



UNILAB

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA - UNILAB
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS
CURSO - LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÃO SOBRE
A COLEÇÃO *TECENDO LINGUAGENS* SOB A LUZ DA GRAMÁTICA
CONTEXTUALIZADA E A BNCC.**

.

MARIA ENEYLHE PINHEIRO EVANGELISTA

**REDENÇÃO/ACARAPE
2021**



UNILAB

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA - UNILAB
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS
CURSO - LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÃO SOBRE
A COLEÇÃO *TECENDO LINGUAGENS* SOB A LUZ DA GRAMÁTICA
CONTEXTUALIZADA E A BNCC.**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Língua Portuguesa sob a orientação da profa. Dra. Antonia Suele de Souza Alves Pereira.

MARIA ENEYLHE PINHEIRO EVANGELISTA

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Suele de Souza Alves Pereira

**REDENÇÃO/ACARAPE
2021**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Evangelista, Maria Eneylhe Pinheiro.

E92a

A análise linguística nos livros didáticos: reflexão sobre a coleção Tecendo Linguagens sob a luz da gramática contextualizada e a BNCC / Maria Eneylhe Pinheiro Evangelista. - Redenção, 2021. 53f: il.

Monografia - Curso de Letras - Língua Portuguesa, Instituto de Linguagens e Literaturas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

Orientador: Profa. Dra. Antonia Suelle de Souza Alves Pereira.

1. Língua portuguesa - Gramática - Estudo e ensino. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Livro didático - Ensino fundamental - Análise crítica. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 469.80071281

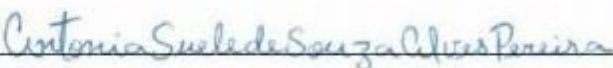
MARIA ENEYLHE PINHEIRO EVANGELISTA

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS: REFLEXÃO SOBRE A
COLEÇÃO *TECENDO LINGUAGENS* SOB A LUZ DA GRAMÁTICA
CONTEXTUALIZADA E A BNCC.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-
Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB), como requisito necessário para a obtenção do título de licenciado em Letras-Língua
Portuguesa.

Aprovada em: 14 / 04 / 2021

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Antonia Suele de Souza Alves Pereira (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Profa. Dra. Camila Maria Marques Peixoto (Examinadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Profa. Dra. Juliana Geórgia Gonçalves Araújo (Examinadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

**REDEÇÃO/ACARAPE
2021**

Dedico esta pesquisa as minhas filhas, Ashiley e Aymê, razão por eu persistir nesta longa caminhada. Em especial, a minha professora de Teoria e Prática de LP, Camila Peixoto, que fez transbordar em mim o amor pela análise linguística e me inspira todos os dias com sua história de vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ter me dado força e sabedoria em todos os momentos difíceis da minha vida acadêmica, proporcionando-me superar cada obstáculo deste longo caminho.

Aos meus amados pais, José e Maria, pois nada disso seria possível se eles não tivessem estimulado e apoiado a minha busca por mais conhecimento.

Às minhas irmãs – melhores do universo - por relevarem meus momentos de ansiedade e compreenderem que tudo isso fazia parte dessa caminhada e, principalmente, por contribuírem, cada uma de sua forma, para a realização desse sonho.

À prof. Dra. Antonia Suele de Souza Alves Pereira, minha querida orientadora, por ter aceitado o meu súbito pedido e assumido a orientação desse projeto. Grata, por toda dedicação, profissionalismo, competência em tudo o que faz.

Às minhas amigas de curso e de coração, Halana, Kairine, Luziana e Solange, que diante do princípio da sororidade nos unimos em busca de um objetivo em comum.

Ao Núcleo Gestor da EMEF Professora Maria Augusta Russo dos Santos, em especial a Coordenadora Mirteny Cavalcante Pinheiro, pelos empréstimos dos livros e pela disposição de sempre nos ajudar.

À minha supervisora do Projeto de Extensão Clínica da Saudade, Fátima Maria Araújo Bertini, pela oportunidade, conhecimento compartilhado e ajuda psicológica, tão fundamental nos últimos semestres desta graduação.

Aos Professores que constitui o ILL e contribuíram na construção do conhecimento para minha formação. Guardarei todos em meu coração e aqui registro minha eterna gratidão.

Agradeço, enfim, todos que de forma direta e indireta contribuíram para que eu pudesse concluir esta etapa tão importante para minha vida.

“Língua e gramática pode ser a solução se soubermos ir adiante, muito além da gramática, muito além até mesmo da língua, para alcançar a nós mesmos e aos vestígios mais sutis da cultura, da história, dos discursos todos que teceram e tecem os versos de cada um”. (ANTUNES, 2007. p. 161)

RESUMO

As contribuições dos inúmeros estudos efetivaram legalmente a análise linguística como um dos eixos de ensino da língua portuguesa. Após esse momento, os livros didáticos buscam se adequar aos parâmetros de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular, porém, o que se percebe é que essa tarefa não é fácil diante da dificuldade de se colocar em prática uma concepção interacionista, funcional e discursiva da língua. Diante disso, este trabalho possui como objetivo central investigar sobre o ensino de análise linguística nos Livros didáticos do Ensino Fundamental, anos finais, das escolas públicas de Redenção. Para tanto, considere-se como base teórica a concepção da Gramática Contextualizada (2003, 2007, 2009, 2010, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular que apresentam uma perspectiva de ensino onde a aprendizagem deve ocorrer sob a perspectiva da análise linguística, ou seja, uma proposta de gramática fundamentada pela análise do movimento entre o objeto de estudo e o objeto de ensino nas práticas sociais. O estudo foi centralizado em quatro temáticas gramaticais presentes na seção “Reflexão sobre o uso da língua”. Em termos de resultados, verificou-se que apesar da seção ter como objetivo a reflexão do uso, a análise da gramática foi realizada a partir de uma combinação das abordagens descritivas e das abordagens normativas, sem a presença de textos integrais, levando, assim, em consideração apenas o uso de fragmentos e frases de textos que servem apenas como pretexto para o reconhecimento das conceituações, classificações e exemplificações das temáticas trabalhadas. Acreditamos que esse trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas, diante da grande necessidade de se rediscutir a importância de enxergar nos textos uma ação de linguagem que somente pode ser observada pela presença de categorias, fenômenos e fatos gramaticais que se articulam entre si, onde os sentidos criados resultam da conjunção do léxico e da gramática, do linguístico e do textual, do textual e do pragmático.

Palavras chaves: Análise linguística. Gramática contextualizada. BNCC. Livro didático.

ABSTRACT

The contributions of numerous studies have legally made linguistic analysis one of the axes of teaching the Portuguese language. After that moment, the textbooks seek to adapt to the parameters of normative documents such as the National Common Curricular Base, however, what is perceived is that this task is not easy in the face of the difficulty of putting into practice an interactionist, functional and discursive conception of the language. Given this, this work has as main objective to investigate the teaching of linguistic analysis in didactic books of elementary school, final years, of the public schools of Redenção. To this end, I considered the Contextualized Grammar (2003, 2007, 2009, 2010, 2014) as the theoretical basis and the Common Curricular National Base that present a teaching perspective where learning should take place from the perspective of linguistic analysis, that is, a grammar proposal based on the analysis of the movement between the object of study and the object of teaching in social practices. The study was centered on four grammatical themes present in the section “Reflection on the use of language”. In terms of results, it was found that although the section aims to reflect on the use, the grammar analysis was carried out from a combination of descriptive and normative approaches, without the presence of full texts, thus leading to taking into account only the use of fragments and phrases of texts that serve only as a pretext for the recognition of conceptualizations, classifications and exemplifications of the themes worked on. We believe that this work can contribute to the development of new research, given the great need to rediscuss the importance of seeing in the texts an action of language that can only be observed by the presence of categories, phenomena and grammatical facts that are articulated with each other, where the created meanings result from the conjunction of the lexicon and the grammar, the linguistic and the textual, the textual and the pragmatic.

Keywords: Linguistic analysis. Contextualized grammar. BNCC. Textbook.

LISTA DE SIGLAS

- 1. AL:** Análise Linguística;
- 2. BNCC:** Base Nacional Comum Curricular;
- 3. LDs:** Livros Didáticos;
- 4. PNLD:** Plano Nacional do Livro Didático.
- 5. TD:** Transitivo Direto
- 6. OD:** Objeto Direto
- 7. TI:** Transitivo Indireto
- 8. OI:** Objeto Indireto

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Fragmento do texto “Diário íntimo”.....	p. 35
Figura 2. Quadro de conceituação e exemplificação: Pronome.....	p. 36
Figura 3. Quadro de conceituação e exemplificação: Pronomes pessoais.....	p. 36
Figura 4. Questão 2: Exemplificação dos pronomes pessoais com frase.....	p. 37
Figura 5. Variação linguística: Exemplificação com frases.....	p. 38
Figura 6. Quadro de conceituação e exemplificação: Pronomes de tratamento.....	p. 38
Figura 7. Questão 1: Exemplificação dos pronomes possessivos com frases.....	p. 39
Figura 8. Quadro de conceituação e exemplificação: Pronomes possessivos.....	p. 39
Figura 9. Fragmento do poema “Sapato de menino”.....	p. 40
Figura 10. Questão 1: Pronome demonstrativo.....	p. 40
Figura 11. Quadro de conceituação e exemplificação: Pronomes demonstrativos.....	p. 41
Figura 12. Fragmento do romance “Infância”.....	p. 41
Figura 13. Fragmento do poema “Palavras de amor”.....	p. 42
Figura 14. Quadro de conceituação e exemplificação: TD e OD.....	p. 43
Figura 15. Fragmento do texto “Um bom sujeito”.....	p. 43
Figura 16. Quadro de conceituação e exemplificação: TI e OI.....	p. 44
Figura 17. Fragmentos do texto “Um bom sujeito”.....	p. 44
Figura 18. Fragmento do gênero Textual Notícia.....	p. 46
Figura 19. Fragmento do texto “O menino sem imaginação”.....	p. 47
Figura 20. Quadro de conceituação e exemplificação de regências nominal.....	p. 48
Figura 21. Quadro de exemplificação de pronomes que estabelecem a regência.....	p. 48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. UM DIÁLOGO ENTRE ANÁLISE LINGUÍSTICA E A GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA	14
1.1 Estudos Linguísticos e a sua influência no ensino da língua.	14
1.2. Gramática contextualizada	17
2. FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO: ANÁLISE COMPARATIVA DA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA E A BNCC.	19
3. METODOLOGIA	30
4. VISÃO GERAL SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS	31
4. 1. Explorando a seção “Reflexão sobre o uso da língua” no LD do 6° ano	34
4. 2. Explorando a seção “Reflexão sobre o uso da língua” no LD do 7° ano	41
4. 3. Explorando a seção “Reflexão sobre o uso da língua” no LD do 8° ano	41
4. 4. Explorando a seção “Reflexão sobre o uso da língua” no LD do 9° ano	46
5. DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS	48
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

O estudo da análise linguística surgiu no Brasil desde a década de 80, porém, foi apenas no final da década de 90 que os documentos oficiais apresentaram a AL como eixo de ensino de língua portuguesa. Após esse momento, os livros didáticos mudaram sensivelmente sua apresentação, porém, até hoje eles têm sido alvo de muita pesquisa e reflexão (REINALDO; BEZERRA, 2013). Isso se dá, principalmente, pelo fato da grande dificuldade de se colocar em prática uma concepção interacionista, funcional e discursiva da língua correlacionada com propostas de atividades de leitura e escrita que incluem o estudo da gramática, assumindo um sentido funcional, explorando, deste modo, a oralidade de forma significativa.

