

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE DEOSTI

O OBJETIVO DO ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE DO PDE/PR DE  
LÍNGUA PORTUGUESA

CURITIBA

2019

ALINE DEOSTI

O OBJETIVO DO ENSINO DE GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE DO PDE/PR DE  
LÍNGUA PORTUGUESA

Tese apresentada como requisito parcial  
à obtenção do título de Doutora em  
Letras, Curso de Pós-Graduação em  
Letras, Setor de Ciências Humanas, da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Maria José Gnatta  
Dalcuhe Foltran

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Deosti, Aline

O objetivo do ensino de gramática : uma análise do PDE/PR de  
Língua portuguesa. / Aline Deosti. – Curitiba, 2019.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Gnatta Dalcuche Foltran

1. Língua portuguesa – Gramática. 2. Língua portuguesa – Estudo e  
ensino – Paraná. 3. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).  
I. Foltran, Maria José Gnatta Dalcuche. II. Título.

CDD – 469.5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ALINE DEOSTI** intitulada: **O Objetivo do Ensino de Gramática: uma Análise do PDE/PR de língua portuguesa**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA JOSE GNATTA DALCUCHE FOLTRAN, que após ter inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 07 de Agosto de 2019.

MARIA JOSE GNATTA DALCUCHE FOLTRAN  
Presidente da Banca Examinadora

TERESA CRISTINA WACHOWICZ  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

LUANA DE CONTO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

JOSÉLIA RIBEIRO  
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

IARA BEMQUERER COSTA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

À Maria Aparecida Ferreira que, com muito profissionalismo e carinho, no ano de 1987, aceitou (e ensinou) em sua sala de aula multisseriada da zona rural de Jandaia do Sul, Paraná, uma menininha de 3 anos de idade que queria muito estudar, mas não tinha idade para se matricular. Com seu *sim*, eu iniciei uma jornada de descobrimentos que, agora, concluo com o doutorado, sem o qual não imagino o rumo que minha vida teria tomado. Professora Cidinha, muito obrigada pelos seis anos de ensino e aprendizagem. Sou eternamente grata.

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais.

Ao meu esposo e meus filhos

Às minhas irmãs.

À minha orientadora Maria José Foltran.

Às professoras Iara Bemquerer Costa, Josélia Ribeiro, Luana de Conto e Tereza Cristina Wachowicz, membros da banca.

Aos professores e técnicos da UFPR

Aos colegas da Pós-graduação da UFPR.

À CAPES.

Aos amigos.

Ao Ricardo Hasper, responsável pela Equipe Tecnológica do PDE, pelas orientações a respeito da busca/pesquisa das Produções didático-pedagógicas do PDE.

## RESUMO

Nossa pesquisa começou a delinear-se a partir de uma questão bastante comum entre professores de língua portuguesa nas últimas décadas: ensinar ou não ensinar gramática? Com um pouco de leitura (Franchi, 2006 [1978]; Geraldi, 1984 [1981]; Possenti, 1996; Antunes, 2003; Mendonça, 2006, Perini, 2016), nossa dúvida foi satisfatoriamente sanada com uma resposta repetida de forma enfática por esses profissionais: sim, devemos ensinar gramática. A partir dessas reflexões, começamos a perceber que esses autores apontavam diferentes objetivos para o ensino de gramática: a formação científica do aluno (Perini, 2016, Borges Neto; 2012) e o desenvolvimento da habilidade linguística: escrita, leitura e oralidade. (Franchi, 2006 [1978]; Geraldi 1984 [1981]; Antunes, 2003; Medonça, 2006). Considerando que existam objetivos distintos relacionados às práticas pedagógicas para o ensino de gramática, começamos a nos questionar como o tratamento didático desse conteúdo pode dar conta de atingir o que se espera da aula de gramática. Assim, a partir da análise de exercícios de gramática destinados à Educação Básica, buscamos investigar, nesta tese, que tipo de tratamento didático é aplicado ao conteúdo de gramática e explicitar os objetivos centrais desse ensino. Nosso *corpus* é constituído de atividades de gramática presentes em unidades didáticas das Produções Didático-pedagógicas desenvolvidas por professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná em processo de formação continuada no Programa de Desenvolvimento Educacional dos anos de 2007 a 2014. Tomando como fio condutor de reflexão as questões de pesquisa, discutimos as noções de análise linguística, os conceitos de gramática internalizada, gramática normativa, gramática descritiva, perpassados pelas concepções de língua. Discutimos também as propostas de ensino gramatical, pautando-nos teoricamente em trabalhos de João Wanderley Geraldi (1984 [1981], 1997), Antunes (2003, 2014), Mendonça (2006, 2007), Faraco (2008, 2017), Borges Neto (2012), Wachowicz (2012), Foltran (2013), Perini (2016) e Carlos Franchi (2006 [1978]). Após análise das Produções Didático-pedagógicas do PDE/PR, concluímos que o tratamento didático do conteúdo gramatical pode abranger tanto um ensino de gramática voltado para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, escrita, leitura e oralidade, quanto um ensino pautado exclusivamente na metalinguagem gramatical e suas classificações.

**Palavras-chave:** Ensino de Gramática; Análise linguística; PDE

## ABSTRACT

This research started from a very common question among Portuguese language teachers in recent decades: to teach or not to teach grammar? Reading Franchi (2006 [1978]); Geraldi (1984 [1981]); Possenti (1996); Antunes (2003); Mendonça (2006) and Perini (2016) we had our question satisfactorily answered: Yes, we should teach grammar. From these reflections, we realized that these authors pointed different goals of grammar teaching: the student's scientific education (Perini, 2016; Borges Neto, 2012) and the development of language skills: writing, reading and speaking (Franchi, 2006 [1978]; Geraldi, 1984 [1981]; Antunes, 2003 and Mendonça, 2006). Then, considering that there are different approaches of grammar teaching and different aims related to the pedagogical practices of grammar teaching, we investigate what types of didactic treatment can be observed in the activities carried out in the classroom and what the main goals of grammar teaching. Our corpus comprises grammar activities found in the teaching units of the Didactic-pedagogical Productions written by teachers of state schools in the State of Paraná who took part in a continued education process which was part of the Educational Development Program (PDE) between the years of 2007 and 2014. The research question that guided our reflection – “What is/are the goal(s) of teaching grammar?” – led us to discuss notions of linguistic analysis, the concepts of internalized, prescriptive and descriptive grammars, intertwined with concepts of language. We also discuss grammar teaching approaches, based on the works of João Wanderley Geraldi (1984 [1981], 1997), Antunes (2003, 2014), Mendonça (2006, 2007), Faraco (2008), Borges Neto (2012), Wachovciz (2012), Foltran (2013), Perini (2016) and Carlos Franchi (2006 [1978]). We observed that the didactic treatment of grammar content can mean both a meaningful teaching of grammar aimed at developing linguistic abilities, writing, reading and speaking and a not-so meaningful teaching, based exclusively on metalanguage and grammar categories.

**Keywords:** Grammar Teaching; Linguistic Analysis; PDE

## LISTA DE SIGLAS

DCE – Diretrizes curriculares orientadoras da Educação Básica

EaD – Educação à distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAAP - Faculdade Armando Alvares Penteado

FAUEL - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina

F.C. Chagas - Fundação Carlos Chagas

GRHS – Grupo de Recursos Humanos Setorial da SEED

GTR – Grupo de Trabalho em Rede

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Educação Superior

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

NGB - Nomenclatura Gramatical Brasileira

NRE – Núcleo Regional de Educação

NURC - Projeto da Norma Urbana Oral Culta

PB – Português Brasileiro

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

QPM – Quadro Próprio do Magistério

OCEm - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

TDIC - Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

PDP – Produção Didático-pedagógica

SN – Sintagma Nominal

SP - Sintagma Preposicionado

## SUMÁRIO

1.	A QUESTÃO-PROBLEMA: O ENSINO DE GRAMÁTICA.....	10
2.	CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	16
2.1.	O PDE.....	17
2.1.1.	Linhas de Estudos de língua portuguesa do PDE.....	21
2.1.2.	O currículo do PDE.....	23
2.1.3.	As PDPs – Produções didático-pedagógicas.....	30
2.2.	A SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PDPs: percurso metodológico .....	31
2.3.	UMA PESQUISA QUALITATIVA SOBRE ATIVIDADES DE GRAMÁTICA .....	41
2.4.	CLASSIFICAR, CATEGORIZAR E PROBLEMATIZAR: nossa literatura de apoio.....	41
3.	O QUE É ENSINAR GRAMÁTICA HOJE? .....	43
3.1.	REFLEXÕES TEÓRICAS .....	43
3.2.	ANÁLISE LINGUÍSTICA: revisão histórica do termo .....	44
3.3.	ANÁLISE LINGUÍSTICA HOJE .....	46
3.4.	CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E ENSINO: relações com a análise linguística .....	60
3.4.1.	Gramática internalizada.....	61
3.4.2.	Gramática normativa.....	68
3.4.3.	Gramática descritiva.....	79
3.5.	OS OBJETIVOS DO ENSINO DE GRAMÁTICA.....	89
3.5.1.	Ensino instrumental de gramática X ensino não instrumental de gramática .....	92
4.	AS ATIVIDADES DE GRAMÁTICA DO PDE.....	96
4.1.	ATIVIDADE INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: as habilidades de escrita, leitura e oralidade .....	96
4.2.	ATIVIDADE INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: a análise linguística em gêneros textuais.....	100
4.3.	ATIVIDADE INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: coesão textual - anáforas .....	102
4.4.	ATIVIDADE NÃO INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: coesão textual - anáfora e catáfora.....	116
4.5.	ATIVIDADE INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: análise linguística.....	120
4.6.	ATIVIDADE INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: classe de palavras .....	129
4.7.	ATIVIDADE NÃO INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: classe de palavras .....	143
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: aplicações da gramática ao ensino .....	158
6.	REFERÊNCIAS .....	167

## 1. A QUESTÃO-PROBLEMA: O ENSINO DE GRAMÁTICA

*A problemática acerca do ensino de gramática é reveladora da tradição e da transição por que passa o ensino de línguas na contemporaneidade. Os professores sentem-se pressionados para mudar, para agirem contextualizadamente: “é que a gente sempre ouve falar que tudo tem que ser contextualizado”. Essa pressão tem diversas fontes possíveis: os cursos de formação, as diretrizes educacionais vigentes (PCNs, por exemplo), a influência da mídia, entre outros.*

Ana Larissa A. M. de Oliveira

A atual geração de professores de língua portuguesa, na qual me incluo, foi e ainda é testemunha de diferentes posicionamentos sobre a gramática e seu ensino. Primeiro, durante a Educação Básica, a grande maioria desses professores, senão todos, foram educados estudando gramática. E praticamente todo o ensino de gramática era fundamentado na gramática normativa.

Segundo, no decorrer do curso superior em Letras, o licenciando (e o bacharelado) teve aulas de gramática novamente, fosse ela gramática normativa, descritiva ou ambas. Aprendeu também novas noções e teorias gramaticais, distintas do conhecimento veiculado pela gramática normativa na Educação Básica.

Terceiro, esses professores são também testemunhas de uma geração de professores antigramaticais que defendem um ensino de língua portuguesa fundamentado exclusivamente no desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade<sup>1</sup>.

Quarto, em sua tese *Hermes e bonecas russas*, a professora doutora Ana Larissa de Oliveira da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais aponta que há uma pressão sobre os professores para mudar, para agirem contextualizadamente quando o assunto é o ensino de gramática. Essa pressão, possivelmente, advém de fontes diversas: os cursos de

---

<sup>1</sup> Propostas de exclusão da gramática do currículo, inspiradas na concepção interacionista da linguagem, foram publicadas em documentos oficiais a partir da metade final da década de 1980 (ver Paraná 1990). O currículo de língua portuguesa orientava os professores a um trabalho de sala de aula focado na leitura e na produção e buscava romper com o ensino tradicionalista que se centrava no repasse do conteúdo gramatical (Paraná, 1988).

formação, as diretrizes educacionais vigentes, a influência da mídia, entre outros (Oliveira, 2006).

E quinto, o livro fornecido para uso didático com os alunos da Educação Básica privilegia ainda hoje, em sua grande maioria, o ensino normativo de gramática, divergente de teorias gramaticais ensinadas na maioria dos cursos de formação superior.

Percebemos com isso que os estudos linguísticos desenvolvidos no ensino superior nem sempre são os mesmos que fundamentam o ensino na Educação Básica. Não há uma comunicação efetiva entre essas duas pontas. Na área de ensino da Educação Básica, ainda não foi possível substituir os quadros teóricos que serviram à proposta tradicional de ensino gramatical, constatação feita por Franchi já em 1978, mas algumas coisas diferentes têm sido feitas, como veremos nesta tese.

Com tão diversa experiência em relação ao ensino de gramática, o professor recém licenciado em Letras, ao se deparar com a sala de aula, repensa tudo o que aprendeu e já não sabe que conhecimento gramatical é adequado para o ensino na Educação Básica, qual tratamento didático deve ser dispensado a esse conhecimento e, até mais problemático, se deve ou não ensinar gramática. Os professores ficam divididos entre um discurso moderno que demoniza a gramática e uma prática efetiva que engloba a gramática como parte significativa do conteúdo de Língua Portuguesa.

Aponta Franchi (2006 [1978], p. 35) que a consequência desse quadro para os professores “não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a incoerência de uma prática “envergonhada” dos mesmos exercícios antigos sob outras capas”. Aí, o problema reside num ensino equivocado da gramática, por meio de uma metodologia baseada na repetição mecânica de terminologia gramatical, conceitos e regras que são alheias ao uso que os falantes fazem da língua. Diversos autores da área de Letras (cujas ideias vamos apresentar no capítulo 2) afirmam que sim, professores de língua portuguesa devem ensinar gramática.

No contexto educacional contemporâneo de língua portuguesa, o ensino de tópicos gramaticais ainda ocupa um tempo significativo da aula. Muitos pesquisadores de todos os cantos do país, por meio de diferentes métodos investigativos, como a entrevista, a observação, a observação participante e o

questionário, já constataram esse fato (Neves (1990), Travaglia (1996), Fiad (1997), Moraes (2000), Cunha (2011), Mescka e Rocha (2013)), dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Sergipe e Rio Grande do Sul.

Por já se tratar de lugar comum na história do ensino de língua portuguesa no Brasil, muitos estudiosos reiteram que o ensino de gramática é majoritário nas aulas de língua portuguesa. Nessa direção, Faraco (2008) afirma que “tradicionalmente, sempre se identificou no Brasil, o ensino de português com o ensino de gramática”. Considerações semelhantes a essa já foram feitas também por outros linguistas como Franchi (1978 [2006]), Neves (1990), Geraldi (1991), Batista (1997), Britto (1997), Soares (2002).

Realmente ensina-se gramática com bastante frequência, o que, do ponto de vista pedagógico, é alvo de crítica. Alega-se que ensinar gramática não é o mesmo que ensinar língua e que ensinar gramática, reduzida a metalinguagem, é inútil.

Mas, afinal, para que serve o ensino de gramática? Tendo essa discussão em mente, nosso objetivo geral, neste trabalho é investigar o(s) objetivo(s) do ensino de gramática.

