas em seus contextos de uso e que sua variação natural seja respeitada. (FURTADO DA CUNHA E TAVARES, 2007)

Ainda declaram (*idem*, p. 35):

[...] as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo D&G não visam a aplicação pedagógica imediata, mas representam um esforço em chegar ao professor de ensino fundamental e médio, oferecendo um levantamento das principais descobertas e conclusões sobre o funcionamento da língua portuguesa em situação de comunicação como uma alternativa para o ensino diferente da mera reprodução das noções tradicionais provenientes de gramáticas normativas e manuais didáticos.

Sabemos que, de um modo geral, o ensino de língua portuguesa nas escolas ainda se pauta nas orientações normativo-prescritivas, distanciando ainda mais a língua escrita formal da língua oral e escrita, da qual fazemos uso nas nossas relações comunicativas.

Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontem propostas dando importância às atividades de prática e de efeitos reflexivos sobre a língua nos contextos de uso, e embora existam várias correntes contemporâneas direcionadas às análises de fenômenos oriundos do uso da língua no dia a dia, todos esses esforços dificilmente chegam até o professor que se encontra em exercício na sala de aula. Se isso verdadeiramente fosse oportunizado, propiciaria um ensino pautado no funcionamento da língua, em detrimento das reproduções da gramática tradicional, fato que ano após anos se repete.

**Estudos sobre o livro didático de língua
portuguesa e o ensino de gramática no nível
médio**

3. ESTUDOS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DE GRAMÁTICA NO NÍVEL MÉDIO

Esse capítulo é dedicado às discussões que envolvem o ensino de língua portuguesa, relacionando o papel da gramática e os postulados defendidos pela linguística centrada no uso. Reflete sobre o livro didático e sua evolução no tempo até se caracterizar como um recurso didático constante na sala de aula.

3.1 O ensino de língua portuguesa para além da prescrição gramatical

A abordagem da linguística centrada no uso se constrói, teoricamente, pelo viés do estudo da língua em suas manifestações reais, no seu contexto linguístico. Isso possibilita uma nova visão dentro do ensino. A língua que é desenvolvida no uso social apresenta fenômenos que podem ser considerados nas aulas de língua portuguesa, por isso propor que a língua viva, com suas variações, se constitua como objeto de reflexão nas salas de aula. (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007). Desse modo, reforçamos a ideia de um ensino que priorize a língua em funcionamento, observando suas possibilidades de acordo com o contexto em que é empregada.

Nesses termos, a língua é compreendida como mutável, instável, aberta, unindo linguagem e sociedade, legitimada no ato interativo. É nesse momento que a linguística migra da perspectiva formalista, centrada em compreender o fenômeno linguístico como invariável, fechado e homogêneo, ingressando no movimento suscetível à variação e à mudança. Nessa perspectiva, “[...] o exame do fenômeno linguístico no referencial funcionalista tem por parâmetro o uso real da língua, e a gramática é interpretada como resultante da interação dos falantes” (VIDAL, 2009, p. 214).

A linguística centrada no uso compreende a gramática:

[...] como uma estrutura em constante mutação/ adaptação, em consequência das vicissitudes do discurso. Logo, a análise de fenômenos linguísticos deve estar baseada no uso da língua em situação concreta de intercomunicação. (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013, p.14).

Dessa maneira, percebemos a necessidade de a escola refletir sobre o ensino prescritivo de normas, caracterizado pelas regras gramaticais. Não queremos dizer com isso que não se deve ensinar gramática, a questão é não ensinar apenas gramática com suas

nomenclaturas e classificações. O que se propõe é muito mais. Geralmente, na escola, pouco se apresenta sobre os aspectos sociais do uso da língua. Assim, não se pode esperar que o falante diante de um sistema tão complexo admita sua flexibilidade funcional.

Para Furtado da Cunha e Tavares (2007), a gramática é resultado de uma cristalização ou regularização de estratégias discursivas decorrentes de pressões, sobretudo, as de uso. Nessa perspectiva, a linguística centrada no uso estabelece como um fator importante a frequência de ocorrência para explicar essas cristalizações, que acabam por configurar a gramática de uma língua. Com a frequência as formas podem se automatizar, ou também se emancipar, apresentando novas funções em novos contextos.

Entendemos que discutir o papel da gramática no contexto do ensino é sempre um assunto complexo e gerador de polêmica. Estudá-la, na maioria das vezes, é vê-la como uma vilã, isso porque descaracterizada das situações reais de uso, sua exploração continua ocorrendo de maneira isolada, destituída das práticas concretas da língua.

Cada vez mais é necessário compreender a gramática como uma construção pautada na interação, deixando de ser um conjunto de regras e normas “[...] para transformar-se em uma explicitação das regras de uso da língua, em situações significativas [...]” (MURRIE, 2001, p. 66).

Desse modo, a linguística centrada no uso muito tem a contribuir para o ensino, uma vez que discute o uso real da língua. Cabe ao professor disponibilizar vias de aprendizagem que abordem os aspectos gramaticais, assim como os fenômenos emergentes, considerando o estudo indissociável do discurso. Segundo Travaglia (2003), a gramática não é um fenômeno singular, mas sim plural. É necessária, então, uma abordagem metodológica que priorize tal pluralidade.

Para isso, a proposta deve ocupar-se das funções dos meios de expressão, ou seja, o estudo da gramática deve acontecer excluindo as atividades moldadas, não ligadas aos processos reais do funcionamento da língua.

Tendo em vista as contribuições teóricas da linguística centrada no uso para o ensino de língua portuguesa, relacionar os estudos que envolvem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) torna-se indispensável. Nota-se que tanto a abordagem teórica como o documento citado comunga de ideias em que o estudo da língua deve acontecer dentro de um contexto linguístico. Não podemos estudar determinada estrutura da língua sem referência à sua função comunicativa, por isso ser explicada com base na situação extralinguística.

Assim defendem os PCN (2000, p. 5):

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística.

O ensino deve ser pautado em teorias e práticas que priorizem o funcionamento da língua, explorando as diversas possibilidades que ela assume de acordo com o contexto em que é empregada. As premissas estabelecidas por Givón (*apud* Martelotta e Areas, 2003) reforçam essa perspectiva. Dentre elas, podemos citar o fato de a estrutura ser maleável e não-rígida, as gramáticas serem emergentes, bem como suas regras permitirem algumas exceções.

Relacionar essas concepções e o que é proposto nos PCN, nos mostra que a língua em uso deve ser o elemento considerado para abordar os fenômenos linguísticos, assim os alunos a compreenderão como um sistema amplo, que nos faz interagir e nos sentirmos pertencentes a um espaço, a um determinado grupo. Não podemos conceber o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, mas sim adotar a perspectiva contextualizada.

Os PCN (2000, p. 6-7) reforçam:

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do seu aspecto formal desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem.

Em outras palavras, a gramática tradicional não deve ser a base de referência para o trabalho na sala de aula. Através dessa leitura evidenciamos a necessidade de a escola conceber o uso de uma gramática que possibilite o estudo da língua em funcionamento, conseqüentemente as atividades de língua portuguesa desenvolvidas poderão se tornar mais atrativas para os alunos.

O ensino de língua não pode ser colocado como uma questão ditatória de certo ou errado, ou com a rigidez da palavra pertencer à determinada classe. Não restam dúvidas de que a língua vai além disso.

Em suma, o caminho que se abre é vasto tanto para as investigações de cunho científico, como também para o conhecimento diverso que deve ser produzido na escola, lugar para produção do conhecimento, não somente de reprodução.

3.2 A gramática no livro didático de língua portuguesa

O livro didático se tornou aliado prático dos professores no ensino básico da educação pública do nosso país, instrumento pedagógico que auxilia no desenvolvimento das aulas. Mesmo diante de tanta discussão que envolve a qualidade dos manuais, é fato que não podemos negar sua importância, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem. Hoje, ele é uma das referências utilizadas pelo professor, isso quando não é a única, caso que acontece na maioria das vezes.

No que tange à sua evolução ao longo dos anos, consideramos importante apresentar um pouco do histórico e do funcionamento de distribuição do LD. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi se aperfeiçoando, obteve diferentes nomes e maneiras de execução, desde a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929. O PNLD é o programa mais antigo voltado para distribuição de livros didáticos, atende a toda rede pública de ensino brasileira, com exceção dos alunos da educação infantil.

Indicação do livro pelo professor; reutilização; extensão de oferta para 1ª e 2ª série das escolas públicas e garantia do critério de escolha do livro pelos professores após o fim da participação financeira dos estados, foram algumas das mudanças que aconteceram depois da edição do decreto que estabeleceu a alteração de Plidef⁶ para o Programa Nacional do Livro Didático, em 1985. Com a extinção da FAE⁷, em 1997, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser responsável pela execução do PNLD, que compra e faz a distribuição das obras aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para execução do programa são seguidos alguns passos. Primeiro, é necessária a adesão formal da escola, os editais são publicados e disponibilizados para que as editoras inscrevam (*inscrição*) suas obras. Em seguida, uma *triagem/avaliação* é realizada pelo IPT⁸, quando selecionados os livros são enviados para especialistas que realizam uma análise e elaboram as resenhas que irão compor o guia, orientador das escolhas efetivadas pelos diretores e professores das escolas. O pedido é realizado após formalização da escolha via internet, logo depois a aquisição acontece. Concluída a negociação, inicia-se o processo de produção, supervisionado pelos técnicos da FNDE. De acordo com a Associação Brasileira de

⁶ Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

⁷ Fundação de Assistência ao Estudante

⁸ Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo

Normas Técnicas (ABNT), o IPT também acompanha o processo de produção (*análise de qualidade física*) até a *distribuição* ser realizada, e o *recebimento* por parte das escolas e das secretarias (escolas da zona rural) ser efetivado com sucesso.

O livro é confeccionado de modo a ser utilizado por três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno, com exceção dos de língua estrangeira (inglês e espanhol), alfabetização matemática e alfabetização linguística (1ª e 2º anos) e os de filosofia e sociologia (volume único do ensino médio), esses são os livros consumíveis, ou seja, o aluno não tem que devolvê-los.

O professor participa diretamente da escolha do manual, oportunizando ao aluno, nas palavras de Savioli (1997, p. 115):

[...] um instrumento de trabalho que não corresponde às suas reais necessidades de aprendizado e que, por consequência, não o habilita a ganhar um lugar de participação ativa na vida social, deixando-o à margem do processo decisório, sem competência para administrar autonomamente sua própria vida.

A isso, somamos o caráter de autoridade presente nos LD, que ao selecionar textos, sugerir metodologias e exercícios apresenta as respostas prontas no manual do professor. As ações/decisões são previamente decididas pelo livro, reduzindo assim o papel do professor enquanto direcionador da aprendizagem.

Entretanto, sua utilização pode repercutir satisfatoriamente e contribuir com o ensino caso acompanhe os avanços dos estudos da linguagem, direcionado para o texto e para a língua em uso. Em outras palavras, o LD se torna um instrumento de auxílio ao professor no processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, as aulas podem ser desenvolvidas e com isso o aluno se tornar um usuário competente, produzindo e compreendendo textos, além de tomar conhecimento sobre o funcionamento da língua.

Historicamente, o LD foi produzido com base em estudos linguísticos que se limitavam às abordagens formais. Nesse cenário, se estabelece a noção de conhecimento gramatical da língua como garantia para o aluno se apropriar das práticas de leitura e produção de textos. Assim, a gramática compreende a língua como sendo abstrata, pautada em regras, cuja descrição foge dos contextos de uso.

Foi a partir dos anos 80, com os avanços das pesquisas na área de linguística, que a visão de exercícios com reprodução de modelos foi redimensionada. O ensino que

considerava a gramática tradicional e descontextualizada passou a admitir a língua em suas diversas formas de manifestação. Contudo, segundo Marcushi (2005), o LD de língua portuguesa ainda não satisfaz, seja no ensino fundamental ou médio. Entre as principais razões, ele cita a desatualização em relação às necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca de língua hoje disponíveis.

Os textos que compõem o LD são apresentados como elementos secundários, e acabam não se configurando como suporte para os estudos da língua. Consideram a palavra isoladamente, ou então se estendem até à frase, o que torna a leitura inadequada, uma vez que o texto está fragmentado.

Contudo, o ensino de língua portuguesa, gradativamente, vem se transformando e rompendo com essa visão. Mediante essas questões, incorpora as modificações de cunho teórico, considerando o uso, o contexto, o discurso, entre outros que fazem a proposta ser produtiva e funcional.

Mesmo diante dos problemas ainda existentes no LD, ele continua sendo o material que viabiliza o ensino de língua portuguesa. Cabe ao professor, membro decisivo na escolha do material, articular o processo de ensino-aprendizagem de maneira satisfatória, tendo em vista que, pelo menos, dois são parceiros diretos do livro: o aluno e o professor. Nesse quadro, o professor decide as etapas do trabalho didático a ser seguido, e acompanha em sala, isso quer dizer que ele seleciona o que ensinar e como ensinar os conteúdos das suas aulas.

De um modo geral, o LD é fonte inesgotável de pesquisas, principalmente no que se refere às propostas de ensino sobre língua e gramática, afinal são conhecimentos de extrema relevância para que o aluno possa falar e escrever bem nas diversas situações comunicativas.

3.3 Livro didático e gramática: alguns estudos

Em consideração aos diversos questionamentos que subjazem o LD, e as numerosas produções que avaliam o ensino de gramática, apresentamos algumas pesquisas que envolvem esses dois pontos tão pertinentes, uma vez que essas temáticas adquirem espaço nas discussões e reflexões dentro do ensino de língua portuguesa. Elegemos dentre alguns, quatro trabalhos que discorrem sobre esses aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua materna.

Começamos apresentando: “*A abordagem da gramática em material didático do ensino médio*”⁹. Esse trabalho analisa propostas de trabalho (apostilas) do terceiro ano do ensino médio e de curso pré-vestibular. Trata das questões teóricas e dos exercícios de língua portuguesa, principalmente os que se referem à gramática. Observa em suas atividades a predominância da gramática teórica, de uso, normativa e a reflexiva.

Após o término, constataram que embora haja exercícios que reflitam as demais classificações de gramática, em sua maioria o que prevalece são as relacionadas à gramática teórica, levando a concluir que os materiais didáticos analisados contemplam um ensino que particulariza a compreensão das regras.

As abordagens teóricas e os exercícios propostos nesse material refletem a concepção de linguagem e de gramática que orientam os professores da instituição na qual o material é utilizado¹⁰.

Em alguns momentos o texto compreende a gramática como um processo de interação, descartando a prioridade do ensino de regras em detrimento de outras habilidades. Entretanto, se torna contraditório por outras passagens ao sugerir que o conhecimento das regras é fundamental para adequar o texto à linguagem exigida socialmente. Aborda as atividades de leitura e escrita, mas deixa claro que a instituição responsável pelo material não abandonou a convicção de que é necessário apresentar os conteúdos gramaticais aos alunos.

Não queremos aqui questionar a relevância do ensino de gramática, mas a maneira como vem sendo transmitido. Cabe ao professor de língua portuguesa instruir seu aluno a perceber que todas as manifestações da língua acabam por construir a gramática, por isso ser maleável e não concentrada num campo limitado do considerado certo e errado.

Dando continuidade, temos “*A gramática no livro didático: análise de abordagens e propostas metodológicas*”¹¹, que analisa o ensino de gramática adotado no livro didático, para tanto, se detém a duas coleções: *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares, e *Português: uma proposta para o letramento*, de Cereja e Magalhães. Apoiado em teóricos da área, o autor detectou a existência de propostas metodológicas diferentes em seus objetos de estudo. De um lado articulação entre os eixos de leitura, escrita e análise linguística, do outro uma gramática desvinculada dos contextos de uso da língua, ou seja, que segue uma abordagem tradicionalista.

⁹ CASTILHO, L. T. S. (Dissertação, Universidade de Taubaté, 2008)

¹⁰ Inserimos aqui o próprio pesquisador, por ele fazer parte do corpo docente da escola.

¹¹ MELO, A. B. (Dissertação, UFPB, 2007)

O texto busca detectar as concepções de gramática desenvolvidas em cada uma das coleções observadas. E ao fazer referência às orientações apresentadas pelos PCN, deixa claro a importância dada ao ensino de língua, embora, em conclusão, aponte que uma das coleções permanece com conteúdos de cunho tradicional, vinculados à gramática normativa.

A abordagem dos dois eixos de conteúdo, isto é, uso e reflexão demonstra preocupação com as concepções de gramática ainda encontradas nos LD, ou seja, mesmo com a evidente necessidade de trabalhar a língua em uso, contextualizada, a realidade encontrada permanece indiferente às discussões em torno da melhoria no processo ensino-aprendizagem proporcionada por esse avanço nas concepções.

O terceiro trabalho, intitulado de: “*O livro didático de língua portuguesa e o tratamento dado às categorias tempo, aspecto e modalidade: uma análise histórico-comparativa entre as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000*”¹², trata de avaliar essas categorias no estudo do verbo e dos advérbios de tempo e de modo nos LD do ensino fundamental e médio, nas referidas décadas. Alguns documentos oficiais também foram tomados como base, entre eles os PCN. De modo geral, após análise, os resultados mostram que ainda prevalece nos manuais a compreensão de língua desarticulada do dinamismo e da flexibilidade, os alunos não refletem sobre os usos e funções dos verbos, nem dos advérbios, estudando-os de forma descontextualizada.