Sem perder de vista a notável mudança que vem sendo realizada nos LDs no sentido de considerar o ensino de língua proposto pela BNCC, Antunes (2014) revela que esse ensino, atualmente, pouco mudou, uma vez que ainda prevalece em grande parte das escolas (públicas e privadas) a concepção de uma linguagem descontextualizada. Contudo, parece útil, ainda, realizarmos análises, acerca de como é abordado o ensino de língua levando em consideração uma das principais ferramentas pedagógicas: O livro didático.

Desde modo, ciente da importância da participação dos LDs na estruturação do conhecimento escolar e no subsídio da práxis docente, o presente estudo será fixado na abordagem de AL da coleção “*Tecendo linguagens, língua portuguesa*”, elaborada por Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicada pela editora IBEP, em 2018. Esta coleção é destinada aos alunos dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas do município de Redenção e faz parte do ciclo 2020-2023, recomendada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.

A pesquisa se desenvolve ancorada pelos aspectos legais da BNCC e pelos estudos da AL, mas precisamente a “Gramática Contextualizada” de Antunes (2014), que assumem uma concepção interacional, funcional e discursiva da língua, conscientizando o profissional docente sobre a importância da aplicação de uma nova gramática onde seu objetivo não seja em torno de si mesmo, mas como forma de instrumentalizar os discentes nas habilidades de leitura e escrita, tornando-os autônomos e eficientes, cientes de seus direitos e deveres, possibilitando-os a construir relações e respeitando as diversas culturais existentes em nossa sociedade.

Essa pesquisa se justifica pela intenção em responder alguns questionamentos: Como o ensino de AL está sendo abordado nos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental, anos finais, das escolas públicas do município de Redenção? Como a gramática contextualizada contribui para um ensino de Língua portuguesa? Como a BNCC aborda o ensino de análise linguística? Como o ensino de análise linguística tem sido abordado nos livros didáticos utilizados nas escolas municipais de redenção ensino fundamental?

Diante das indagações apresentadas, conjecturamos que, embora haja uma tentativa de associar a funcionalidade da língua, o ensino da AL nos LDs dos anos finais do ensino fundamental do município de Redenção, ainda apresentam uma abordagem baseada na tradição gramatical com seus aspectos descritivos e prescritivos. Ou seja, o ensino da gramática também ocorre de maneira descontextualizada, desvinculada dos usos reais da língua falada e escrita, voltada apenas para a capacidade de reconhecimento da classe gramatical das palavras e de suas funções sintáticas, movida pelos aspectos do “certo” e do “errado” da língua.

Neste contexto, a gramática contextualizada entra em cena ao dizer que o grande equívoco em torno do atual ensino da língua é acreditar que ensinar análise sintática e nomenclatura gramatical, torna o aluno suficientemente capaz de realizar produções orais e escritas nas mais diversas situações sociais. Prescrevendo, deste modo, um trabalho com a linguagem que torna o ensino mais significativo com propostas de uso intrinsecamente sociointerativo, funcional, discursivo e contextualizado, originado pelo princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação que se efetiva entre sujeitos, em situações de atuação social, através de suas práticas discursivas que são efetivados em textos orais e escritos (ANTUNES, 2014).

Já a BNCC, ao considerar a AL como o eixo articulador dos demais eixos de ensino, apresenta-a como um eixo de aprendizagem acrescida à semiótica que, assim como a gramática contextualizada, assume o texto como unidade de trabalho numa abordagem enunciativo-discursiva (BRASIL, 2017, p.67), assim, o texto deve ser explorado integralmente, em vários ângulos e perspectivas, possibilitando uma discussão a respeito dos fenômenos relacionados ao sistema da língua, aos elementos linguísticos e extralinguísticos, como também a composição discursivo-textual.

Com este estudo temos o objetivo de analisar como o ensino de gramática está sendo abordado nos LDs destinados ao ensino fundamental, anos finais, das escolas públicas do município de Redenção; investigando quais noções se baseiam o ensino da

Gramática Contextualizada e, posteriormente, realizando uma comparação para verificar se a perspectiva de ensino da Gramática Contextualizada está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a partir dessa pesquisa documental, refletir sobre as orientações didáticas para o ensino de AL presentes nos LDs.

A reflexão sobre esse tema é importante na medida em que se percebe que, embora haja muitas pesquisas que contribuem para o desenvolvimento efetivo do ensino da análise linguística, os LDs ainda apresentam uma lacuna no ensino por não romperem com a tradição gramatical, direcionando o ensino de AL como uma complementação ao velho ensino da gramática normativa, diante do exposto, torna-se evidente que ainda há muito que se pesquisar, principalmente, no que diz respeito ao deslocamento entre o objeto de estudo e o objeto de ensino.

A presente monografia é composta por esta introdução e mais 6 capítulos. No primeiro, apresentaremos um breve resumo dos variados estudos linguísticos realizados nos últimos anos, e as suas contribuições para o ensino de língua, diferenciando o ensino de gramática e o ensino da análise linguística. Posteriormente, abordaremos a “Gramática Contextualizada” (ANTUNES, 2014), uma perspectiva de ensino de gramática que tem como objetivo à análise dos usos reais das práticas linguísticas através do objeto de ensino-aprendizagem, o texto. No segundo capítulo, realizaremos uma análise comparativa entre a ótica conceitual de ensino de AL da Gramática Contextualizada e a BNCC, fundamental para a reflexão das amostras do *corpus*. No terceiro capítulo, apresentaremos a metodologia que se refere a uma pesquisa documental de cunho qualitativo, visto que envolve a revisão de obras que abordam o estudo da Análise linguística e o documento normativo, BNCC. No quarto capítulo, faremos uma breve análise da coleção, seguida de algumas amostras do *corpus*, no que diz respeito ao ensino da AL, para que, no capítulo cinco, seja possível realizar uma reflexão sobre o tratamento que as autoras dos LDs deram ao ensino de AL. Por fim, temos as considerações finais sobre os resultados apresentados com a pesquisa.

CAPÍTULO I

1. UM DIÁLOGO ENTRE ANÁLISE LINGUÍSTICA E A GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA

Sabe-se que o nosso plano de ensino é estabelecido pelas concepções que nutrimos no decorrer de nossa formação. Segundo Antunes (2014. p.15) “qualquer abordagem em que se pretenda chegar à questão do ensino tem de partir das concepções que fundamentam esse ensino”. Por isso, inicialmente, faz-se necessário, compreendermos os estudos de Análise Linguística, sobretudo, as variadas concepções de linguagem, língua e gramática para, posteriormente, definirmos um ponto de vista no que diz respeito ao conceito de língua e, consecutivamente, de ensino de gramática. Assim, diante desta ótica conceitual é possível realizarmos a análise do ensino de AL presente nos livros didáticos, objetivo central desta pesquisa.

1.1 Estudos Linguísticos e a sua influência no ensino da língua.

O ensino da língua, alicerçado por uma tradição gramatical (nomenclatura e classificação da palavra/frase), sempre priorizou a análise da estrutura linguística, associando a língua à nomenclatura gramatical e ao “bom uso” do falante. Esta gramática tradicional, denominada de gramática normativa, entende que o domínio da fala, da leitura e da escrita ocorre a partir do ensino aprendido do conjunto de regras gramaticais. As variações linguísticas são descartadas, enquanto o uso da norma culta é privilegiado.

Porém, foi apenas no início do século XX, que houve uma grande mudança na centralidade dos estudos da linguagem, uma vez que a linguística foi consolidada como ciência, isto é, com o surgimento da linguística moderna a partir da revolucionária divulgação estruturalista sobre a dicotomia “língua e fala” de Ferdinand de Saussure, pai da linguística, os estudos sobre língua se intensificaram e embora seja reconhecida a importância deste estudo dicotômico, surgiram outras correntes linguísticas com o objetivo de estudar a língua em aspectos sociais, políticos, culturais, etc. Tais estudos contribuíram, significativamente, para o atual ensino de língua.

Essa mudança também aconteceu mediante as várias mudanças históricas sociais que aconteceram ao longo tempo, inclusive, o aparecimento de novos objetos de estudos, por exemplo, a linguagem multimodal e os gêneros digitais e, pouco a pouco, a unidade da língua passou a ser vista como: palavra, frase, texto e discurso. Com estas mudanças, surgem as necessidades de propor outras formas de ensino para contrapor com a prática da gramática normativa. Surgem, então, outras gramáticas como, a descritiva, a interacionista, a de uso, e a reflexiva.

A gramática descritiva ou teórica ficou reconhecida por analisar um conjunto de regras, considerando as variações linguísticas que ocorrem em um determinado tempo ou história. Responsável por orientar o trabalho de linguistas que descrevem/explicam as línguas a partir das regras que os falantes (de uma determinada sociedade) utilizam para se expressar em seu tempo. Ao investigar os fatos, não se preocupam em apontar conceitos de “certo” e “errado” do sistema linguístico, apenas comprovam que existem diversas formas de se expressar e são utilizadas por pessoas de diferentes grupos sociais, ou pelas mesmas pessoas, só que em situações e contextos diferentes.

Já a gramática internalizada é baseada num ensino natural que considera que o aprendizado acontece desde os primeiros anos de vida, por meio da repetição, no seio familiar e social. Então, a partir das experiências é que o falante adquire um conhecimento lexical, sintático-semântico, tornando-o capaz de entender e produzir frases compreensíveis em sua língua, mesmo que não tenha iniciado o contato com as regras gramaticais na escola. A escola, por sua vez, tem a responsabilidade de ensinar apenas aquilo que o aluno ainda não sabe.

A gramática de uso, através das atividades de produção e compreensão textual, como também, dos estudos estruturais e de vocabulário, objetiva levar o aluno a utilizar recursos e regras da língua nas diferentes variedades linguísticas.

No geral, as contribuições dos estudos linguísticos (direta ou indiretamente) proporcionam o atual entendimento do sistema linguístico a partir de outras unidades de estudos como o discurso, o gênero e o texto. Dessa forma, surge a gramática reflexiva, com a sua proposta de análise dos fatos, ou seja, dos efeitos de sentido dos elementos linguísticos. O aluno, portanto, deve ser capaz de compreender e explicar as escolhas linguísticas dos falantes ou do produtor do texto. Neste caso, a metalinguagem não é a base deste ensino, mas também não é descartada. Está proposta, posteriormente, ficou sendo reconhecida como Análise Linguística.

Bunzen e Mendonça (2006, p.205) explicam melhor essa proposta: “o termo análise linguística (...) surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Pensando na proposta de reflexão, os autores em seguida citam alguns itens que diferenciam a análise linguística do ensino de gramática:

Quadro 1 - descrição das diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

Ensino de Gramática	Prática de Análise Linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção textual.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixas.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos).
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, desconsiderando o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla as condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p.207)

Por fim, os próprios autores sintetizam a importância de se trabalhar com a Análise Linguística:

A AL é a parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p.208)

Esta contextualização do ensino, segundo Antunes (2014, p.110) “é apenas uma estratégia metodológica de análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto”. A seguir, abordarei mais detalhadamente esta perspectiva que Antunes (2014) nomeia como “Gramática Contextualizada” e tem como objetivo à análise dos usos reais das práticas linguísticas através do objeto de ensino-aprendizagem, o texto.

1.2. Gramática contextualizada

Sabe-se que a linguagem é, por natureza, interativa, ou seja, a linguagem é produto de um contexto de uma interação social onde duas ou mais pessoas cumprem entre si um determinado propósito comunicativo. Por sua vez a gramática é um dos componentes que constituem a língua, isto é, a gramática, juntamente com o léxico, é a responsável pelas atividades significativas de nossas atuações verbais. Diante disso, compreende-se que toda atividade verbal, seja escrita ou falada, se realiza a partir de padrões estabelecidos por uma gramática, porém, para a construção de sentidos dos enunciados serem efetivados, não é necessário que tenhamos conhecimento das regras gramaticais. Comprovando, desta forma, que a língua e a gramática não se equivalem e que, consecutivamente, não tem o porquê do ensino de línguas se constitui apenas de lições de gramática (ANTUNES, 2014, p.23-25).