A organização desta tese ficou dividida em 3 capítulos. No capítulo 2, optamos por iniciar realizando a contextualização da pesquisa, na qual descrevemos o Programa de Desenvolvimento Educacional-PR (PDE), que é o contexto de produção discursiva das Produções didático-pedagógicas. Na sequência, explicamos o que é a Produção didático-pedagógica (doravante PDP), material com atividades de ensino de gramática que compôs o nosso *corpus*. Depois, discutimos o currículo e as linhas de estudo do Programa de Desenvolvimento Educacional-PR. Então, descrevemos o percurso metodológico de seleção do *corpus* e, por fim, apresentamos nossa metodologia de pesquisa.

Nosso *corpus* é constituído de atividades de gramática disponibilizadas nas unidades didáticas das PDPs elaboradas por professores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (doravante SEED) que realizaram o PDE. Desde o início do PDE no ano de 2006 até o ano de 2014, foram publicadas 11.386 (onze mil, trezentas e oitenta e seis) Produções didático-pedagógicas,

sendo 2.035 (duas mil e trinta e cinco) da disciplina de língua portuguesa<sup>2</sup>. No processo de investigação das PDPs, nossos critérios de seleção do *corpus* ficaram determinados pela existência: i) de exercícios de gramática e ii) de exercícios de análise linguística, resultando numa seleção de 48 PDPs.

Queremos ressaltar que, quanto aos conteúdos disciplinares, para realizar suas atividades no processo de formação continuada, o professor PDE<sup>3</sup> tem como norte as Linhas de estudos propostas pela SEED que estão em consonância com os conteúdos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (doravante DCEs)<sup>4</sup>.

Finalizada a contextualização da pesquisa, no capítulo 3, trazemos a discussão teórica pertinente aos conceitos fundamentais para esta tese: língua, gramática e análise linguística. Tomando como fio condutor de reflexão a nossa questão de pesquisa – qual(is) o(s) objetivo(s) do ensino de gramática? – discorreremos sobre as noções de gramática internalizada, gramática normativa, gramática descritiva e análise linguística, perpassadas pelas concepções de língua.

De início, fazemos os apontamentos sobre o ensino de gramática pelo viés da análise linguística, com especial atenção à posposta de Franchi (2006 [1978]) e Geraldi (1984 [1981]).

Continuando nossas reflexões teóricas, tratamos da gramática internalizada que não é contemplada em uma proposta de ensino. Discutimos, na sequência, a concepção de gramática normativa, seus pressupostos, propostas de ensino e debatemos algumas críticas relacionadas a ela. Depois disso, buscamos explicar o conceito de gramática descritiva e sua ligação com as atividades tipicamente científicas, pelas quais pode se dar de forma profunda a alfabetização científica do aluno em conhecimento linguístico.

Entendemos que as discussões teóricas sobre os conceitos de gramática, análise linguística e de língua servem não apenas como guias para estudar, analisar e classificar os tipos de atividades propostas nos trabalhos de Produções Didático-pedagógicas do PDE, mas também contribuem para ajudar

---

<sup>2</sup> Dados coletados no site da SEED.

<sup>3</sup> Professor PDE é o nome, comumente, usado para designar o concluinte do curso PDE.

<sup>4</sup> Destacamos que a organização das Linhas de estudo do PDE (Paraná, 2014b) direcionam as atividades disciplinares no interior do programa.

a distinguir se há algum tipo de inovação nas propostas de ensino divulgadas nas PDPs.

Por fim, apresentamos, no terceiro capítulo, nossas categorias de análises que ficaram determinadas em: ensino instrumental de gramática e ensino não instrumental de gramática. O ensino instrumental de gramática está relacionado à atividade que leva à reflexão de estruturas da língua com o intuito de melhorar a proficiência linguística e o ensino não instrumental de gramática relaciona-se à atividade que privilegia quase que especificamente a aquisição da metalinguagem.

No capítulo 4, serão expostas as análises do *corpus*, fundamentadas metodologicamente na abordagem da análise de conteúdos e orientadas teoricamente por estudos que tratam do ensino escolar de gramática.

Nossas reflexões analíticas das PDPs têm como norte teórico considerações sobre o ensino de gramática, mais especificamente, os trabalhos contemporâneos que discutem o tema, como Antunes (2003, 2014), Mendonça (2006), Faraco (2008), Borges Neto (2012), Foltran (2013) e Perini (2016), e sobre a concepção de análise linguística desenvolvida a partir dos estudos do professor Carlos Franchi (2006 [1978]), e João Wanderley Geraldi (1984 [1981], 1997)<sup>5</sup>.

Com relação à organização, optamos por realizar as análises, de modo transversal, congregando as atividades da mesma natureza, mesmo conteúdo. Desse modo, escolhemos utilizar atividades de diferentes PDPs para exemplificar as análises, sem o intuito de analisar as unidades didáticas linearmente ou completamente.

De modo geral, nossas análises contemplam atividades que abordam conteúdos variados. Por exemplo, da linguística textual; há atividades com conteúdos da coesão sequencial – anáfora e catáfora -, da análise linguística; há atividades voltadas ao estudo dos sentidos de itens gramaticais e de itens lexicais no texto e no dicionário, e das classes de palavras; há atividades sobre

---

<sup>5</sup> Selecionamos também alguns estudos em análise linguística mais atuais (Mendonça, 2007, Wachowicz, 2012) os quais, dentre outras coisas, propõem que atividades sejam realizadas para buscar compreender que certos elementos gramaticais ajudam a compor o estilo e a construção composicional em gêneros textuais, revelando suas características próprias. Nesse sentido, as atividades devem propor ações didáticas que conduzem o aluno a refletir sobre a importância da análise linguística na compreensão do funcionamento de certos gêneros textuais, ampliando, dessa forma, suas capacidades de leitura e produção textual.

substantivos, verbos, artigos, adjetivos, preposição, pronome, além da classificação geral dos substantivos - concretos, abstratos, comum, próprio etc<sup>6</sup>.

Como parte de nossas análises, propomos a resolução das atividades das PDPs, tendo em vista um trabalho instrumental sobre o conteúdo gramatical. E sob esse mesmo olhar, elaboramos também propostas e apresentamos ideias de atividades que ampliam as atividades de algumas PDPs.

Com o olhar voltado ao tratamento didático das atividades, buscamos, a partir das reflexões analíticas, classificá-las em: atividade instrumental e atividade não instrumental de gramática, demonstrando, assim, os objetivos do ensino de gramática.

Nossa tese está fundamentada nas seguintes hipóteses: o ensino gramatical tem como objetivo o desenvolvimento linguístico – escrita, leitura e oralidade; o estudo da gramática como meio de desenvolver o conhecimento científico dos fatos da língua e o estudo da gramática como meio de apropriar o conhecimento metalinguístico exclusivamente.

Partimos, desse ponto, para a explicitação das nossas conclusões no capítulo 5. Nossa tese não se encerra, como de praxe, com as considerações finais, pois queremos dar destaque ao quadro analítico do *corpus* que está disposto nos anexos, trata-se de uma apresentação sistemática e panorâmica dos exercícios gramaticais feita a partir das categorias de análise. De modo esquemático, apresentamos um quadro do *corpus*, com as 48 PDPs, enquadrando-as quanto ao tipo de ensino que propõem: atividade instrumental e atividade não instrumental de gramática, exemplificado com uma amostra de atividade.

---

<sup>6</sup> De um total de 48 PDPs selecionadas para compor nosso *corpus*, nossa amostra analisada ficou constituída de atividades publicadas em 15 PDPs. Não realizamos a análise de todas as PDPs, pelos seguintes motivos: os conteúdos das atividades se repetem nas PDPs e porque o tratamento didático do conteúdo gramatical nas atividades também se repete o que aponta para análises e conclusões semelhantes quanto ao nosso objetivo de pesquisa.

## 2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Neste capítulo, faremos a apresentação do nosso *corpus* de pesquisa discutindo, inicialmente, em linhas gerais, o Programa de Desenvolvimento Educacional, contexto de produção do material didático, e as Produções Didático-Pedagógicas de onde retiramos nosso *corpus*, as atividades de gramática.

O PDE, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná ao professor da própria SEED, é um programa de formação continuada que busca proporcionar aperfeiçoamento tanto dos fundamentos pedagógicos quanto dos disciplinares, a ser construído por meio de estudos teóricos vinculados ao ensino superior e de reflexões investigativas da prática pedagógica em ambiente de trabalho escolar<sup>7</sup>.

Como parte da avaliação final do PDE, é requerida uma Produção didático-pedagógica voltada para o trabalho e uso didático em sala de aula<sup>8</sup>. Tomando como ponto de partida um objeto de estudo/investigação da área de língua portuguesa elegido pelo professor-PDE, a PDP de elaboração própria constitui um material didático com vistas à intervenção metodológica na realidade escolar, é daí que surgem as atividades destinadas ao ensino e prática do conhecimento gramatical.

Nosso objetivo, nesse capítulo, também é explicar nossa metodologia de pesquisa fundamentada na coleta de documentos, ou seja, queremos explicar nosso percurso metodológico que levou à seleção das 48 (quarenta e oito) PDPs de língua portuguesa, publicadas entre os anos de 2007 a 2014, voltadas ao ensino de gramática.

No espaço posterior, discorreremos sobre nossa metodologia de análise que está fundamentada em observações de caráter qualitativo das atividades de ensino destinadas à Educação Básica, e elaboradas pelos professores-PDE em suas PDPs.

---

<sup>7</sup> PDE foi lançado no ano de 2005, sendo que a primeira turma iniciou os estudos em 2006. O programa continua em vigência atualmente.

<sup>8</sup> Além da PDP, o currículo do PDE inclui a apresentação por parte do professor-PDE de um artigo científico. Nesta tese, não discutiremos as publicações dos artigos que, em oposição à PDP, estão voltados, exclusivamente, para uma discussão de cunho teórico.

## 2.1. O PDE

No documento de orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, afirma-se que “a formação continuada não é a correção de um curso por ventura precário, mas necessária para a reflexão permanente do professor” (Brasil, 2005, p. 05).

Desse ponto de vista, compreendemos que a formação continuada é um espaço para:

1. Favorecer dinâmicas de atualização;
2. Contribuir com o aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente;
3. Desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional.

Tomando essas características como princípios, os professores-PDE de língua portuguesa têm a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos gramaticais e desenvolver intervenções que inovem o ensino dessa ciência. Nesse sentido, é importante considerar as seguintes características do programa PDE (Paraná, 2012a):

- Articulação entre Educação Básica e Ensino Superior (Professor – Universidade);
- Investigação da própria prática docente (Professor – Professor);
- Intervenção nas práticas pedagógicas escolares (Professor – Escola).

*A articulação do PDE com o ensino superior é estabelecida por meio de atividades de ensino e de orientação organizadas por um professor vinculado a uma IES pública do estado do Paraná<sup>9</sup>. Tendo em vista as funções da*

---

<sup>9</sup> Cada Instituição de Ensino Superior tem autonomia para decidir de que modo conduzir as atividades. Desse modo, as atividades oferecidas nas IES ao professor-PDE têm diversos

formação continuada, percebemos que as atividades nas IES constituem o momento de *favorecer dinâmicas de atualização e contribuir com o aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente*, por meio, por exemplo, do estudo de teorias contemporâneas da área educacional, da prática pedagógica e da linha de estudo. Além disso, é o momento também para (re)ver os conhecimentos sobre metodologias de pesquisa e de análise de dados.

Dessa articulação, há chances para que professor orientador e professor-PDE desenvolvam reflexões sobre as teorias gramaticais, buscando possíveis convergências do que se faz na universidade e do que se faz nas escolas a respeito dos conteúdos e metodologias de ensino gramatical tendo em vista as novas publicações sobre gramática descritiva, seu ensino e análise linguística. Não estamos propondo a formação de pequenos linguistas da Educação Básica, mas uma mudança do ensino gramatical para renovação do quadro teórico que serve à gramática normativa, um ensino que ocorra de forma significativa e que busque minimizar as inconsistências da gramática, tendo em visto os usos linguísticos da norma culta brasileira.

Nesse segmento do PDE, o professor-PDE pode repensar suas metodologias e suas práticas de ensino gramatical e *desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional*<sup>10</sup>, as quais podem incluir atividades que promovam o domínio da norma culta e o conhecimento do seu funcionamento estrutural.

A *investigação da própria prática docente* é o princípio do trabalho de pesquisa do professor-PDE que tem como finalidade levar à seleção do objeto de estudo, isto é, o fio condutor dos trabalhos produzidos durante o PDE, incluindo a PDP. Com essa proposta, o PDE visa à “superação da dicotomia entre teoria e prática na formação continuada dos professores da Educação Básica, bem como ressalta que a formação docente deve figurar na jornada de trabalho do professor” (Paraná, 2012a, p. 01).

---

formatos. Em geral, podemos destacar grupos de pesquisa e leitura, cursos, palestras, congressos etc.

<sup>10</sup> Assim, o PDE visa a diminuir a distância entre a produção teórica acadêmica sobre o ensino e o efetivo desenvolvimento prático educativo, fortalecendo a articulação entre Educação Básica e o Ensino Superior.

Os professores-PDE de língua portuguesa têm longa experiência com os problemas da gramática normativa relativos a inconsistências de descrição linguística. Com centralidade na norma-padrão, por exemplo, da gramática normativa, há o uso de ênclise pronominal, como em, *empresta-me uma caneta*, enquanto que o uso mais comum é a próclise pronominal ao verbo *me empresta uma caneta*. Por isso, no PDE, aqueles que escolhem investigar as questões referentes à gramática conta com dados empíricos que requerem certa mudança da gramática escolar.

E a *intervenção na prática pedagógica escolar* se dá por meio da aplicação da proposta de ensino apresentada na PDP.

O PDE tem duração de 2 anos, sendo que, no decorrer do primeiro ano do Programa - fevereiro a dezembro - o professor-PDE pode gozar de 100% (cem por cento) de afastamento remunerado de suas atividades de docência e, no segundo período, o professor-PDE ainda continua afastado, mas com apenas 25% (vinte e cinco por cento) da sua carga-horária.

A seleção do PDE é um processo interno oferecido pela SEED ao professor que cumprir alguns pré-requisitos:

- a) Encontrar-se no nível II, classe 8 a 11, do plano de carreira <sup>11</sup>;
- b) Ter cursos e atividades com código 5 (formação complementar), e docências com código 6 (cursos extras) inseridos na Ficha Funcional/GRHS/ SEED do professor<sup>12</sup>;
- c) Ter realizado o curso GTR do ano anterior<sup>13</sup>;

---

<sup>11</sup> Estar no nível II, classe 8 requer cumprir 3 (três) anos de estágio probatório, mais no mínimo 4 (quatro) anos de trabalho estável, tendo realizado 100% (cem por cento) das horas de cursos necessários à promoção, receber nota máxima (10 pontos) nas avaliações de desempenho profissional e obter o título de pós-graduação. Todos esses requisitos devem ser cumpridos no ano anterior ao da inscrição no processo seletivo do curso PDE. Resumindo, os professores estão, parcialmente, aptos a se inscrever no programa durante o oitavo ano de trabalho.