Considerando esse percurso histórico, pautado na comparação entre as décadas foi possível observar as mudanças ocorridas nos LD, principalmente, após a inclusão da linguística no currículo de Letras, assim como também as lacunas de maneira que a reflexão diante do trabalho com a análise linguística seja viabilizada.

Isso denota a necessidade cada vez maior de estudar a linguagem vinculada aos papéis discursivos e interacionais. A língua deve ser analisada segundo o seu uso, nas diferentes situações reais de comunicação, já que essa determina a própria estrutura gramatical.

Assim, dentro dos moldes funcionais a gramática é intrínseca às questões discursivas, por isso dizer que sempre está em formação e que sua estrutura linguística é relativamente instável. Diante dessa perspectiva observamos uma gramática constituída por meio das pressões de uso.

Por último, o texto “*Abordagem gramatical nos livros didáticos: análises e sugestões*”¹³ observa como duas coleções didáticas apresentam o ensino de gramática. Os livros: *Português: leitura, produção e gramática*, de Leila Lauer Sarmiento, e *Português:*

¹² ALCANTARA, M. P. A de. (Dissertação, UFC, 2010)

¹³ MOURA, R.B.S de. (Dissertação, UEM, 2004)

linguagens, de Cereja e Magalhães foram os selecionados para trabalhar com os conteúdos referentes a nomes (substantivos e adjetivos) e verbos. Após o desenvolvimento da pesquisa pautada em teóricos que se detêm aos estudos do ensino de língua portuguesa, foi possível verificar o trabalho gramatical nos LD, predominantemente tradicional, normativo e teórico, com poucas atividades reflexivas.

Por conseguinte, formamos alunos para conhecer nomenclaturas, regras e definições, quando na verdade, deveriam estar habilitados a analisar situações reais do uso da língua e seus contextos. O modelo tradicional de ensino não proporciona ao aluno refletir sobre a língua, de modo que o processo discursivo seja desenvolvido, tornando-o um bom leitor e produtor de textos.

A tradição dos estudos gramaticais concebia a língua desarticulada do dinamismo e da flexibilidade. Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, essa forma de conceber a língua foi sofrendo alterações.

Em síntese, conforme os estudos apresentados, percebemos que o caminho é longo na tentativa de descentralizar o papel que a gramática ainda assume no ensino de língua. A intenção é permitir aos alunos refletir a respeito do seu uso, da sua importância na construção de um texto, entender a gramática pautada em eventos comunicativos, ou seja, assumir a língua como um elemento variável.

Aspectos metodológicos da pesquisa

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O capítulo que segue detalha os procedimentos metodológicos deste trabalho. Sendo assim, iniciamos com a apresentação das principais características da pesquisa, na sequência, descrevemos o material de análise, ou seja, o livro didático. Em seguida, relatamos os procedimentos metodológicos que dão sustentação à pesquisa, juntamente com o aporte teórico escolhido para embasar o seu desenvolvimento.

4.1 Caracterização da pesquisa

Inicialmente, situamos esta pesquisa nas bases da linguística centrada no uso que elege o estudo da língua atentando para o seu funcionamento. Isso proporciona trabalhos que cada vez mais afastam a noção de língua como um sistema autônomo e estável. Consolida as investigações com foco nos textos orais e escritos destinados a compreender os fenômenos linguísticos inerentes à exterioridade da língua, ou seja, na situação extralinguística. Dessa forma, a abordagem funcional busca respaldo nas condições de produção, na língua em seu funcionamento efetivo.

Outro aspecto que atua sobre essa pesquisa é a abordagem qualitativa, tendo em vista que realizamos na análise uma descrição e interpretação dos dados através das atividades de gramática encontradas na seção *Língua – análise e reflexão*, do LD. Sendo assim caracterizada, não empregamos instrumentos estatísticos como base para o processo de análise. Também não tivemos a pretensão de numerar a recorrência das atividades, nosso foco não recai sobre a quantificação.

A visão qualitativa diverge da quantitativa. Enquanto essa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada *hard* (difícil), aquela, evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada *soft* (simples). (BAUER e GASKELL, 2002)

Reforçamos esse conceito com as palavras de Oliveira (2008, p. 37), que define a abordagem qualitativa como “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Para subsidiar a observação do nosso objeto fez-se necessário a busca por fontes teóricas, para então, por meio do propósito pretendido fundar as devidas constatações, que

justificam sua natureza descritiva e interpretativa, já que realizamos uma descrição dos dados obtidos através das atividades de gramática encontradas no LD, e procuramos interpretações para as informações obtidas. Em linhas gerais, as descrições visam abordar aspectos relacionados aos fenômenos da linguística centrada no uso, cuja base é a língua em sua funcionalidade.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos utilizados para encaminhar a nossa análise são de cunho bibliográfico, pois fazemos uso do LD, instrumento de trabalho - constituído como material já elaborado, em específico, as atividades de gramática encontradas no manual da terceira série do Ensino Médio.

Como toda investigação de caráter científico se sustenta em determinado método de análise, adotamos o indutivo, por possibilitar as conclusões baseadas na realidade concreta do objeto em estudo. Tem como princípio a verificação das situações particulares para, então, formalizar uma conclusão geral. Essa conclusão ocorre por meio da coleta e da análise dos dados particulares, só a experiência e a observação podem fazer constar um fato real. Em outras palavras, a indução na nossa pesquisa é entendida como processo de investigação de unidade de análise menor para maior, vale ressaltar que não significa que almejamos realizar generalizações.

4.2 Descrição do objeto: livro didático

O material que constitui as reflexões desta pesquisa é o livro didático *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, da terceira série do Ensino Médio, dos autores Faraco, Moura e Maruxo Jr.¹⁴.

O manual está dividido em quatro (4) unidades que, por sua vez, se desdobram em doze capítulos. Para cada unidade são considerados três (3) capítulos. Adiante é possível observarmos a distribuição das unidades, seguidas pelos capítulos que cada uma contempla.

Unidade 1 – “Se eu me lembro bem”

Capítulos:

1 – “O relato mítico”

2 – “As lendas”

¹⁴ *Carlos Emílio Faraco* – Licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo e ex-professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. *Francisco Marto de Moura* – Licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo e ex-professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior. *José Hamilton Maruxo Júnior* – Doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo, professor de Português da rede pública estadual (SP), professor de Francês da Faculdade Santa Marcelina (SP) e pesquisador do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária)

3 – “Memórias”

Unidade 2 – “O Brasil, sob muitos olhares”

Capítulos:

4 – “As canções”

5 – “A micro história”

6 – “Os gêneros dramáticos”

Unidade 3 – “O mundo do trabalho (I)”

Capítulos:

7 – “Biografias e relatos de vida”

8 – “A carta pessoal”

9 – “Entrevista concedida por especialista”

Unidade 4 – “O mundo do trabalho (II)”

Capítulos:

10 – “A correspondência formal argumentativa”

11 – “A dissertação em prosa”

12 – “O discurso político”

Ressaltamos ainda que o LD apresenta uma seção introdutória intitulada: “Os textos e os graus de formalidade”. Nela, se faz a discussão quanto à formalidade da linguagem, explicando que a língua não é sempre igual ou uniforme, há diferenças no texto.

Ao fim de cada unidade também são sugeridas algumas abordagens que reforçam o conteúdo discutido e auxiliam o processo ensino-aprendizagem. Isso porque a seção “Agora é com você” recomenda nomes de livros, filmes, músicas, *sites* e visitas. Logo em seguida é apresentada a seção “E a conversa chega ao fim”. Reúne projetos que podem ser desenvolvidos de modo a complementar as ideias discutidas durante o capítulo.

Para finalizar, o manual apresenta um apanhado de questões do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, organizadas por unidade. De forma que, o aluno possa ampliar seus conhecimentos sobre os conteúdos distribuídos ao longo do LD.

4.3 Procedimentos metodológicos

Compreendemos que um estudo do sistema linguístico só gera bons resultados se nele, inserirmos propostas de atividades de ensino interativas, de modo que as estratégias sejam baseadas na funcionalidade da língua. Por isso, o tratamento funcional da gramática tem

significado. Trata da língua em sua situação de produção e no contexto comunicativo. Com isso, possivelmente, a aprendizagem ocorre de maneira eficaz, pois o aluno é levado a refletir diante de todos os efeitos de sentidos encontrados nos mais diversos tipos de comunicação.

Isso é reflexo de uma prática didático-pedagógica preocupada com os novos horizontes que os estudos linguísticos vêm delineando e consolidando ao longo das últimas décadas. Foi pensando nisso que escolhemos como material empírico para desenvolver este trabalho o livro didático.

Na construção da análise nos amparamos nos teóricos que se dedicam à teoria abordada, investigando como se dá o ensino de gramática, tendo em vista a observação dos encaminhamentos dados nas atividades do LD. Assim, observamos de que maneira os pressupostos da linguística centrada no uso podem auxiliar como proposta nesse instrumento pedagógico, de modo a contribuir para o processo ensino-aprendizagem em língua portuguesa.

Conhecer e definir o objeto envolvido no processo de pesquisa é fundamental para a concretização dos resultados. Por isso, primeiramente, escolhemos o nível de ensino no qual concentramos nossa investigação, optando, então, pelo Ensino Médio. Entendemos que nessa etapa a reflexão sobre a língua pode partir do uso diretamente observável, da língua em função. Se os professores dizem que a finalidade do ensino é o bom uso da língua, parece evidente que se deva refletir sobre a língua em uso. (NEVES, 2002)

Assim sendo, partimos para a escolha do LD. Inicialmente, observamos os volumes que constituíam a coleção adotada numa escola estadual da rede pública de ensino, na cidade de Pau dos Ferros – RN. Escola essa dedicada exclusivamente ao nível médio. Funcionando nos três turnos, a instituição se destaca por sua história e pelo serviço prestado há várias décadas à educação desse município. Além disso, se mostrou receptiva, disponibilizando para nossa investigação o LD, bem como o Manual do Professor (MP).

Após análise, especificamos e elegemos para nosso trabalho o livro da terceira série, tendo em vista que nessa etapa os alunos concluem a fase propícia à escolha das profissões e almejam o ingresso na universidade. É o momento de preparação, onde a escola deve sistematizar os conhecimentos e desenvolver as competências necessárias ao nível exigido.

Em seguida, sentimos a necessidade de delimitar o objeto de estudo, o que implicou em pensar na maneira como as atividades seriam selecionadas, bem como o desenvolvimento do trabalho com elas. Para isso, observamos todas as atividades do LD, e acabamos por selecionar uma das suas seções para desenvolver a pesquisa. Como critério, resolvemos analisar os exercícios que compõem a seção intitulada: *Língua – análise e reflexão* por ser

esse o momento que o LD lança um olhar mais específico quanto à exploração dos estudos referentes à gramática.

No tópico que trata da descrição do LD, percebemos a maneira que ele está organizado. Logo, temos doze (12) atividades analisadas, levando em consideração que a seção escolhida se apresenta ao longo de todo o livro. São quatro (4) unidades e cada unidade contempla três (3) capítulos. Para construir a pesquisa, resolvemos observar os exercícios em sua totalidade, pois acreditamos que só assim é possível construir considerações sobre o LD e com isso tecer algumas conclusões que venham a desencadear melhorias na qualidade do ensino de língua portuguesa.

Dessa forma, procuramos compreender como se organizam as atividades de gramática no LD, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, realizar uma análise sobre a eficácia do ensino de gramática no LD, de modo que, as aulas se tornem mais dinâmicas e conduzidas pelo desejo de entender a própria língua com maior afinco. E ainda diante dos resultados desta investigação, perceber na organização das atividades de gramática indícios de orientação da linguística centrada no uso.

Nessa perspectiva, as atividades de reflexão e análise sobre a língua, em seus diversos aspectos e em seus variados níveis, é um recurso didático de muito valor para o ensino e aprendizagem da língua. (Cf. GOMES, 2009)

Tendo como referência os procedimentos metodológicos aqui delineados, foi possível a organização da pesquisa ora desenvolvida. Esses encaminhamentos são importantes desde a construção do projeto, sua execução e, finalmente, conclusão do trabalho.

É possível encontrar diversas pesquisas que avaliam propostas de atividades no LD. No nosso caso, apresentamos e discutimos os exercícios compreendendo a língua como construída nas relações de interação, nas situações extralinguísticas. O ensino de gramática aqui defendido não se baseia na fixação de regras, controlando o que é considerado certo e errado, e sim, concebe o estudo da língua em seu funcionamento.

No capítulo que segue, procedemos com a análise e discussão dos dados.

**Atividades de
gramática do livro didático:
análise e discussão**

5. ATIVIDADES DE GRAMÁTICA DO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Procuramos neste capítulo, apresentar e discutir os dados investigados durante a pesquisa. Por isso, buscamos através da análise das atividades alcançar os objetivos pretendidos para esse estudo. Acreditamos desse modo, ter construído um material que oportunizará trabalhos futuros com a temática de relacionar a visão da gramática de uso com o ensino de língua portuguesa através do LD.

5.1 Registro dos dados

A seguir, apresentamos e comentamos as atividades utilizadas para esta análise.

5.1.1 Atividade 1

1 Identifique o radical dos conjuntos de palavras que seguem:

- a) Falo — falava — falamos — falasse
- b) Dente — dentadura — dentição — desdentado
- c) Triste — tristonho — tristeza — entristecer
- d) Ferro — enferrujar — ferreiro — ferradura

2 Em seu caderno, escreva dois cognatos de cada palavra:

- a) Terra
- b) Fama
- c) Pátria

3 Identifique o radical e a vogal temática das seguintes formas verbais:

- a) Sentaram
- b) Receberemos
- c) Partisse
- d) Perderia

4 Classifique as desinências (gênero, número, tempo, modo e pessoa) das palavras que seguem:

- a) Bonecas
- b) Brincávamos
- c) (Eu) sonho pensaste
- d) Cantaram

5 Em seu caderno, identifique e classifique os afixos das seguintes palavras:

- a) Desfazer
- b) Bondoso
- c) Infelicidade
- d) Paulada

6 Em seu caderno, combine os prefixos indicados com as palavras propostas:

Palavras: atar, aquecer, produção, protegido

Prefixos: des-, pré-, super-

7 Em seu caderno, combine o radical das palavras propostas abaixo com os sufixos fornecidos, formando outras palavras:

Palavras: França, bico, cena, cabeça, notícia, China

Sufixos: -ada, -ário, -ês

8 Observe a estrutura das seguintes palavras. Em seu caderno, indique o nome de cada um dos morfemas (radical, vogal temática, tema, prefixo, sufixo, desinência):

- a) Mocinhas
- b) Pensadores
- c) Casamento
- d) Cantássemos

9 Identifique a vogal ou a consoante de ligação das palavras que seguem:

- a) Legalidade
- b) Bambuzal
- c) Juazeiro
- d) Feminilidade

10 Indique o que se pede de cada uma das palavras:

- a) Paulada (radical/ consoante de ligação/ sufixo)
- b) Pensamentos (radical/ sufixo/ desinência de número)
- c) Imoralidade (prefixo/ radical/ vogal de ligação/ sufixo)

11 Copie em seu caderno a única palavra do quadro que não é cognata das demais:

Aterrar enterrado subterrâneo aterrorizar terremoto

Fonte: Língua Portuguesa: linguagem e interação. Faraco, Moura e Maruxo Jr. 2012-2014, cap. 1, p. 36.

Na seção escolhida no livro didático para este trabalho, o que ocorre é a explicação do conteúdo gramatical intercalado com o exercício. O capítulo 1 aborda a estrutura das palavras, com destaque para o morfema lexical e gramatical. Em um primeiro momento, os morfemas gramaticais explicam a vogal temática, para em seguida propor as questões de número um (1), dois (2) e três (3).

A primeira apresenta alguns conjuntos de palavras e solicita a identificação do morfema lexical (ou radical), o que nos faz entender que o exercício tratará da análise mórfica. Observando melhor, conseguimos admitir a presença do subprincípio icônico da quantidade. O item (b) apresenta o seguinte conjunto: dente, dentadura, dentição e desdentado. Notamos o radical e uma sequência de palavras derivadas, com mais quantidade de informações semântico-pragmática, ampliando o campo conceitual.

Os exercícios devem refletir sobre o sistema linguístico, sobre os usos da língua. Por isso, Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 19) defendem uma gramática constituída nos contextos específicos de uso, compreendendo que é preciso levar em conta a perspectiva discursivo-textual, explicar a língua a partir das funções que ela desempenha na comunicação.

A questão dois (2) pede ao estudante que escreva dois cognatos para cada alternativa dada. Dentro dos estudos sobre cognatos é possível estabelecer a ampliação do campo lexical, assim como no estudo apresentado na questão anterior. Com o uso de palavras derivadas, o aluno perceberá uma maior quantidade de registros linguísticos.

Essa ampliação vocabular é relevante devido às possibilidades cognitivo-comunicativas que implica. De fato, um vocabulário mais amplo constitui uma via de acesso a muitas informações ou matéria-prima com que se cria e se expressa todo o complexo de nossa atividade verbal. (Cf. ANTUNES, 2007)

E na questão três (3) a solicitação recai sobre a identificação do radical e da vogal temática nas formas verbais apresentadas.