Contudo, Antunes (2014) afirma que a língua (enquanto sistema) é constituída de dois componentes: o léxico (conjuntos de palavras) e a gramática (regras para construir palavras e sentenças da língua). No entanto, é imprescindível reconhecermos que ela, enquanto uso, é constituída tanto de uma gramática e de um léxico, como também de conhecimentos de mundo, conhecimentos das regularidades textuais que supõe as normas e regras sociais.

Diante do exposto, Antunes (2014, p.40) afirma que toda atuação verbal, assim como a gramática (por ser um elemento constitutivo da língua) é sempre contextualizada, pois toda nossa interação acontece dentro de um contexto social e tudo aquilo que expressamos, oralmente ou por escrito, cumpre uma determinada função, mediante o sentido que exprimimos. Esse contexto social faz parte da ação da linguagem, ao passo que nossos objetivos linguísticos fluem mediante as circunstâncias contextuais vivenciadas. Ela enfatiza que a gramática não pode ser vista como um elemento fora do uso da linguagem, assim como a possibilidade da ação verbal ocorrer sem o uso, simultâneo, dos aspectos fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático, que ela denomina de lexicogramática.

Diante do exposto, Antunes (2014, p.40) afirma que a “gramática contextualizada é uma gramática dos usos, o que implica dizer daquilo que as pessoas dizem e escrevem em textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções”. Mas tarde, ela reitera que “toda gramática e toda a gramática está integrada, de forma indissociável, num complexo de ações e escolhas” (ANTUNES, 2014, p.46) e isso faz com que a

Gramática seja irremediavelmente contextualizada. Essa abordagem, segundo a autora, prever em seus objetivos:

A compreensão de como os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; porque acontecem e como acontecem, nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos, sempre, vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de algum efeito de sentido. (ANTUNES, 2014, p.46)

Vale ressaltar que o texto deve ser analisado na sua totalidade, “seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativos, suas especificidades de gênero, os interlocutores previstos, o suporte em que vai circular, etc”. (ANTUNES, 2014, p.47) Mostrando os lugares em que os itens ocupam no decorrer do texto, as relações que estabelecem entre si e com todo o texto, as suas múltiplas funções e em qual situação pode-se usar, para que os sentidos pretendidos sejam apreendidos e colocados em prática com êxito. Diante disso, Antunes (2014, p.47) destaca: “Gramática contextualizada é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer”.

Ao utilizar uma citação de Schmidt a autora enfatiza a importância da AL nas práticas docentes e, posteriormente, elabora uma crítica ao velho e persistente ensino de gramática nas escolas:

Na medida em que a linguística pretende exercer a função de ciência da linguagem, é a ela que cabe a análise da língua que ocorre numa sociedade efetiva. Nesta sociedade, entretanto, ocorre a língua-em-funções, e nunca o amontoado de signos abstratos da linguística tradicional (SCHMIDT, 1978, p.7 apud ANTUNES, 2014, p.48).

Nesta abordagem, vale ressaltar que devido a grande diversidade de questões que podem ser abordadas em um único texto, é recomendável que o profissional docente, a partir das necessidades e interesses revelados pelos discentes, elabore um programa funcional e flexível de ensino, onde ocorra uma seleção dos itens gramaticais que deverão ser objetos de estudo. Ao explorar a gramática como apenas um componente de atividade da linguagem, o professor estará efetivando o verdadeiro sentido de gramática contextualizada que é “vincular cada uma das classes ou das categorias gramaticais à produção de sentidos, numa situação de interação” (Antunes, 2014, p.50).

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO: ANÁLISE COMPARATIVA DA GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA E A BNCC.

Diante da relevância da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento oficial de caráter normativo da educação básica que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais em todo território brasileiro, busco realizar uma análise comparativa de alguns conceitos na área do ensino de linguagem, objetivando verificar se a perspectiva de ensino da gramática contextualizada está em consonância com o documento oficial, e a partir dessa pesquisa documental, refletir sobre as implicações de ensino da gramática nos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental, anos finais, do município de Redenção.

O primeiro conceito a ser analisado é o de língua, Antunes enfatiza que quando se fala em linguagem, conseqüentemente remetemos a língua em dois eixos: sistema linguístico e atividade verbal. Assim, ao compreender a linguagem como uma atividade interativa a autora afirma que:

Uma língua, qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais (ou de recursos gestuais, como no caso das línguas de sinais) de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras (ANTUNES, 2014, p. 23)

Isso quer dizer que se a linguagem é interativa, obviamente que qualquer língua se estabelece como atividade de interação, ou seja, uma ação dialógica e colaborativa, no sentido em que dois ou mais sujeitos atuam entre si, exercendo uma troca comunicativa em uma dada situação social. Isso nos leva a compreender que a língua é uma entidade eminentemente social que está ligada ao passado, presente e futuro da história de um povo. Deste modo, a língua é “um fenômeno social, uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra” (ANTUNES, 2009, p.21).

Tais conceitos estão em conformidade com a BNCC que assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, onde a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de

interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2017, p. 20 e 63).

Contudo, o documento oficial reforça que a língua “não deve nesse nível de ensino ser tomado como um fim em si mesmo” (BRASIL, 2017, p.71), ou seja, uma língua composta de um sistema autônomo, algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário, mas, sim, uma língua em que esteja envolvida em práticas de reflexão que promovam o desenvolvimento das práticas situadas de linguagem do discente, conduzindo-o a “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2017, p.87).

Nesse mesmo sentido, Antunes (2009) afirma que o uso da língua não é apenas uma questão linguística, são também questões políticas, históricas, sociais e culturais. Por isso o ensino de língua não pode se restringir apenas ao ensino de gramática, como se ela estivesse fora das situações de uso, pois, de acordo com a autora, isso é:

Obscurecer seu sentido mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que os sujeitos realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social (ANTUNES, 2009, p.22).

Desde modo, podemos dizer que a linguagem é o suporte e mediação por onde tudo passa entre os sujeitos, os grupos e as gerações, e que é por meio dela que se estabelecem os valores e os sentidos de todas as coisas, inclusive do próprio sujeito. Então, não podemos reduzir a linguagem ao “falar certo”, “falar sem erro”, visto que a língua é heterogênea, aberta, móvel, variável, um conjunto de sistema de falares regulado por comunidade de falantes, como aponta Antunes (2009), ao dizer que:

[...] em qualquer, língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorrem mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares, que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua.

Contudo, não respeitar esse movimento da língua que está acontecendo, da língua que continua igual e da língua que vai ficando diferente, é não aceitar a língua historicamente e culturalmente situada.

Por esse conjunto de considerações, a autora assume que a linguagem, língua e cultura são realidades interligadas, e que resultam em mudanças na língua, sobretudo, quando essa língua é exposta a interferências culturais e a diversas situações de uso. Fazendo-nos refletir sobre a variação linguística e a velha prática de não debater nas escolas sobre o princípio do relativismo cultural que tem contribuído com variadas manifestações de preconceito linguístico, ou seja, a não reflexão da velha política do “correto” e do “incorreto”, como, por exemplo, o uso de uma variante não padrão em situações nas quais a variante padrão seria a mais adequada. Ou quando um aprendizado de uma nova variante em que o aluno ao formular a suposição, a hipótese estaria inadequada para a situação, deste modo, a correção é realizada sem levar em conta os prejuízos na autoestima desse sujeito que na maioria das vezes, pertence a uma classe menos favorecida.

Por isso, “entender bem essa diferença entre a norma-padrão e a norma culta é crucial para quem trabalha à volta das questões linguísticas e suas repercussões sociais” (ANTUNES, 2009, p.28), pois, essas questões da norma vão para além da gramática e do léxico, estão inseridas nas mais diversas ideologias, culturas, valores e crenças de um determinado grupo social.

Por esse mesmo ângulo, em sua quarta competência para o ensino de língua a BNCC reforça que é fundamental “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p.87).

Diante do exposto, percebe-se que o papel da escola é orientar os discentes a perceberem a existência de uma pluralidade das línguas, refletindo sobre os valores sociais e situacionais das variantes linguísticas que se destacam sobre a análise da estrutura, proporcionando, assim, que eles reconheçam sua variante linguística como uma variante entre tantas outras, adquirindo consciência de sua identidade linguística e se permitindo a observar as variedades que ainda não dominam. Todavia, Antunes reforça que o ensino deve ser em torno de uma:

Análise na língua enquanto fato social, vinculado à realidade da cultura em que está inserido e, assim, sistema em constante mutação e a serviço das muitas necessidades comunicativas de seus falantes. Uma análise que incluísse, evidentemente, questões de gramática, mas que soubesse ir muito além do que descrevem ou prescrevem os manuais. Uma análise, enfim, que explorasse os usos reais que são feitos e, assim, pudesse surpreender o movimento de criação e de vida que passa pelo interior da história de todas as línguas. Nessas análises,

a produção literária teria um lugar de destaque: seria uma forma de vivenciar o gosto pela admiração dos bens simbólicos e estéticos que fazem o patrimônio nacional (ANTUNES, 2009, p.30)

É importante evidenciar que a língua-em-função ocorre socialmente em atividades de interação e intervenção humana que acontece sob os aspectos da textualidade, ou seja, em forma de textos orais e escritos dos mais variados tamanhos, determinando as estruturas linguísticas e extralinguísticas, igualmente determinantes para o estudo de línguas.

Por esse ângulo, a conceituação e dimensão de textualidade/texto como perspectiva de compreensão do fenômeno linguístico são fundamentais, por isso, essa é a concepção que veremos a seguir.

De acordo com Antunes (2009), o estudo sobre as perspectivas interacionais da linguagem teve muitas influências, sobretudo, o campo da pragmática que direcionou a linguística a dois entendimentos, primeiro, a língua é uma forma de interagir uns com os outros em sociedade e, posteriormente, que essas ações só ocorrem por meio do texto. Isso que dizer que o que falamos ou escrevemos sempre são em forma de textos.

Deste modo, a textualidade passou a ser o objetivo de investigação da linguística nos levando a compreender do que é a linguagem e o seu modo de funcionar. Então, para que entendamos o que é texto, Antunes (2010), enfatiza a necessidade de assimilar o conceito de textualidade, na qual, ela define como o modo de manifestação de uma atividade comunicativa que ocorre em qualquer situação de interação verbal de qualquer língua. Deste modo, a textualidade acontece sob a forma concreta de textos, linguística e socialmente tipificados, em outras palavras, o que falamos ou escrevemos, em situação de comunicação, são sempre textos. Portanto, Antunes afirma:

Todo texto é uma expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, com um objetivo específico, nem que seja, simplesmente, para não ficarmos calados (ANTUNES, 2010, p. 30)

Isto quer dizer que falamos com a intenção de falar algo, e no decorrer das nossas falas vamos dando instruções necessárias para que o interlocutor compreenda com eficácia. Então, para além dos sentidos linguísticos, o texto tem uma importância sociocomunicativa, no sentido de estar sempre estabelecido como parte constitutiva, em outras atividades humanas. Logo, o texto se trata de um evento comunicativo que se realizam ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Nesse sentido, Antunes declara:

Entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos (Antunes, 2009, p. 51).

Assim, a autora (2009) reconhece que um bom programa de ensino de línguas deve estar envolvido diretamente com o uso do texto sob todos esses aspectos e desdobramentos apresentados anteriormente, pois, só assim o projeto estará comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos.