<sup>12</sup> O código 5 (cinco) refere-se a atividades e cursos relacionados com a área educacional, excetuando-se os cursos de graduação, pós-graduação *Lato Sensu*, mestrado e doutorado, e o código 6 (seis) reporta-se aos trabalhos como docente realizados pelo professor candidato, excetuando-se suas atividades docentes do Quadro Próprio do Magistério. Essa atividade docente pode ser, por exemplo, ministrar um curso da própria SEED.

<sup>13</sup> GTR é sigla para Grupo de Trabalho em Rede (GTR), trata-se de um curso gratuito e ofertado pelos professores-PDE durante o segundo ano de participação no curso (PDE). Num total de 64 (sessenta e quatro) horas de atividades mediadas por um tutor, o professor-PDE, o curso de duração de 3 (três) meses é feito totalmente na modalidade Educação à distância (EaD) no ambiente virtual de aprendizagem, e-escol@, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). O GTR é uma das atividades de formação do PDE que possibilita a interação entre professor-PDE e demais professores da rede objetivando: articular o referencial

- d) Ter apresentado a titulação de pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* devidamente reconhecida por legislação vigente no Brasil<sup>14</sup>;

A pontuação para a classificação no número de vagas dá-se pela soma total de até 100 (cem) pontos obtidos por meio de:

- a) Até 40 pontos em cursos e docências<sup>15</sup>;
- b) A realização do curso GTR do ano anterior recebe a pontuação de 04 (quatro) pontos;
- c) Os cursos de pós-graduação<sup>16</sup>;
- d) Tempo como QPM na Educação Básica da Rede Pública Estadual ou em Escolas Conveniadas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial<sup>17</sup>
- e) Progressão em carreira<sup>18</sup>.

A classificação dos candidatos ocorre a partir da maior pontuação obtida na análise dos critérios apresentados nas letras *a*, *b*, *c*, *d* e *e*. Após o resultado final, o professor classificado no número de vagas escolhe uma Linha de Estudos do PDE para realizar sua pesquisa no decorrer de 02 (dois) anos.

---

teórico com as propostas de ações apresentadas nas produções do professor-PDE; contribuir para o aperfeiçoamento dos professores da rede pública de ensino mediante estudo das proposições dos professores-PDE; propiciar aos participantes do GTR o redimensionamento da prática pedagógica; viabilizar mais um espaço de estudo e discussão do *Projeto de Intervenção Pedagógica*, da *Produção didático-pedagógica* e da *Implementação do projeto na escola* e permitir as colaborações do professor da Rede nas elaborações do professor PDE e ainda estimular a aproximação da Educação Básica e o Ensino superior (Paraná, 2016b).

<sup>14</sup> Esse item é requisito também para a promoção na carreira ao nível II, nível em que o professor pode começar a concorrer a uma vaga no PDE.

<sup>15</sup> O cálculo da pontuação é realizado de maneira proporcional ao número de horas constantes na ficha funcional do candidato. O valor máximo de pontos é atribuído ao candidato que possuir 720 (setecentos e vinte) horas ou mais de formação continuada realizadas nos 5 (cinco) anos anteriores à inscrição (PARANÁ, 2014a).

<sup>16</sup> Os cursos de pós-graduação são pontuados da seguinte maneira: especialização *Lato Sensu* tem pontuação de 04 (quatro) pontos por curso, até o limite de 08 (oito) pontos, pós-graduação em nível de mestrado recebe pontuação de 10 (dez) pontos, até o limite de 10 (dez) pontos, e a pós-graduação em nível de doutorado tem pontuação de 15 (quinze) pontos, até o limite de 15 (quinze) pontos (PARANÁ, 2014a).

<sup>17</sup> O tempo é calculado, excetuando-se o tempo de licença sem vencimento quando houver, contado a partir do termo de exercício na linha funcional escolhida tem pontuação de 0,5 (zero cinco) pontos por semestre completo, até o limite de 15 (quinze) pontos (PARANÁ, 2014a).

<sup>18</sup> O enquadramento no Nível II, na classe 8 vale 02 (dois) pontos, na classe 9 são 04 (quatro) pontos, na classe 10 tem valor de 06 (seis) pontos e na classe 11 faz jus a 08 (oito) pontos. (PARANÁ, 2014a).

Todos esses dados numéricos e classificatórios resultam em um ponto importante para as problematizações desta tese: um professor concluinte do PDE tem, no mínimo, 10 anos de carreira e possivelmente de trabalho efetivo em sala de aula, ou seja, são professores já experientes na docência que enfrentaram os diversos tipos de dificuldades didáticas e pedagógicas comuns a uma sala de aula, em especial, as dificuldades que envolvem o caráter prescritivo da gramática da língua portuguesa.

Mais especificamente, os professores de português já tiveram uma longa experiência em relação às questões conflitantes que envolvem o ensino de gramática. Nesse caso, as causas do conflito mais próximas ao professor são o livro didático e as diretrizes curriculares. Sobre esse aspecto, destacamos que a cada triênio, ocorre a troca de livro didático a partir das opções aprovadas pelo PNLD, porém os livros, com pouquíssima exceção, trazem quase sempre as mesmas perspectivas e os mesmos exercícios de ensino, exclusivamente ou em sua grande parte, fundamentados na gramática normativa.

Desse modo, os professores de português do PDE, por décadas, foram alvos de pressões, de diretrizes curriculares, da mídia, etc., para agir diferente quanto ao ensino de gramática, mas sempre receberam livro didático (do PNLD) com a perspectiva normativa.

#### 2.1.1. Linhas de Estudos de língua portuguesa do PDE

As linhas de estudo congregam temas aglutinadores de estudos científicos, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si. No caso do PDE, as Linhas de Estudo foram incluídas no ano de 2013 com o objetivo de orientar a definição dos estudos, em parâmetros gerais, a serem realizados em cada uma das Áreas/Disciplinas do Programa, facilitando a articulação entre as demandas por formação da Educação Básica e os estudos da IES (Paraná, 2013).

Das Produções didático-pedagógicas resultantes do PDE dentre 2007 e 2014, somente as de 2014 foram realizadas sob as orientações dessas linhas de estudo. Entretanto, é válido descrever quais são elas e qual conteúdo elas não mencionam explicitamente: ensino de gramática.

Embora essas orientações sejam tardias em relação à produção da maior parte do meu *corpus*, ainda assim são relevantes para discutir o cenário da Educação Básica no Paraná e até mesmo no Brasil em relação às tendências no ensino de língua portuguesa.

Linhas de estudo PDE	Detalhamento dos estudos na linha <sup>19</sup>
Ensino e aprendizagem de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepções de ensino e sua implicação no ensino [...]</li> </ul>
Linguística aplicada e ensino de língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A análise linguística nas práticas discursivas em sala de aula;</b></li> <li>• A dimensão interacional da linguagem e sua aplicação pedagógica;</li> <li>• A interpretação na leitura e a autoria na escrita;</li> <li>• <b>A aquisição da escrita e o ensino de ortografia;</b></li> <li>• Propostas metodológicas para superação de dificuldade de aprendizagem da língua escrita;</li> <li>• Oralidade e escrita: aspectos relevantes para a observação das especificidades da fala e da escrita;</li> <li>• As práticas discursivas de oralidade, leitura, escrita e o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos;</li> <li>• A teoria dos gêneros discursivos e o ensino de Língua Materna.</li> </ul>
Literatura e escola: concepções e práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito de literatura e as práticas pedagógicas a ele associadas para a formação de leitores [...]</li> </ul>
Tecnologia e suas linguagens no ensino de língua portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexões sobre o papel da tecnologia no contexto escolar e para a disciplina [...]</li> </ul>
Diálogos curriculares com a diversidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos da diversidade com conteúdos do currículo da disciplina de língua portuguesa: [...]. [...]</li> </ul>

Linhas de Estudos do PDE 1 – tabela elaborada por meio de citações diretas das informações referentes às Linhas de Estudo do PDE de língua portuguesa (Paraná, 2014b). Destaque acrescentado. Para maiores detalhes ver: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=449>

Ao observar essas linhas de estudos do PDE, queremos levantar a seguinte reflexão: não há linhas de estudos destinadas exclusivamente ao desenvolvimento da oralidade e da escrita e por que não há. Vivemos em um momento de muita preocupação e, conseqüentemente, de uma supervalorização dos eixos didáticos relacionados ao ensino/aprendizagem de leitura em ambiente escolar. Isso parece ser quase que exclusivamente o

<sup>19</sup> Para cada linha de estudos do PDE há sublinhas que a especificam (ver a coluna *Detalhamento dos estudos da linha*). Entretanto, por questões de interesse e espaço não reproduziremos aqui os outros detalhes. Para quem tiver o interesse de conhecê-las por completo, acessar o [link](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=449) <

resultado da reação docente em decorrência da repercussão dos resultados baixos em desempenhos de alunos das avaliações oficiais de aprendizagem que tem como matriz a leitura, a exemplo, a Prova Brasil (5º e 9º anos do ensino fundamental), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (ensino fundamental e médio), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Entretanto, por complementaridade ao desenvolvimento da habilidade de leitura, acreditamos que é importante haver uma linha de estudos do PDE destinada a desenvolver a oralidade e outra para desenvolver a escrita. Defendemos que o desenvolvimento da oralidade e da escrita são atividades escolares tão importantes quanto a leitura, pois escrita e oralidade são também habilidades fundamentais para um cidadão viver em sociedade.

Dentre um total de 31 (trinta e uma) sublinhas de estudo de língua portuguesa no documento do PDE, podemos encontrar em duas delas a pressuposição de estudos de conteúdo do eixo didático da gramática: *a análise linguística nas práticas discursivas em sala de aula e a aquisição da escrita e o ensino de ortografia*. Naquela, apenas na medida em que se entende “análise linguística” como uma extensão da “gramática”.

Entendemos, desse modo, que no PDE o ensino de gramática não é incentivado explicitamente por conta da ausência de linha de estudos específicas. Assim, pressupõe-se que não há uma finalidade para o ensino de gramática ou que ela seja descartada. Ao não mencionar o termo *gramática* nas linhas de estudo do PDE, poderia haver uma tentativa de direcionar os trabalhos de pesquisa, evitando-se o que é caracterizado como *ensino não instrumental de gramática*.

### 2.1.2. O currículo do PDE

Uma questão fundamental da formação continuada refere-se às atividades ofertadas pelo PDE. Concentraremos-nos nas que podem contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos específicos da disciplina, como por exemplo, a gramática da língua portuguesa. As atividades do PDE estão divididas em 3 eixos:

1. Eixo um: atividades teórico-práticas;
2. Eixo dois: atividades de aprofundamento teórico;
3. Eixo três: atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico.

Como poderá ser visto nas descrições dos quadros, o currículo do PDE é bastante amplo, e o professor-PDE deve cumprir cargas-horárias que incluem desde atividades de investigação de campo e aprofundamento teórico (eixos 1 e 2) a atividades de formação para utilização de suporte tecnológico (eixo três). O eixo três não nos interessa diretamente, uma vez que suas atividades não estão relacionadas à produção da PDP e, conseqüentemente, aos estudos teóricos. Já nas atividades dos eixos 1 e 2, há os momentos de estudo e aprimoramento do objeto pesquisado pelo professor-PDE.

Do eixo 1, *atividades teórico-práticas*, contemplamos as atividades expostas no quadro a seguir:

<b>Eixo</b>	<b>Atividade</b>	<b>Características</b>	<b>Carga-Horária</b>	<b>Responsável<sup>20</sup>/ Prazo</b>
<b>ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICAS</b>	<i>Planejamento do Projeto de intervenção pedagógica</i>	Pesquisa de campo (escola); Pesquisa bibliográfica; Socialização na escola dos estudos acadêmicos.	40 horas	NRE/Escola/Professor PDE  1º (primeiro) e 2º (segundo) períodos (primeiro ano do PDE)
	<i>Projeto de intervenção pedagógica</i>	Produção escrita deve conter: - delimitação da situação-problema; - justificativa; - objetivos; - fundamentação teórica; - estratégias de ação; - cronograma; - referências.	64 horas	Professor PDE  1º (primeiro) e 2º (segundo) períodos (primeiro ano do PDE)
	<i>Encontros de orientação (com professor de IES)</i>	Orientações oral e escrita; Caráter teórico, metodológico e prático;	128 horas	IES  No decorrer dos 4 (quatro) períodos (dois anos)

<sup>20</sup> Responsável, nessas tabelas, está designando a instituição ou órgão público responsável pela documentação e organização das atividades, o professor-PDE, do outro lado da moeda, é sempre o responsável por realizar tais atividades.

		Presencial ou <i>on-line</i>		
	<i>Produção Didático-pedagógica</i>	Produção escrita: - Material didático com estratégia metodológica para aplicação prática.	64 horas	Professor PDE  Prevista para o 2º (segundo) período (segundo semestre do primeiro ano)
	<i>Implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola</i>	Desenvolvimento prático da(s) atividade(s) prevista(s) no projeto; Envolve o público-alvo (aluno e/ou professor)	64 horas	NRE/IES  Durante o 3º (terceiro) período (primeiro semestre do segundo ano)
	<i>Artigo científico</i>	Produção escrita: - o problema estudado; - descrição dos dados coletados (coleta é prevista para o período de implementação do projeto); - análises dos dados; - contribuições resultadas do GTR. Cunho teórico-analítico	64 horas	Professor PDE/IES  Durante o 4º (quarto) e último período do PDE (segundo semestre do segundo ano)

Cronograma curricular do PDE 1 - Atividades previstas pelo plano integrado de formação continuada para o desenvolvimento de parte do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PDE-SEED) destinadas à integração teórico e prática. Tabela elaborada por meio de citação indireta e interpretação do material *I Seminário integrador* organizado pela Equipe da Coordenação Estadual do PDE, divulgado pela SEED e disponível no link: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=451>

Do eixo 1, destacamos, inicialmente, o Planejamento do Projeto de Intervenção Pedagógica e o Projeto de Intervenção Pedagógica que têm relação direta com as produções do PDE, incluindo a PDP, uma vez que o objeto de investigação apresentado nas produções decorre da realidade escolar e da proposição da intervenção. Assim, o Projeto de *Intervenção Pedagógica*, e todas as suas fases de execução, deve “apontar para uma possibilidade de produção didático-pedagógica a ser utilizada como uma estratégia de implementação na escola” (Paraná, 2013, p. 04). Apesar de pesquisas apontarem que o conteúdo gramatical ocupa tempo significativo da aula de língua portuguesa, no PDE, a gramática como objeto de investigação e pesquisa é bastante pífio.

A *Implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola* é a parte do PDE destinada totalmente à aplicação prática. Ela deve ser

acompanhada pelo professor orientador (IES) e visa principalmente enfrentar e contribuir para a superação das fragilidades e problemas apontados pelo professor-PDE no ensino de sua disciplina ou na sua área, com a finalidade de promover a melhoria qualitativa do ensino e da aprendizagem na escola de implementação do projeto (Paraná, 2016b). Além disso, a *implementação* é a fase de coleta dados e obtenção de resultados que ajudam a concretizar a formatação final da PDP.