A questão é idealizada explorando palavras descontextualizadas, não há relação com os textos apresentados no capítulo, que poderiam ser utilizados, também, no estudo gramatical. A linguística centrada no uso preocupa-se com a estrutura da língua e com os contextos em que são utilizadas, as atividades devem ser exploradas dentro dos sentidos de um texto, caso contrário, a ampliação do conhecimento dos alunos pouco ocorrerá.

As demais questões, ou seja, quatro (4), cinco (5), seis (6), sete (7), oito (8), nove (9), dez (10) e onze (11), seguem o mesmo direcionamento, com a utilização de palavras isoladas, não condicionadas em um contexto.

Em um segundo momento sobre os morfemas gramaticais, o LD explica, em específico, as desinências. Logo, a questão quatro (4) pede a classificação quanto às desinências das palavras que são elencadas.

Passado isso, surge o terceiro momento dos morfemas gramaticais dedicados à explicação dos afixos, prefixos e sufixos. As questões cinco (5), seis (6), sete (7) e oito (8) trabalham com identificação, classificação, combinação e indicação de cada um dos morfemas estudados até então, permanecendo as perguntas e as respostas mecanizadas.

Contudo, as questões seis (6) e sete (7) se trabalhadas conscientemente pelo professor podem fazer o aluno compreender que as combinações das palavras com prefixos e sufixos originam/formam novas palavras. Como é possível observarmos dadas as palavras “*atar*” e o prefixo “*des*”, construímos “*desatar*” ou a palavra “*cena*” unida ao sufixo “*-ário*” origina “*cenário*”.

A análise da escolha das palavras que compõem a atividade revela, também, a presença de itens identificados com a regularidade, deixando de evidenciar prováveis termos periféricos ou marginais, isto é, que possam estar surgindo no discurso. Percebemos que o processo de formação de palavras, assim explorado, pode não possibilitar a criação ou

recriação de itens linguísticos, moldando a língua no quadro que já está posto, sem compreender a multiplicidade de sentidos e, por sua vez, a produtividade do léxico. Assim sendo, a perspectiva da língua em uso agrega tanto a formação posta como regular quanto aquela que ainda é considerada periférica. Melhor dizendo, adotada essa abordagem, o aluno vai estar em contato com um número mais significativo de itens linguísticos na organização do discurso, e, conseqüentemente, vai compreender melhor o processo de formação de palavras.

As questões nove (9), dez (10) e onze (11) tratam, respectivamente, da explicação do quadro que trata da vogal de ligação, da consoante de ligação, e da retomada do estudo sobre cognatos abordado anteriormente. A apresentação desses conteúdos expressa, ainda, uma presença muito forte da abordagem tradicional, explora com muita ênfase a metalinguagem, ou seja, a explicação dos fenômenos linguísticos aparece pautada em aspectos vinculados ao sistema interno da língua, abstraindo a noção de funcionalidade da língua. Desse modo, temáticas quão importantes quanto a produtividade e o processo de formação linguística são abordadas desconsiderando os propósitos discursivos e pragmáticos.

Levando em consideração os PCN (1998), o ensino só é produtivo quando a língua é posta como uma atividade discursiva, o texto como sendo unidade de ensino e a gramática referente ao conhecimento que o falante tem da própria língua. Ou seja, deve haver a relação entre língua, texto e gramática. É essa a base de sustentação para eficácia no ensino.

O LD, compreendido como um aliado do professor na sala de aula, significa um recurso pedagógico, um instrumento que influencia diretamente o processo de formação dos alunos, seja quanto ao processo de leitura e produção de textos, seja quanto ao desenvolvimento das habilidades com a gramática. Nesses termos, o ensino de língua portuguesa acompanha os fenômenos linguísticos na perspectiva de trabalho com textos reais, encontrados nas mais diversas situações de interação.

Os PCN (2000) postulam a não existência da competência linguística abstrata, e sim, as condições de produção/interpretação dos enunciados que são determinados pelos contextos de uso da língua. Dominar o código restrito não resulta em uma comunicação de sucesso.

Considerando essa realidade, o ensino não pode ignorar ou se distanciar das situações de uso, devendo então, compreender as situações comunicativas.

5.1.2 Atividade 2

1 Consultando uma gramática da língua portuguesa, localize o significado e as condições de emprego dos principais radicais que formam as palavras da língua portuguesa. Em seu caderno tente escrever o significado etimológico das seguintes palavras:

- a) Geografia
- b) Filosofia
- c) Democracia
- d) Polifonia
- e) Biologia
- f) Zoologia
- g) Microscopia
- h) Morfologia
- i) Acrópole
- j) Geologia
- k) Cronometria
- l) Macrocéfalo
- m) Antropófago

2 Em seu caderno, indique o significado etimológico das doenças, sintomas e procedimentos médicos abaixo. Consulte a gramática, como na questão anterior, se necessário:

- a) Cefaleia
- b) Broncoespasmo
- c) Rinofaringite
- d) Tricotomia
- e) Taquicardia

3 O prefixo *trans-* significa “através de” ou “além de”. Com base nessa informação, pesquise

palavras que tenham esse prefixo e explique o significado delas em seu caderno. Pode ser o nome de empresa, como TransBrasil, que indica possivelmente o fato de essa companhia aérea servir a todo o país.

4 Algumas ideias podem ser introduzidas por diferentes prefixos. Por exemplo, a ideia de **privação**, **negação** pode ser expressa por:

- a- (na)**: acéfalo (sem cabeça, sem chefia), anarquia
- des-**: desunião, desconhecido
- in- (ir-, i-)**: intocável, irrequieto, ilegível
- não**: não didático, não governamental

Reúna-se com colega e selecionem ao menos dois exemplos para cada prefixo que segue.

- a) Ideia de **oposição** (prefixo *anti-*, *contra-*)
- b) Ideia de **posição inferior** (prefixo *sub-*, *hipo-*)
- c) Ideia de **posição superior** (prefixo *super-* *epi-*)
- d) Ideia de **intensidade** ou **tamanho** (prefixo *hiper-* *super-*, *ultra-*)

5 Há prefixos que apresentam o mesmo som, têm significados diferentes. Por exemplo, o prefixo *in-* (*i*, *ir-*) pode dar ideia de negação (*infeliz*, *injusto*, *irreal*) e de movimento para dentro (*ingerir*; *imigrar*).

Em seu caderno, indique as ideias pelos prefixos em destaque nas palavras que seguem.

- a) Reler
- b) Regressar
- c) Reagir
- d) Decompor
- e) Dependurar
- f) Ultrassensível

- g) Ultramarino
- h) Pré-maxilar
- i) Pré-história

6 O prefixo *sem-* une-se a substantivos: *sem-teto*, *sem-terra*, *sem-número*. Palavras formadas com esse prefixo podem adquirir caráter de adjetivo: *pessoa sem-terra*, *pessoa sem-vergonha*. Reúna-se com um colega e selecionem exemplos, em jornais e revistas, em que apareçam as *palavras sem-teto e sem-terra*.

7 Em seu caderno, reescreva as frases que seguem, substituindo as expressões em destaque por palavras que tenham os prefixos *na-* e *a-* (indicadores de privação ou negação).

- a) Esta empresa está **sem chefe**.
- b) Na última aula a professora ficou **sem voz**.
- c) Depois da cirurgia, parte da minha barriga ficou **sem sensibilidade nenhuma**.

8 Empregando o prefixo *sin-*, em seu caderno forme palavras que signifique.

- a) Simultaneidade de sons;
- b) Vida em comum com outros;
- c) Escreva uma frase com cada uma dessas palavras.

9 Utilizando os prefixos *hipo-* ou *hiper-*, forme palavras que tenham significado semelhante ao dos destaques nas frases propostas.

- a) Geralmente, alimentação saudável é **aquela que tem baixo teor calórico**.
- b) A ingestão de alimentos **demasiadamente ácidos** é uma das causas básicas da ulcera gástrica.
- c) É necessário ter cuidado nos treinos das academias para que não ocorra **crescimento muscular excessivo**.

- d) **A diminuição da temperatura normal do corpo** pode ser provocada artificialmente para fins terapêuticos.

10 Em seu caderno, escreva o significado dos prefixos em destaque nas palavras que seguem.

O **adjunto adnominal** é um termo que modifica sempre o substantivo.

Escreva outros dois exemplos de palavras que contenham esse prefixo.

11 Você estudou no capítulo anterior que os sufixos acrescentam significado aos radicais a que se unem. Consulte uma gramática e procure identificar o significado dos sufixos destacados:

- a) Bar**caça**
- b) Bur**rico**
- c) Ban**heiro**

12 Reescreva as frases seguintes em seu caderno, substituindo a expressão em destaque por termos formados com os sufixos *-ico* ou *-al*.

- a) A escultura tinha forma **de esfera**.
- b) Os gatos ocupam-se muito com a limpeza **do corpo**.
- c) Algumas cidades do Nordeste brasileiro têm clima **de deserto**.
- d) Há exercícios que me dão forte dor **no abdômen**.

Responda em seu caderno: qual a função dos sufixos *-ico* e *-al*.

13 Compare:

Migrante navegante traficante visitante

Qual é a ideia que o sufixo *-ante* acrescenta ao termo primitivo?

14 No plural, o acréscimo do sufixo *-zinho* provoca mudança de flexão da palavra-base.

contrariando a tendência da língua, que é flexionar apenas o último elemento para indicar plural. Por exemplo:

Pastel pastelzinho pasteizinhos

Baseando-se nesse princípio, em seu caderno escreva o plural das palavras:

- a) Botãozinho
- b) Pãozinho
- c) Carretelzinho
- d) Anãozinho
- e) Anelzinho

Fonte: Língua Portuguesa: linguagem e interação. Faraco, Moura e Maruxo Jr. 2012-2014, cap 2, p. 60.

No capítulo anterior, foi possível observar os estudos com os elementos mórficos. Nesse capítulo, o conteúdo permanece sendo explorado. Dessa vez, o trabalho se dá com a utilização de gramáticas, de modo a auxiliar no conhecimento dos significados dos radicais e afixos utilizados para formar as palavras na língua, assim explicita o LD. É válido ressaltar que o manual do professor orienta-o nessa atividade a auxiliar o aluno na consulta à gramática.

Novamente, a proposta de atividade na seção *Língua, análise e reflexão* não aborda os textos apresentados ao longo do capítulo. As listas de palavras utilizadas durante o exercício não possuem relação de sentido vinculado a um contexto. Contudo, diferente do exercício anterior, esse passa a fazer uso de frases.

Nessa atividade as questões um (1) e dois (2) solicitam a consulta de uma gramática. Para o primeiro quesito o enunciado justifica sua utilização como ajuda na localização do significado e nas condições de emprego dos radicais. Além disso, tanto essa questão como a seguinte trata do significado etimológico das palavras.

A partir disso, entendemos que os estudos gramaticais na escola, ainda hoje, em sua maioria, se concentram na nomenclatura gramatical como base principal. A descrição e a norma acabam por confundir a análise da frase, que se apresenta deslocada do uso, da função e do próprio texto.

A gramática deve ser compreendida como um sistema que se adapta por meio de uma estrutura maleável e emergente, moldada de acordo com as regularidades do uso da língua.

Por mais que esse papel descentralizador esteja sendo incorporado ao ensino, o processo é lento. Trata-se de um desafio ainda a ser enfrentado tanto por linguistas como pelos próprios professores.

As atividades, como propostas nesse manual, parecem desconhecer que a gramática está inserida nos textos, sejam eles orais ou escritos. A escola não pode transmitir ao aluno a falsa ideia de que falar, ler e escrever são práticas dissociadas de recursos gramaticais.

A gramática não é a única referência de consulta e nem deve ser o único respaldo para decidir sobre usos alternativos da língua, devemos considerar também o que está fora dos manuais de gramática. (ANTUNES, 2007)

As questões de três (3) a dez (10) da atividade trabalham com os prefixos. O prefixo “*Trans*” é o primeiro a ser apresentado. Além disso, a terceira questão orienta pesquisa de palavras acompanhadas por esse prefixo, solicitando a explicação dos seus significados.

O estudo do prefixo subsidia o desenvolvimento de alguns aspectos, dentre eles as ideias introduzidas pela sua utilização. No quesito quatro (4) o estudo é realizado com base no conceito que diferentes prefixos podem expressar a mesma ideia, no caso, o exemplo de privação, representados por *a-* (*na*); *des-*; *in-* (*ir-*, *i-*) e *não*. Já no item cinco (5), temos os prefixos que podem apresentar o mesmo som, mas a palavra na qual ele foi integrado passa a ter significados diferentes. A exemplo, temos o prefixo *in-* que pode dar ideia de negação ou de movimento para dentro. Assim procedendo, o livro oferece um estudo dos elementos formadores das palavras sem oportunizar ao aluno a experiência de lidar com a inovação linguística, com construções novas. Ao contrário, revigora a ideia de norma priorizando o estudo das categorias centrais em detrimento das periféricas, esquecendo que o discurso sempre e ininterruptamente está sendo construído e, nesse movimento, a língua ganha novos itens, e a gramática incorpora essas alterações, que podem passar por um processo de variação ou até chegar à mudança linguística.

É necessário comentar exatamente essa “descaracterização” da gramática tradicional. Vejamos, nas normas prescritivas, substantivo é a palavra que designa um ser ou alguma coisa. Adjetivo é uma qualidade que se pode dar a esse ser ou coisa. Pois bem, se a língua não apresentasse maleabilidade de acordo com seus usos e contextos, tais “regras” nunca deveriam sofrer qualquer alteração. Mas, o que é possível observar, são as palavras representadas por certas categorias gramaticais ganhando outros atributos e não o posto pela gramática normativa. O prefixo *sem-* quando unido a um substantivo adquire caráter de adjetivo, podemos observar no exemplo: *pessoa sem-terra*. A palavra *terra*, se isolada, para a

gramática normativa é um substantivo, contudo, se acrescentamos o prefixo, ela ganha propriedade de qualidade, ou seja, torna-se adjetivo.

Isso evidencia que, de acordo com o uso, as palavras podem sofrer alteração quanto à classe gramatical. O que nos faz pensar no processo de gramaticalização posto dentro dos estudos da linguística funcional. Traugott e König (1991) enfatizam esse processo como dinâmico, tendo em vista que um item lexical adquire um estatuto gramatical, mediante a evolução no tempo.

Pensando nisso, cabe dizer que a questão seis (6) poderia ter explorado essa mudança de categoria gramatical com mais afinco, o que não aconteceu, causando a não reflexão diante da língua. Quanto à aprendizagem ela pouco acrescenta, afinal essa abordagem sobre mudança é apenas apresentada, e não desenvolvida na atividade. Existe apenas a orientação, no LD, para que os alunos procurem exemplos, em jornais e revistas, em que essas palavras aparecem.

Ainda é possível mencionar o conceito dado sobre “etimologia” no início da seção analisada. Fala-se em sentido original e em sentidos que as palavras podem ganhar. O LD explica a etimologia da palavra *anarquia*, significando “sem governo”, mas acrescenta que pode compreender também “bagunça”, “desordem”, e “confusão”.

É pensando nesses movimentos que há a necessidade do LDLP incorporar uma gramática maleável, mutável, aberta e atenta a essas regularidades encontradas no uso interativo da língua.

A questão onze (11), novamente, solicita a consulta da gramática. Dessa vez para ajudar na identificação dos sufixos destacados nas palavras apresentadas. Aqui, o aluno deve perceber que os sufixos acrescentam significados aos radicais a que se unem.

As questões doze (12), treze (13) e catorze (14) concluem os estudos mórficos. A exemplo, o sufixo – *ante* acrescenta ao termo primitivo na questão treze (13) a ideia de agente. O intuito é que o aluno perceba isso ao comparar as palavras apresentadas: *migrante*, *navegante*, *traficante* e *visitante*.

Sabemos que o caminho a ser percorrido para que o LDLP adeque conhecimentos gramaticais e práticas reais do uso da língua é longo. Mas cabe aprofundar as discussões e reflexões sobre a linguagem e sua funcionalidade nos diversos contextos.

5.1.3 Atividade 3

1 Responda às questões no caderno.

- a) A forma verbal *mulatava* pertence a qual verbo?
- b) Em que tempo, modo, número e pessoa o verbo está conjugado? Como você chegou a essas conclusões?
- c) Procure esse verbo em algum dicionário da língua portuguesa. O que acontece?

2 Identifique se as palavras que seguem são formadas por derivação ou por composição.

- a) Nascimento
- b) Injusto
- c) Mão-de-gato
- d) Retardatário
- e) Passatempo

3 Em seu caderno, forme uma palavra derivada e outra composta para cada caso a seguir.

Chuva claro cinza

4 Empregando a sufixação, em seu caderno forme substantivos derivados dos seguintes verbos:

- a) Colaborar
- b) Resolver
- c) Tolerar
- d) Lotear
- e) Compreender
- f) Lembrar

5 Leia:

Casarão é destruído sob protestos.

O sufixo que aparece na palavra destacada é empregado em outros termos como esfregão, barrigão, cartão, zangão, vagão. Identifique o único caso em que o sufixo implica o uso do aumentativo na palavra.

6 Os sufixos *-eiro* e *-eira* indicam, entre outros significados, nomes de árvores ou plantas frutíferas. Leia os exemplos seguintes e responda em seu caderno: qual o fator que determina a escolha da forma masculina (*-eiro*) ou da feminina (*-eira*)?