Assim como a autora, a BNCC também revela que em sua proposta:

Assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p.67).

No entanto, a autora chama a atenção para fatos que ocorrem no ambiente escolar, no que diz respeito a algumas propostas de atividades que afirmam estar alinhadas a essa nova perspectiva, porém, o que se percebe é que as frases e as palavras que servem para análise já não são escolhidas por acaso como antes, mas “são fragmentos de um determinado texto que serve apenas de pretexto para o reconhecimento e a classificação das unidades e de suas definições morfossintáticas” (LAJOLO, 1986, p.52 apud ANTUNES, 2009, p.52).

Desta forma, o estudo das regularidades textuais ou o estudo de compreensão e interpretação do texto que deveriam ser direcionados na construção e na interpretação da atividade verbal, como também, no entendimento de suas funções e suas relações com no contexto social, não são privilegiados. Por isso, Antunes reforça:

É preciso chegar ao âmbito das práticas sócias e, daí, ao nível das práticas discursivas, domínios em que, na verdade, são definidas as convenções de uso adequado e relevante da língua. Desde esses domínios, é que se pode perceber os modos de construção dos textos concretos, aqueles historicamente reais e situados no tempo e no espaço (ANTUNES, 2009, p. 53).

Contudo, a escola não pode desviar-se da responsabilidade de promover o conhecimento por meio dos gêneros textuais, uma vez que eles abrangem normas e

convenções que são determinadas pelas práticas sociais que norteiam a troca efetivada pela linguagem.

Nesse contexto, sem informar a concepção de gênero textual adotada para o documento, a BNCC assume que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p.67)

Antunes (2009), por sua vez, vai bem além, e informa que o conceito de 'gêneros textuais' retoma e amplia um pressuposto básico da textualidade: "O de que a língua usada nos textos – dentro de um determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social". E que apesar dos gêneros serem típicos e estáveis, a autora ressalta que também:

Os gêneros são flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações, conforma a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem. Variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem "caras novas", isto é, surgem gêneros novos (o e-mail, o blog, a teleconferência, por exemplo) (ANTUNES, 2009, p.55).

Deste modo, o ensino não pode focar na enorme classificação da variedade de gêneros, mas nos modelos e textos que as pessoas realizam seus fins comunicativos, sempre tomando o gênero como referência para o estudo da língua, como efeito, eis que surge o desenvolvimento de competências na fala, na escuta, na leitura e na escrita dos estudantes em suas interações sociais.

Quanto à conceituação de Análise linguística, sabe-se que esse termo surgiu para denominar uma nova proposta de ensino de língua onde fosse possível refletir sobre o sistema linguístico e seus usos, levando em conta os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Sob essa perspectiva, Antunes assume a proposta da "Gramática Contextualizada", uma gramática voltada para a reflexão e o uso da língua e da linguagem, possibilitando uma compreensão dos usos dos recursos linguísticos por meio da interação e, consecutivamente, desenvolvendo no indivíduo uma ciência de como utilizar estes recursos nos diversos gêneros textuais.

A gramática está naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. [...] O professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais frequentemente possível (diariamente!), levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas (ANTUNES, 2003, p.97).

Com esse mesmo ponto de vista a BNCC atribui:

O eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p.80)

Neste mesmo ângulo, Antunes (2003) evidencia que o objeto da aprendizagem está previsto na definição das competências para o uso da língua, em circunstâncias de oralidade, de leitura e de escrita. Que a mudança no ensino para se apropriar da AL, não está nas metodologias ou nas técnicas, mas nas escolhas do objeto de ensino, ou seja, daquilo que é fundamental para constituir os pontos a seguir.

Uma prioridade é mudar o foco ou reorientar aquilo que estabelece o eixo do estudo da língua, ou seja, o ensino deve focar nos usos sociais da língua, na forma que esses usos são utilizados no dia a dia. “Essa língua é a língua-em-função, a língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto – mais ou menos longo, mais ou menos formal, desse ou daquele gênero”. (SCHMIDT, 1978 apud ANTUNES, 2003, p.109)

Deste modo, o texto é o objeto central que vai adequar à escolha dos itens, os objetivos pretendidos e a escolha das atividades pedagógicas, seguindo um fluxo.

Primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao

conhecimento que temos da experiência, enfim. (ANTUNES, 2003, p.110)

Para se definir o conteúdo programático voltado para esse tipo de ensino, o objetivo deve focar na ampliação e competência do discente para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo as práticas de escuta e leitura. Deste modo, as aulas deveriam ser voltadas para o “falar”, “ouvir”, “ler” e “escrever texto”. Em outras palavras a autora informa:

A fala, a escuta, a escrita e a leitura de que falo aqui são necessariamente de texto; se não, não é linguagem. Assim é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, é o uso da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser o objeto – digo bem, o objeto – de estudo da língua (ANTUNES, 2003, p. 111).

No que diz respeito à proposta de ensino da gramática na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, está gramática seria incluída naturalmente, assim como as situações comuns de interação verbal.

Sabe-se que a gramática está presente no nosso dia a dia, nas mais diversas atividades verbais, então, não há possibilidades de alguém falar ou escrever sem usar as regras gramaticais. Deste modo, não há o porquê dá prioridade a estudos de classes gramaticais isoladas, de suas nomenclaturas e classificações, se explorando os sentidos do texto, estaremos explorando os recursos da gramática da língua.

Nessa perspectiva, o importante é criar oportunidades diárias para o aluno analisar, levantar hipóteses, discutir, construir, a partir da leitura de diversos gêneros textuais, e só assim compreender que a língua que ele fala funciona. Isso não quer dizer que as noções gramaticais não devem ser apresentadas aos discentes, pelo contrário, quando necessárias ela devem ser analisadas, o que a autora explicita é que “a aula não pare nas terminologias, nas classificações e que os exercícios de gramáticas não sejam, apenas, de exercícios de reconhecimento das diferentes unidades e estruturas gramaticais” (ANTUNES, 2003, p. 120).

Assim, o estudo da sequência e da organização sintático-semântica do texto, conduzirá a exploração das categorias gramaticais e as suas funções que elas desempenham para os sentidos do texto. Em outras palavras, o objeto de estudo sempre deve ser o texto, mesmo quando o estudo está direcionado para a análise linguística das categorias gramaticais.

Diante desse novo horizonte, Antunes (2003) afirma que colocar em questão “não saber que regras ensinar e em que perspectiva ensinar”, não se justifica a continuação de uma tradicional prática escolar de que analisar textos, falados e escritos, é algo que as pessoas podem fazer sem o conhecimento da gramática ou que analisar textos vai atrasar o programa de ensino e, consecutivamente, não terá tempo para finalizar os conteúdos do livro didático. No entanto, o que se pode perceber é que sem levar em conta que a produção do sentido é regida também pela gramática, nos últimos anos, tais pensamentos foram alimentados e a velha prática de análises de frases soltas visando apenas às funções morfossintáticas de seus elementos e suas respectivas nomenclaturas se pendurou no âmbito escolar.

Sabe-se que o conhecimento das regras de uso da língua é intuitivo, implícito, ou seja, é nos primeiros contatos sociais que a criança aprende a língua e segue a vida internalizando os padrões semânticos adequados (ou não) a cada situação de uso. A cada nova interação social, sobretudo, no contexto escolar, esse saber implícito pode ser enriquecido e ampliado com conhecimentos explícitos dessas regras. E esse é o real objetivo de se trabalhar com descrições de como essas regras se aplicam nos mais diversos contextos de uso da língua. Pois, adquirir esse saber explícito das regras envolto aos usos da língua, permite que o sujeito se torne eficiente em suas produções textuais orais e escritas.

Antunes (2003) explica que “existem regras e descrições gramaticais que particularizam o uso da norma-padrão da língua ou o uso linguístico do grupo de prestígio da sociedade”.

Em outro momento a autora expõe que é muito complexo caracterizar essa norma-padrão (referida pelo documento), pois segundo a autora, trata-se de uma projeção que tem como referência a norma culta idealizada como norma exemplar, ou seja, uma norma que dita o comportamento adequado e que atua como uma forma de coerção social de um determinado grupo. Contudo, ela admite que assim como a norma culta, a norma-padrão tem como referência os usos linguísticos que ocorrem diariamente nas mais diversas situações de interação verbal.

Contudo, afirmar que a norma culta corresponde à norma socialmente prestigiada, não significa dizer que seja a única norma linguisticamente válida, isto é, todas as variações da norma são linguisticamente legítimas. O que define uma norma ser “mais certa ou mais errada” é o nível social das pessoas que usam essa variação.

O fato é que mesmo aceitando que existem normas mais privilegiadas que outras, devemos nos conscientizar que o prestígio é devido a fatores sociais apenas, por isso devemos rejeitar qualquer atitude preconceituosa que leve a adjetivação de “sujeito ignorante” a aqueles que falam fora dos padrões da norma culta. Refletir sobre essas normas é levar os alunos a perceberem que dominar o maior número de falares o levará a falar com eficiência quando necessário, inclusive, nas mais diversas situações ligadas à fala e à escrita formais.

Antunes também orienta uma reflexão em defesa de que esses estudos da gramática devem atender a finalidades específicas, situáveis em determinada circunstância de uso, onde os sujeitos saibam contextualizar o que se normatiza, levando em conta se essas normas valem para a oralidade ou para a escrita. Pois, apesar dessas duas normalidades não serem dicotômicas, elas são distintas.

Portanto, seria relevante que, “do ponto de vista gramatical, a fala e a escrita não fossem vistas como pares opostos, como atividades em competição, nem como duas modalidades que apenas têm diferenças entre si e nada em comum” (NEVES, 2003, p.90 apud ANTUNES, 2014, p.55). Todavia, seria mais relevante ainda reconhecer que essas semelhanças e diferenças ocorrem em consequências dos contextos de uso de cada modalidade. Pois a interação da fala e da escrita ocorre de formas diferentes, assim como os contextos nos quais elas são usadas e as atividades que se realizam nesse contexto. Isso enfatiza a importância de se trabalhar com vários contextos de uso da fala e da escrita levando em conta o maior e menor grau de formalidade, como também as particularidades que acontecem em cada espaço cultural.

Contudo, a autora adverte que analisar os fatos sob o viés de frases não refletem o dinamismo da língua, pois as frases apresentam apenas propostas vagas que não contemplam contextos de usos específicos. Por outro lado, essas distinções não podem ser feitas de forma rígida, pois, “nas manifestações linguísticas atuais, cada vez mais, fala e escrita apresentam realizações híbridas, misturadas, que mutuamente se influenciam. Na era da multimídia, ler e ouvir, falar e escrever estão se tornando quase a mesma coisa” (BAGNO, 2010, p.196 apud ANTUNES, 2014, p.56).

Deste modo, convém deixar o preconceito de lado em achar que os diversos textos oferecidos pela tecnologia (como por exemplo, a escrita de chats, rede sociais, memes, etc.) ameaçam a integridade do que se conhece por língua.

Convém também analisar se as normas propostas se aplicam a um nível mais formal ou mais informal de uso, daí, se dá a importância de se trabalhar com o texto,

pois as frases descontextualizadas não dão conta de certos aspectos como, por exemplo, a questão de se afirmar que os textos são formais ou são informais. Ou de que a oralidade é sempre informal e a escrita é sempre formal.