O documento que trata do *Projeto de Intervenção Pedagógica* põe em destaque que “o objetivo – e o diferencial – da pesquisa realizada no PDE é o exercício efetivo da *práxis*, entendida aqui como um processo dialético entre a teoria e a prática” (Paraná, 2013, p. 04).

Nesse sentido, a proposta do PDE une a experiência como ponto inicial de pesquisa e o processo de reflexão e fundamentação teórica com vistas a novas alternativas de estratégia de ação didático-pedagógica, tendo o privilégio de unir pesquisa e prática docente. O exercício da *práxis* pelo professor de português em relação ao ensino de gramática precisa levar em conta as mudanças requeridas para as práticas normativas da gramática tradicional. Essa necessidade de mudança requer o desenvolvimento de metodologias de ensino que sejam linguisticamente significativas.

Tendo isso em vista, dentre as formações continuadas, o *Projeto de Intervenção Pedagógica* na escola se constitui no elemento diferenciador do PDE, pois como uma atividade de integração teórico-prática congrega a intersecção da vida escolar e dos estudos acadêmicos.

Os *encontros de orientação com professores de IES* é também uma atividade diretamente relacionada à escrita da PDP. De caráter teórico, metodológico e prático, o *encontro* é o “momento em que devem ser discutidos os encaminhamentos de cada uma das atividades/produções a serem realizadas pelo professor-PDE no âmbito do Programa”, incluindo a PDP. (Paraná, 2016, p. 06).

A PDP tem, além do caráter didático, o caráter teórico. Trata-se de um texto com vistas para a renovação dos conteúdos e das metodologias de ensino da Educação Básica, espaço em que a gramática escolar poderia passar por revisões e adaptações tendo em vista os estudos desenvolvidos no ensino superior.

Apreendemos que, nesses encontros, concretiza-se o intercâmbio entre Educação Básica e Ensino Superior, onde o professor-PDE tem a função de problematizar a realidade escolar e buscar junto do professor orientador, que atua como interventor pedagógico, a fundamentação teórica e os encaminhamentos metodológicos, de forma a garantir a aplicabilidade da proposta de *intervenção* na escola.

O *artigo final* é uma produção escrita final de cunho teórico analítico com o intuito de divulgar e socializar o trabalho desenvolvido pelo professor-PDE; ele contempla, paralelamente com a PDP, estudos e reflexões voltados para o mesmo objeto de ensino.

Do eixo dois, *atividades de aprofundamento teórico*, enumeramos as atividades organizadas no quadro seguinte:

Eixo	Atividade	Características	Carga-Horária	Responsável/ Prazo
ATIVIDADES DE APROFUNDAMENTO TEÓRICO	<i>Cursos nas Instituições de Ensino Superior</i>	Conteúdos: Fundamentos da educação; Metodologia de pesquisa; Metodologia de ensino; Produção didático-pedagógica; <b>Conteúdos da disciplina de ingresso no PDE;</b> Diretrizes curriculares orientadoras da Educação Básica (DCE) da Rede Estadual de Ensino.	288 horas	IES <sup>21</sup>  1º (primeiro) e 2º (segundo) períodos (primeiro ano do PDE)
	<i>Inserções acadêmicas</i>	Participação em eventos oferecidos pela IES, como: - congressos; - cursos; - grupos de estudos; - grupos de pesquisa; - seminários.	128 horas	IES  1º (primeiro) e 2º (segundo) períodos (primeiro ano do PDE)
	<i>Encontros de área</i>	Encontros <i>com professor de IES</i> e com outros professores PDE da mesma área de estudo a fim de debater e qualificar seus trabalhos e estudos	8 horas	IES  2º (segundo) período (primeiro ano do PDE)
	<i>Seminários temáticos</i>	Conteúdos:	16 horas	SEED <sup>22</sup> /NRE <sup>23</sup> /IES

<sup>21</sup> IES – Instituição de Educação Superior. As IES creditadas a participar como entidades tutoras do curso de formação continuada do PDE são instituições estatais de ensino, ou seja, instituições mantidas pelo poder público.

<sup>22</sup> SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. “A Secretaria de Estado da Educação tem por objetivo a definição e a execução da política governamental no setor de educação básica e de educação profissional, visando à melhoria das condições de vida da população. Compete à Secretaria adequar a oferta à demanda por escolaridade básica de forma prioritária e por escolaridade profissional, de acordo com a política governamental, de maneira autônoma

		- temas relevantes para a educação		1º (primeiro) período (primeiro ano do PDE)
	<i>Seminários integradores PDE</i>	Objetivam: - Apresentar a proposta do PDE, sua fundamentação político-pedagógico e seu currículo; - Criar um espaço de intercâmbio entre os professores PDE.	24 horas	SEED/NRE  1º (primeiro) e 2º (segundo) períodos (primeiro ano do PDE)
	<i>Seminário de avaliação final</i>	Objetiva: - apresentar o artigo final para validação dos professores orientadores da disciplina/área e para divulgação à comunidade acadêmica e a profissionais da educação.	8 horas	IES/  No final do 4º (quarto) período (segundo semestre do segundo ano)

Cronograma curricular do PDE (2) - Esses dados referem-se às atividades previstas pelo plano integrado de formação continuada para o desenvolvimento de parte do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PDE-SEED) do eixo orientado para o desenvolvimento do aprimoramento teórico. A tabela foi elaborada por meio de citação indireta e interpretação do material *I Seminário integrador* organizado pela Equipe da Coordenação Estadual do PDE, divulgado pela SEED e disponível no link: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>>.

Do eixo dois, com exceção do *Seminário de Avaliação final*, todas as outras atividades têm propostas de estudos que de alguma forma contribuem para a elaboração da PDP.

De modo geral, essas atividades do eixo 2 trazem para o professor-PDE a oportunidade de aprimorar os conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa: como a coleta/geração de dados, a metodologia de pesquisa e a metodologia de análise, e também para a elaboração da PDP: como a metodologia de ensino e os temas relevantes para educação.

De nosso lado, entendemos que as atividades destinadas aos *Conteúdos da disciplina de ingresso no PDE* deveriam ser ampliadas, uma vez

---

ou em cooperação com os municípios, primando-se pela qualidade dos resultados”. Fonte: <<http://www.educacao.pr.gov.br>>

<sup>23</sup> NRE – Núcleo Regional de Educação. Ao NRE compete orientar estabelecimentos quanto à Vida Legal das escolas: credenciamento, autorização de funcionamento, reconhecimento, implantação, cessação, regimento escolar, matriz curricular e calendário escolar, bem como divulgar e zelar pelo cumprimento da legislação, regulamentos, normas e diretrizes relativos à educação e serviços administrativos. Fonte: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br>>

que declaradamente são destinadas ao conteúdo específico somente 32 horas, enquanto que a maior parte da carga horária destinada aos estudos teóricos está voltada para a formação de conteúdos dos fundamentos de educação e das metodologias de ensino e de pesquisa. Essas atividades são o lugar, por exemplo, dos estudos da análise linguística e da gramática; lugar para o professor-PDE aproximar-se das metodologias de ensino relacionadas a teorias sistematicamente organizadas de descrição das estruturas e do funcionamento da língua.

Além disso, tendo em vista que, para a elaboração do *Projeto de Intervenção Pedagógica*, o professor-PDE deve selecionar um tema que se refere à sua área de ingresso no PDE, ou à linha de estudo, e articular essa escolha à realidade da escola em que atua (Paraná, 2013), destacamos a necessidade da inclusão de atividades voltadas ao estudo relacionado à Linha de Estudos do PDE.

Outra questão é que em relação ao conteúdo, não há bibliografia previamente determinada pelo programa do PDE. Cabe a cada orientador de IES escolher os autores a serem estudados e decidir a formatação dos estudos. Percebemos que, dessa forma, as atividades que congregam o PDE podem levar o professor-PDE a conhecer uma ou outra teoria a respeito dos temas propostos e podem também desenvolver uma ou outra habilidade linguística, escrita, leitura ou oralidade.

Tendo em vista que há diversas perspectivas teóricas a respeito dos conteúdos específicos, das metodologias de ensino, das metodologias de pesquisa e dos fundamentos da educação, a determinação do currículo do PDE pode variar bastante. Nada garante um ensino comum entre os participantes do Programa. Não há, portanto, um currículo padrão na formação oferecida pelo PDE. Isso tudo não é um problema, pois a formação não precisa ser uniforme.

Consideramos, por fim, que a proposta do PDE, com destaque para a pesquisa atrelada ao contexto de trabalho, é diferente da grande maioria das formações continuadas. Ela traz consigo a oportunidade de o professor-aluno investigar seu próprio ambiente de trabalho e, desse modo, trabalhar as inquietações oriundas da prática pedagógica, analisar os porquês das inquietações e propor mudanças em seu contexto educacional. Mais importante

que a transformação do contexto educacional é a desestabilização e mudança do próprio professor-PDE.

A esse favor soma-se o argumento da necessidade de o professor manter-se atualizado, conhecendo as teorias científicas contemporâneas de seu tempo, as metodologias de ensino e as tecnologias mais atuais. O Programa PDE oferece uma excelente oportunidade ao professor em exercício para essa atualização. Disponibiliza afastamento remunerado do trabalho e exige que se pesquise o próprio contexto de atuação profissional.

### 2.1.3. As PDPs – Produções didático-pedagógicas

A PDP é uma produção escrita composta, em geral, por fundamentação teórica e unidade didática que deve ser entregue como requisito de conclusão do PDE.

O formato da PDP é desenvolvido a partir de uma máscara padrão<sup>24</sup>. Nela, há apenas alguns dados básicos relacionados à produção didática, como título, disciplina, resumo, palavras-chave e público-alvo. Os demais detalhes da PDP ficam sob a responsabilidade do professor da IES orientar a execução. Desse modo, a organização final da PDP estará circunscrita aos estudos e discussões de orientação.

A PDP tem um caráter didático visto que o professor-PDE, como parte das atividades curriculares do PDE, deve implementar sua proposta em um escola da rede estadual de ensino. Além disso, seu público-alvo deve estar circunscrito aos alunos e professores da Educação Básica. É daí que surgem propostas de atividades de ensino gramatical, algumas fundamentadas pela gramática normativa, outras pela análise linguística. Esse material compôs o nosso *corpus*.

Tendo isso em vista, compreendemos que a PDP tem dupla função: para o professor-PDE, desenvolver a capacidade de produção do próprio material didático, no caso em estudo, a elaboração de exercícios de gramática,

---

<sup>24</sup> Para a escrita da Produção didático-pedagógica é disponibilizada a todo professor-PDE de qualquer área de ingresso no Programa uma máscara, uma espécie de formulário com alguns elementos essenciais. Para consulta de detalhes, disponibilizamos esse instrumento em anexo.

e, para o professor de sala de aula, a PDP constitui um material de apoio à preparação das aulas<sup>25</sup>.

Nosso entendimento é que a produção da PDP é muito relevante para a formação (continuada) do professor, uma vez que busca desenvolver na prática os conhecimentos didáticos e pedagógicos relacionados ao ensino e, de modo indireto, contribui para o fortalecimento da Educação Básica. O teor da PDP envolve a articulação entre reflexão do arcabouço teórico da disciplina, das metodologias de ensino e pesquisa e o desenvolvimento da práxis no ambiente escolar de trabalho.

## 2.2. A SELEÇÃO DO *CORPUS* DE PDPS: percurso metodológico

Nossa pesquisa começou a delinear-se a partir de uma questão bastante comum entre professores de língua portuguesa nas últimas décadas: ensinar ou não ensinar gramática? Com um pouco de leitura (Franchi, 2006 [1978]; Geraldi, 1984 [1981]; Possenti, 1996; Antunes, 2003; Mendonça, 2006, Perini, 2016), nossa dúvida foi satisfatoriamente sanada com uma resposta repetida de forma enfática por esses profissionais: sim, devemos ensinar gramática<sup>26</sup>.

A partir de então, começamos a perceber que esses autores apontavam diferentes objetivos para o ensino de gramática: a formação científica (Perini, 2016, Borges Neto; 2012) e o desenvolvimento da habilidade linguística (Franchi, 2006 [1978]; Geraldi 1984 [1981]; Antunes, 2003; Medonça, 2006).

Perini (2016), por exemplo, no capítulo *Para que estudar gramática?*, do livro *Gramática descritiva do português brasileiro*, defende que esse estudo seja usado para uma iniciação científica<sup>27</sup>. Já Antunes (2003; 2014) aborda os

---

<sup>25</sup> Toda PDP serve como aparato para consulta teórica e pesquisa de proposta didática para professores, em especial, aos pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério da Secretaria da Educação do Estado do Paraná. No entanto, ressaltamos que há o problema relacionado ao mecanismo de busca de PDP no site da SEED.

<sup>26</sup> Mas, ponderamos, esse ensino precisa ser redimensionado.

<sup>27</sup> “em vez de eliminar pura e simplesmente o estudo da gramática na escola (com o que estaríamos fechando uma janela), é preciso refiná-la em termos de formação científica” (p. 59) Perini defende que “... a gramática é uma disciplina científica, tal como a química, a geografia e a biologia. Assim como a biologia estuda os seres vivos (sua forma, fisiologia, hábitos etc.) e a química estuda os elementos e suas combinações, a gramática estuda um aspecto da linguagem – um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto seres vivos ou elementos químicos (Perini, 2016, p. 52). Importa ponderar que a gramática não estuda todo o fenômeno da linguagem, mas estuda um componente básico, que é sua estrutura formal e semântica.

conteúdos gramaticais a partir de um tratamento didático que propicia o desenvolvimento de habilidades linguísticas, escrita, leitura e oralidade<sup>28</sup>.

Considerando que existam objetivos distintos relacionados às práticas pedagógicas para o ensino de gramática, começamos a nos questionar como o tratamento didático desse conteúdo pode dar conta de atingir o que se espera da aula de gramática.

Além disso, outra constatação tornava nossa questão de pesquisa mais relevante: sabemos de antemão que, de modo geral, as aulas de língua portuguesa, no Brasil como um todo, são repletas de atividades voltadas ao ensino de gramática, mas não sabemos exatamente que tipo de tratamento didático está sendo aplicado ao conteúdo de gramática em atividades efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Também não sabemos como são trabalhados esses conteúdos, tendo em vista as últimas orientações teóricas que surgiram em reação ao ensino de gramática *stricto sensu*, como por exemplo, as propostas sob o nome de análise linguística. Assim, buscamos investigar, nesta tese, que tipo de tratamento didático é aplicado ao conteúdo de gramática: o ensino instrumental ou o ensino não-instrumental de gramática? O ensino instrumental de gramática está voltado para o conteúdo gramatical e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas enquanto que o ensino não instrumental volta-se para o trabalho sobre as estruturas linguísticas sistematicamente descritas, com o uso de metalinguagem gramatical<sup>29</sup>.

Essas questões ganharam fôlego em uma conversa, em 2016, com a professora doutora Clóris Porto Torquato<sup>30</sup> que nos indicou as PDPs do PDE como possível *corpus* de análise, tendo em vista que se trata de um material com atividades didático-pedagógicas destinadas à utilização prática em atividades de ensino de língua portuguesa com um público-alvo específico: alunos pertencentes às séries que compõem o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Além disso, argumentou-se, nessa conversa, que as PDPs tinham sido pouco ou nada investigadas por pesquisadores.