Limão — limoeiro tomate — tomateiro manga — mangueira

Romã — romãzeira coco — coqueiro caju — cajueiro

7 Empregando a parassíntese, em seu caderno forme palavras derivadas de:

- a) Negro
- b) Fraco
- c) Pátria
- d) Alma
- e) Barco

8 Indique em seu caderno se as palavras que seguem são formadas por parassíntese ou por derivação prefixal e sufixal.

- a) Anoitecer
- b) Descortesia
- c) Emudecer
- d) Desgraçado

9 Empregando a derivação regressiva, em seu caderno forme um substantivo derivado de cada verbo que segue:

- a) Vender
- b) Combater
- c) Comprar
- d) Falar

10 Em seu caderno, escreva a que caso de substantivação pertence cada frase.

Síntese dos casos de substantivação

- **adjetivo empregado como substantivo**
- **verbo empregado como substantivo**
- **advérbio empregado como substantivo**
- **pronome que passa a ser substantivo**
- **interjeição que passa a ser substantivo**

- a) Espero ardentemente que o **cujo** não me procure mais. (**cujo** = sujeito, indivíduo)
- b) O que seria do **vermelho** se todos gostassem do **branco**?
- c) Seus **ais** no leito de morte eram angustiantes.
- d) **Ler** é fundamental para escrever bem.
- e) Ela bradou um **jamaís** definitivo!

11 Escreva em seu caderno uma frase com cada uma das palavras a seguir, empregando a derivação imprópria.

- a) coelho
- b) porque
- c) que
- d) leite

12 Identifique se as palavras a seguir foram compostas por justaposição ou aglutinação.

- a) para-raios
- b) malmequer
- c) cabisbaixo
- d) vaivém

13 Em seu caderno, forme palavras compostas por aglutinação para designar o que se pede.

Empregue os termos fornecidos:

óleo alta agudo ponta perna pedra

- a) que termina em ponta aguçada
- b) que tem pernas altas
- c) combustível que se encontra em rochas sedimentares

14 Leia o seguinte enunciado:

O **cinema** foi possível graças à invenção cinematógrafo pelos irmãos Lumière no fim do século XIX

- a) Qual a forma abreviada da palavra destacada? Tente Explicar em que contexto essa abreviação é utilizada.
- b) Em seu caderno, escreva exemplos de frases com as abreviações *pneu* e *tevé*.

15 Utilizando os prefixos indicados, em seu caderno escreva as palavras correspondentes a cada uma das expressões a seguir. Empregue o hífen, de acordo com as regras expostas.

I. Prefixo *inter-*

- a) que se efetua entre dois ou mais estados de um país
- b) dependência recíproca
- c) que existe ou ocorre entre os sexos

II. Prefixo *anti-*

- a) que infringe ou contrária a constituição
- b) rotação contrária à dos ponteiros do relógio
- c) combate as inflamações
- d) que ou aquele que se opõe à revolução política
- e) que ou aquele que se opõe aos judeus
- f) cosmético que se usa para prevenir ou combater rugas
- g) contrário às ideias, costumes ou interesses da sociedade
- h) que se opõe ao esporte

16 Reescreva em seu caderno as frases propostas, substituindo as palavras ou expressões em destaque por sinônimos correspondentes formados com os prefixos indicados.

I. Prefixo *ante-*

- a) Precisamos de documentos **que antecedam a Proclamação da República.**
- b) Trata-se de animais **que vieram antes do dilúvio.**
- c) Os arqueólogos italianos encontraram recentemente crânios de animais **pré-históricos.**
- d) Gostamos mais da **curta representação teatral que antecede o espetáculo** do que da própria peça.
- e) No **dia que precedeu o de ontem**, fomos ao teatro.

II. Prefixo *auto-*

- a) Gosto de dirigir em **rodovias para altas velocidades.**
- b) Meu **retrato feito por mim mesmo** ficou péssimo.
- c) Sua **capacidade para refletir sobre sua consciência** é nula.

III. Prefixo *semi-*

- a) Essa atitude é **pouco racional**.
- b) A data do concurso é **quase oficial**.
- c) O capitalismo naquele país é **quase selvagem**.
- d) Meu primo estuda no colégio em regime de **internato parcial**.

Fonte: Língua Portuguesa: linguagem e interação. Faraco, Moura e Maruxo Jr. 2012-2014, cap. 3, p.77.

Tendo como referência a atividade três (3), é possível observarmos que o capítulo completa o estudo sobre os processos de formação de palavras. A questão um (1), diferentemente dos exercícios anteriores, apresenta um texto base para as respostas dos itens (a) e (b), contudo, sua única intenção é explorar a palavra *mulatava* que nele está contida.

No quadro explicativo sobre processos e transformações de palavras, o LD nos revela um trecho pertinente: “O léxico de uma língua viva é infindável, uma vez que está aberto a criações, que vão atender a necessidades expressivas e comunicativas dos falantes” (p. 77). Ele fornece uma linha de pensamento compatível com os estudos teóricos que permeiam esta pesquisa. Aparentemente, os autores reconhecem que a língua é suscetível a mudanças, o que nos faz entender que as regras da gramática se modificam pelo uso, em outras palavras, as línguas variam e mudam, por isso a necessidade de observar como é usada. Entretanto, no conjunto das atividades o que ainda é possível observar são questões marcadas pelo rigor da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

Essas constatações nos alertam que a distância entre o plano teórico e a transposição didática em sala de aula ainda é considerável e não se realiza de maneira tão fácil. No entanto, o posicionamento dos autores quanto à abordagem da língua é um fator muito importante, pois significa um avanço na tentativa de construir uma proposta de ensino de língua portuguesa que leve em conta o uso efetivo e os eventos comunicativos.

As questões dois (2) e três (3) surgem após a abordagem sobre derivação e composição, isso porque elas tratam da identificação de palavras formadas por um dos dois processos já citados e da formação de palavras derivadas e compostas, de acordo com os casos apresentados no quesito.

E é pensando nessas passagens das atividades dos LDLP que lembramos o posicionamento de Neves (2012) quando trata do estudo da gramática ancorado no texto e não a sua utilização como pretexto. Mais grave é observar que do texto exposto na seção só é explorada uma única palavra isoladamente. Uma determinada estrutura da língua não pode ser

proveitosamente estudada, descrita ou explicada sem referência à sua função comunicativa. (FURTADO DA CUNHA, 2008)

Como já comentado no início desta análise, a seção observada no LD intercala sua atividade com as explicações do conteúdo. Essa não seria diferente, pois após a questão três (3) os tipos de derivação (prefixal, sufixal, parassintética) são apresentados para que na sequência os quesitos quatro (4), cinco (5), seis (6), sete (7) e oito (8) empreguem os conhecimentos adquiridos. Vale salientar que existe quase uma padronização nas questões: são elencadas as palavras, e em seguida, no caderno, o aluno responde o que se pede, como um processo mecanizado.

Sobre isso, Rodrigues (2012) aponta que o material deve ser algo que possa ajudar a formação dos alunos, de modo que consigam transformar os conteúdos em ferramentas no dia a dia. Sem indicação de prática e com mera apresentação de respostas, o material pode se tornar estéril. Propõe, assim, que os alunos possam interferir no conteúdo, as questões, nessa proposição, por sua vez, constituem-se como um desafio, um problema a ser resolvido.

O quesito cinco (5) apresenta a frase em que a palavra “casarão” está em destaque. Em seguida pede que entre os termos dados identifique o caso que o sufixo implica o aumentativo na palavra. Compreendemos que o sufixo “ão” emprega em alguns momentos a ideia de aumento, mas em outros isso pode não ocorrer. Se disser somente “casa”, essa palavra em si carrega uma complexidade menor, diferentemente de “casarão”, que possui maior quantidade de informação e de forma. Com isso, diagnosticamos a existência do subprincípio icônico da quantidade. Esse subprincípio também é notado mediante a extensão maior da palavra derivada, pois essas tendem a concentrar mais informações semânticas se comparadas com as palavras que se originaram, o campo conceitual reflete assim na forma: CASA > CASARÃO.

Em retorno às questões da atividade três (3), as propostas dos quesitos nove (9), dez (10), e onze (11) partem da explicação dada no quadro sobre os tipos especiais de derivação: a regressiva e a imprópria. Em especial, o item dez (10) apresenta uma síntese dos casos de substantivação, informando que cada caso pertence às frases que são dadas. Nessa síntese, o adjetivo, o verbo, o pronome e a interjeição passam a ser substantivos. Assim, constatamos que, de acordo com o uso, determinada palavra pode deixar uma classe gramatical e migrar para outra. É evidente o princípio da gramaticalização, visto que é por meio desse processo que itens gramaticais, em meio ao contexto de uso, mudam e adquirem novas funções. A gramaticalização está relacionada à necessidade que toda gramática apresenta de se refazer (FURTADO DA CUNHA, 2008). Por isso, entendemos que o ensino deve considerar as situações de uso e não explorar a gramática de modo artificial.

As questões doze (12) e treze (13) abordam os tipos de composição das palavras (justaposição e aglutinação). O conteúdo segue com outros processos de formação de palavras: onomatopeias, sigla, abreviação vocabular, reduplicação e hibridismo. Para tanto, apenas a questão catorze (14) se encarrega de explorar essa explicação, apresentando um pequeno enunciado, do qual se pede a forma abreviada da palavra destacada. E ainda a tentativa de explicação do contexto em que essa abreviação é utilizada.

Para essa explicação o aluno recorrerá ao quadro apresentado, já que nele é possível encontrar a abreviação de “*cinema*”. E quanto ao contexto, o próprio esclarecimento do conteúdo dá as dicas que resultam num termo abreviado. Isso quer dizer, mais uma vez, que aquela noção de desafio a ser dado ao aluno na resolução de um questionamento não foi possível, porque as respostas podem ser encontradas às vistas do aluno, sem que ele precise se “aventurar” na resolução de um “problema”.

Após o esclarecimento sobre o uso do hífen, os prefixos por meio de expressões e frases são explorados nas questões quinze (15) e dezesseis (16), concluindo a atividade.

Acreditamos que diante das atividades encontradas no LD, cabe ao professor por meio da interação com o aluno desencadear melhorias na aprendizagem da língua, fazendo um bom uso desse material, sendo um mediador, proporcionando debates, confronto de opiniões, pelos quais seja possível um ensino pautado numa visão discursiva e funcional.

5.1.4 Atividade 4

1 Reescreva as frases, no caderno, empregando adequadamente o verbo entre parêntese.

- a) Se você (fazer) exercícios, manterá a forma.
- b) Ontem os palhaços (entreter) as crianças.
- c) Se os professores (repor) as aulas, entraremos em férias em dezembro.
- d) Quando ele (vir) aqui, entregue-lhe o livro.
- e) Quando ela (ver) o presente, ficará surpresa.
- f) Se nós (manter) a palavra, perderemos o emprego.
- g) Se nós (manter) a palavra, perderíamos o emprego.
- h) Na semana passada, a polícia (intervir) na greve dos professores.

2 Reescreva as frases, no caderno, substituindo o que estiver destacado pelo indicado entre parêntese. Faça as adaptações necessárias.

- a) O **deputado** recém-empossado já não cumpriu o que prometera. (deputados)
- b) Uma **parede** da minha sala é vermelho-sangue. (paredes)
- c) O **tratado** comercial franco-brasileiro ainda não entrou em vigor. (tratados)
- d) O **instrumento** médico-cirúrgico custa muito caro. (instrumentos)
- e) A inclusão da **criança** surda-muda é um dos objetivos das escolas públicas.
(crianças)

Fonte: Língua Portuguesa: linguagem e interação. Faraco, Moura e Maruxo Jr. 2012-2014, cap 4, p. 114.

Já na unidade 2, a seção *Língua – análise e reflexão* aborda as classes de palavras substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. A atividade 4 se diferencia das demais analisadas por sua extensão. Enquanto as anteriores contavam com várias questões, essa só apresenta duas (2).

Podemos constatar ainda que ambas abordam a reescrita das frases como método no exercício. A primeira trabalha com a conjugação dos verbos e a segunda com a substituição do que está em destaque pelo indicado nos parênteses. Pela importância do conteúdo,

esperávamos uma exploração mais consistente. A atividade só tratou quase que exclusivamente de verbo, desconsiderando as demais classes de palavras explicadas na seção. O assunto abordado poderia ter sido mais enfatizado durante o exercício.

A atividade de reescrita, como sabemos, é bastante produtiva quando consegue tornar a aprendizagem mais eficaz, ampliando as competências comunicativas do aluno. Para essa lição, a tarefa sugere a reescrita de frases isoladas.

O que se percebe é uma integração muito discreta entre texto e gramática nos exercícios, isso porque o enfoque é dado ao estudo da estrutura sem contextualização. Não havendo o contexto como parâmetro, esse tipo de atividade se torna pouco eficiente, comprometendo dessa maneira o conhecimento a ser adquirido pelo estudante.

A fixação e a memorização de regras não se confirmam como fazer pedagógico adequado para realização verdadeira da aprendizagem. O material utilizado deve abranger os fatos da língua, destinando espaço para a leitura, a escrita e aos estudos envoltos dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Engano achar que o estudo do texto é caso à parte da gramática, pois a gramática está no texto. É nele que ela se apresenta e se reconstrói.

Bagno (2001) ressalta que a disciplina de língua portuguesa deve conter uma boa qualidade de atividades de pesquisa, possibilitando ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, de modo que se torne uma arma eficaz contra a reprodução e a crítica da doutrina gramatical normativa. Diante disso, entendemos que o LD não deve propor atividades que apenas fixem conteúdos, é necessário abordar de forma produtiva a estrutura linguística, tornando a gramática essencial ao uso da língua.

5.1.5 Atividade 5

1 Releia:

Sem advogado, sem parentes, sem contatos que **lhe** pudessem ser úteis, Arias **se** viu sozinho diante das autoridades que **o** acusavam. Ficou detido, enfrentado seguidos interrogatórios acompanhados de ameaças. Mas **estas** eram compreensíveis para **ele**, pois afinal de contas tratavam de forçar **sua** confissão. [...] (texto 1, linhas 146 a 152)

- a) Indique a quem (ou a que) se referem os termos destacados.
- b) Em seu caderno, reescreva o trecho acima, substituindo os termos destacados pelas

palavras que você indicou no item *a*. O que acontece?

2 Identifique os pronomes pessoais dos trechos seguintes e a palavra/expressão que cada um deles representa.

I.

Já Arias caiu em cheio na folha, arrancando-se para dormir durante o dia num quarto de pensão, pelos lados do Brás. O quarto era alugado para um amigo – Pedro Marques – a quem conhecia havia anos, dos tempos de Franca. Caprichou na aparência, vestido de terno, gorro na cabeça, tênis, camiseta de flanela e meias também. (texto 1, linhas 50 a 57).

II.

O corso, os carros alegóricos não o atraíam. Não estava interessado em ser um simples espectador de desfiles, e havia uma grande distância social entre ele e aquela gente que fazia o corso. Gostava era dos bailes populares, em que que podia saracotear, dançar o “desparafusado” samba, com mulatas e negras sinuosas. O melhor lugar para isso eram os tabladros erguidos no centro da cidade, na praça da Sé e na Patriarca. (texto 1, linhas 58 a 66).

III.

De acordo com sua versão, na terça-feira gorda pela manhã resolveu ir ao restaurante chinês, em que busca de recuperar o emprego após o carnaval. Mas o patrão lhe respondeu que já tinha outro em seu lugar. [...] (texto 1, linhas 67 a 73)

3 Reescreva as frases a seguir no caderno e complete-as adequadamente usando *com você* ou o pronome *consigo*.

- a) Ela tinha certeza de que não podia levar a bolsa ♦.
- b) Minha amiga, venho aqui para conversar ♦.
- c) Seu avô já está bem esclerosado, gosta de ficar falando ♦ mesmo.
- d) Chegue mais perto de mim. Estou muito zangado ♦.

4 Reescreva as frases, no caderno, completando-as com *Sua* ou *Vossa*, de acordo com o contexto.

- a) “A beatitude de ♦ Alteza, enterrado numa vasta poltrona, era perfeita.” (Eça de

Queiroz)

b) Eleitor dirigindo-se a um deputado:

— ♦ Ex.^a concorda com essa corrupção toda?

c) “Membro do parlamento britânico dirigindo-se ao jornalista que o entrevistava: ‘[...] sempre me destaquei como um dos mais fiéis escudeiros de ♦ Majestade.’” (*O Estado de S. Paulo*)

d) “— Como ia dizendo a ♦ Reverendíssima, morri no dia vinte de março de 1860, às cinco horas e quarenta e três minutos da manhã. Tinha então sessenta e oito anos de idade.” (Machado de Assis)

5 Reescreva as frases no caderno, substituindo o que estiver em destaque pelo pronome pessoal adequado.

a) “Nicolino apertou **o fura-bolos** entre os dentes.” (texto 3, linha 72)

b) “Todos os jornais registraram **essa frase que foi dita chorando.**” (texto 3, linhas 88 e 89)

c) “— Me deixa! Pensa que eu sou **aquela fedida da Rua Cruz Branca?**” (texto 3, linhas 67 e 68)

d) “— Vamos ver **essa barba** muito benfeita! [...]” (texto 3, linhas 42 e 43)

6 Reescreva as frases no caderno, orientando-se pelo exemplo:

Deixaram-**me falar** com a diretora.