Outro ponto a ser evidenciado são os “padrões fixos” que Antunes aborda:

Convém especificar se se trata de padrões fixos - aquela parte do sistema linguístico que constitui uma espécie de núcleo duro – (por exemplo, o artigo não é posto depois do substantivo nem antes de um pronome indefinido, como “algum”; o pronome *lhe* não funciona como sujeito) ou se trata de padrões que dependem da liberdade de escolha do falante (por exemplo escolher entre “a maioria das pessoas é” ou “a maioria das pessoas são” (ANTUNES, 2014, p. 57).

Esses padrões fixos fazem parte do sistema linguístico internalizado por todo falante, por isso, seria interessante explorar as diversas possibilidades que os falantes podem escolher nas suas intenções comunicativas em cada ação de linguagem.

Outro ponto levantado pela autora é em relação à ampliação do repertório cultural que confere ao aluno certo prestígio social, facilitando assim sua vida em várias instâncias sociais. E é nesse domínio que entra o repertório dos saberes sobre linguagens, sobre línguas, sobre gramática, normas (padrão e culta), variação linguística, e até mesmo as categorias linguísticas e suas respectivas terminologias.

Vale evidenciar que no contexto da gramática contextualizada, o ensino das categorias gramaticais e das terminologias se fundamenta apenas nisso, na expansão dos saberes linguísticos e na ampliação do repertório cultural dos alunos.

O ensino da gramática no que diz respeito seu funcionamento, deve ser trabalhado numa perspectiva científica, de criteriosa avaliação, análise e sistematização. Pois só assim seria possível focar nas multiplicidades e diversidades de usos.

A gramática é uma disciplina científica, tal como a astronomia, a química, a história, a geografia; ela deve ser estudada porque é parte da formação científica dos alunos – formação essa que se torna cada vez mais indispensável ao cidadão do século XXI. Esperar do estudo da gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas. É, como evidencia bastante clara do que estou dizendo, todos conhecemos pessoas que escrevem leem ou falam em público muito bem, e que se confessam seriamente ignorantes de gramática (PERINI, 2010, p.18 Apud ANTUNES, 2014, p. 63).

Em suma, a prática da AL só se naturalizará, se darmos a gramática a função que de fato ela tem, se apreciarmos a recriação da língua cada vez que a gramática varia, quando ela se submete às condições das intenções comunicativas dos falantes, se

envolvermos a gramática em atividades de análise, de leitura, de escrita, de oralidade, numa perspectiva interativa e diferentes modos de expressão, combatendo o preconceito e as opiniões discriminatórias.

Após a realização do estudo teórico, apresentamos, a seguir, a metodologia e, posteriormente, as análises do *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

Está pesquisa tem como método de coleta de dados a pesquisa documental de cunho qualitativo, visto que envolve a revisão de obras que abordam o estudo da Análise linguística, como: Antunes (2003, 2007, 2009, 2010, 2014) que aborda em suas obras noções básicas para o ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista, funcional e discursiva da língua; Bezerra e Reinaldo (2013) que exploram os estudos da linguagem, articulando a teoria e prática; Bunzen e Mendonça (2006) que realizam uma comparação entre o estudo de gramática e a prática de AL para o eixo da leitura. E por fim, a orientação normativa que foi realizada a partir de análise comparativa entre a Gramática Contextualizada e os fundamentos teóricos da BNCC.

O universo de pesquisa deste trabalho é a coleção “Tecendo linguagens, língua portuguesa”, elaborada por Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicados pela editora IBEP, em 2018. Os quatro volumes analisados são destinados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas do município de Redenção e faz parte do ciclo 2020-2023, recomendada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. No que concerne ao *corpus*, trata-se de quatro amostras sobre o ensino de AL apresentadas na seção reflexão sobre o uso da língua.

Considerando os objetivos do presente estudo, a pesquisa foi realizada em cinco etapas: 1. Primeira etapa: Seleção de textos teóricos; 2. Levantamento dos estudos linguísticos realizados nos últimos anos e as suas contribuições para o ensino de língua, diferenciando o ensino de gramática e o ensino da análise linguística e, posteriormente, apresentando a gramática contextualizada; 3. Terceira etapa: Análise comparativa entre a base teórica e a BNCC, a fim de refletir sobre as implicações de ensino da gramática nos livros didáticos; 4. Quarta etapa: análise do *corpus*; 5. Quinta etapa: discussão e análise dos dados.

Na referida análise, levou-se em consideração os seguintes aspectos: Como o ensino de AL está sendo abordado nos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental, anos finais, das escolas públicas do município de Redenção? Como a gramática contextualizada contribui para um ensino de Língua portuguesa? Como a BNCC aborda o ensino de análise linguística? Como o ensino de análise linguística tem sido abordado nos livros didáticos utilizados nas escolas municipais de redenção ensino fundamental?

A discussão dos resultados se deu a partir das etapas apresentadas anteriormente, verificando, de forma comparativa, as perspectivas teóricas e metodológicas relacionadas aos fundamentais conceitos de língua, texto, gêneros textuais, análise linguística, norma-padrão, norma culta e variação linguística.

Diante do exposto, abordaremos no capítulo seguinte uma visão geral sobre a coleção, seguida da análise do *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO IV

4. VISÃO GERAL SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS

O livro didático é um dos principais recursos norteadores no processo de ensino e aprendizagem, visto que servem tanto como base para o planejamento da aula, como também dá mais segurança ao professor. No entanto, reflexões sobre o ensino de gramática e o LD ainda têm chamado a atenção de muitos estudiosos na área da linguística, por compreenderem que “a língua e a gramática não são a mesma coisa e que apesar de ser necessária, a gramática não é suficiente para a interação linguística”, como afirma Antunes (2014): “uma língua é constituída por muito mais do que, simplesmente, uma gramática”.

A coleção “tecendo Linguagens”, elaborada por Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicados pela editora IBEP, em 2018, é uma coletânea destinada aos alunos dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas do município de Redenção.

Na apresentação inicial do livro as autoras propõem um envolvimento direto dos discentes, incentivando à realização de pesquisas, diálogos, leituras, produções, etc. sempre privilegiando a língua como um instrumento que intermedeia as diversas relações sociais. A seguir elas afirmam que o aluno terá a oportunidade de ler e interpretar diversos textos escritos e multimodais de variados gêneros que estarão dentro de um mesmo tema, no qual servirá como base para a construção de ideias na produção textual (oral/escrita) de cada aluno, levando-os a perceberem o quanto a língua portuguesa é multifacetada, ao passo que abre várias possibilidades de uso, tornando o aprendizado leve e divertido.

Os quatros livros que fazem parte do ciclo 2020-2023 (recomendada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD), divide-se da mesma forma em todos os volumes. Cada volume compõe quatro unidades, cada unidade apresenta um projeto e/ou temática que se subdivide em duas subtemáticas que, por sua vez, constituem os capítulos. Os temas transitam desde o autoconhecimento (Volume 01) e vai ampliando no decorrer dos volumes, apresentando temáticas relevantes e contemporâneas como, por exemplo: Sustentabilidade, diversidade cultural, trabalho infanto-juvenil, educação como direito humano, educação na era digital, as várias faces do preconceito, etc. Deste modo, pode-se perceber que essas temáticas possibilitam um trabalho de reflexão no discente, colocando-o como protagonista das mudanças que tanto ansiamos para a sociedade.

De modo geral, apresentarei, como exemplo, a unidade 1 do volume 6º ano que tem como temática principal “Ser e descobrir-se” e se divide, respectivamente, em dois capítulos e/ou subtemáticas: “Quem é você?” e “Aprendendo a ser poeta”. Cada capítulo é organizado em seções e subseções, de acordo com cada eixo de ensino, como, por exemplo, o capítulo 01 que apresenta inicialmente a seção “Para começo de conversa”, onde introduz o tema (Quem é você?) a partir de um texto multimodal que seguido de uma atividade, tornam-se objetos de predição, conduzindo um trabalho onde favorece a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos.

Em seguida, é apresentada uma das seções mais privilegiadas no livro, “Prática da leitura”, onde apresentam textos de diferentes gêneros, temáticas e extensões, relacionados às vivências dos alunos. Esta seção, além de aparecer com mais frequência nos capítulos, possui também maior número de subseções que se denominam: “Por dentro do texto”, “Linguagem do texto”, “Conhecendo o autor” e “Glossário” que, subsequentemente, apresentam propostas de atividades de compreensão e interpretação do texto escrito; análises dos aspectos da linguagem do texto, sua construção e forma;

biografia do autor da obra trabalhada, e a ampliação do vocabulário, possibilitando o aluno a falar a mesma coisa (com o mesmo significado) com palavras diferentes, de forma clara e eficaz, permitindo um entendimento nas interações e nas intervenções que o discente deseja realizar. Ainda no eixo da leitura, as autoras incluíram mais três seções: “Conversa entre textos”, “Momento de ouvir”, “Trocando ideias” que, subsequentemente, propõem: comparação entre textos de gêneros diferentes com estruturas e linguagens variadas, mas que trabalham uma única temática; a discussão de ideias, o desenvolvimento da criticidade e da argumentação, objetivando o desenvolvimento da interação dos alunos de forma mais significativa em suas situações comunicacionais, como também, a ampliação de ideias que servirão para as futuras produções orais e escritas.

No que concerne o eixo da oralidade, o capítulo traz a seção “Na trilha da oralidade” que apresenta questões próprias da língua oral.

O trabalho com a produção textual é realizado através da seção “Produção de texto” que propõe práticas de produção de textos em diversos gêneros.

Vale destacar as seções - “hora da pesquisa”, “para você que é curioso” e “Ampliando horizontes”- que estão distribuídas em alguns capítulos, buscando objetivar a autonomia do aluno no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas extracurriculares.

Já o trabalho de análise linguística, que nos interessa mais de perto nesta análise, é desenvolvido na seção “Reflexão sobre o uso da língua” que tem como subseção “Aplicando conhecimentos” onde estimulam a reflexão dos aspectos gramaticais da língua falada e escrita, trazendo atividades para o aluno praticar o que aprendeu na seção.

Vale ressaltar que em alguns capítulos as autoras incluíram a seção “De olho na escrita”, onde apresenta atividades que promovem o estudo da ortografia em busca de uma escrita correta das palavras, conforme a indicação da Base Nacional Comum Curricular:

O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2017, p.139)

No final de cada capítulo há a seção “preparando-se para o próximo capítulo”, onde apresenta atividades que exploram a temática do capítulo seguinte.

Diante do exposto, o trabalho com o ensino de língua é distribuído nos manuais, essencialmente, sob a forma de unidades e capítulos que trabalham com temáticas, como também, seções e subseções que são divididas de acordo com o eixo de ensino que se pretende abordar.

Esta breve apresentação, tem como objetivo facilitar a compreensão de análise da seção “Reflexão sobre o uso da língua” que veremos a seguir.

4. 1. Explorando a seção “Reflexão sobre o uso da língua” no LD do 6º ano

Como análise da seção “Reflexão sobre o uso da língua”, explorarei o capítulo 4, intitulado como “nossos relacionamentos” pertencente à unidade 02 do volume 1 (6º Ano), que tem como temática central “ser e conviver”, onde aborda os pronomes: pessoal, de tratamento, possessivo e demonstrativo.

Para conceituar “pronomes” as autoras apresentam uma atividade que compõe um texto escrito do gênero textual “carta” (texto trabalhado no início do capítulo na seção Prática de leitura), propondo uma releitura para, posteriormente, relacionar as palavras sublinhadas ao nome a que elas se referem no texto.

Diante das indagações apresentadas na imagem, pretende-se retomar a temática trabalhada no início do capítulo e, posteriormente, evidenciar a função de retomada, explorando os aspectos de coesão textual que os pronomes têm.