---

<sup>28</sup> Esses posicionamentos serão delineados de forma mais precisa no capítulo seguinte.

<sup>29</sup> Outras considerações sobre o ensino instrumental de gramática e o ensino não instrumental de gramática serão apresentadas no capítulo seguinte onde discutimos as categorias de análise.

<sup>30</sup> Gostaríamos de agradecer imensamente à professora Clóris Porto Torquato pela indicação do material didático do PDE como *corpus* para investigação de nossas questões de pesquisa.

Uma pesquisa posterior, de abril de 2019, realizada pela internet em bancos de teses e dissertações de universidades paranaenses revelou um total de 30 (trinta) pesquisas acadêmicas que investigaram o PDE<sup>31</sup>. Na área de Letras-Português propriamente dita, localizamos apenas duas teses, e ressaltamos, com antecedência, que nenhuma delas está voltada para a análise de questões relacionadas ao ensino de gramática.

De 2016, vinculada ao curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná nível doutorado e orientada pela professora doutora Iara Bemquerer Costa, a tese *A relação entre gênero e texto em sequências didáticas no PDE/PR* de Jacqueline Costa Sanches Vignoli tem o objetivo de “perceber como se dá a relação entre gênero e texto na construção das Sequências Didáticas (SD), ou seja, observar, a partir do viés do ensino de língua portuguesa, como ocorre a relação entre o objeto (gênero) e unidade (texto).” (Vignoli, 2016, p. 42-43)

Nessa tese (Vignoli, 2016), o objeto de investigação é o texto (empírico) e o gênero (suas restrições linguísticas, composicionais e de estilo) como materialidade linguística no interior de Sequências Didáticas.

A outra tese, de 2017, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina nível doutorado. Orientada pelo professor doutor Núbio Delanne Ferraz Mafra, a tese *As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de língua portuguesa* de Ednéia Aparecida Bernadineli Bernini tem o objetivo de “compreender como se efetivaram as implementações de produções didático-pedagógicas de professores de Língua Portuguesa em formação pelo PDE/PR com o uso de TDIC”<sup>32</sup> (Bernini, 2017, p. 33).

Em Bernini (2017), respeitando os critérios de seleção do *corpus*, os objetos de análise são artigos e PDPs produzidas por professores de língua portuguesa que participaram das edições do PDE de 2007 a 2012, além de questionário e entrevista semi-estruturada com esses professores-PDE (total de 16).

---

<sup>31</sup> Em nossas buscas, encontramos 27 dissertações e 3 teses vinculadas às diversas áreas de ensino: Educação (9 dissertações), Estudos da linguagem – Letras inclusa – (5 dissertações e 2 teses), Matemática (5 dissertações e uma tese), Geografia (4 dissertações), Ciências Sociais (uma dissertação), Física (uma dissertação) e História (uma dissertação).

<sup>32</sup> A sigla TDIC, refere-se à “Tecnologia Digital da Informação e Comunicação”. (Afonso, 2002, *apud* Bernini, 2017, p. 49).

Sendo organizada como exposto, essa pesquisa (Bernini, 2017) está relacionada à investigação de formação de professores e não teve como objeto de análise os conteúdos linguísticos *stricto sensu* voltados ao ensino. Em outras palavras, a autora analisou o discurso de professores de língua portuguesa por meio do cruzamento de dados: os coletados, artigo e PDP do PDE, e os gerados, entrevista e questionário.

O que queremos deixar claro com isso é que as PDPs voltadas ao ensino de gramática do PDE ainda não haviam passado por tratamento analítico. Em pesquisas realizadas em *sites* de periódicos, também não encontramos artigos científicos que realizassem essas análises.

Tendo isso em vista, por meio da coleta de documentos, levantamos as Produções didático-pedagógicas que de alguma forma estivessem voltadas ao ensino de tópicos gramaticais a partir de pesquisa no sítio da SEED na rede mundial de computadores, a internet<sup>33</sup>.

O percurso metodológico de seleção do *corpus* começou com buscas no sítio da Secretaria Estadual de Educação<sup>34</sup>, onde descobrimos inicialmente que os materiais didáticos produzidos por professores-PDE disponíveis contemplavam trabalhos publicados desde o ano 2007 até 2014, com exceção do ano 2011<sup>35</sup>.

Na página de internet da SEED, para encontrar as PDPs<sup>36</sup> é necessário utilizar o mecanismo de busca no *link Produções PDE* que contempla os seguintes filtros: ano de publicação, tipo de produção (artigo ou Produção didático-pedagógica<sup>37</sup>), disciplina (língua portuguesa, língua estrangeira

---

<sup>33</sup> Os dados desta pesquisa são de domínio público e estão disponíveis através do sítio da SEED. O endereço eletrônico onde podem ser encontradas as Produções didático-pedagógicas do Programa de Desenvolvimento Educacional da SEED é: <http://www.cadernospde.pr.gov.br/>

<sup>34</sup> Endereço do sítio: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>

<sup>35</sup> Destacamos que o ano de publicação das PDPs refere-se ao ano que o professor conclui o curso PDE que tem duração de 2 anos. Desse modo, por exemplo, as publicações datadas pelo ano de 2007 referem-se ao PDE iniciado no ano de 2006, ou seja, o ano anterior. No ano de 2010, a SEED não abriu edital para convocação dos professores para vagas do PDE. Com isso, no ano de 2011 não houve publicação de PDPs.

<sup>36</sup> As PDPs em si precisam ser rastreadas, pois não estão disponíveis por links.

<sup>37</sup> O currículo do PDE inclui a apresentação por parte do professor-PDE de duas produções escritas que são publicadas igualmente no *link Produções PDE*: o artigo e a PDP.

moderna e assim por diante) e instituição (as IES, por exemplo, UEM, UNIOESTE, UEL<sup>38</sup> etc.).

De um modo amplo, nossa busca das PDPs, inicialmente, foi feita pelo seguinte critério de pesquisa: disciplina, *língua portuguesa*, versus ano de publicação (língua portuguesa vs. 2007, língua portuguesa vs. 2008 e assim por diante até ter completado todos os anos), resultando nos seguintes dados numéricos:

<b>PDPs de língua portuguesa</b>	
Ano de publicação	Quantidade de publicações
2007	209
2008	53
2009	439
2010	413
2012	324
2013	337
2014	311
<b>TOTAL</b>	<b>2.086</b>

Seleção do corpus 1 – Elaboração própria

Deparamo-nos, tendo em vista esse dado inicial, com uma quantidade enorme de PDPs de língua portuguesa dentre as publicações dos anos de 2007 a 2014, com um total de 2.086 (duas mil e oitenta e seis) Produções<sup>39</sup>.

Cientes da impossibilidade de pesquisar todo esse material, precisamos refinar a busca das PDPs a fim de compor um *corpus* mais enxuto, tendo em vista nosso objetivo de investigar as atividades de língua portuguesa voltadas ao ensino de tópicos da gramática.

Assim, outra tentativa que fizemos foi utilizar o critério de busca digitando palavras-chave que ficou organizado em duas etapas: 1. palavra-chave: *gramática*, e filtro de pesquisa selecionado na disciplina: *língua portuguesa* e 2. palavra-chave: *“análise linguística”*, e filtro de pesquisa na

<sup>38</sup> Essas siglas referem-se a algumas das universidades participantes do PDE – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual de Londrina (UEL). Participam do PDE as IES públicas do estado do Paraná.

<sup>39</sup> Quando iniciamos nossas pesquisas relacionadas ao *corpus*, as PDPs do PDE envolviam trabalhos publicados referentes aos anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013 e 2014. Ao final da escrita desta tese, início do ano 2019, foram publicadas as PDPs do ano 2016. Cabe salientar que esse material, devido à questão de tempo, não entrou no nosso *corpus*.

disciplina: *língua portuguesa*<sup>40</sup>. Essa busca resultou nos seguintes dados numéricos:

Busca de PDPs de língua portuguesa por palavra-chave		
Ano de publicação	Palavra-chave: Gramática	Palavra-chave: "Análise linguística"
2007	55	33
2008	17	9
2009	144	82
2010	113	66
2012	105	70
2013	86	67
2014	92	55
<b>Total</b>	<b>612</b>	<b>382</b>

Seleção do corpus 2 – Elaboração própria

Ainda e novamente, nos deparamos com um número extremamente grande de possibilidades de materiais para compor o *corpus*. A dificuldade envolvia não somente a extensão desse resultado, 994 (novecentos e noventa e quatro) PDPs, mas o fato de que para cada resultado, 994, um arquivo por vez necessita ser baixado e organizado. Percebemos também a dificuldade em delimitar o *corpus* a partir da leitura individual de cada PDP, pois os arquivos podiam variar entre 20 a 100 páginas cada um.

Fizemos um teste, baixamos algumas PDPs do resultado *gramática vs.* disciplina de *língua portuguesa*, e realizamos uma leitura transversal buscando focar nos trechos que continham a palavra-chave *gramática*. Nossa constatação foi a seguinte: muitas PDPs traziam a palavra *gramática* em discussões teóricas, mas não nas atividades. Começamos a perceber que essas PDPs tinham o foco no ensino de outros conteúdos, e traziam a gramática em trechos de textos relacionados às críticas do que se faz em sala de aula: um ensino irrefletido de gramática. Por outro lado, precisávamos de PDPs cujas atividades incluíam conteúdos gramaticais.

Constatado isso, percebemos um problema com o mecanismo de busca dos cadernos PDE no site da SEED: a busca por palavras-chave contempla sempre uma pesquisa no texto completo, ou seja, a busca do termo escolhido

<sup>40</sup> Nossos critérios envolveram o uso do filtro da disciplina, *língua portuguesa*, porque na busca simples pelas palavras-chave, *gramática* e "*análise linguística*", os resultados nos mostravam PDPs de outras disciplinas, como de língua estrangeira moderna e pedagogia, por exemplo.

ocorrerá no texto como um todo. É impossível, por exemplo, pesquisar ocorrências da palavra *gramática* somente nos títulos das PDPs. Não há filtros adequados, e isso causa uma dificuldade enorme em relação ao estabelecimento de critérios de busca e seleção de PDPs, o que inviabiliza a pesquisa por palavras-chave.

O ideal seria um sistema de busca como os de *sites* de bibliotecas, onde teríamos disponível, por exemplo, a busca básica feita por palavras-chave aplicada a filtros individuais (título, autor ou todo conteúdo, por exemplo), e a busca avançada, onde é possível cruzar palavras-chave de vários filtros (como do texto completo, do autor, do título, de termos do assunto, do resumo, entre outros).

A partir desses resultados, destacamos também que essa dificuldade se estende ao professor interessado em encontrar alguma PDP com um conteúdo específico para utilizar como material didático-pedagógico em sala de aula, o que torna bastante difícil o uso efetivo das PDPs como material de apoio pedagógico ao professor. Infelizmente, somente por meio da leitura individual de capa PDP é possível identificar o conteúdo organizado na sua unidade didática. E sabemos que professor QPM nenhum tem tempo para isso, assim como qualquer outro professor.

Tendo essa dificuldade em vista, optamos por abandonar o mecanismo de busca de PDPs no site da SEED como meio de selecionar nosso *corpus*. Os critérios de busca disponíveis nos deram resultados pouco satisfatórios.

A alternativa um pouco mais viável foi realizar a seleção do *corpus* por meio do documento Sinopse. Para cada ano de publicações do PDE, 2007 a 2014, há um documento Sinopse de língua portuguesa correspondente, que contempla das PDPs, ao menos, o título, as palavras-chave, o tema e um resumo de 150 a 200 palavras. A publicação Sinopse, portanto, é dividida por ano e disciplina, sendo assim, há um total de 07 (sete) arquivos de língua portuguesa. Os arquivos são também bastante extensos, totalizando 2.282 (duas mil duzentas e oitenta e duas) páginas.

Optamos, a princípio, por realizar a leitura dos títulos, temas e palavras-chave, e, em casos de dúvidas, ler os resumos também a fim de identificar o conteúdo trabalhado na parte didática da PDP. Nessa leitura, ficamos atentas às ocorrências de certas palavras-chave como gramática e análise linguística,

além de termos que representam a gramática no sentido *stricto sensu* como: semântica, sintaxe, morfologia e fonologia e outras palavras-chave que estão ligadas ao ensino de gramática no sentido mais amplo: ortografia, coesão e coerência, variação linguística.

Como critério para classificar os conteúdos trabalhados didaticamente nas propostas de ensino das PDPs, recorreremos às DCEs de língua portuguesa no que se refere à “organização dos encaminhamentos metodológicos para o ensino de português”:

1. Prática de oralidade;
2. Prática da escrita;
3. Prática da leitura;
  - 3.1. Literatura
4. Análise linguística. (Paraná, 2008).

Incluimos nessas categorias o item 5. *Gêneros textuais*, pois consideramos que certas unidades didáticas não privilegiavam nenhuma habilidade descrita pelo documento DCE em propostas, cujo estudo volta-se ao gênero textual. Nessas PDPs, o gênero textual é estudado enquanto estrutura (suas restrições linguísticas, composicionais e de estilo).

Sendo assim, ao ler o documento Sinopse, buscamos classificar as PDPs de acordo com o que propunham ensinar ou de acordo com a habilidade a desenvolver<sup>41</sup>, ficando assim organizados nossos critérios de classificação dos conteúdos:

1. Leitura
2. Literatura
3. Escrita (e reescrita)
4. Gênero discursivo
5. Oralidade
6. Gramática/Análise linguística

---

<sup>41</sup> Cabe salientar que havia PDPs que propunham ensinar/desenvolver mais de uma habilidade. Há, por exemplo, unidades didáticas que têm como objetivo desenvolver tanto leitura quanto os conhecimentos sobre gramática. Nesses casos, a PDP recebia dupla classificação, tanto para o critério *leitura* quanto para o critério *gramática*.

Da nossa primeira leitura (Sinopses), obtivemos os seguintes resultados numéricos para o critério *Gramática/Análise linguística*:

<b>Busca de PDP de gramática/análise linguística</b>	
Ano	1ª seleção – Leitura das Sinopses
2007	08
2008	11
2009	09
2010	23
2012	14
2013	12
2014	09
Total	86

Seleção do corpus 3- Elaboração própria: a primeira seleção do *corpus* se deu por meio da leitura do documento Sinopses

A partir dessa etapa da seleção do *corpus*, sentíamos-nos mais próximas de nosso objeto de análise. Dessa leitura, anotamos os títulos de cada uma das 86 PDPs, e retornamos ao mecanismo de busca no site da SEED. Lá, realizamos a busca individual das PDPs digitando entre aspas o título de cada uma. Com isso conseguimos baixar os arquivos individuais de cada PDP e organizar um arquivo físico em nosso computador pessoal.

Porém, o refinamento do *corpus* ainda não estava completo. PDPs inicialmente selecionadas precisaram ser excluídas.

Selecionamos PDPs que apontavam para o estudo das variações linguísticas, mas, em nossa investigação posterior, constatamos que nenhuma delas incluía em suas propostas de ensino alguma reflexão a respeito das regras ou da estrutura gramatical das variedades pesquisadas. Algumas estavam voltadas para as diferenças lexicais entre variedades, outras para questões erigidas pelo preconceito linguístico.