Deixaram **que eu falasse** com a diretora.

a) Fizeram-no confessar o roubo.

b) Mandei-os estudar mais.

c) Sugeriram-me consultar uma nutricionista.

d) Ouviram-na gritar por socorro.

7 Reescreva as frases em seu caderno, substituindo cada ♦ por *eu* ou *mim*.

a) Ioga é fundamental para ♦ me sentir bem.

- b) Este celular é para ♦.
- c) Este celular é para ♦ utilizar já?
- d) Dizia para ♦: “Me ajude, pelo amor de Deus”.
- e) Implorava para ♦ ajuda-la.

8 Reescreva as frase em seu caderno, substituindo o que estiver destacado pelo pronome pessoal adequado. Faça ou não a cominação da preposição com o pronome conforme possível.

- a) É hora de Ronaldo falar.
- b) Quando notou a carteira de João, ficou constrangido.
- c) O momento de o prefeito falar era aguardado ansiosamente.
- d) Já é hora de Danilo cuidar da própria vida. Ela já tem 30 anos.

9 O uso do pronome, nas frases a seguir, gera ambiguidade. Explique as duas interpretações possíveis de cada frase. Reescreva cada frase de maneira que seja possível entendê-la de uma única forma.

- a) O rapaz encontrou a namorada e lhe disse que sua avó havia morrido.
- b) O diretor disse que o espera no seu escritório.
- c) O garoto impediu a amiga de usar sua bicicleta.

10 Transcreva do texto Amor e sangue, de Alcântara Machado, cinco exemplos em que as palavras *seu* ou *sua* não indiquem posse.

11 Reescreva no caderno as frases a seguir substituindo ♦ pelo pronome demonstrativo adequado.

- a) ♦ estojo aqui é meu. Não mexa, por favor.
- b) Pode me passar ♦ atlas que está em cima da sua carteira?
- c) ♦ livro que o professor de Física indicou está esgotado.
- d) Minha maior dificuldade é ♦. levantar cedo para vir à escola.

12 Transcreva em seu caderno, em cada caso, o(s) termo(s) retomado(s) pelo pronome demonstrativo destacado.

- a) Selecione miúdos, asas, pescoço, sobrecoxa e costela. Faça um refogado com **esses** ingredientes e acrescente salsa, cebolinha, pimenta e tomate.
- b) “Não tenho nada programado sobre viagens pelo Brasil. **Isso** não se programa com antecedência” (Folha de S. Paulo)
- c) “A noção de preservação distingue-se da noção de conservação porque **esta** inclui a noção de uso do objeto a ser conservado enquanto **aquela** o exclui.” (Jornal da Tarde)

Fonte: Língua Portuguesa: linguagem e interação. Faraco, Moura e Maruxo Jr. 2012-2014, cap. 5, p. 130.

Quando Neves (2012) se refere à valorização do estudo da gramática a partir de textos, deixa claro que não se propõe a usar texto como pretexto para análises taxonômicas, mas sim, verificar nos (variados) usos tudo que é possível fazer e obter com a linguagem.

Ancorados nesse pensamento, procedemos a análise do LD, agora atentando para a quinta atividade, que por sua vez, se detém aos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos.

A primeira questão introduz o assunto antes dos quadros explicativos e é dirigida a partir de um trecho extraído do texto 1, apresentado no início do capítulo. É apoiado nessa atividade que o LD começa a fazer uso desses textos. Contudo, é possível observar que sua utilização limitou-se a oferecer os pronomes que nele consta, atentando para seus referentes no item (a). No item (b), constatamos o trabalho com a reescrita e a substituição dos termos destacados pelo que foi indicado no tópico anterior.

O item (b) ainda questiona o aluno sobre o que acontece após a realização do que se pede. Espera-se ser percebido que a operação de substituição dos pronomes destacados pelas palavras apontadas no item (a) os obrigaria a utilizar a repetição dos termos, comprometendo a legibilidade do texto. Quando isso ocorre, esse aluno vê a necessidade de ir além em sua resposta, ele necessita refletir sobre as mudanças que ocorrem no texto. Questões assim construídas, conduz-nos à reflexão que a gramática deve mobilizar não só um conjunto de regras, mas uma série de recursos para descrever, interpretar e fazer significado, como sugerem Furtado da Cunha e Sousa (2007).

A explicação do conteúdo permanece sendo apresentada através de quadros¹⁵. Primeiro uma visão geral sobre pronomes, em seguida, a classificação existente (pessoais

¹⁵ Para efeito explicativo esses quadros utilizam, algumas vezes, frases dos textos encontrados no capítulo.

retos e oblíquos, de tratamento, e ainda particularidades do emprego dos pronomes pessoais). Os pronomes possessivos e demonstrativos são apresentados após a questão oito (8). O LD enfatiza que esse estudo é realizado de acordo com a classificação proposta pela NGB. E assim, percebemos que o ensino de gramática ainda está muito ligado a observar a regra pela regra.

A questão dois (2) requer que o aluno identifique os pronomes e a expressão que representam. Mesmo recuperando trechos de um dos textos encontrados no capítulo, ele, assim como na primeira questão, só é utilizado para a retirada mecânica dos pronomes.

As questões três (3), quatro (4) e sete (7) solicitam além da reescrita, que as frases sejam completadas mediante a escolha entre o seguinte termo e pronomes: *com você* ou *consigo*; *Sua* ou *Vossa* e *eu* ou *mim*, respectivamente. Atividades desse tipo acabam limitando o aluno, ela não estimula o pensamento, a reflexão, fazendo-o agir quase que mecanicamente, afinal, o quesito já aponta duas opções como resposta. Já as questões cinco (5) e oito (8) abordam a substituição dos termos em destaque na frase por pronomes.

Com relação ao exercício seis (6), notamos que é apresentado um modelo para que o aluno, orientado por ele, desenvolva as respostas dos itens que seguem. Isso fica bem claro no LD quando diz: “orientando-se pelo exemplo”. Segundo Bagno (2001) é preciso ser abordado na escola o painel multifacetado, complexo e rico da realidade linguística brasileira e não se limitar a oferecer um único modelo a ser imitado. Cabe à escola se abrir a todos os gêneros em que o uso da língua pode ser concretizado.

Ressaltamos que além do quesito um (1), o dois (2) e o cinco (5) utilizam trechos e/ou frases dos textos encontrados no capítulo, embora saibamos que eles apenas servem como pretexto para estudo dos pronomes.

Tarefas assim se mostram pouco produtivas para que ocorra o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, ou seja, o ensino de língua voltado para modelos prontos não desperta o pensamento da linguagem enquanto instrumento de interação social.

As questões nove (9), dez (10), onze (11) e doze (12) são apresentadas adiante, intercalando, mais uma vez, a reescrita e a transcrição no estudo dos pronomes possessivos e demonstrativos. Conforme o LD o uso dos possessivos pode estabelecer relações diversas, não somente a de posse de alguma coisa. Nesse sentido, o quesito nove (9) apresenta frases que geram ambiguidade, em que o aluno através da reescrita deve fazer entendê-la de uma única forma. A exemplo, no item (b) temos:

(b) O diretor disse que o espera em seu escritório.

A ambiguidade nesse caso consiste em não saber se o escritório é do diretor ou da pessoa que espera. Acreditamos que esse tipo de exercício, de alguma maneira faz o aluno refletir sobre os sentidos da frase, buscar as duas interpretações possíveis, e em seguida, sugerir em resposta, uma única forma compreensível. Cumpre assinalar que, para que isso aconteça, ou seja, para que o aluno obtenha êxito em seu aprendizado é necessária uma integração entre ele e o professor, pois esse reforça a aquisição do conhecimento, enquanto aquele dá respostas a partir de estímulos (texto escrito e exercícios). (SALZANO, 2004)

A questão dez (10) segue pautada na transcrição de exemplos do texto em que os itens *seu* e *sua* não indiquem posse. Já as questões onze (11) e doze (12) abordam os pronomes demonstrativos. Essa última exige do aluno releituras das frases, pois ele deve transcrever os termos que são retomados pelos pronomes destacados.

A reflexão sobre a elaboração de questões como essas nos levam a reivindicar aulas de Língua Portuguesa planejadas tendo em consideração a linguagem como interação, não somente como transmissão de informações. Por isso o funcionalismo examina o fenômeno linguístico através do uso real da língua.

5.1.6 Atividade 6

1 Leia trechos de uma biografia de um grande autor teatral, Gianfrancesco Guarniere. Reescreva-o em seu caderno substituindo o \diamond pelo pronome relativo adequado, precedido ou não de preposição:

Gianfrancesco Guarniere (Milão, Itália, 1934 – São Paulo, SP, 2006). Autor e ator. Nome de destaque nos anos 1960 e 1970, época \diamond lançou textos voltados à realidade nacional. *Eles não usam black-tie*, escrito por ele, abre o período da fase nacionalista do Teatro de Arena, \diamond é integrante. Como ator, e eventualmente diretor, distingue-se pela busca de uma expressividade brasileira nas caracterizações.

Filho de imigrante, em 1936, chega ao Rio de Janeiro, \diamond vive 18 anos. Muda-se para São Paulo em 1954 e como ator integra, a partir do ano seguinte, o Teatro Paulista do Estudante, grupo amador \diamond se funde com o Teatro de Arenas em 1956.

Logo depois, o Arena encontra-se em crise e pensa em fechar as portas. Para fazê-lo, resolve encenar um texto de Guarniere - *Eles não usam black-tie* - ◇, contrariando todas as expectativas, salva o conjunto da bancarrota e impõe-se como o primeiro texto nacional a abordar a vida de operários em greve.

O filho do cão, de 1964, é ambientado no nordeste, em uma tentativa de fundir os mitos regionais com a exposição realista da miséria ◇ vive a população. Uma experiência bem diversa ocorre em 1965, como uma resposta ao golpe militar do ano anterior: para estruturar um espetáculo em torno as saga de Ganga Zumba, o herói negro dos Palmares, Guarniere, Augusto Boal e Edu Lobo enveredam pelo modelo de um seminário histórico, o ◇ possibilita a inclusão de um narrador contemporâneo ◇ interliga e comenta os episódios representados, estabelecendo outro patamar de comunicação com a plateia. Tais técnicas dão forma ao sistema coringa, um modelo de espetáculo musical ◇ primeiro fruto é Arena Conta Zumbi, em 1965.

Disponível em www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/. Acesso em mar. 2010. Adaptado.

2 Reescreva os períodos abaixo em seu caderno, juntando as duas orações. Para isso, empregue o pronome relativo adequado.

- a) A escola é pequena. Estudei nessa escola.
- b) A menina está com gripe. O pai da menina é jornalista.
- c) O país é subdesenvolvido. A aula de Geografia referiu-se a esse país.
- d) O escritor lançou um livro. Nós gostamos muito desse escritor.

3 As frases seguintes apresentam ambiguidade quanto ao antecedente do pronome relativo. Explique quais são os sentidos possíveis de cada período. Reescreva as frases, no caderno, indicando cada um dos sentidos possíveis. Faça as modificações necessárias.

- a) Ouça novamente a frase daquele orador **que** me pareceu sensacional!
- b) A polícia ainda não localizou a namorada do rapaz **que** fugiu de casa?

4 O uso excessivo de pronomes relativos – especialmente que – compromete o texto. Em seu caderno, reescreva os exemplos a seguir, eliminando o maior número possível de relativos.

Faça as adaptações necessárias.

- a) O desconto **que** os comerciantes deram no preço dos produtos **que** estavam em final de estoque e **que** apresentavam prazo de validade que estava quase vencendo foi de apenas 5%
- b) Morreu ontem a velhinha de 102 anos **que** sofria de uma doença que era incurável.

5 Em seu caderno transforme as interrogativas diretas em interrogativas indiretas, fazendo as adaptações necessárias em cada frase.

- a) – Quantos dias faltam para o início das férias?
- b) – Ei, Magda, toque aquela música para mim?
- c) – Quem é a senhora? Onde mora? Qual é o seu nome?
- d) – Que atitude posso tomar diante dessa situação?

6 Leia alguns possíveis valores que podem assumir alguns termos. Depois leia as frases a seguir e identifique o valor do termo destacado em cada contexto.

- algum (a): valor positivo ou negativo
- cada: valor discriminativo ou intensivo
- certo: adjetivo ou pronome indefinido
- nada: valor pronominal ou adverbial

- a) Não necessito de pessoa **alguma**.
- b) **Alguma** coisa restou da nossa relação.
- c) Tive **cada** pesadelo essa noite.

- d) **Cada** cabeça, uma sentença.
- e) **Certo** dia eu a vi passeando no shopping.
- f) No dia **certo** tudo vai se ajeitar.
- g) **Nada** mal aquele filme, hein?
- h) Não estudei **nada**.

7 Compare as frases e explique, em seu caderno, o significado do pronome destacado em cada contexto:

- a) Hoje é dia de vacinação em **todo o país**.
- b) Engenheiro: o profissional que **todo país** quer.

8 De acordo com a variedade-padrão da língua, na frase a seguir o pronome indefinido está incorretamente empregado. Em seu caderno, explique por que e reescreva a frase, corrigindo-a.

Campos do Jordão tem geada intensa e frio recorde em toda cidade.
(www.netcampos.com/noticias-campos-do-jordao/)

Fonte: Língua Portuguesa: linguagem e interação. Faraco, Moura e Maruxo Jr. 2012-2014, cap. 6, p. 155.

Nessa atividade do LD encontramos um texto construído através de trechos de uma biografia, a ser utilizado no estudo do conteúdo gramatical. Entretanto, a questão é planejada para que ocorra a simples substituição do símbolo por um pronome relativo que se adegue.

Desse modo, compreendemos que a interação texto e gramática pouco ocorre. A produtividade e o conhecimento adquirido são superficiais. A gramática se constitui como maleável, surge da funcionalidade da língua, e essa reflexão não acontece em exercícios como esse. Por mais que sejam disponíveis os trechos da biografia por completo e o aluno faça a leitura do todo, o quesito não explora nada mais além da substituição.

Esse texto acaba sendo um elemento secundário, não se configura como um suporte para compreensão dos estudos da língua. O fato é que se observa somente uma palavra, no caso, o pronome. A leitura do texto fragmentado é inadequada por sua forma

descontextualizada, além desse aspecto, o texto é visto por apresentar noção de sentido único, sem outras possíveis reflexões e pensamentos.

As questões que seguem não utilizam esse texto, isto é, apresentam frases sem contexto, prevalecendo o conteúdo metalinguisticamente marcado. Teixeira (2011) relata que a questão não é abolir o ensino de gramática, mas sim, procurar privilegiar a produção contextualizada de diferentes gêneros textuais.

A questão dois (2) trabalha com reescrita, unindo duas orações com o emprego de pronomes. A três (3) retoma a ambiguidade já trabalhada na atividade anterior, e solicita a reescrita das frases, assim como no quesito seguinte que observa o uso excessivo dos pronomes relativos que acaba por comprometer o texto.

Outro ponto a ser observado nessa atividade é a maneira mecânica como a questão seis (6) conduz os itens apresentados. Após os possíveis valores assumidos por alguns termos, o aluno deve identificar aqueles destacados no contexto de cada frase. Para tanto, deve apontar se tem valor negativo ou positivo; discriminativo ou intensivo; adjetivo ou pronome indefinido e valor pronominal ou adverbial.

Cabe ainda atentar para o oitavo e último quesito desse exercício, pois deixa claro que deve ser respondido de acordo com a variedade-padrão da língua, evidenciando a noção de “regra”.

Com isso, o tratamento dado à gramática nas escolas denota caráter de lei a ser seguida, cumprida. Em outras palavras, admite um único modo de atuar, sem possibilidade de relativização. Segundo Neves (2007), os livros didáticos não são de se arriscar, preferem exercícios fora dessa relativização contextual, e quase nunca exploram uma questão gramatical que admita variação. E continua a avaliação lembrando que tal lado regrado da língua pode até ser relevante caso se procure ver, examinar, descrever os usos reais que constituem a linguagem efetivamente praticada pelos falantes.

Por isso a correlação com o que pretendem os estudos da linguística centrada no uso. Conforme admite Furtado da Cunha (2012), o discurso e a gramática interagem e um influencia o outro mutuamente, de tal modo que, no uso real da língua, um não pode ser acessado, ou até mesmo explicado, sem referência ao outro.

Para Neves (2003) o percurso a ser feito é exatamente do *uso* para *norma*, feito com base na “observação da produção linguística efetivamente operada”.

Percebemos ainda a ideia de “erro” abordada nessa questão quando lemos: “reescreva a frase, *corrigindo-a*”. Certos usos ainda julgados como erros são atestados no discurso das pessoas. Nessa perspectiva, o mínimo a ser feito é apontar as duas formas como opcionais, à

escolha do falante. Para que persistir, se são preferenciais, e até mesmo, regulares? Saber gramática é utilizar os diferentes recursos linguísticos em diversas situações.

5.1.7 Atividade 7

1 Reescreva as frases no caderno, substituindo o \diamond pelos verbos indicados entre parênteses.

Efetue a concordância verbal adequada.