Figura 1

1. Releia a carta da mãe de Carol, observando as palavras destacadas. Elas estão se referindo a nomes. Mas a que nomes? Relacione a palavra sublinhada ao nome a que ela se refere no texto.

a) De quem era a briga?

b) No texto, você está no lugar de que palavra?

c) A palavra comigo se refere à mãe ou a Carol?

d) Pedir desculpas a quem?

e) Incomoda a quem?

f) Quem promete?

g) De quem era o quarto?

h) Mãe de quem?

i) Adora a quem?

Minha filha querida,
Fiquei muito chateada com a nossa briga. Gosto muito de você. Ontem fiquei muito triste porque você não quis falar comigo. Pensei no que aconteceu e queria lhe pedir desculpas. Disse coisas horríveis para você, minha filha. É que acabei ficando nervosa. Mas você tem razão, Carol, o seu quarto é o seu espaço e deve ser do jeito que você quer. Só queria que você não deixasse bagunçado demais porque me incomoda. Quando as suas coisas, eu prometo que nunca mais vou mexer em nada. Abri a sua agenda por acaso, nem li nada, foi só uma curiosidade, de mãe que se preocupa com a filha. Não sabia que você ia ficar com tanta raiva. Mas prometo, de verdade, que nunca mais vou abrir sua agenda. Me desculpe por ter invadido o seu espaço. Vamos fazer as pazes.
Da sua mãe que muito adora você.
Eugênia

STANISIERE, Inês. A agenda de Carol. Belo Horizonte: Leitura, 2007.

Figura 4

2. Leia a frase a seguir.

Fiquei muito chateada com você.

a) Por meio da forma verbal *fiquei*, é possível identificar um pronome. Que pronome é esse?

b) Como você chegou a essa conclusão?

c) Que palavra foi utilizada para se referir à 2ª pessoa do discurso, ou seja, a pessoa com quem se fala?

Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.109)

Já com as frases “gosto muito de ti” e “gosto muito de você” há uma tentativa de realizar um comparativo entre as variedades linguísticas do português falado e escrito, com o objetivo de promover uma reflexão sobre a interação verbal dos discursos constituídos cotidianamente pelos discentes. E mais uma vez, caberia, nesta situação, um outro texto com usos em contextos reais que possibilitassem uma melhor compreensão entre “vós” e “você”, “tu” e “ti”. Pois, “não dá para explorar a classe de fenômenos coberta pelos pronomes fora de um contexto qualquer de interação real”. (ANTUNES, 2014. p.136). Uma vez que, no português brasileiro, o “você” surgiu da forma de tratamento “vossa mercê” que leva o verbo para a 3ª pessoa do singular e atualmente o “você” mantém as particularidades da 3ª pessoa, mas com a interpretação semântico-discursiva de 2ª pessoa do singular. Por outro lado, os pronomes “tu”, “ti” e “você” podem variar de acordo com os usos de cada região do Brasil. Basta observarmos como falamos e/ou como escrevemos nos mais diferentes contextos sociais de nossas vidas.

Figura 5

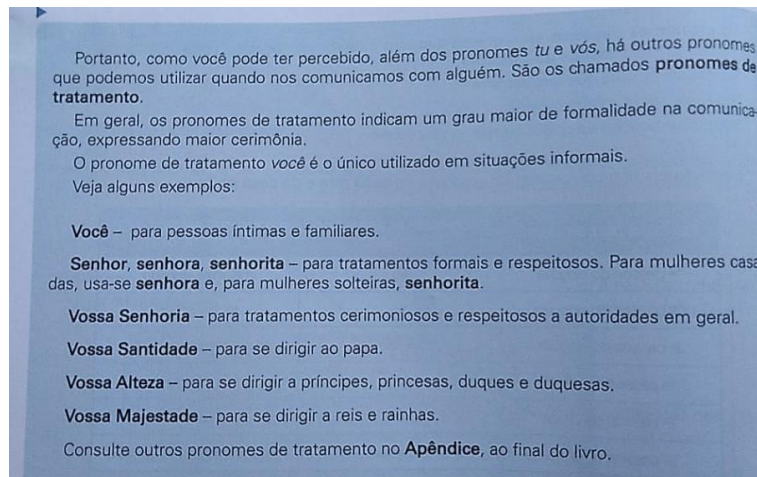
No português falado em algumas regiões do Brasil, não é comum o uso do *tu* e do *vós* para indicar a 2ª pessoa do discurso. Em seu lugar, costuma-se usar os pronomes de tratamento *você* e *vocês*. Exemplos:

Gosto muito de ti .	Gosto muito de você .
↓	↓
2ª pessoa do singular do caso oblíquo	pronome de tratamento

Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.109)

Em relação aos pronomes de tratamento, as autoras, inicialmente, apresentam um quadro com vários exemplos e, respectivamente, seus graus de formalidade.

Figura 6



Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.110)

Posteriormente, apresenta a frase “Não sabia que você ia ficar com tanta raiva” com a finalidade de apenas trabalhar os seguintes itens: (a) Que pronome de Tratamento foi usado pela mãe de Carol?; (b) Imagine uma situação em que Carol estivesse empregando a frase acima para dirigir-se à mãe. Reescreva a frase, substituindo o pronome de tratamento “você” pelo pronome “senhora”. Faça as adaptações necessárias; (c) Que efeito de sentido o emprego do pronome de tratamento “senhora” apresentaria ao contexto de situação comunicativa entre Carol e a mãe?

Diante das frases: “minha filhota, querida” e “fiquei muito chateada com a nossa briga”, elas abordam nas expressões o pronome e o substantivo que já estão destacados, solicitando em seguida que os alunos identifiquem apenas os substantivos nas expressões, para posteriormente relacionar os substantivos aos pronomes possessivos.

Figura 7

Pronome possessivo

1. Observe as expressões em destaque nas frases a seguir.

I. **Minha filhota**, querida.

II. Fiquei muito chateada com a **nossa briga**.

a) Identifique os substantivos nas expressões em destaque.

b) Que palavras acompanham os substantivos nas expressões destacadas?

Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.110)

Na sequência apresenta um quadro, onde nomeia e classifica os pronomes possessivos, usando como exemplos várias frases que apresentam diversas funções dos pronomes (ao indicar posse, afetividade, respeito, frequência de um acontecimento).

Figura 8

Os **pronomes possessivos** estão relacionados às pessoas do discurso e podem indicar posse. Observe:

Fiquei muito chateada com a **nossa** briga.

↓
indica de quem foi a briga

Os pronomes possessivos também podem indicar afetividade, respeito e frequência de um acontecimento. Veja alguns exemplos.

Um beijo e um abraço da **sua** Carol. (afetividade)

Minha escola fica longe daqui. (lugar que se frequenta com assiduidade)

Meu senhor, sente-se por favor. (respeito)

Os pronomes possessivos podem acompanhar ou substituir um substantivo. Veja:

Você fica com os **seus** amigos e eu fico com os **meus**.

↓ ↓
acompanha o substantivo substitui o substantivo

São pronomes possessivos:

PESSOAS DO DISCURSO	PRONOMES POSSESSIVOS
1ª pessoa do singular	meu, minha, meus, minhas
2ª pessoa do singular	teu, tua, teus, tuas
3ª pessoa do singular	seu, sua, seus, suas
1ª pessoa do plural	nosso, nossa, nossos, nossas
2ª pessoa do plural	vosso, vossa, vossos, vossas
3ª pessoa do plural	seu, sua, seus, suas

Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.111)

Para finalizar, as autoras apresentam pela primeira vez (nesta seção) um outro texto, que é apenas um trecho do poema “sapato de menino”, com o intuito de trabalhar a posição espacial de um elemento em relação a pessoa do discurso, como também, explorar a função de retomada entre o pronome de tratamento “você” e o substantivo a que ele se refere: “menino”.

Figura 9


1. Leia o trecho de poema a seguir.

Sapato de menino

Menino,
amarra **esse** sapato,
senão...

Você vai acabar
pisando
nesse cordão!

RIBEIRO, Nye. *Roda de letrinhas*.
São Paulo: Roda & Cia, 2004.



Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.111)

Figura 10

a) Ao usar a palavra *esse* para se referir ao *sapato* e ao *cordão*, o eu lírico indica que o sapato está próximo ou longe do menino?

b) Caso o eu lírico se referisse a um sapato que estivesse distante de si mesmo e do menino, que palavra substituiria o termo *esse*?

c) Qual pronome de tratamento substitui no texto a palavra *menino*?

Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.112)

Logo em seguida, há uma apresentação dos pronomes demonstrativos, juntamente com um quadro onde é possível realizar um comparativo dos pronomes (da primeira, segunda e terceira pessoa do discurso) em relação à posição espacial que eles ocupam numa determinada expressão e, posteriormente, as autoras já voltam a trabalhar com frases soltas para apresentar a função de “marcar tempo de um acontecimento” dos pronomes demonstrativos.

Figura 11

c) Qual pronome de tratamento substitui no texto a palavra *menino*?

Para marcar a posição espacial de um elemento em relação às três pessoas do discurso, usamos os **pronomes demonstrativos**. Observe:

POSIÇÃO ESPACIAL	PESSOAS DO DISCURSO	PRONOMES DEMONSTRATIVOS
Perto da pessoa que fala.	1ª pessoa do discurso	este, esta, isto
Perto da pessoa que ouve.	2ª pessoa do discurso	esse, essa, isso
Longe de ambos.	3ª pessoa do discurso	aquela, aquele, aquilo

Além de marcar a posição espacial, os pronomes demonstrativos também podem marcar o tempo de um acontecimento. Exemplos:
 Preciso conversar com você **esta** noite. (tempo presente)
Naquele dia, eu precisava ter conversado com você. (tempo passado)

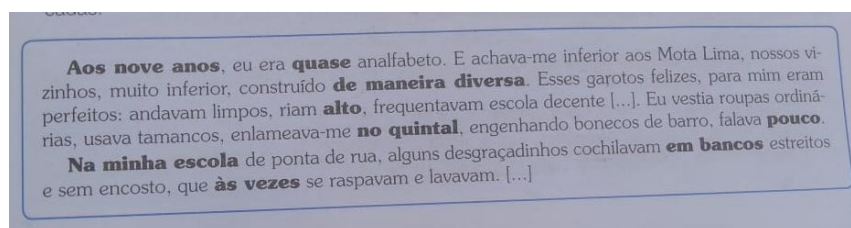
Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.112)

4. 2. Explorando a seção “Reflexão sobre o uso da língua” no LD do 7º ano

A seção inicia o emprego dos advérbios e das locuções adverbiais através de uma releitura do trecho do fragmento I do romance “Infância”, trabalhado na segunda seção de “prática de leitura” que foca no gênero textual romance.

Logo após, solicita que os discentes agrupem as palavras/expressões destacadas no texto, de acordo com a circunstância que: (a) localiza os fatos no tempo, que indica quando; (b) localiza os fatos no espaço, que indica lugar, onde; (c) mostra de que maneira a ação foi realizada, que indica como; (d) indica intensidade.

Figura 12



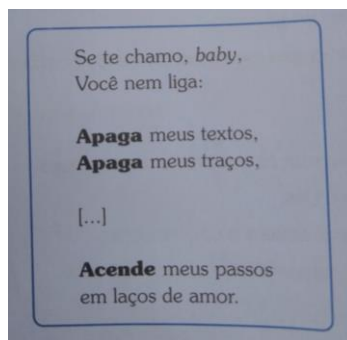
Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.167)

Como se percebe, os advérbios e as locuções adverbiais destacadas no trecho do texto, ora indica circunstância de tempo (Aos nove anos), ora localiza os fatos no espaço (no quintal, na minha escola, em bancos), ora indica a maneira que a ação foi realizada (De maneira diversa, quase alto), ora intensifica um elemento (muito inferior, falava pouco). Sabe-se que analisar essas funções a partir de um trecho de texto é contraditório, uma vez que o papel fundamental dos advérbios e locuções adverbiais é contribuir para a construção global de significação do texto.