Também havíamos selecionado as PDPs de ortografia. No entanto, na maioria delas, o tratamento didático do conteúdo estava voltado para exercícios de repetição e prática de regras da grafia correta das palavras, isentos de um ensino reflexivo da ortografia.

Tínhamos, no *corpus*, uma PDP sobre norma linguística cujo foco estava voltado para reflexões sobre o uso da norma-padrão sem atividades sobre conteúdos gramaticais.

A partir dessa revisão, tivemos o primeiro corte de PDPs no *corpus*:

Seleção do <i>corpus</i> - PDP sobre gramática					
Ano	1ª seleção – Leitura das Sinopses	1ª exclusão: PDP de Variação Linguística	2ª exclusão: PDP de Ortografia	3ª exclusão: PDP de norma linguística	Totais
2007	08	0	0		08
2008	11	0	1	1	02
2009	09	1	4		05
2010	23	2	2		13
2012	14	6	2		19
2013	12	1	0		17
2014	09	2	1		10
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>69</b>

Assim, da primeira contagem, 86 PDPs, reduzimos o *corpus* para um total de 69. Depois disso, iniciamos leituras mais acuradas das PDPs para tentar identificar os padrões de tratamento didático dos conteúdos de gramática. Foi então, que o *corpus* sofreu novos cortes. Havia PDPs que, em termos teóricos, discutiam questões relacionadas ao conteúdo gramatical e ao seu ensino, mas na parte da unidade didática, não contemplavam atividades destinadas ao ensino de alguma questão gramatical.

E também, encontramos PDPs cujo tratamento didático aplicado às atividades não especifica com clareza quais conteúdos de gramática deverão ser abordados durante a aplicação do exercício.

Seleção do <i>corpus</i> - PDP sobre gramática							
Ano	1ª seleção – Leitura das Sinopses	1ª exclusão: PDP de Variação Linguística	2ª exclusão: PDP de Ortografia	3ª exclusão: PDP de norma linguística	4ª exclusão: PDP sem atividade de gramática	5ª exclusão: PDP sem tratamento didático do conteúdo	<b>Totais</b>
2007	08	0	0	0	4	0	<b>04</b>
2008	11	0	1	1	0	0	<b>09</b>
2009	09	1	4	0	0	0	<b>04</b>
2010	23	2	2	0	4	1	<b>14</b>
2012	14	6	2	0	2	0	<b>04</b>
2013	12	1	0	0	2	1	<b>08</b>
2014	09	2	1	0	1	0	<b>05</b>
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>48</b>

Nosso *corpus* ficou, então, constituído por 48 (quarenta e oito) PDPs.

Para identificar/referenciar essas PDPs no interior da tese criamos códigos compostos por um número de dois dígitos, iniciando em 01 até 48, seguido do ano de publicação da PDP, separados pelo sinal barra (/).

Quadro de códigos		
Ano	Código da PDP	Total de PDP/Ano
2007	PDP 01/2007 a PDP 04/2007	04
2008	PDP 05/2008 a PDP 13/2008	09
2009	PDP 14/2009 a PDP 17/2009	04
2010	PDP 18/2010 a PDP 31/2010	14
2012	PDP 32/2012 a PDP 35/2012	04
2013	PDP 36/2013 a PDP 43/2013	08
2014	PDP 44/2014 a PDP 48/2014	05

### 2.3. UMA PESQUISA QUALITATIVA SOBRE ATIVIDADES DE GRAMÁTICA

A abordagem qualitativa está fortemente calcada na interpretação dos dados e considera como relevante o contexto do objeto pesquisado (Fonseca, 2002), em nosso caso, o PDE.

No âmbito qualitativo, inicialmente, definimos e descrevemos as categorias de análise, então procedemos à interpretação dos dados, analisando e exemplificando com atividades. Em alguns casos, a análise teve a exemplificação feita com apenas uma amostra, tendo em vista que, na abordagem qualitativa, o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, seja ela pequena ou grande. O que importa é que seja capaz de produzir novas informações e teorizações (Deslauriers, 1991 *apud* Silveira, Córdova, 2009).

Esta tese traz, portanto, uma pesquisa que se propõe a gerar novos conhecimentos para área da linguística e do ensino de língua portuguesa, mais especificamente sobre as propostas de ensino voltadas à análise linguística e ao ensino de gramática e também à formação do professor.

### 2.4. CLASSIFICAR, CATEGORIZAR E PROBLEMATIZAR: nossa literatura de apoio

Nesta tese, tendo o foco voltado para a revisão de documentos por meio da interpretação dos dados, apoiamo-nos na análise de conteúdos para construir as observações, discussões e problematizações realizadas. De acordo com o criador dessa metodologia, o norte-americano Harold Lasswell, a análise de conteúdo se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo que eles possam ser comparados a uma série de elementos (Carlomagno; Rocha, 2016). Nossos elementos-chave são representados pelas duas categorias de análise: ensino instrumental de gramática e ensino não-instrumental de gramática, conceitos que serão explicitados no próximo capítulo.

### 3. O QUE É ENSINAR GRAMÁTICA HOJE?

#### 3.1. REFLEXÕES TEÓRICAS

Esse capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica relevante para discussões das categorias analíticas. Nossa leitura inicial<sup>42</sup> revela duas hipóteses sobre o objetivo da gramática no ensino de língua portuguesa:

- O estudo da gramática como instrumento para o domínio da língua, e;
- O estudo da gramática como meio de desenvolver o conhecimento científico dos fatos da língua.

Tendo isso em vista, as contribuições teóricas dos estudiosos da linguagem selecionadas para as discussões e avaliações do *corpus* estão circunscritas aos conceitos de língua, gramática e análise linguística. Essas noções e concepções constituem formulações teóricas que ajudam a construir um paradigma categorial a respeito da qualidade das atividades para a prática do ensino de gramática<sup>43</sup>.

Em nossa revisão teórica, precisamos levar em consideração dois fatos a respeito das atividades<sup>44</sup> do nosso *corpus*: elas foram desenvolvidas tendo como orientação programática as DCEs - Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, onde a gramática está circunscrita ao eixo didático da *análise linguística* e parte delas foram elaboradas dentro da linha de estudo apresentada no PDE como *Análise linguística nas práticas discursivas em sala*

---

<sup>42</sup> Essas constatações surgem da revisão bibliográfica de autores que discutem o ensino de gramática.

<sup>43</sup> Qualidade aqui não implica uma avaliação polar entre bom ou ruim, mas relaciona-se à descrição das propriedades que determinam a essência dos exercícios gramaticais e deixam mais claros os objetivos pretendidos pelos exercícios.

<sup>44</sup> Por questões metodológicas em relação ao nosso objetivo, optamos por olhar e analisar nas PDPs somente as atividades de ensino de gramática sem nos preocuparmos com o conjunto de atividades que compõe a unidade didática.

de aula, o que nos leva a relacionar os conceitos de gramática e língua à análise linguística.

Sendo assim, iniciamos nossa exposição teórica pela definição e discussão de análise linguística a fim de compreender qual é o lugar da gramática em seu arcabouço teórico e nas PDPs. Em termos organizacionais, logo na sequência, retomando conceitos por meio de revisão bibliográfica, abordaremos os conceitos de gramática e suas influências na formulação de atividades de ensino que podem ser observadas em trabalhos do PDE. E, por fim, apresentaremos a descrição de nossas categorias analíticas.

### 3.2. ANÁLISE LINGUÍSTICA: revisão histórica do termo

O termo *análise linguística* é utilizado na área de estudos linguísticos e no meio acadêmico das licenciaturas em Letras, de modo geral, para designar uma série de estudos. Desde que a linguística moderna surgiu como ciência, com a publicação dos estudos do suíço Ferdinand de Saussure – *Curso de linguística geral* de 1916, o termo *análise linguística* vem sendo utilizado sem uma definição de consenso. De modo geral, segundo Bezerra e Reinaldo (2013), a expressão *análise linguística* é utilizada como termo ‘guarda-chuva’ que abriga tantas particularizações quantas forem as orientações teóricas que a fundamentem. Do PDE, *a análise linguística nas práticas discursivas em sala de aula* é uma sublinha da linha de estudos *Linguística aplicada e ensino de língua portuguesa*.

Nessa linha reflexiva, as divergências, dentre os estudos da análise linguística, são relacionadas ao arcabouço teórico que remete à análise de diferentes unidades linguísticas e, também, a objetivos de ensino distintos, mas o que indica para uma mesma direção, em todas as perspectivas é a presença de conteúdos gramaticais.

Por exemplo, nos estudos de Lobato *et al.*, (1975), Dubois-Charlier e Leeman (1977) e Riegel (1981), diferentes unidades de análise da língua - fonema, morfema, palavra, frase – são eleitas como objeto de estudo de que se ocupa a análise linguística. Mas existe um fator em comum entre eles: todos estão relacionados aos estudos linguísticos formais, ou seja, eles têm a

preocupação em estudar a forma da língua que decorre da estruturação de suas partes.

Lobato *et al.* (1975), em *Análises linguísticas*, preocupam-se com uma análise semântica de algumas classes de palavras: os substantivos, verbos, adjetivos e preposições. A partir da análise semântica, os autores buscam demonstrar sua conexão com as relações sintáticas que as palavras exercem na frase, e enfatizam que sob o rótulo de *análise linguística* busca-se descrever os arranjos do sistema linguístico (ver Bezerra e Reinaldo, 2013). Percebemos que essa prática de análise semântica de termos lexicais e gramaticais em textos pode levar ao ensino que contribui para a aquisição da língua, desenvolvendo a leitura, oralidade e, de modo indireto, a escrita.

Já as autoras Dubois-Charlier e Leeman (1977), no texto *Bases da análise linguística*, apresentam um estudo gramatical descritivo dos constituintes imediatos e dos sintagmas da frase com fortes influências da gramática estrutural (ver Bezerra e Reinaldo, 2013).

Enfatizando também a multiplicidade de unidades de análises correntes entre os estudos da análise linguística, o livro *Iniciação à análise linguística* de Riegel (1981) é o exemplo perfeito. Nele, Martin Riegel propõe o estudo de fonema, morfema e da palavra na frase. Trata-se de um estudo descritivo da língua que sofre a influência dos estudos gerativos. Bezerra e Reinaldo (2013) apontam que, no livro de Riegel, a expressão *análise linguística* equivale à descrição de um fato linguístico, orientada pelos princípios gerativos e transformacionais (da década de 80).

Nestes estudos, Dubois-Charlier e Leeman (1977) e Martin Riegel (1981), a análise linguística volta-se para um trabalho de descrição dos fatos da língua, o que pode desenvolver as habilidades científicas do aluno em relação à gramática, dependendo dos procedimentos descritivos adotados.

Há outros trabalhos que utilizam o termo *análise linguística* para designar o estudo de outras unidades linguísticas por meio de diferentes metodologias, por isso, pode haver também outras abordagens de ensino de língua sob o nome de *análise linguística*<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Nesta tese, restringimo-nos a dar alguns exemplos de estudos sob o nome de *análise linguística* para demonstrar que o termo não é recente e que não se refere a apenas um tipo específico de análise.

Percebemos que nessas concepções de análise linguística, havia, de modo central, um trabalho analítico sobre estruturas da língua. Sendo assim, desde os primeiros usos do termo *análise linguística* com o advento da linguística moderna, essa noção estava relacionada a questões do campo da gramática. Porém, no contexto dos PCN, não quer dizer que o caso seja o mesmo necessariamente.

### 3.3. ANÁLISE LINGUÍSTICA HOJE

Nos estudos relatados anteriormente, o uso do termo *análise linguística* estava restrito aos trabalhos de investigação linguística desenvolvidos em nível superior de ensino. Em nível de Educação Básica, a análise linguística começou a ganhar notoriedade com as publicações de Geraldi em 1981<sup>46</sup>. Nessas publicações, a proposta de Geraldi, inspirada nos estudos e orientações de seu professor Carlos Franchi, indicava, naquele momento, um olhar diferenciado para o que até então se propunha no trabalho de ensino da língua materna.

A princípio, análise linguística, na concepção divulgada por Geraldi (1981), significava o estudo do texto produzido pelo próprio aluno. Naquele modo, a análise linguística estava estruturada a partir da sequência de atividades: primeiro, uma produção textual era designada ao aluno, então, o texto produzido se transformava em objeto de análise, e, por fim, um item gramatical era escolhido pelo professor para estudo e o aluno deveria reescrever seu texto inicial abordando a adequação do item gramatical estudado.

Sintetizando a proposta inicial de Geraldi (1984 [1981]), o ensino de língua portuguesa contempla três níveis: a produção/leitura de textos, a reflexão/análise sistemática de tópicos gramaticais e reescrita/adequação do texto. Assim, em aula, a análise linguística

---

<sup>46</sup> Essa proposta de análise linguística foi desenvolvida inicialmente pelo professor Carlos Franchi (1978) e difundiu-se, em contexto escolar, a partir das publicações do linguista João Wanderley Geraldi, em 1981, com a escrita do texto *Unidades básicas do ensino de português*, e com sua republicação, em 1984, na coletânea *O texto na sala de aula*.

será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto; de tal forma que para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar um problema. Assim, fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise linguística (GERALDI, 1984, p. 63).

A partir dessas orientações, Geraldi (1984) argumenta que o ensino gramatical se faz mais relevante quando auxilia o aprendizado do aluno, e para isso acontecer, ele deve partir do texto produzido pelo aluno.

No entanto, essa prática de análise linguística sofre uma revisão do autor na versão do texto<sup>47</sup> publicada em 1997, na qual ele amplia o conceito. Para Geraldi (1997), a prática de análise linguística não se limita ao trabalho de correção da produção textual. Assim,

a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale citar: coesão e coerência internas ao texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrase, citações, discurso direto e indireto etc); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1997, p.74)

Posto isso, percebemos, nessa proposta uma ampliação do escopo dos conteúdos da análise linguística, que nas versões dos outros linguistas volta-se, especialmente, para análises sistemáticas da estrutura da língua. Em outras palavras, a análise linguística detinha-se em atividades de descrição gramatical.

Essa mudança no escopo dos conteúdos pode ser confirmada com o que Geraldi diz sobre o objetivo da análise linguística.

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do aluno. **Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os**

---

<sup>47</sup> *Unidades básicas do ensino de português*, da coletânea *O texto na sala de aula*.

**aspectos sistemáticos da língua portuguesa.** Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a dominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico usado. (GERALDI, 1997, p. 74) (grifo nosso).

Entendemos que esse trecho pressupõe a reflexão gramatical sobre dados. Percebemos também que a organização inicial da prática didático-pedagógica de análise linguística sofreu alteração, pois Geraldi (1997) também inclui, no processo didático, a leitura e análise de textos de terceiros e não somente a análise de textos produzidos pelo próprio aluno.

Após algumas reelaborações, a ideia final de Geraldi sobre análise linguística escolar compreende tanto leitura, a análise linguística, a reescrita do texto, do aluno ou de outrem, quanto o estudo de aspectos sistemáticos da língua. A reescrita tem o objetivo de ensinar o aluno a produzir textos bem elaborados e o estudo sistemático, a finalidade de mostrar ao aluno que a língua tem um funcionamento interno.