- a) \diamond R\$ 30 000,00 para eu comprar um carro. (*bastar* – pres. do ind.)
- b) A maioria das pessoas que \diamond para cidade, não \diamond emprego. (*vir/conseguir* – pres. do ind.)
- c) Mais de um aluno \diamond da aula antes da hora. (*sair* – pret. perf. ind.)
- d) \diamond -lhe poucas oportunidades na vida. (*restar* – pret. imp. ind.)
- e) Você e eu \diamond pela organização do evento. (*responsabilizar-se* – pres. do ind.)

2 Reescreva as frases em seu caderno, substituindo o pronome relativo *que* por *quem*. Faça a concordância.

- a) Sou eu **que** cozinheiro hoje.
- b) Fomos nós **que** realizamos a prova.
- c) Fui eu **que** fiz o almoço.

3 Reescreva as frases, passando para o plural as expressões destacadas. Se preciso, efetue a concordância verbal.

- a) Realiza-se hoje **a eleição** para deputado.
- b) Precisa-se de **ferramenteiro**.
- c) Desconfia-se do **novo prefeito**.
- d) Já não se faz **brinquedo** como antigamente.
- e) Depende-se de **outra negociação**.

4 Passe para o plural as expressões em destaque e efetue, se necessário, a concordância verbal:

- a) Ainda não existe **material necessário** para a obra.
- b) Havia **erro** na prova de matemática.
- c) Pode haver **intervenção governamental** na fábrica.

5 Reescreva em seu caderno as frases a seguir, posicionando o sujeito depois do verbo. Efetue, se possível, outra concordância.

- a) O ator e a atriz entraram no palco.
- b) O senador e seu assistente saíram de férias.

6 Reescreva as frases, substituindo o \diamond pela forma verbal adequada. Se houver duas possibilidades de concordância, indique-as.

- a) “Um ano ou a vida inteira não \diamond disso: poeira de ideias.” (Carlos Heitor Cony)
(Passa/passam)
- b) Um fogão ou uma máquina de lavar não \diamond custar esse absurdo. (pode/podem)
- c) Comer, dormir e não trabalhar \diamond dele uma ruína. (fizeram/fez)
- d) “Seis meses \diamond quase um século na vida de um ônibus carioca.” (Marques Rebelo)
(é/são)

7 Em seu caderno, reescreva as frases abaixo, substituindo o \diamond pela forma adequada do verbo *ser*; no presente do indicativo.

- a) Vidas Secas \diamond uma obra importante da literatura brasileira.
- b) Tudo \diamond detalhes inúteis.
- c) Leonardo \diamond as tristezas da avó.
- d) A desgraça da família \diamond as peripécias de Alexandre.
- e) Os culpados \diamond sempre nós.
- f) \diamond sete horas e quinze minutos. Preciso sair correndo.

g) Duzentos salgadinhos ◊ pouco para uma festa deste tipo.

8 Reescreva em seu caderno as frases que seguem, substituindo o ◊ pelo adjetivo *inchado*.

Indique todas as concordâncias possíveis.

- a) Tinha mãos e pés ◊.
- b) Tinha pés e mãos ◊.
- c) Tinha ◊ as mãos e os pés.
- d) Tinha ◊ os pés e as mãos.

9 Reescreva em seu caderno as frases que seguem substituindo o ◊ pela palavra que está entre parênteses. Efetue a concordância nominal adequada.

- a) Não se deve comer farinha e açúcar ◊. (refinado)
- b) Sua pele e seu cabelo eram ◊. (claro)
- c) Eram ◊ sua pele e seu cabelo. (claro)
- d) Era ◊ seu cabelo e sua pele. (claro)
- e) Era ◊ sua pele e seu cabelo. (claro)

10 Reescreva em seu caderno as frases que seguem, de acordo com o modelo.

Pediu apoio aos governos francês e alemão.

Pediu apoio ao governo francês e ao alemão.

- a) Estudo as histórias moderna e contemporânea.
- b) Leciona nos cursos fundamental e médio.
- c) Os jogadores brasileiros temem jogar com as seleções argentina e italiana.

11 Reescreva em seu caderno as próximas frases substituindo as expressões em destaque pela palavra que está entre parêntese. Efetue, se necessário, a concordância nominal.

- a) Minha irmã estava sempre **um pouco** irritada com o namorado. (meio)
- b) Ela **sozinha** organizou toda festa de formatura. (mesmo)

c) São razões **suficientes** para mudar de emprego. (bastante)

12 Em uma folha avulsa, escreva um *e-mail* a um amigo dizendo que você vai anexar ao texto as fotos que tirou no final de semana. Utilize o adjetivo anexo de duas maneiras. Se for possível estudar no computador do laboratório de informática de sua escola, combine com um colega e troquem *e-mail* um com o outro.

Fonte: Língua Portuguesa: linguagem e interação. Faraco, Moura e Maruxo Jr. 2012-2014, cap. 7, p. 185.

Nesse exercício o LD trata da concordância verbal e nominal. Sendo possível observar, mais uma vez, que as frases utilizadas em cada item não estão inseridas em um contexto, apresentam uniformidade. Isso porque uma língua descontextualizada é uniforme, artificial, inventada (NEVES, 2007). Evidentemente, aquela que não se baseia em uma situação comunicativa. Conforme Furtado da Cunha e Bispo (2012), no estudo com orações isoladas o aluno perde a oportunidade de perceber que as relações de sentido não se reduzem à oração, mas perpassam o texto como um todo.

Ao examinar todas as questões propostas nesse exercício, verificamos que apenas a última não solicita reescrita das expressões. Essa, por sua vez, trabalha a escrita através de um e-mail que deve ser redigido pelo aluno e destinado a um amigo. Mas o desenvolvimento ordena ao aluno utilizar o adjetivo *anexo* de duas maneiras. Dessa forma, a aprendizagem fica restrita ao que se pede, e as diversas possibilidades que poderiam ser estudadas e desenvolvidas com a escrita do texto não acontecem, dando lugar a mais uma proposta mecânica.

As questões de um (1) a onze (11) seguem o mesmo parâmetro, ou seja, não promove a interação entre texto e gramática, apresenta somente períodos isolados. Os quesitos um (1), seis (6), sete (7), oito (8) e nove (9) conduzem as substituições da figura pelos termos indicados, além da necessidade de efetuar a concordância, seja ela nominal ou verbal. As demais são por meio da substituição das palavras destacadas em cada item.

Segundo Antunes (2007), nas aulas de língua a nomenclatura gramatical deve ser apenas complementar. Ou seja, o metalinguístico deve se integrar a outros saberes, pois tarefas repetitivas não possibilitam um novo processo de aprendizagem, apenas fixam o conteúdo.

O ensino de língua portuguesa tem tratado os estudos gramaticais de modo artificial, distante das situações de uso. Nos níveis fundamental e médio o trabalho com a gramática,

por vezes, é limitado devido a apresentação aos alunos de rótulos e itens gramaticais, bem como os papéis sintáticos vinculados. (Furtado da Cunha e Bispo, 2012). Isso ocorre em atividades como a que acabamos de observar, tratam somente de identificar e classificar, sem fazer uso e análise dos itens no ambiente em que eles ocorrem, ou seja, na interação.

Com isso, compreendemos que as aulas de língua materna não devem ser marcadas, exclusivamente, pela perpetuação das práticas que privilegiam os cânones, mas sim, considerar, sobretudo, o verdadeiro processamento linguístico, o seu uso efetivo.

5.1.8 Atividade 8

1 Leia atentamente o trecho a seguir, de Érico Veríssimo.

Quero falar ◊. Lembras-te ◊ aquela tarde ◊ nos encontramos nas escadas da faculdade? Mal nos conhecíamos, tu me cumprimentaste atrapalhado, eu te sorri um pouco desajeitada e cada qual continuou o seu caminho. Tu naturalmente me esqueceste no instante seguinte, mas eu continuei pensando ◊ ti, e não sei por quê, fiquei ◊ a certeza ◊ que havias de ter uma grande, uma imensa importância na minha vida. São pressentimentos misteriosos que ninguém consegue explicar.

- a) Sem recorrer ao texto original, verifique que palavras podem substituir os ◊.
- b) Compare suas respostas com os trechos originais. O que você pode perceber?
- c) O que você pode concluir sobre o emprego das palavras que faltavam?

Para responder às questões a seguir, sempre que você achar necessário, consulte uma gramática ou um dicionário. Nas gramáticas, sempre há um capítulo ou uma parte intitulada “Regência”, que registra os verbos que podem provocar dificuldade.

2 Em seu caderno, reescreva as frases seguintes substituindo o que estiver em destaque pelo verbo indicado entre parêntese. Faça as alterações necessárias, sem modificar, o sentido da frase.

- a) “Estamos **vendo** hoje um verdadeiro modismo no consumo dos produtos naturais, principalmente nos centros urbanos.” (O Globo) (assistir)

- b) Todos os professores **compareceram** à missa da colega. (assistir)
- c) Rapidamente chegou o serviço médico e **socorreu** o acidentado. (assistir)
- d) **Testemunhei** o crime e posso prestar depoimento. (assistir)
- e) Gosto de levantar cedo e **sorver** o ar puro da manhã. (aspirar)
- f) **Desejava ardentemente** o ar puro, pois sentia-se mal naquele recinto fechado.
(aspirar)

3 Oriente-se pelo modelo e reescreva as frases em seu caderno:

Eu me lembro daquela festa.

Eu lembro aquela festa.

Lembra-me aquela festa

- a) Eu me lembrei do dia do seu aniversário.
- b) Eu me lembrei daqueles momentos difíceis.

4 Continue:

Eu me esqueci do celular.

Eu esqueci o celular.

Esqueceu-me o celular.

- a) Eu me esqueço do compromisso.
- b) Eu me esqueci dos documentos.

5 Siga o modelo:

Informei o chefe do ocorrido.

Informei-o do ocorrido.

Informe ao chefe o ocorrido.

Informe-lhe o ocorrido.

- a) O diretor deve informar os alunos das mudanças das provas.
- b) Avisem os funcionários de que não haverá expediente amanhã.
- c) Preveni os motoristas do excesso de trânsito.

6 Nas frases que seguem, não se obedeceu à variedade-padrão da língua. Reescreva-as em seu caderno, utilizando outra possibilidade de regência do verbo *implicar*:

- a) “Viagem do presidente implica em riscos políticos.” (vestibular.uol.com.br)
- b) “O aquecimento da atividade econômica implica em problemas para a trajetória de inflação.” (www1.folha.uol.com.br/)

7 Em seu caderno, transforme os dois períodos simples num só período composto, começando pela expressão entre parênteses. Faça as adaptações necessárias.

- a) Foi maravilhoso o espetáculo. Assistimos ao espetáculo ontem à noite. (O espetáculo...)
- b) A Fundação Casa é desconhecida da população. A fundação Casa assiste os menores abandonados em São Paulo. (A Fundação Casa...)
- c) O aluno foi reprovado em português. Não me lembro do nome dele. (O aluno...)
- d) As regras são muito claras. Devemos obedecer a essas regras. (Os regulamentos...)
- e) Os objetivos são impossíveis. Visamos a esses objetivos. (Os ideais...)

8 Reescreva as frases em seu caderno substituindo os \diamond pela preposição adequada. Se necessário, faça a combinação da preposição com o artigo.

- a) “Segundo o geógrafo alemão Friedrich Ratzel, o progresso está vinculado \diamond crescimento territorial.” (*Almanaque Abril*)
- b) “Guatemala, país vizinho \diamond México, tem cerca de 10 milhões de habitantes.” (*Geográfica Universal*)

- c) “[...] não estava acostumado ◊ andar com calçado, estava acostumado ◊ andar só descalço, sem camisa.” (www.museudapessoa.net)
- d) Os artistas mostravam-se afáveis ◊ imprensa.
- e) “Justiça Federal inaugura site adaptado ◊ deficientes.” (*O Estado de S. Paulo*)
- f) “A fibra óptica funciona de modo análogo ◊ um fio de metal que transmite impulsos telefônicos.” (*Almanaque Abril*)
- g) “Campeão diz estar apto ◊ lutar pelo bi na São Silvestre.” (*Folha da tarde*)
- h) Esta classe é constituída ◊ gente jovem.
- i) Muitos trabalhadores ainda vivem em condições análogas ◊ da escravidão.
- j) “[...] passou mal na sede. Foi socorrido pelo Corpo de Bombeiros, que tem um posto contíguo ◊ clube, num terreno cedido pela agremiação.” (*Exame*)
- k) “O modelo capitalista de crescimento ilimitado é incompatível ◊ a finitude de recursos do planeta.” (*O Estado de S. Paulo*)
- l) “Antes de invadir, os sem-terra devem verificar se a terra é improdutiva e passível ◊ ser desapropriada pelo governo.” (*O Dia*)

Parte II

1 Em seu caderno, reescreva as frases seguintes, substituindo o que estiver em destaque pela expressão entre parênteses. Faça as adaptações necessárias.

- a) Havia protestos na chegada do presidente a **Recife**. (antiga Recife)
- b) Somos abandonados ao humor e aos **caprichos** dos prestadores de serviço. (exigências)
- c) É hora de dar um basta à **barbárie**. (essa barbárie)
- d) Costuma fazer preces diárias a **Nossa Senhora de Aparecida**. (santos)
- e) “Em relação ao ‘déficit fiscal’, posso dizer a **S. Excia.** que as tendências atuais são de melhora de resultado.” (Gazeta Mercantil) (diretoria)
- f) Não dirigiu uma palavra à **amiga**. (nós)
- g) E ficamos os dois, **um diante do outro**, meio confusos como duas pessoas estranhas.

(face a face)

h) Muitas indústrias de automóveis não devem resistir ao **choque econômico**.

(globalização)

i) O ônibus parte ao **meio-dia**. (13:30)

j) O excesso de chuvas vem trazendo prejuízos ao **comércio**. (lavouras)

k) Meu filho usava o cabelo à **escovinha**. (Michael Jackson)

l) Chegaríamos ao **lar** de Dona Josefina no dia seguinte. (casa)

2 Reescreva as frases seguintes em seu caderno, substituindo o que estiver em destaque pelo termo entre parênteses. Faça as adaptações necessárias.

a) Esta disciplina precisa ser adaptada ao objetivo a que a escola se propõe. (finalidade)

b) Essa disciplina precisa ser adaptada ao objetivo ao qual a escola se propõe.
(finalidade)

c) Pertencia ao grupo mineiro de jogar futebol. (aquela estirpe)

d) De madrugada ainda vagava pelas ruas. (aquela hora)

e) Este paletó é semelhante ao que comprei na semana passada. (camisa)

3 Que diferença de sentido existe entre as frases

a) Serviram à francesa.

b) Serviram a francesa.

c) Desenharam a japonesa.

d) Desenharam à japonesa.

O exame dessa atividade deixa evidente que a discussão a ser feita está organizada em dois tópicos. O primeiro contém as oito primeiras questões, com o objetivo de tratar do estudo da regência. Já o segundo, elaborado com apenas três, apresenta o emprego da crase, justamente por ela ser uma dificuldade ligada à regência.

O quadro explicativo que permeia esse exercício cita os termos *uso* e *sentido*, justificando que as escolhas das preposições utilizadas para completar o trecho no quesito um (1) não foi ao acaso, mas que esses termos determinaram a escolha certa. Na maioria das vezes, usamos as preposições adequando-as aos diferentes contextos, mas problemas de regência podem surgir: quando o verbo ou nome utilizado não é usual ou quando há diferença entre o uso formal e informal.

Mesmo com a abordagem desses termos - *uso* e *sentido*, o material, na sequência, orienta em caso de dúvida, a consulta de uma gramática ou dicionário. Assim, o que causaria efeito reflexivo diante da maleabilidade da língua, retorna a ideia de sistema autônomo, condicionada unicamente a um conjunto de regras.

Com o emprego das substituições, se espera que o aluno observe como cada preposição é empregada em decorrência de outras palavras que condicionaram seu uso. A questão oito (8) também aborda a substituição da figura pela preposição adequada.

O LD, antecedendo o quesito dois (2), orienta novamente a consulta da gramática ou de um dicionário, dando ênfase à seção que trata de “regência”. No manual do professor a consulta desses livros é estimulada e dada como solução para resolução das questões, enfatizando para os alunos que tê-los como referência é uma maneira de resolver dificuldades de linguagem. Essas constatações deixam claro o quanto a utilização da gramática normativa ainda é tomada como função central nas aulas de língua materna. No entanto, a gramática deve ser entendida como sendo maleável e formada pelas internalizações vinda da língua em uso (BYBEE E HOPPER, 2001), ou seja, todas as experiências ocorridas e acumuladas durante as interações.

A questão seis (6) apresenta frases, elas devem ser reescritas de acordo com a regência do verbo *implicar*, ressaltando a obediência à variedade-padrão da língua.

Os demais quesitos seguem o mesmo parâmetro das atividades anteriores, com substituições de termos ou figura pelo verbo indicado no parêntese ou por preposição adequada. As questões três (3), quatro (4) e cinco (5) apresentam um modelo de resposta a ser utilizado. É através dessa orientação que o aluno deve reescrever as frases no caderno. Essa prática da repetição e do modelo a ser seguido acaba por tornar o estudo da língua portuguesa desligado do seu contexto dinâmico. Não se pode apenas limitar o ensino de língua à

codificação e à decodificação da escrita. Na verdade é preciso ir além, e estar ligada à sua função social. Por isso, a proposta da linguística centrada no uso propõe que o estudo ultrapasse os limites da própria estrutura, por também considerar as situações extralinguísticas.