4. 3. Explorando a seção “Reflexão sobre o uso da língua” no LD do 8º ano

Na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, capítulo 2 do livro do 8ª ano, aborda a temática “Verbos e Perífrases verbais” através de uns versos do poema “Palavra de amor” trabalhado na 3ª seção de “prática de leitura” deste capítulo que tem como subtemática “Adolescer”.

Figura 13



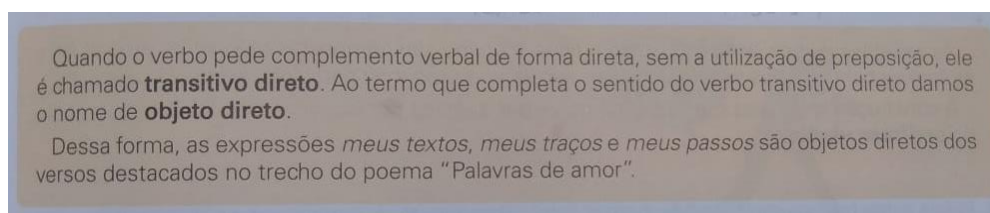
Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.70)

As análises são iniciadas a partir dos verbos destacados no trecho do texto e das seguintes questões: (a) Embora não esteja explícito, explique se é possível identificar o sujeito das ações verbais “apagar” e “acender” nesses versos; (b) Que tipo de sujeito têm os versos compostos pelas formas verbais “apaga” e “acende”?; (c) Como se classifica os predicados desses verbos?; (d) Cite os núcleos desse predicado; (e) Quais são os componentes verbais de “apagar” e “acender”? Nesse caso, esses verbos são transitivos diretos ou indiretos?

“O texto é o ambiente natural para qualquer frase. Fora do texto, a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre” (ANTUNES, 2010, p.12). Com a citação metafórica de Antunes evidencio, neste caso, a importância do poema e do seu contexto para os discentes alcançarem à compreensão, no que diz respeito aos elementos formadores que estruturam a língua nos mais diversos usos, sobretudo, o item (a) que para além, do conhecimento das terminações das formas verbais que se refere à elipse do pronome “tu”, necessitará do contexto em que os verbos aparecem, para determinarem o sujeito do poema. Fica evidente que o objetivo de questões desse tipo se limita na gramática, mais especificamente, na simples classificação de categorias. Deste modo, o poema deixa de existir (ou seja, morre) e passa a ser apenas uma expressão descontextualizada.

Logo em seguida, há um quadro com as definições de transitividade verbal direta (quando um verbo pede complemento verbal de forma direta, sem a utilização de preposição) e objeto direto (termo que completa o sentido do verbo transitivo direto), exemplificados pelos trechos - “meus textos”, “meus traços” e “meus passos” - que são objetos diretos dos versos do trecho do poema dado como exemplo.

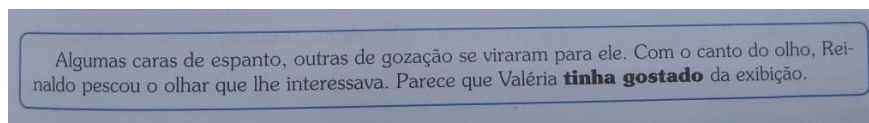
Figura 14



Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.71)

Na questão dois a autora destaca um fragmento do texto “Um bom sujeito” trabalhado na 4ª seção “Prática de leitura” deste mesmo capítulo, para abordar a transitividade indireta dos verbos com as seguintes questões: (a) Qual forma verbal pode substituir a locução verbal “tinha gostado” destacada nesse trecho?; (b) Qual o sujeito da oração “[...] Valéria tinha gostado da exibição” e como ele se classifica?; (c) O predicado dessa oração é verbal ou nominal? (d) Cite o núcleo desse predicado; (e) Qual é o complemento verbal de “tinha gostado”?; (f) Nesse caso, o verbo “gostar” é transitivo direto ou transitivo indireto?

Figura 15

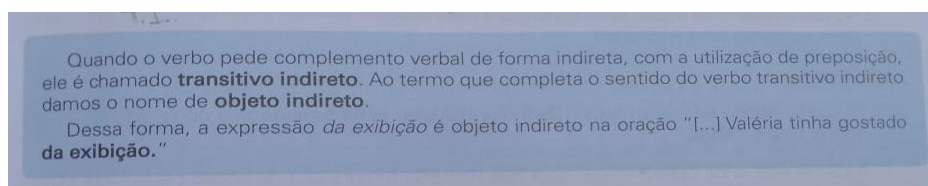


Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.71)

Para o aluno iniciar a resolução, deverá ter ciência das variações que os verbos apresentam, isto é, as variações que ocorre quando os verbos são flexionados em número, pessoa, tempo e modo, ao ser relacionado a um sujeito. Não é que isso seja um problema, mas é uma contrariedade com o que se pretende estudar nesta seção (Reflexão sobre o uso da língua), visto que as questões não exploram para além da gramática. Contudo, o que se percebe é que refletir sobre o uso da língua se resume a estudar questões de gramática, sobretudo, uma gramática fora de qualquer contexto.

Tal como a apresentação da transitividade direta, as autoras recorreram também a um quadro para enfatizar a definição de transitivo indireto (quando um verbo pede complemento verbal de forma indireta, com a utilização de preposição) e objeto indireto (termo que complementa o sentido do verbo transitivo indireto), citando como exemplo o trecho “[...] Valéria tinha gostado da exibição”, onde a expressão “da exibição” é objeto indireto da oração.

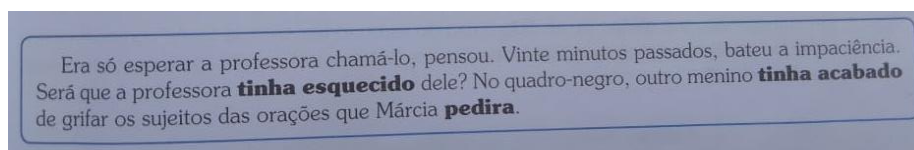
Figura 16



Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.71)

Na questão três, ainda se utilizado de um trecho do texto “Um bom sujeito” é abordado a perífrase verbal, a partir das questões: (a) Quais formas verbais podem substituir as locuções verbais “tinha esquecido” e tinha acabado”?; (b) Rescreva as locuções abaixo substituindo as locuções em destaque pelas formas verbais indicadas anteriormente: (I) será que a professora tinha esquecido dele? (II) No quadro-negro, outro menino tinha acabado de grifar os sujeitos das orações [...]; (c) A forma verbal “pedira” está conjugada em que tempo de modo indicativo? (d) Por qual locução verbal é possível substituir a forma verbal “pedira”?

Figura 17



Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.71)

O item (b) solicita uma reescrita das frases presentes no subitem (i) e (ii), deste modo, o aluno que estiver ciente da regra, poderá transcrever a frase substituindo as expressões: “tinha esquecido” pelo pronome “se” que sempre vem acompanhado do verbo “esquecer”, ou seja, “esquecera” (3ª pessoa do singular do mais-que-perfeito do indicativo) e no subitem (ii), a expressão “tinha acabado” deverá ser substituída apenas pelo verbo “acabara” (3ª pessoa do singular do mais-que-perfeito do indicativo).

O fato é que análises como essas, realizadas fora do contexto, é um apelo para que o discente apenas decore a regra, sem saber seus usos reais, testemunhados pelas situações da interação social, uma vez que o verbo mais-que-perfeito (esquecera e acabara) é pouco usado em nosso cotidiano. Por isso que Antunes afirma:

A língua apresenta mais de um componente (léxico e gramática) e seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização e normas sociais de atuação). Restringir-se, pois, à sua gramática é limitar a um de seus componentes apenas. É perder de

vista sua totalidade e falsear a compreensão de suas múltiplas determinações (ANTUNES, 2007, p. 41)

Dai, para que serve atividades como essas apresentadas acima, que não se preocupa em saber qual a função das perífrases, para que são usadas ou que efeitos que elas provocam em textos orais e escritos?

O fato é que a gramática muda conforme as modalidades orais e escritas de manifestação da língua, como também, de acordo com os gêneros, os graus de formalidade da situação e os interlocutores que possuem experiências particulares com a língua. Então, ao longo do tempo ajustamentos são feitos durante as interações verbais, surgindo, assim, novos padrões gramaticais que são frequentemente utilizados em contextos específicos, como, por exemplo, a perífrase que se tornou, paulatinamente, um elemento gramatical da nossa língua.

Os empregos das perífrases dos verbos “ir”, “chegar” e “pegar” estão constantemente presentes nas interações, sobretudo, na modalidade oral, mais especificamente nas conversações espontâneas. Porém, podemos encontrá-las também na modalidade escrita em diferentes gêneros que tenham o discurso marcado por mais informalidade e/ou presença de traços da oralidade, ou seja, gêneros que consideramos mais próximos das conversações cotidianas como, por exemplo, conversas de *Whatsapp*, postagens ou comentários em redes sociais, histórias em quadrinhos, tirinhas, memes, etc. Isto justifica as perífrases se fazerem presentes em produções escritas nas escolas, pois a sua manutenção na língua é realizada diariamente, ou seja, o aluno chega à escola sabendo usar o “tinha ido”, “tinha chegado” e o “tinha pegado”, uma vez que a experiências com essas expressões fazem parte do seu dia a dia.

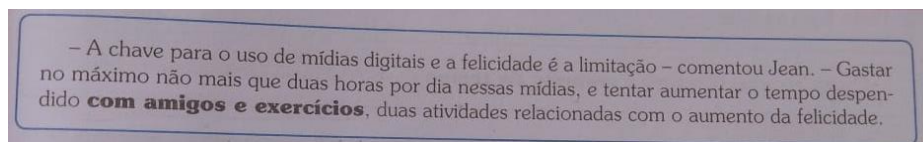
Contudo, resoluções como o item (b) da questão três de nada serve se não tiver como objetivo a ampliação da capacidade do aluno e, consecutivamente, adequá-los a situações de uso das perífrases nos mais variados contextos de uso, sempre deixando claro que uma forma linguística não é, em si mesma, melhor que a outra.

Diante do exposto, para que esse ensino/aprendizado de verbos e perífrases seja eficaz e produtivo, faz-se necessário uma abordagem dos fatos gramaticais que façam sentido para os alunos, ou seja, textos dos mais variados devem estar à disposição para os alunos realizarem suas análises, ampliando o conhecimento das regras gramaticais em suas diversas possibilidades de uso.

4. 4. Explorando a seção “Reflexão sobre o uso da língua” no LD do 9º ano

Segundo a temática da unidade 2 (Vida de adolescente), a proposta de “Regência nominal” a ser apresentada a seguir, realizar-se-á a partir de trechos do texto do gênero notícia (da subseção conversa entre textos) que tem como tema: ” Adolescentes que passam muito tempo no celular são mais felizes, aponta estudo”.

Figura 18



Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.105)

Na primeira questão, após a leitura do texto, os discentes devem responder os seguintes itens: (a) Os termos destacados completam o sentido de qual palavra no trecho?; (b) Que outra palavra com o mesmo sentido poderia ser empregada em substituição à palavra indicada como resposta à pergunta anterior?

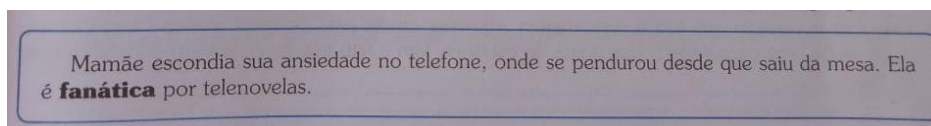
Apesar de ser apenas um trecho de um texto do gênero notícia, isso não impede do docente abordar o grau de formalidade do gênero e a sua íntima relação com a regência nominal, através da relação semântica das palavras nas construções de “frases”. Outro ponto observado é o trabalho categórico da promoção da ampliação do léxico, por exemplo, a relação de significado das palavras “despendido” e “gasto” no item “b”.