Damos destaque ao trecho na citação anterior com o intuito de ponderar sobre o que o autor pode querer dizer com *atividades que explorem os aspectos sistemáticos da língua*. O trabalho de análise linguística que prioriza unicamente o texto como unidade de ensino não esgota os conhecimentos sobre aspectos importantes do funcionamento interno da língua. Ensinar aspectos sistemáticos da língua compreende não unicamente reescrever textos, mas também observar, comparar e verificar estruturas sintáticas, morfológicas e semânticas em sentenças isoladas. Foltran (c.p.) defende que "é necessário, em certo momento, isolar sentenças e fazer um estudo sistemático de aspectos gramaticais". Para a autora, o ensino de gramática de modo geral, tem sim um papel importante no ensino de língua materna e na formação do aluno da Educação Básica (Foltran, 2013 p. 165).

A partir dessa proposição, Geraldi (1984 [1981]) trouxe para a área de educação em língua materna na Educação Básica uma inovação no trato com a linguagem. De um lado, a proposta não se restringiria ao ensino da metalinguagem gramatical. Por outro lado, ele não excluiu o trabalho sistemático com estruturas da língua. O diferencial estava na ênfase do trabalho com a reescrita, com o propósito de provocar "práticas de análise

linguística" (Geraldi, 1984 [1981]). Essa inovação tornou sua publicação *O texto na sala de aula* um trabalho muito divulgado entre os professores de língua portuguesa, assim, acreditamos que muitos professores-PDE conheçam essa proposta de análise linguística. Nesse sentido, Perfeito (2007, p.1112) aponta que o texto passa a ser concebido como unidade "de ensino e elemento integrador das práticas de leitura, de análise linguística e de produção/refação textuais".

Assim, a versão de análise linguística mais divulgada atualmente, além de estudo metalinguístico de gramática, inclui atividades linguísticas e epilinguísticas. Para ficar mais clara a proposta da análise linguística para a Educação Básica, é preciso compreender os três tipos de atividades que estão organizadas, segundo Franchi (2006 [1978]), por níveis ou graus de dificuldade e abstração em nível crescente<sup>48</sup>:

- Atividade linguística (exercício pleno; produção linguística);
- Atividade epilinguística (opera sobre a linguagem; brinca; intuitivo);
- Atividade metalinguística (categorização e sistematização; nomenclatura).

As atividades linguísticas compreendem os exercícios de atividade verbal, oral ou escrita, desenvolvidos em sala de aula com objetivos e públicos específicos.

Segundo Franchi,

Atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do

---

<sup>48</sup> No texto *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação* (1996), Geraldi propõe a reflexão sobre a língua e a linguagem em uso, partindo das atividades epilinguísticas para as metalinguísticas. Em *Criatividade e gramática*, Franchi (2006 [1978], p. 95) diz que "todas as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades linguística e epilinguística." Desse modo, na análise linguística, deve haver uma gradação no nível de dificuldade das atividades, partindo do que a criança já sabe sobre a língua e avançando para níveis mais complexos de abstração.

professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outros termos, há que se criarem as condições para o exercício do “saber linguístico” das crianças, dessa “gramática” que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas. (FRANCHI, 2006 [1978], p. 95).

Para além das circunstâncias cotidianas de comunicação, no contexto escolar, Franchi (2006 [1978]) defende que a atividade linguística deve figurar “situações mais específicas de linguagem”. A atividade linguística busca o desenvolvimento de recursos expressivos mais variados e exigentes que supõe a escrita, provenientes de situações de interação verbal humana, como o trabalho, a vida social e cultural, as quais abrangem textos organizados em torno de relato, descrição, argumentação e todos os instrumentos verbais da vida contemporânea (jornal, revista, livro, relatório, literatura etc.).

Quanto ao seu objetivo, compreendemos que a atividade linguística está direcionada para o desenvolvimento linguístico apoiado nas práticas das habilidades de oralidade, leitura e escrita de texto. Suas atividades não se voltam à reflexão sobre os conteúdos de gramática, mas para a produção linguística.

Na sequência, temos exemplos de atividades linguísticas, pois o que é cobrado do aluno é exercício do *saber linguístico* que ele já possui, o que inclui o conhecimento da gramática internalizada que vem à tona na interação verbal.

1. *Leitura de artigos de opinião sobre “alimentação vegetariana”.*
2. *Produção escrita de uma nota jornalística sobre “a refeição oferecida na escola”.*
3. *Debate oral sobre “alimentação na adolescência”<sup>49</sup>.*

A prática da análise linguística se dá, inicialmente, com o desenvolvimento desses tipos de atividades, com as quais o aluno pratica ativamente e, de modo monitorado, suas habilidades de leitura, escrita e oralidade.

---

<sup>49</sup> Atividades provenientes de elaboração própria.

Já atividade epilinguística é, para Franchi (2006 [1978] p. 97), a "prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações".

Assim, compreendemos que a prática de atividades epilinguísticas é a intensificação de uma prática natural que começa com a aquisição da linguagem, quando a criança cria hipóteses relativas à estrutura de sua língua e se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos.

Segundo Franchi (2006 [1978]), com as atividades epilinguísticas, as aulas têm como foco levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que se fala e escreve, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua, e, acrescentamos, diversificando também os recursos expressivos com que lê.

Nesse sentido, a atividade epilinguística volta-se para um trabalho intuitivo de análise gramatical em práticas de revisão de textos, por isso, seu objetivo pode atingir tanto o desenvolvimento das habilidades da língua, escrita, leitura e oralidade, quanto o conhecimento explícito de regras e formas gramaticais.

Sob esse aspecto, Geraldi (1984 [1981], p. 67) diz que, com as atividades epilinguísticas, "a aprendizagem de metalinguagem passa a ocorrer assistematicamente", e, de modo contextualizado e indutivo.

Apresentamos, na sequência, exemplos de atividades epilinguísticas:

1. (PDP 04/2007) (adaptado) *Identifique, no texto (primeiro parágrafo), as palavras que ligam as orações, ou seja, os vocábulos que funcionam como conectivos.*
2. (PDP 04/2007)<sup>50</sup> (adaptado) *Tente substituir, quando possível, tais palavras por outras correspondentes de modo que não altere o sentido global do texto.*

Observando esses exemplos, podemos perceber que a atividade epilinguística se liga, por um lado, à atividade linguística, à produção e à compreensão de textos, mas, por outro lado, ela abre portas para um trabalho

---

<sup>50</sup> As atividades número 01 e 02 foram retiradas da Produção didático-pedagógica *Valores achados e perdidos* do ano de 2007.

de sistematização gramatical, isto é, o trabalho com atividades metalinguísticas. Esse tipo de atividade cria condições para o desenvolvimento do conhecimento sintático dos alunos<sup>51</sup>.

No trabalho pedagógico, as atividades epilinguísticas são entendidas como a reflexão a respeito dos elementos da língua e de seu uso atrelado ao processo de interação. Já as atividades metalinguísticas estão voltadas para a categorização e a sistematização dos elementos linguísticos (Franchi, (1991) [1987], Geraldini (1984) [1981], Travaglia (1996), Brasil, (1997)).

A atividade metalinguística, a atividade que representa o terceiro nível de abstração da análise linguística, segundo Franchi (2006 [1978]), refere-se ao exercício de sistematização, classificação e denominação dos fatos da língua à luz de uma teoria gramatical, no sentido de um sistema descritivo de noções e de uma metalinguagem representativa com uma nomenclatura gramatical.

Para Franchi a atividade metalinguística deve ser

um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. (FRANCHI, 2006 [1978], p. 98)

A atividade metalinguística está, exclusivamente, destinada à prática do conhecimento gramatical, por isso, seu objetivo compreende o propósito de formar cientificamente o aluno sobre os fatos da língua.

Vejamos um exemplo de atividade metalinguística, na sequência, especificamente sobre nomenclatura:

1. (PDP – 11/2008) Os verbos destacados são classificados, gramaticalmente, como:  
 Pretérito Perfeito  
 Pretérito Imperfeito  
 Presente  
 Pretérito mais-que-perfeito

---

<sup>51</sup> A atividade epilinguística na concepção de Culioli (1968), relaciona-se à “atividade metalinguística inconsciente” (Romero, 2011).

2. (PDP – 11/2008)<sup>52</sup> *Localize, agora, esse mesmo tempo verbal no trecho seguinte, retirado do texto base. Reflita e explique sobre os efeitos de sentido causado no texto pelo prolongamento da ação representada por esse tempo verbal.*

Há uma importante organização a respeito das atividades de análise linguística para o ensino que não pode se perder de vista: as atividades epilinguísticas antepõem-se às atividades metalinguísticas. Essas quando aparecem, vêm de modo articulado, não isolado, às atividades epilinguísticas.

Observamos, desse modo, que há toda uma preparação até que o aluno chegue à reflexão gramatical explícita, o que demonstra que o nível de atividade vai progredindo do conhecimento naturalizado ao conhecimento abstrato.

Entendemos também que estes conceitos: atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística, são essenciais para a compreensão dos estudos sob o nome de análise linguística proposta pelos autores (Franchi, (2006) [1978] e Geraldi (1984) [1981]), o qual é difundido entre professores da Educação Básica e adotado como novas orientações metodológicas para o ensino de língua portuguesa pelas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná<sup>53</sup>.

Sabemos que os conceitos de atividade linguística e atividade metalinguística são mais comumente difundidos e conhecidos nas áreas de estudos da língua. Por isso, queremos discutir um exemplo mais específico de atividade epilinguística apresentado por Franchi (2006 [1978]) em seu texto *Criatividade e gramática*<sup>54</sup>. Nessa proposta, a ideia principal é realizar o trabalho da leitura, da reflexão sobre as estruturas da língua apresentadas no texto e da reescrita consciente, tendo em vista a avaliação sobre as possibilidades enunciativas.

<sup>52</sup> Exercício 01 e 02 foram retirados da Produção didático-pedagógica (11/2008) cujo título é *Modelo didático de gênero e sequência didática*, publicada no ano de 2008.

<sup>53</sup> Queremos relembrar que o PDE e, conseqüentemente, as PDPs, seguem as orientações político, pedagógica e programática das DCEs.

<sup>54</sup> Franchi inspirou-se em um trabalho desenvolvido por um professor seu, o Padre José de Matos, do Seminário Claretiano (1946-1949), que por sua vez usava um velho manual de ensino de redação: *A arte de escrever*, de Antoine Albalat, que toma como objeto de ensino da produção de textos na escola a escrita literária e tem como modelo as produções de autores consagrados, como Flaubert ou um Eça de Queiroz. Franchi mantém de Albalat o caráter estilístico das atividades sugeridas. Toma a língua escrita culta como modelo, não se restringindo ao modelo do texto literário e opera com a exploração dos efeitos que a escolha de formas linguísticas tem no texto escrito.

Na atividade epilinguística, as escolhas dos elementos linguísticos na construção do texto podem, segundo Franchi (2006 [1978]), estar ligadas a: alterar tópicos; alterar perspectivas; substituir uma construção por outra, experimentando-as e compondo-as com outras; reforçar o vocabulário mais próprio às circunstâncias; simular várias situações com diferentes interlocutores. Para Franchi, “a gramática é o estudo das condições linguísticas da significação”(2006, p. 88), porque e como as expressões significam.

Vamos ao exemplo da atividade proposta por Franchi (1991 [1987])<sup>55</sup>:

- *Tomando como texto base o que está posto a seguir, o aluno, concentrando-se nos elementos em negrito, deve transformar as orações.*

a) **"Era gostoso estar ali.**

b) **Havia**, bem no centro da vila, um belo jardim. **Era** um lugar fresco e com muita sombra, de onde saíam todas as ruas. Estas **eram** estreitas e pequenas.

c) [...] "

Como respostas possíveis a essa atividade epilinguística, Franchi (1991 [1987], p.28) elenca as opções reproduzidas, na sequência:

Letra a):

---

<sup>55</sup> Esse exercício completo pode ser encontrado em Franchi (1991 [1987] p.28-29).

Era gostoso  
Que gostoso  
Que gostosura  
Gostoso  
Uma gostosura

estar ali  
andar por ali  
passear por ali

Para b) a reconstrução poderia seguir algumas alternativas como:

Bem no centro da vila,  $\left. \begin{array}{l} \text{localizava-se} \\ \text{tinha sido plantado} \\ \text{plantara-se} \end{array} \right\}$  um jardim

$\left. \begin{array}{l} \text{com muita sombra} \\ \text{sombreado} \\ \text{sombrio (?)} \end{array} \right\}$  e fresco de onde saíam todas as

$\left. \begin{array}{l} \text{ruas pequenas} \\ \text{ruazinhas} \\ \text{ruelas} \end{array} \right\}$  estreitas

Assim por diante, a atividade continua. Percebemos, nesse exercício, a proposta de alterar o caráter descritivo do texto base com a mudança dos verbos de estado para verbos de ação. Além de um trabalho voltado a adjetivação dos sintagmas. Mas haveria, é claro, outras possibilidades de trocas. O autor propõe a transformação dos elementos selecionados, mas não restringe o trabalho somente a eles, assim, o aluno pode mostrar e desenvolver suas habilidades linguísticas a partir de outros trechos.

Franchi (1991 [1987], p.28) conclui que a atividade de produção textual proposta por seu professor de português, como exposta anteriormente, "levava, na prática, seus alunos a uma intensa e rica ação sobre seu próprio texto e a um exercício gramatical" muito rico.

Desse modo, entendemos que a análise linguística apresenta uma proposta de ensino que enfatiza: práticas de produção linguística e práticas de análise gramatical, reflexões indutivas sobre o uso concreto da língua e reflexões sistematizadas dos elementos gramaticais.

Essa prática de análise linguística prioriza o ensino da língua abrangendo seu significado, sua função e sua forma. Entretanto, é relevante destacar que, apesar de as questões de análise formal da língua serem motivadas a partir de exemplos linguísticos em uso concreto nos textos, o exercício gramatical sistemático é realizado em unidades linguísticas isoladas. As atividades metalinguísticas requerem, de qualquer modo, um isolamento da unidade de análise de seu contexto de ocorrência.

Retomando os outros conceitos de análise linguística apresentados nesta tese, entendemos que a proposta da análise linguística de Franchi (2006 [1978]) e Geraldi (1994 [1981]) amplia o modo clássico de ensino de gramática, pois traz de modo enfático a noção de atividade epilinguística. Percebemos que tanto um autor como outro dá ênfase à descrição e explicação da atividade epilinguística. Vale ressaltar que o conceito de atividade epilinguística não é novo, mas sua proposição didática articulada à atividade linguística e à atividade metalinguística é inovador. Ela estabelece um elo entre a atividade de produção textual e a atividade gramatical sistematizada, representado pelo trabalho produtivo de correção e auto-correção na reescrita de textos pelos próprios alunos.

Em síntese, entendemos que a prática de análise linguística, como proposta por Franchi (2006 [1978]) e Geraldi (1997), tem como objetivo desenvolver os conhecimentos relacionados à significação dos elementos linguísticos no contexto de uso da língua mediado por textos – atividade linguística e epilinguística - desenvolver os conhecimentos sobre a função semântica e sintática dos elementos linguísticos por meio da prática de análise e reescrita textual – atividade epilinguística - e ainda desenvolver o aprimoramento do conhecimento sobre as formas estruturais da língua voltadas para a fonologia, a morfologia e a sintaxe por meio de análises realizadas de modo sistemático – atividade metalinguística.