Esse trabalho dinâmico reflete na aprendizagem dos alunos, em suas habilidades e competências linguísticas, assim como na capacidade de usar a língua satisfatoriamente nas diversas situações de interação com as quais se deparam todos os dias.

Na segunda parte dessa atividade do LD, as questões um (1) e dois (2) tomam como exercício o mesmo processo: reescrita e substituição dos termos em destaque pelo dado nos parênteses.

O quesito três (3), diferente dos demais, busca o sentido das frases apresentadas. Por meio delas o aluno observa, superficialmente, a diferença que o uso da crase pode configurar na compreensão de um texto. Mesmo que os itens busquem aqui ativar sentidos, ainda observamos a perspectiva dos estudos gramaticais na escola no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, que é deslocada do uso, da função e do texto. (PCN, 2000)

5.1.9 Atividade 9

Neste capítulo, você aprenderá um pouco mais sobre os pronomes oblíquos átonos, seu uso e sua colocação em relação ao verbo.

1 leia um trecho de um comentário do professor de literatura Alfredo Bosi a respeito da obra de Carlos Drummond de Andrade:

O primeiro grande poeta que se afirmou depois das estreias modernistas foi Carlos Drummond de Andrade. Definindo-lhe lucidamente o caráter, disse Otto Maria Carpeaux da sua obra que “expressão duma alma muito pessoal, é poesia objetiva”. Parece-me que “alma muito pessoal” significa, no caso, a aguda percepção de um intervalo entre as convenções e a realidade: aquele hiato entre o parecer e o ser dos homens e dos fatos que acaba virando matéria privilegiada do *humor*; traço constante na poesia de Drummond. A prática do distanciamento abriu ao poeta mineiro as portas de uma expressão que remete ora um

arsenal concretíssimo de coisas, ora à atividade lúdica da razão, solta entregue a si mesma, armado e desarmado de dúvidas, mais amiga de negar e abolir que desconstruir [...].

Os polos coisa-razão [...] não se acham nele divididos por força de um programa. Há um tecido conjuntivo a uni-los e a sustê-los, o *sentimento do mundo* do poeta, também negativo [...].

Alfredo Bosi. História concisa da literatura brasileira. São Paulo: Cultrix, 1989. P. 493-5.

- a) Localize nesse trecho os pronomes pessoais oblíquos átonos (me, te, se, o, lo, lhe, etc.).
- b) Em seu caderno com os grupos obtidos no item anterior, qual a posição mais frequente dos pronomes em relação aos verbos?
- c) De acordo com os grupos obtidos no item anterior, qual a posição mais frequente dos pronomes em relação aos verbos?

2 Se, em suas conversas quotidianas (e em outras situações informais de comunicação), você empregasse os pronomes como faz Alfredo Bosi em sua crítica (a variedade-padrão da língua, no nível culto formal), o que você acha que aconteceria? Por quê?

3 Com base nas respostas às questões 1 e 2, que efeitos de sentido a colocação dos pronomes antes, depois ou no meio do verbo provoca nos textos?

4 Em seu caderno, reescreva as frases a seguir, colocando junto ao verbo em destaque o pronome indicado entre parênteses. Siga as indicações do quadro anterior.

- a) “Por que **banha** o rosto essa amargura?!” (te) (Cassimiro de Abreu)
- b) “Se você quer escrever, **livre** do medo.” (se) (Clarice Lispector)
- c) Entre os poetas modernistas, **destacam** Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade. (se)
- d) Em algumas escolas alternativas, os alunos não **dividem** por série. (se)

- e) “**Diria** que os amigos tinham prazer em lhe abrir a bolsa.” (se) (Manoel Bandeira)
 f) Deus **abençoe**, meu filho. (te)

5 Em seu caderno, escreva as frases abaixo na forma negativa.

- a) Aceitam-se encomendas.
 b) Encontraram-no caído no corredor.
 c) Lembramo-nos de seu aniversário.
 d) Arrepende-me-ei até o fim da vida, se tivesse interrompido a gravidez.

6 Nas frases seguintes, estão destacadas as locuções verbais. Em seu caderno, reescreva as frases, acrescentando os pronomes indicados entre parênteses. Lembre-se de que pode haver mais de uma colocação.

- a) Hoje em dia a relação entre as pessoas parece resumir a questões financeiras. (se)
 b) As instituições públicas estão deteriorando. (se)
 c) Não poderia tratar tão mal. (nos)
 d) Livros impressos podem tornar coisas do passado. (se)
 e) Pedem que os documentos sejam entregues o mais rápido possível. (lhes)

Fonte: Língua Portuguesa: linguagem e interação. Faraco, Moura e Maruxo Jr. 2012-2014, cap. 9, p. 246.

A colocação pronominal e seus efeitos de sentido são os aspectos a serem trabalhados nessa atividade. O capítulo enfoca os pronomes oblíquos átonos, seu uso e sua colocação diante do verbo.

Com apresentação de um trecho, os itens da questão um (1) abordam de maneira categórica os pronomes, e esses devem ser localizados no texto. É possível observar que, mais uma vez, o texto só foi utilizado com fins de pretexto para estudo gramatical. Dessa maneira, os sentidos de que pretende tratar a atividade, desejo apresentado no próprio subtítulo da seção analisada do LD, não são percebidos.

O quesito dois (2) busca estimular a oralidade no momento das respostas. Nas orientações encontradas no manual do professor se fala em considerar o dinamismo dos usos

reais da língua. Sendo assim, por que não utilizar esses usos na abordagem dos estudos da gramática, fazendo entender que ela, assim como o discurso é um fenômeno social, explicar sua forma a partir das funções que desempenha na comunicação.

Podemos então depreender que a língua/gramática não é um sistema imutável e estático, mas sim, dinâmico e maleável, dependente do uso e determinada pelas situações comunicativas. Admitimos assim que a linguística funcional centrada no uso pode acionar reflexões acerca do ensino de língua, concebendo mudança nos paradigmas ainda seguidos.

O MP ressalta a necessidade de não discutir o que é melhor ou pior diante da colocação pronominal, por todos serem coexistentes nas mais diversas situações comunicativas. Apenas deixa clara a importância dos alunos entenderem em que situação utilizar a variedade-padrão, e em quais ter mais liberdade para fazer suas escolhas.

Esse posicionamento reflete os avanços encontrados no LD. A partir do momento que as orientações destinadas ao professor mencionam a importância das situações comunicativas, da conscientização dos alunos na utilização da variedade-padrão e das suas escolhas linguísticas, um novo olhar sobre a língua é lançado. Pensá-la de maneira isolada e dissociada dos processos de interação só revelariam uma concepção ultrapassada, que foge da realidade dos atuais estudos que envolvem o ensino da língua portuguesa.

As questões quatro (4) e seis (6), propostas por meio do uso de frases, solicitam a reescrita e a colocação dos pronomes de acordo com o que se encontra nos parênteses. O último quesito exercita os pronomes com locuções verbais ou tempos compostos. As frases na questão cinco (5) devem ser passadas para forma negativa, com as quais nota-se o uso dos pronomes. Em linhas gerais, a organização das questões prioriza o aspecto metalinguístico em detrimento da língua posta em uso, com a observação dos sentidos construídos nos eventos comunicativos.

Diferente dos estereótipos educacionais, ainda, seguidos, os PCN (2000) defendem o estudo da gramática por meio de estratégia para compreensão/interpretação e produção de textos.

5.1.10 Atividade 10

Neste capítulo vamos trabalhar coordenação sintática e orações coordenadas.

Quando lemos um texto em que a coesão foi bem estruturada, temos a sensação de

que todas as informações se encaixam, formando um “todo”.

Além da anáfora, outros mecanismos da língua conferem coesão ao texto. Um deles é a coordenação. A seguir, vamos observar como ela se manifesta no texto 1.

1 Releia o texto 1 e, com mais atenção, o trecho a seguir:

[...]

Começou o segundo drama: o vidro de uma delas estava estilhaçado.

Considerando que ninguém teve acesso ao local, concluí não ser eu o responsável pela quebra do vidro, ali colocado por decisão do funcionário da empresa – supostamente, portanto, um local seguro. Consultado sobre a quebra, o funcionário disse que tinha deixado tudo em ordem.

A ■■■■■■■■■■■■■■ não aceitou minha versão dos fatos e, desmentindo meu relato, afirmou que as placas só se quebram se forem submetidas a sobrepeso. O funcionário que me atendeu afirmou que “um simples passear de gato sobre as placas seria suficiente pra romper-lhes o vidro”, fato que muito me assustou, pois me deixou apreensivo quanto à fragilidade de um material que normalmente fica exposto ao tempo. Note bem que ele falou em gato, não em gado. Mas nem gatos poderiam ali circular, pois a área, que deve ter uns 2 metros quadrados, é protegida por cerca eletrificada. Explicado tudo isso à empresa, preferiu ela desmentir-me, insistir que “alguma coisa teria acontecido” e não assumir a quebra da peça.
(linhas 40 a 62)

Responda em seu caderno.

- a) Ao empregar a palavra *portanto* em “supostamente, portanto, um local seguro” (linhas 45 a 46), que sentido o autor da correspondência parece querer acrescentar a esse trecho do texto?
- b) O “simples passear de um gato sobre as placas” é um dos fatos que assusta o autor da correspondência. Por quê?
- c) Em sua opinião, seria possível eliminarmos a palavra *mas* de “Mas nem gatos

poderiam por ali circular [...]”, sem alterar o sentido do trecho? Explique.

2 Reescreva em seu caderno os períodos a seguir, ligando as orações, de modo a formar um período composto por coordenação. Utilize uma conjunção conforme solicitado entre parênteses.

- a) Estavam muito cansados. Conseguiram competir até o final. (adversativa)
- b) As crises eram frequentes. O governo do país estava ameaçado. (conclusiva)
- c) Não foi ao jogo. Não assistiu pela TV. (aditiva)
- d) Saíam rapidamente. O ônibus já está chegando. (explicativa)

3 Reescreva em seu caderno os períodos a seguir, substituindo \diamond pela conjunção coordenativa adequada. Analise bem as relações possíveis entre as orações.

- a) Parou perto do ponto de ônibus \diamond ficou a observar o mendigo.
- b) Tinha apenas dois anos, era, \diamond , bem pequeno.
- c) Precisava fazer cirurgia cardíaca, \diamond tinha muito medo.
- d) O jogo foi horroroso, \diamond perdemos de 3 a 0 para o Flamengo.
- e) “No carnaval, \diamond se brinca \diamond se foge para onde ninguém fala e carnaval.” (Carlos Drummond de Andrade)
- f) Não jogava cartas, \diamond via televisão.

4 Reescreva em seu caderno os períodos que seguem, substituindo a conjunção explicativa pela conclusiva e vice-versa. Faça as adaptações necessárias.

- a) Tinha apenas treze anos, **portanto** não podia ir a festas sozinho.
- b) Sentiu-se arrasada, **pois** percebeu que sua vida era semelhante à da vizinha.
- c) “Penso, **logo** existo.” (Descartes)

5 Reescreva os períodos em seu caderno, substituindo a conjunção que por uma

correspondente.

- a) Todas as minhas amigas querem desfilar **que** não eu.
- b) Varre **que** varre sem parar.

Fonte: Língua Portuguesa: linguagem e interação. Faraco, Moura e Maruxo Jr. 2012-2014, cap. 10, p. 279.

5.1.11 Atividade 11

1 As frases a seguir tendem à “neutralidade”, ou seja, não há marcas fortes da adesão ou distanciamento de quem as enunciou. Reescreva-as em seu caderno, utilizando expressões de modalização variadas, de maneira que se exprima uma opinião por meio delas. Veja um modelo:

Vai haver pouca gente na festa.

Eu sinto que vai haver pouca gente na festa.

- a) Ela brigou com o namorado.
- b) Todos nós temos o direito de não amar.
- c) A clonagem de embriões humanos já é possível.
- d) A violência nas grandes cidades só aumenta.

2 Compare as frases que você modalizou com as de um colega. Que diferenças de sentido vocês percebem entre as opiniões que exprimiram?

3 Leia as frases a seguir e faça um levantamento das marcas de subjetividade e de modalização presentes nelas. Classifique-as como subjetivas ou objetivas e justifique sua opinião no caderno.

- a) Infelizmente, as provas foram canceladas.
- b) O candidato saiu-se muito bem nas provas.

- c) Segundo a diretoria da empresa, não é conveniente oferecer essas regalias aos empregados.
- d) O crescimento econômico do Brasil é reconhecido por muitos países.
- e) Você não vê que o crescimento econômico do Brasil é reconhecido por muitos países?
- f) Constata-se que esta marca de carro não apresenta problemas mecânicos.

4 Em seu caderno, classifique as orações subordinadas substantivas em destaque.

- a) É uma pena **que não tenham assistido a esse filme.**
- b) Lembrem-se **de que todos caminham para a velhice.**
- c) “Cifras indicam **que há 7,7 milhões de jovens deslocados no mundo.**”
(www.adital.com.br)
- d) Temos esperança **de que essa crise econômica seja superável.**
- e) Sempre me perguntam **por que você é tão egoísta.**
- f) Minha vingança é esta: **que se casem.**
- g) A verdade é **que os preços não aumentaram.**

5 Reescreva em seu caderno os pares de orações a seguir, ligando-as com o conectivo indicado entre parênteses para formar um período composto por subordinação em que a segunda oração seja subordinada substantiva.

- a) É claro ◊ ela voltará para mim. (conjugação integrante)
- b) Não sei ◊ ela voltará para mim. (advérbio de tempo)
- c) Não sabemos ◊ ela voltará logo. (conjunção integrante)
- d) Não sabem ◊ ela se recusa a voltar. (advérbio de causa)
- e) Não sabes ◊ ela mora. (advérbio de lugar)
- f) Não sabemos ◊ ela resolverá o problema. (advérbio de modo)

6 Em seu caderno, escreva a função sintática das orações subordinadas em destaque.

- a) “Temos necessidade **de que os conflitos sejam resolvidos por meios pacíficos.**”
(www.cnvbrasil.org)
- b) Todos nós necessitamos **de que alguém nos escute nos momentos de dificuldade.**
- c) “Um poeta dizia **que o menino é pai do homem.**” (Machado de Assis)
- d) Foi preciso **que a diretora contornasse o problema.**
- e) O certo é **que ninguém se preparou para a prova.**
- f) “A questão é a seguinte: **na linguagem informal do brasil é mais do que comum o emprego do verbo ter com o sentido de haver.**” (www2.uol.com.br/linguaportuguesa)

Fonte: Língua Portuguesa: linguagem e interação. Faraco, Moura e Maruxo Jr. 2012-2014, cap. 11, p. 314.

5.1.12 Atividade 12

1 Releia o texto 1 deste capítulo.

- a) Qual é a finalidade dele?
- b) Localize o quarto parágrafo desse texto.
- c) Que tipo de oração subordinada predomina nesse parágrafo? Por quê?
- d) Localize o quinto parágrafo desse mesmo texto.
- e) Que tipo de oração subordinada predomina nesse parágrafo? Por quê?
- f) Relacione suas respostas aos itens *c* e *e* com a finalidade desse texto Jungmann, isto é, à resposta que você deu à pergunta *a*.

2 Em seu caderno copie, do quarto parágrafo do texto 1, um exemplo de período em que haja no mínimo duas orações coordenadas. Classifique-as.

3 Localize nesse mesmo texto o sexto parágrafo. Responda em seu caderno:

- a) Que relação de sentido se estabelece entre esse parágrafo e o anterior? Que conjunção expressa essa ideia?

b) Que relação de sentido o último parágrafo estabelece com o restante do texto? Qual é a conjunção que expressa essa ideia?

4 O texto a seguir é parte da entrevista concedida por Nick Manfort, especialista em tecnologia e desenvolvimento da escrita, ao jornal *Folha de São Paulo*. Nele foram suprimidas todas as conjunções coordenativas. Reescreva-o em seu caderno substituindo o \diamond por uma conjunção coordenativa que você achar conveniente, de modo a restituir o provável sentido ao texto e garantir a ligação entre as partes.

Se *blogs* e *twitters* se mostrarem adequado por um tempo suficiente (acho que ao menos os *blogs* estão indo muito bem nesse sentido), haverá literatura escrita nessas formas, nesses sistemas. \diamond acredito que o livro tradicional também contribuirá para o trabalho que fazemos na mídia digital. O blog e a mensagem de 140 caracteres são formas perfeitamente viáveis, \diamond alguns tópicos, alguns conceitos, algumas experiências só podem ser tratadas num formato de um romance ou do poema com extensão de um livro. A literatura digital deveria despertar a atenção contínua que um leitor de livro tem. Deveria, \diamond , poder elaborar \diamond explorar na mesma profundidade de um livro.

Folha de S. Paulo. 23 ago. 2009. Adaptado.

Fonte: Língua Portuguesa: linguagem e interação. Faraco, Moura e Maruxo Jr. 2012-2014, cap. 12, p. 345.

Ao examinarmos as atividades dez (10), onze (11) e doze (12), detectamos a relação existente em seus conteúdos, pois abordam coordenação sintática e orações coordenadas e subordinadas. No último capítulo, é possível, ainda, retomar o assunto com uma pequena revisão. Sendo assim, resolvemos observar as propostas apresentadas pelo LD em exame de maneira integrada.