Sabe-se que a interação comunicativa eficiente que tanto se foca nos objetivos pedagógicos, ocorre por meio de recursos da gramática. Esses recursos são localizados tanto nos planos fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, como nos níveis lexicais, frasais, textuais e em termos de unidades e estruturas que são de suma importância para que se reproduza o texto linguístico usado nas diversas situações de interação.

Por isso, que é essencial focar no texto e colocar a gramática nos seus limites, percebendo os outros constituintes do funcionamento da língua, como, por exemplo, o imprescindível domínio do léxico, que ocorre através do texto que possibilita a ampliação do vocabulário e as diversas possibilidades de falar a mesma coisa com o mesmo significado, com palavras diferentes, de forma clara e eficaz, permitindo uma compreensão nas interações e nas intervenções que se deseja realizar.

A questão dois apresenta um trecho do romance, o menino sem imaginação (fragmento II), trabalhado na “seção prática de leitura”. A atividade é realizada através das questões: (a) Indicar no texto a expressão que completa o sentido do termo em destaque; (b) Se a expressão que completa o sentido da palavra “fanática” fosse suprimida, seria possível saber o tipo de programação a que mãe do narrador assistia com maior frequência na televisão?

Figura 19

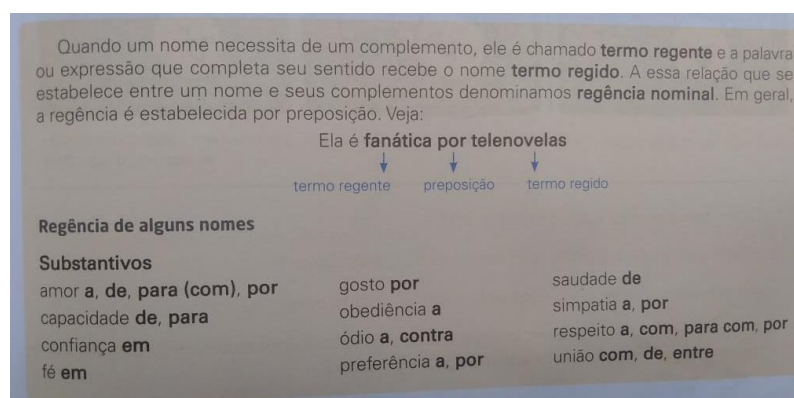


Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.105)

Por meio de frases soltas, pretende-se explicar a relação que se estabelece entre o termo regente (fanática) e seu complemento (por telenovelas), como também a importância da regência nominal para a construção de sentidos do texto (no caso, a frase).

Em seguida em um quadro em destaque as autoras trabalham os conceitos de termo regente (quando um nome necessita de um complemento), termo regido (palavra ou expressão que completa o sentido do termo regente) e regência nominal (relação que se estabelece entre o nome e o seu complemento), enfatizando que usualmente esta regência é estabelecida por preposição, porém, destacam uma relação de outras regências pertencentes às classes dos: substantivos, adjetivos e advérbios.

Figura 20



Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.105)

Figura 21

Adjetivos		
acessível a	apto a, para	desgostoso com, de
afável com, para com	atencioso com, para com	fácil de, para
amável com, para com	contente de, em, por	lento em, de
ansioso de, por, para	cruel com, para, para com	junto a, de
Advérbios		
Longe a	Perto de	

Fonte: (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p.106)

Na terceira questão com a frase “Os adolescentes observam o **respeito do tempo** de uso diário de dispositivos eletrônicos” os alunos terão que responder as seguintes questões: (a) A regência nominal entre os termos destacados na frase está incorreta. Em que consiste tal incorreção?; (b) Para que fique correta, como essa frase deve ser escrita?

Sabe-se que as regras são normas que especificam os usos da língua, ou seja, como deve ser, para que sejam obtidos determinados efeitos de sentido e de interação. No entanto, elas não podem ser rigorosas, inalteráveis e muito menos implacáveis, seguindo um caráter do “correto” e do “incorreto” nas diferentes unidades linguísticas.

Diante da exploração das análises, a seguir, será realizada a discussão dos resultados, conforme a base teórica abordada no capítulo 5 deste trabalho.

CAPÍTULO V

5. DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

O livro didático, embora não seja o único material a nortear o processo de ensino e aprendizagem, ainda é considerado o principal referencial pedagógico das práticas docentes. Pensando nisso, este trabalho tem como objetivo investigar se os encaminhamentos propostos na seção direcionada para a reflexão sobre o uso da língua na coleção - “Tecendo Linguagens, Língua Portuguesa” - realmente se pautam numa perspectiva teórica da AL.

As reflexões levantadas no presente trabalho baseiam-se em estudos realizados pela Linguista Dr^a Irlandé Antunes e pelo documento normativo, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ambos apresentam uma perspectiva de ensino onde a aprendizagem

de gramática deve ser contextualizada (em textos reais) e articulada em torno do uso da língua escrita e oral, sempre fundamentada pela reflexão do uso efetivo da linguagem nas práticas sociais. Para além, Antunes afirma que o objetivo do ensino de AL deve estar voltado para a ampliação da competência comunicativo-discursiva dos discentes.

Nas quatro amostras analisadas, embora se perceba uma tentativa de associar a funcionalidade da língua, percebe-se que na seção “Reflexão sobre o uso da língua” o trabalho com a gramática é realizada a partir de uma combinação das abordagens descritivas e das abordagens normativas e, por vezes, a velha “correção linguística” é manifestada sem levar em consideração o contexto específico de uso, causando, assim, um sentimento de desvalorização e incompetência. Desde modo, a realização da análise gramatical acontece, exclusivamente, por meio de frases que são fragmentos de textos que servem apenas como pretexto para exemplificar as temáticas trabalhadas, desviando-se da compreensão e interpretação textual, como também, das regularidades textuais, das funções e suas relações com o contexto social.

Ora, se o objeto de estudo da língua é o uso dessa mesma língua que apenas ocorre na forma de textos, então, o objeto de ensino sempre deve ser o texto, mesmo quando o estudo está direcionado para a AL das categorias gramaticais. Logo, não há o porquê se restringir apenas ao ensino de gramática, como se ela estivesse fora das situações de uso, explorando apenas as temáticas gramaticais, conceituações, classificações e exemplificações por meio de frases soltas como os LDs apresentaram na seção “Reflexão sobre o uso da língua”. Neste caso, se realmente houvesse uma reflexão dos sentidos do texto, para além do trabalho da compreensão e interpretação, a seção estaria também trabalhando com os recursos da gramática que naturalmente seguiriam um fluxo conduzido pelo próprio texto, até que se atingisse o objetivo pretendido, ou seja, a ampliação das competências dos discentes para o uso da língua em circunstâncias da fala e da escrita, incluindo as práticas de escuta e leitura.

Outro ponto importante a se discutir é a exploração dos mais variados modelos e textos que são utilizados para certos fins comunicativos. O fato é que explorar a leitura desses gêneros textuais, inclusive aqueles que apresentam realizações híbridas e que estão à disposição dos alunos nas suas mais diversas interações sociais (como por exemplo, a escrita de chats, rede sociais, memes, etc.), favorece aos discentes uma melhor compreensão dos mais variados contextos de uso da fala e da escrita, principalmente porque permite uma comparação através de outros gêneros, levando-os a analisar e discutir sobre o maior e menor grau de formalidade, como também as

particularidades que acontecem em cada espaço cultural, permitindo a compreensão de que a interação da fala e da escrita ocorre de formas diferentes, assim como os contextos nos quais elas são usadas e as atividades que se realizam nesse contexto.

Contudo, esse trabalho da análise global de variados textos, deve ser explorado cotidianamente, considerando seus aspectos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos, trabalhando a produção e compreensão de textos, possibilitando, assim, os alunos perceberem que os textos podem variar de acordo com o grau de in(formalidade), conscientizando-os de que suas produções (escritas e orais) não, necessariamente, devem estar apenas de acordo com a norma culta. E que o importante é saber em quais circunstâncias podem aplicar as regularidades estudadas, levando-os a refletir sobre o fenômeno da variedade linguística, seus valores sociais e situacionais presentes nos textos e que uma forma linguística não é, em si mesma, melhor que a outra.

Levando em consideração as análises da prática de ensino de AL nos LDs e as indicações de como obter resultados mais significativos no ensino da língua, espera-se que este trabalho possa contribuir para uma reflexão a cerca do tratamento do ensino de gramática, despertando nos professores e/ou futuros professores de língua uma visão crítica no que diz respeito à importância de se trabalhar com a multifuncionalidade linguística, sob a luz da concepção da linguagem como interação e do funcionamento textual discursivo, promovendo, dessa forma, cidadãos com habilidades verbais, atuantes da sua própria língua em qualquer atuação verbal, seja escrita ou oral.

CAPÍTULO VI

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade de implementar o eixo da AL no ensino de língua, conforme as orientações dos documentos normativos publicados nos últimos anos, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de investigar como é abordado o ensino de AL nos LDs do Ensino Fundamental, anos finais, das escolas públicas de Redenção, considerando a comparação entre a ótica conceitual do ensino de AL da Gramática contextualizada e da BNCC para análise e reflexão do *corpus*.

No decorrer desta pesquisa, foi possível observar o excessivo uso de fragmentos e frases de textos para se abordar a conceituação, classificação e exemplificação das

temáticas propostas nas análises gramatical. Contudo, sabemos que o texto, juntamente com o estudo de compreensão e interpretação, deveria ter sido direcionado para uma construção da interpretação da atividade verbal, como também, no entendimento de suas funções e suas relações com no contexto social.

Perante a análise, comprovamos também que os manuais aderiram em partes à perspectiva da AL, isto é, a tentativa de incluir a funcionalidade da língua foi realizada juntamente com a prática de abordagens descritivas e normativas, resgatando, inacreditavelmente, o obsoleto ensino da gramática tradicional que sem levar em conta o contexto específico de uso, manifestou-se através da correção do ‘incorreto’, que possivelmente pode acarretar em um sentimento de desvalorização e incompetência nas práticas linguísticas socialmente produzidas.

Sob a visão teórica do ensino de língua portuguesa incorporada na BNCC, no que diz respeito à promoção linguística que deve ocorrer nos anos finais do ensino fundamental, legitima-se a exploração intensificada dos gêneros textuais pertencentes a vários campos de atuação como o alicerce para a ampliação das práticas de linguagem já existentes, ao passo que os discentes seguem para outros ciclos em direção de novas experiências linguísticas.

Em concordância, a gramática contextualizada defende o uso dos mais variados gêneros textuais como parâmetro para o estudo de língua e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências da fala, da escuta, da leitura e da escrita dos fatos verbais praticados socialmente.

Diante do exposto, percebe-se que é por meio da articulação entre o objeto de estudo e o objeto de ensino nas práticas sociais que se conduz o ensino de gramática, ao passo que se ajusta à adequação da leitura e produção textual dos discentes.

À vista disso, Acreditamos que esse trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas, diante da grande necessidade de se rediscutir a importância de enxergar nos textos uma ação de linguagem que somente pode ser observada pela presença de categorias, fenômenos e fatos gramaticais que se articulam entre si, onde os sentidos criados resultam da conjunção do léxico e da gramática, do linguístico e do textual, do textual e do pragmático.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito Além da Gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013, Volume 3.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão revista. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 25 de março de 2021).

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.