A questão um (1) da atividade dez (10) e as questões um (1), dois (2) e três (3) da atividade doze (12) usam como parte da tarefa a exposição de textos/trechos do próprio capítulo, a releitura desses é necessária para completo entendimento do que solicita os itens. O texto é retomado com a atividade que busca fazer o aluno refletir diante dos sentidos das conjunções contidas nas frases. O professor, nesse caso, é orientado a verificar as hipóteses

dos alunos, de modo que eles percebam as nuances estabelecidas com o emprego de cada conjunção.

Como já discutido, a linguística centrada no uso concebe a linguagem como instrumento de interação, busca estudar além da estrutura gramatical, e a motivação para os fatos da língua se encontra justamente no contexto discursivo. Para essa corrente teórica, admite-se como um dos seus princípios a gramaticalização, e dentro dessa perspectiva os estudos ligados às conjunções se faz presente.

Por possuir valor gramatical, podemos dar como exemplos de gramaticalização a trajetória de substantivos e verbos para conjunções. No dizer de Furtado da Cunha (2008), isso acontece com o verbo “querer” que pode ser usado como conjunção alternativa, ou com a conjunção conclusiva “logo” que no português arcaico tinha valor de substantivo. Entendemos com isso a possibilidade de trabalhar nas aulas de língua portuguesa uma gramática aberta às pressões de uso, maleável e adaptável. Segundo a hipótese funcionalista, a estrutura é uma variável dependente, pois são os usos da língua que, ao longo dos tempos, dão forma ao sistema. (Cf. FURTADO DA CUNHA, 2008).

A outra atividade, que também faz uso de texto, apresenta o gênero entrevista. Nele conjunções coordenativas foram suprimidas para que os alunos pudessem completar. O enunciado da questão fala em restituir sentido ao texto e garantir ligação entre as partes. Seria interessante a realização de um debate reflexivo sobre esses sentidos denotados com o uso das conjunções. Além disso, as três primeiras questões abordam o primeiro texto do capítulo. Esse exercício tenciona revisar as orações coordenadas e subordinadas.

Na atividade onze (11), dos seis quesitos elencados apenas um solicita reescrita de orações, de modo que sejam ligadas com o conectivo indicado em parêntese. Enquanto isso, as questões dois (2), três (3), quatro (4) e cinco (5) da atividade dez (10) definem tal abordagem metodológica. As demais questões daquela atividade ainda apresentam modelos de frases em que se pede o uso da modalização, e outra aborda a percepção das diferenças de sentido entre elas. Classificar orações e escrever a função sintática delas também faz parte do exercício.

Mediante os dados observados, resolvemos apresentar o quadro que segue. Nele, fazemos algumas constatações quanto as doze (12) atividades do LD analisadas.

Atividades	Não faz uso de textos	Faz uso de textos
	1, 2, 4, 7 e 11	3, 5, 6, 8, 9, 10, 12

Como é possível observar, classificamos as atividades quanto ao uso ou não de textos em sua elaboração. Não faz uso de textos a atividade um (1), dois (2), quatro (4), sete (7) e onze (11). Já as atividades três (3), cinco (5), seis (6), oito (8), nove (9), dez (10) e doze (12), sim.

Vale ressaltar que a atividade três (3) explora apenas uma única palavra de todo o texto; a cinco (5), oito (8), dez (10) e doze (12) aborda outros textos que não são abordados dentro do capítulo, e a atividade seis (6) e 9 (nove) faz uso de textos apresentados durante o capítulo.

Sobre os livros didáticos de português no Brasil, Bagno (2013) registra sua insatisfação por continuarem estampando como verdades ou como “leis” gramaticais, regras que não correspondem à gramática do português brasileiro.

Além disso, as produções didáticas no que diz respeito às concepções de língua e de gramática conformam-se às necessidades de mercado, o que gera confusão de ordem conceitual e teórica (BRITTO, 1997), não insere a questão do discurso, apenas a norma.

O ensino de língua portuguesa deve propiciar estudos que coloquem em evidência as diversas possibilidades de uso linguístico, visto que as formas linguísticas se renovam/transformam nos processos comunicativos. Por isso, conceber uma realidade com ênfase no funcionamento da língua.

Conclusão

CONCLUSÃO

Mediante as descrições e interpretações apresentadas, buscamos neste trabalho refletir acerca das contribuições da linguística centrada no uso para o ensino de língua materna, de um modo específico, as atividades de gramática encontradas no LD de língua portuguesa, da terceira série do ensino médio. Por compreender que o trabalho na sala de aula com o LD é um fator importante no desenvolvimento das competências dos alunos é que idealizamos e realizamos esta pesquisa.

A proposta da linguística centrada no uso não se detém somente à estrutura gramatical, busca e excede a situação comunicativa, assumindo a relação entre discurso e gramática. Com base nesse pressuposto, faz uso de textos falados ou escritos, contemplados em face de sua real utilização, o que torna dispensável o estudo das frases dissociadas da interação. É possível notar, a partir das leituras realizadas que essa abordagem pode muito contribuir para as análises que fazemos da língua e da gramática.

A reflexão desencadeada nesta pesquisa leva em consideração o uso linguístico, isso quer dizer que, na sua perspectiva, a gramática não se define independentemente do contexto linguístico, mas sim, nas situações comunicativas de interação. Esse traço forte dos estudos funcionais torna possível afirmar que o sistema linguístico é maleável, podendo se fazer e refazer constantemente e de modo recorrente através do uso.

Nosso instrumento de análise, o LD, desempenha um papel primordial durante o processo de ensino-aprendizagem, pois se caracteriza como material pedagógico de grande utilização na prática dos professores. Em muitos dos casos, esse é o único suporte que o docente dispõe para ministrar suas aulas e definir estratégias de ensino. Por isso, julgamos nossa investigação importante, pois entendemos que o LD está de todo o modo ligado ao processo de formação e ampliação das competências e habilidades linguísticas dos alunos.

Baseando-nos nas atividades analisadas, foi possível perceber que as ocorrências que integram texto e gramática não acontecem com frequência. A seção intitulada de *Língua - análise e reflexão* deveria ser construída explorando a língua na sua funcionalidade, no seu contexto social, considerando o que é externo a ela, realizando as reflexões diante do uso. Isso nos faz constatar que os exercícios ainda propõem, em sua maioria, o ensino da gramática normativa com suas concepções tradicionais. O ideal é que em detrimento dessas práticas se torne viável os estudos que contemplem a língua da qual os próprios alunos fazem uso no dia a dia através das interações estabelecidas.

Nesses termos, o ensino como defendido neste trabalho, considera a dimensão discursiva como encaminhamento prático. Ao assumir essa postura o professor passa a reconhecer os usos linguísticos como referência para compreender o funcionamento da língua, e, por consequência, propiciar um ensino de língua que considera a influência das pressões de caráter discursivo-pragmático. Por isso, a discussão sobre o livro didático se torna pertinente, uma vez que atua como parceiro do professor em sala de aula.

De acordo com o interesse desta pesquisa, foi possível observar com base nas atividades analisadas, que no estudo da gramática continua a predominância de exercícios a serem respondidos com base em modelos pré-estabelecidos ou exemplos a serem seguidos. Essa realidade pouco exige do aluno a capacidade de pensar, refletir e questionar sobre o sistema linguístico, porque a maioria das atividades explora a estrutura, dispensando o sentido dos textos utilizados. Tal prática acaba configurando-os como pretextos para o estudo de regras e normas recorrentes na gramática normativa. Na verdade, observou-se com frequência a utilização de frases descontextualizadas, que resulta em não oferecer a construção de sentido dos textos aos alunos.

Diante das análises, sentimos falta da relação entre as atividades apresentadas e o que propunha a seção selecionada para investigação. *Língua – análise e reflexão* busca, segundo o MP, articular a gramática sistemática e a gramática textual, evidenciando a função do estudo gramatical, que é contribuir para a aprendizagem da língua. Entretanto, observamos ao longo do trato com as questões que a preocupação com o lançamento de conceitos e classificações se sobressaem, mesmo que em alguns momentos se faça alguma consideração e abordagem (implícita) sobre a perspectiva da língua construída diante dos processos comunicativos.

Por isso, os estudos linguísticos não se esgotam na estrutura, mas vão além, pois a língua adentra no contexto social, o que justifica a necessidade de integrar forma e função, levando em consideração o que é externo ao sistema.

Um dos interesses desta pesquisa foi compreender como se organizam as atividades de gramática através da análise do livro didático de LP. Após análise, constatamos que os exercícios são construídos de modo intercalado com as explicações do conteúdo, essas, por sua vez, são apresentadas em quadros resumidos. Quanto ao número de questões, elas variam bastante, existem atividades com apenas duas (2) e outras que chegam a dezesseis (16) questões. Outro ponto observado, diz respeito aos enunciados dessas questões, pois, em sua maioria, são produzidos usando verbos de comando, tais como, *escreva, transcreva, reescreva, identifique, indique*, entre outros.

Foi observado também, com base em um dos objetivos, que as atividades ainda estão pautadas no estudo da gramática normativa, o aprendizado acaba acontecendo de modo a privilegiar a ideia de língua desvinculada do uso real. Contudo, é válido ressaltar que alguns avanços são percebíveis no que diz respeito a essa concepção - e serão explicitados adiante. Daí a necessidade de reflexão diante do processo ensino-aprendizagem desenvolvida no livro.

Outro ponto resultante da nossa investigação, recai sobre a eficácia do ensino que está posto. Espera-se que mesmo com o pouco avanço detectado no LD, um olhar diferenciado sobre os estudos da língua ocorra, entendendo que a inserção desses novos paradigmas linguísticos, em especial, a linguística centrada no uso, resultará em melhorias ainda mais significativas no ensino de língua portuguesa.

A análise também se deteve a perceber na organização das atividades indícios de orientação da linguística centrada no uso. Assim, constatamos que embora o LD não se apoie na linha desses estudos da língua, algumas questões denotam pequenos avanços na direção dessa perspectiva. Isso porque embasados em seus pressupostos verificamos a presença dessas marcas em alguns momentos. Na questão dez (10), da atividade três (3), foi possível diagnosticar a presença (implícita) do que podemos tratar como pertencendo ao processo de gramaticalização, pois enfatiza a mudança de classe de palavras. Com esse posicionamento os autores reconhecem que a língua é suscetível à variações e mudanças decorrentes do uso.

Além dos pontos mencionados, merece ser sublinhada a questão dos textos abordados durante algumas atividades, pois notamos que são utilizados de maneira secundária, funcionando como pretexto para a exploração de aspectos gramaticais, sem tratar da sua função comunicativa. Caso diferente ocorre na atividade dez (10) e doze (12), em que o professor é orientado a observar as hipóteses dos alunos, de modo a perceber as nuances com o emprego de cada conjunção. Embora, vejamos claramente a intenção do pretexto, cabe ressaltar a reflexão diante dos sentidos com o emprego de determinados itens gramaticais.

Feitos esses comentários revisando os objetivos que desencadearam essa pesquisa, podemos considerar que, em grande parte, os fins propostos foram alcançados. No universo da pesquisa sempre haverá questões inquietantes, motivações para exploração de outros aspectos em relação às atividades de gramática em LD, afinal a concepção de língua sinaliza mudança e variação, ou seja, um fenômeno linguístico se renova constantemente, o que exige investigação permanente.

Com base nisso, apontamos lacunas encontradas que dificultam a solidificação de novos estudos no plano prático do ensino. Dentre eles, podemos citar a transposição didática na sala de aula. Caso que requer estudos aprofundados da teoria, buscando melhores caminhos

que consistam ao final em uma aplicação bem sucedida, de maneira que o trabalho do professor seja melhorado e a aprendizagem do aluno ocorra satisfatoriamente.

Buscando contribuir com o ensino de língua materna, recomendamos que os professores procurem trabalhar na sala de aula com propostas de atividades que reflitam sobre essa língua dinâmica, adaptável às várias situações comunicativas. À medida que o professor toma para si a consciência de que pode utilizar o texto de modo mais funcional, fazendo com que os alunos observem o papel que desempenham, as aulas se tornarão mais produtivas.

Aos autores de LD sugerimos a produção de exercícios em que o aluno possa reconhecer a variação das formas verbais e relacioná-las à situação comunicativa, trabalhar a análise linguística, de modo que o aluno reflita como o texto foi construído.

Por fim, acreditamos que este trabalho possa contribuir tanto para análise e produção de LD, como para pesquisas futuras, que visem estudar atividades de gramática a partir do LD. Ainda podendo subsidiar alunos, professores e pesquisadores, que denotam interesse em compreender o material utilizado em estudo e a teoria que subjaz toda a pesquisa.

Referências

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, M. P. A. **O livro didático de língua portuguesa e o tratamento dado às categorias tempo, aspecto e modalidade**: uma análise histórico-comparativa entre as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

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

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, média e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2001.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Mercado de Letras, 1997.

BYBEE, J.; HOPPER, P. J. Introduction to frequency and the emergence of linguistic structure. In: BYBEE, J.; HOPPER, P. J. (eds.). **Frequency and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam: John Benjamins, 2001, p. 1-24.

CASTILHO, A. T. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: SOUZA, E. R. de. (Org.). **Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, L. T. S. **A abordagem da gramática em material didático do ensino médio**. Dissertação (Mestrado). Departamento de ciências sociais e letras. Universidade de Taubaté. São Paulo, 2008.

DU BOIS, J. W. **Discourse and The ecology of grammar: strategy, grammaticization, and the locus**. Santa Barbara, Rice Symposium, MS: University of California, 1993.

_____. Competing motivations. In: HAIMAN, J. (ed.) **Iconicity in syntax**. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1985.

FARACO, C. E. MOURA, F. M. de. MARUXO JR, J. H. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2010.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CESARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (orgs.). **Linguística centrada no uso**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.

_____.; BISPO, E. B. Relações sintático-semânticas da oração. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, M. A. (orgs.). **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Funcionalismo. In: MARTELLOTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Linguística funcional e ensino de gramática**. In: _____
Funcionalismo e ensino de gramática. Natal: EDUFRN, 2007.

_____.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____.; COSTA, M. A.; CESARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In:
FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELLOTA, M. E. (Orgs.).
Linguística Funcional: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Philadelphia: Benjamins 1995.

_____. **On Understanding Grammar**. New York: Academic Press, 1979.

GLENDAY, C. **Chomsky e a linguística cartesiana**. *Trans/Form/Ação*. Marília, v. 33, n.1, p. 183-202, 2010.

GOMES, M. L. de C. **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

HOPPER, P. Emergent Grammar. **Berkeley Linguistics Society**. v. 13, 1987.

LANGACKER, R. **Foundations of cognitive linguistics**, v. 1, Theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LIMA, J. M. **O uso dos presente simples e progressivo na expressão de futuro**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão do texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O Livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MARTELOTTA, M. E. A mudança linguística. In.: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, E. (Orgs). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____.; AREAS. E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M. E (Orgs.). **Linguística Funcional: Teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, P. M. **Aspectos gramaticais e discursivos da ordenação sujeito-verbo no português arcaico**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

MELO, A. B. **A gramática no livro didático: análise de abordagens e propostas metodológicas**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

MOURA, R. B. S. **Abordagem gramatical nos livros didáticos: análises e sugestões**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2004.

MURRIE, Z. de F. (Org.). **O ensino de português: do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 2001.

NEVES, M. H. de M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Uma introdução ao funcionalismo: proposições, escolas, temas e rumos. In: CRHISTIANO, M. E. A.; SILVA, C. R.; HORA, D. (Orgs.). **Funcionalismo e gramaticalização**: teoria, análise e ensino. João Pessoa: Ideia, 2004.

_____. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Estudos funcionalistas no Brasil**. São Paulo: D.E.L.T.A., v. 15, 1999.

_____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, F. C. de. **A produção de significados no gênero tira em quadrinhos**: um estudo da multifuncionalidade dos usos discursivos do E numa perspectiva funcionalista. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras (PPgL). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pau dos Ferros-RN, 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3, 3. ed. São Paulo: Cortez: 2007.

RIOS DE OLIVEIRA, M.; COELHO, V. W. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELLOTA, M. E (Orgs.). **Linguística Funcional**: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RODRIGUES, G. Modelos de leitura e interpretação de texto. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Orgs.). **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012.

SALZANO, J. T. Análise de um livro didático em língua portuguesa. In: **Integração**, ano X, n. 42, Jul/Ago/Set, 2004.

SILVA, C. R.; DERMEVAL DA HORA.; CHRISTIANO, M. E. A. (Orgs.). **Linguística e práticas pedagógicas**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

TEIXEIRA, C. de S. Ensino de Gramática e análise linguística. In: **Revista Ecos**, edição n.11, Dez, 2011.

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

TRAUGOTT, E. C; KÖNIG, E. The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. In: TRAUGOTT E. C.; HEINE, B. (eds.). **Approaches to grammaticalization**. Amsterdã: John Benjamins, 1991.

VIDAL, R. M. B. As construções com adverbiais em- mente: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. In: ARANHA, D. G. G.; PEREIRA, T. M. A.; ALMEIDA, M. de L. L. (Orgs.). **Gêneros e linguagens: diálogos abertos**. João Pessoa: UFPB, 2009.