As orientações de Franchi e de Geraldi sobre os procedimentos das atividades de análise linguística não revelam uma metodologia detalhada sobre as atividades relativas ao item gramatical, apontamos que Geraldi restringe-se a dizer que a escolha do item gramatical deve partir de um *insight* do professor que corrige/lê as produções textuais. Tudo isso, também implica dizer que é necessário estabelecer alguns critérios metodológicos de ensino para as

atividades metalinguísticas, uma vez que as atividades linguísticas e epilinguísticas não substituem as atividades sistemáticas de gramática.

Segundo a orientação de Geraldi (1984 [1981]) a atividade metalinguística deve surgir de algum aspecto do texto base a partir da observação do professor, que, para cada aula, elege um problema para a análise linguística. Não consideramos a proposta falha, mas acreditamos que as orientações didático-pedagógicas a respeito de atividade metalinguística precisam ser incluídas na proposta de análise linguística para a Educação Básica, não deixando de considerar que muitos aspectos da língua ainda precisam ser descritos e muitas descrições já feitas precisam passar por transposição didática.

Além dessa concepção de análise linguística (Franchi 2006, [1978] e Geraldi, 1984 [1981], 1997), outros trabalhos já surgiram sob essa capa divulgando, de modo didatizado, outro campo de influências e de estudos da gramática: autoras contemporâneas, como Mendonça (2007) e Wachowicz (2012), propõem a análise de elementos gramaticais em favor da compreensão dos gêneros textuais. São propostas de ensino de língua portuguesa que ampliam ainda mais o escopo dos conteúdos da análise linguística.

Sob o nome de análise linguística, Mendonça (2007, p. 73), indica “compreender o funcionamento dos gêneros [...] refletindo sobre aspectos linguísticos e discursivos que os constituem”. A análise linguística a serviço dos gêneros textuais fundamenta-se no pressuposto de que “as escolhas linguístico-discursivas presentes num dado gênero não são aleatórias, mas ali estão para permitirem que um gênero funcione socialmente” (Mendonça, 2007, p. 77).

Nesse sentido, a autora relaciona o caráter de certos elementos gramaticais em favor de esclarecer o objetivo pretendido pelo gênero textual, por exemplo:

- a) A presença de verbos no imperativo ou no infinitivo num gênero como o manual de instrução reforça o caráter de orientação que esse gênero tem; b) frases curtas e aparentemente desarticuladas, próprias de resumos de novelas publicados em jornais, permitem que o leitor já familiarizado com a trama conheça, de forma rápida, a síntese do que irá acontecer nos capítulos seguintes. (Mendonça, 2007, p. 77)

Na proposta de Wachowicz (2012), a análise linguística nos gêneros tem como objetivo “ver qual é o papel da gramática dentre os gêneros textuais” (p. 32). Como exemplo, citamos algumas das associações que a autora faz a partir das seções tradicionalmente conhecidas como gramática tradicional e os gêneros textuais.

- Uso de tempos verbais de valor imperfectivo (presente, pretérito imperfeito etc.) na passagem aos de valor perfectivo (pretérito perfeito, passado composto etc.) em desenvolvimentos de gêneros orientados à narrativa;
- O uso de formas verbais de comando ou instrução (modo imperativo, presente com o dêitico *você*) e sua relação com textos publicitários da ordem do tratamento direto;
- O uso de articuladores de oposição (*no entanto, em contrapartida, por outro lado, em oposição a* etc.) e sua direta relação com textos com opção argumentativa da ordem da contradição. (Wachowicz, 2012, p. 33)

Em síntese, entendemos que o estudo gramatical como parte das características composicionais de gêneros textuais leva o aluno a pensar sobre a organização linguístico-discursiva e os efeitos de sentido do gênero.

Sob essa perspectiva, o ensino gramatical tem como objetivo proporcionar um meio para os alunos ampliarem as suas práticas de elaboração e compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros e com isso ampliarem o domínio da língua. Corresponde a um ensino instrumental de gramática.

Pensando em análise linguística como exposto nesta seção, consideramos importante repensar as concepções de gramática e sua relação com a análise linguística, uma vez que este parece ser o lugar da gramática nos discursos pedagógico atuais, assim como nas orientações curriculares, por exemplo, nas DCEs e na linha de estudo do PDE - *Análise linguística nas práticas discursivas em sala de aula*.

Embora haja esses novos discursos sob o nome de análise linguística, sabemos que a gramática tradicional é ainda bastante forte nas instruções voltadas ao ensino. Por outro lado, consideramos que a gramática descritiva apresenta uma descrição bastante rica, que precisa de maior espaço nas aulas de língua portuguesa. Pensando nisso, buscamos discutir a seguir: se a proposta de ensino da análise linguística inclui, além das atividades da gramática tradicional, análises da gramática descritiva e se poderia ainda

ampliar mais o trabalho com a gramática, com vistas a uma didatização de outras propostas para o trabalho pedagógico.

Assim, buscamos, nas próximas seções, trazer uma discussão que articula as concepções de gramática e suas propostas de ensino, às noções de língua e aos objetivos do ensino de gramática na aula de língua portuguesa.

#### 3.4. CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA E ENSINO: relações com a análise linguística

A definição de gramática de uma língua não é hoje um consenso entre estudiosos, porque há diversos modos de pensar a estrutura da língua e também há entendimentos distintos sobre o que pode constituir uma gramática. Circunscritos aos estudos de gramáticos e linguistas do português brasileiro, escrito e falado, pode-se considerar bastante comum classificar as gramáticas a partir de uma característica inerente a todas as línguas e suas variedades: a existência de regras.

Tomando a existência de regras como constitutiva das línguas, construímos, a seguir, uma trajetória que toma como critério de distinção das concepções de gramática, justamente um ponto em comum entre elas: a gramática como um *conjunto de regras*. São três essas concepções: gramática internalizada, gramática normativa e gramática descritiva (Possenti, 1996).

Nos estudos do professor Carlos Franchi de 1978 (2006 [1978]), já encontramos a distinção sobre essas três concepções de gramática. Mas é no livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, que o professor Sírio Possenti (1996) apresenta essa distinção de forma bastante didática, a partir da ideia de *conjunto de regras*. Entendemos que a discussão do que constitui *um conjunto de regras* é estabelecida a partir do ponto de vista do falante: *conjunto de regras que o falante domina* (gramática internalizada), *conjunto de regras que devem ser seguidas* (gramática normativa) e *conjunto de regras que são seguidas* (gramática descritiva).

A ideia de *conjunto de regras* não se aplica da mesma forma para as diferentes concepções de gramática, pois, apesar desse ponto em comum, cada concepção envolve tipos diferentes de saberes: o saber de natureza biológica e psicológica, o saber dos bancos escolares e o saber da ciência.

### 3.4.1. Gramática internalizada

É muito comum ouvir de um falante nativo de português a seguinte frase: *eu não sei português*. Ele fala isso sem cometer nenhum erro, faz a concordância verbal de *sei* com sujeito *eu*, o que um estrangeiro aprendiz de português poderia não fazer. Um americano diria, por exemplo, *eu não saber português*. O falante nativo de português também aplica corretamente a sintaxe de colocação. Não diz, por exemplo, algo do tipo *eu sei não português*. E mesmo assim diz não saber a língua que fala. Mas aqui cabe um adendo.

Quando um falante nativo diz *eu não sei português*, ele quer dizer, na verdade, *eu não sei/entendo as regras e nomenclaturas da gramática tradicional do português*. Mas esse mesmo falante utiliza a língua portuguesa diariamente em suas relações sociais. Fala, lê, ouve e escreve. Assim, usuários competentes da língua afirmam também que não sabem 'a gramática' da própria língua, porque acreditam que a gramática se resume em nomenclaturas da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) e em estruturas recomendadas pela gramática tradicional que, em geral, não ocorrem no uso.

Isso se deve, em grande parte, às aulas de língua portuguesa da escola regular, onde se ensina centralizadamente gramática. Tendo em vista que o ensino de gramática segue majoritariamente a gramática tradicional, é importante ressaltar que, em muitos casos, alunos precisam fixar regras e decorar conceitos que não significam nada para eles (Bagno, 1999). Portanto, essa crença de que o falante não sabe a língua que fala é disseminada pela escola.

Em contrapartida, o que a maioria dessas pessoas não sabe é que a gramática está presente em todas variedades linguísticas, padrão, culta ou coloquial. E, portanto, todos sabem alguma gramática. Trata-se da gramática internalizada! Esse é um conceito pouco comum para quem não é da área de linguística.

A gramática internalizada refere-se ao *conjunto de regras que o falante domina*. Trata-se de um conhecimento estrutural da língua que o falante sabe utilizar, mas sem compreendê-lo explicitamente, por meio do uso da metalinguagem.

Essas regras da língua que todo falante domina não foram ensinadas de forma explícita aos falantes em bancos escolares, mas aprendidas a partir das experiências linguísticas em suas comunidades de fala. Antes de qualquer outra distinção, é importante ressaltar que a concepção de gramática como *conjunto de regras que o falante domina* não se origina de resultados de formulações descritivas ou normativas da língua. É um conhecimento natural de todo falante.

A gramática internalizada se manifesta nos usos, e serve de base para a elaboração de hipóteses da gramática descritiva. É basicamente uma suposição da existência de regras gramaticais na mente do falante.

Os argumentos a favor da existência dessa gramática natural estão fundamentados em comparações feitas por conhecimentos gramaticais já sistematizados pela gramática descritiva. O professor Sírio Possenti (1996), por exemplo, fala do fenômeno da conjugação verbal e da hipercorreção.

A conjugação verbal está relacionada, por exemplo, ao fato de a criança produzir formas não usadas pelos falantes adultos. Quando uma criança brasileira está em processo de aquisição da língua portuguesa, é comum ela utilizar os morfemas da 1ª pessoa dos verbos regulares das 2ª e 3ª conjugações verbais do pretérito perfeito, como em *comi* (comer), *desci* (descer), *subi* (subir) e *abri* (abrir), para formular a 1ª (primeira) pessoa dos verbos irregulares do pretérito perfeito, que deve ser, por exemplo, *trouxe* (trazer), ou para compor a 1ª pessoa dos verbos regulares da 1ª conjugação verbal do pretérito perfeito, que deve ser *cortei* (cortar) *cantei* (cantar), *dancei* (dançar), *lembrei* (lembrar). O que leva a criança a dizer frases do tipo *trazi o livro* e *corti meu dedo*.

Esse fato demonstra que o sujeito realiza reflexões esquemáticas sobre a língua buscando aplicar seu conhecimento existente em estruturas linguísticas que julga pertencer à mesma regra já internalizada.

Quando reconhecemos a existência dessas regras internalizadas, podemos utilizá-las em favor do aprimoramento do conhecimento gramatical de outras naturezas, demonstrando semelhanças entre regras de estruturas conhecidas e regras de estruturas linguísticas novas.

A explicitação dessas regras internalizadas poderia facilitar o aprendizado de novas regras gramaticais, levando o aluno a entender mais

espontaneamente conceitos gramaticais sistematicamente descritos por teorias de ensino de gramática.

A gramática internalizada não fundamenta propostas de estudo sobre a língua. Mas sua relação com a proposta da análise linguística, por exemplo, pode se dar a partir da prerrogativa de que o conhecimento internalizado de gramática pode ser o princípio para a observação, testes e levantamento de hipóteses sobre a estrutura linguística. Esse conhecimento pode contribuir tanto para o aprendizado sistemático e metalinguístico quanto para o desenvolvimento de habilidades linguísticas veiculadas por unidades lexicais e gramaticais. Nesse sentido, o professor atento utiliza o conhecimento natural do aluno em favor do ensino do saber científico de cunho gramatical.

Desse modo, acreditamos que a atividade epilinguística, da proposta de análise linguística de Franchi (2006 [1978]) e Geraldi (1984 [1981]), é o lugar do aproveitamento da gramática internalizada. Em outras palavras, é lugar onde o conhecimento gramatical internalizado se manifesta em exercícios de reescrita textual que tem como objetivo transformar estruturas sintáticas e semânticas. Sendo assim, atividade epilinguística faz uma ponte didática entre o conhecimento natural e o conhecimento sistematicamente organizado.

Outro fato usado para argumentar em favor da existência de uma gramática interna é o fenômeno da hipercorreção linguística. Para Dubois et al. (2014), a hipercorreção corresponde à busca do uso correto – na fonética, na acentuação, no uso dos termos - “acima do nível da linguagem urbana” que acaba por levar a pronúncias e usos incorretos. Já Bortoni-Ricardo (2004) diz que o fenômeno decorre de uma hipótese errada que o falante realiza na busca por adequar-se à norma-padrão, o que o leva a cometer um erro. Os autores apontam que o fenômeno da hipercorreção está relacionado às variações linguísticas. Por haver normas linguísticas diferentes numa mesma língua, alguns falantes buscam enquadrar sua fala na norma linguística mais cultuada, e, nessa tentativa, acabam aplicando erroneamente uma regra de uma forma linguística em outra forma de modo inadequado. Sob esse olhar, pessoas de alguns níveis sociais têm a tendência à hipercorreção no esforço de alcançar a norma reconhecida (Gnerre, 1998). Resumindo, corrige-se o que não se deve corrigir.

Tomemos um exemplo relacionado à fonética. Considere o paradigma que em final de sílaba o grafema *L* é geralmente pronunciado com o fonema da semivogal /w/, como em *maldade*, *mal*, *lealdade*. Sob essa perspectiva descritiva, ocorre hipercorreção quando o usuário erroneamente escreve, por exemplo, a forma *fralde* para *fraude*, *calsa* para *causa* e *balnilha* para *baunilha*.

Esses exemplos implicam dizer que o imaginário de correção da língua faz com que usuários da língua produzam formas diferenciadas das que estão normatizadas e que esses fatos linguísticos da concordância e da hipercorreção devem ocorrer por meio de associação a partir do uso de regras gramaticais que o falante domina, isto é, a gramática internalizada.

Vale ressaltar que a gramática internalizada não constitui uma teoria explicitamente sistematizada sobre a língua, nem se ocupa da descrição dos fatos da língua com o objetivo de investigá-los, nem de estabelecer o que é certo ou errado. Resumindo, ela se constitui, segundo Possenti (1996), de hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos falantes.

Por se tratar de suposições do que está na mente do falante, na gramática internalizada não há um saber científico correspondente relacionado à metalinguagem. Entretanto, ela é um conhecimento lexical, sintático-semântico que todo falante da língua possui e que permite que ele entenda e produza discursos em sua língua. Desse modo, todo usuário da língua fala e escreve usando alguma gramática, mas esse conhecimento não é um saber explícito. A gramática internalizada é um tipo de gramática não sistematizada, logo, não é um método que se possa encontrar apresentado em um livro ou discutido em uma sala de aula. Mas ela existe. E onde?

todo falante [...] possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos, a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas. Uma consequência disso: toda criança já chega à escola dominando com perfeição uma complicadíssima gramática. (FRANCHI, 2006 [1978], p. 25)

Nesse sentido, a gramática interna "corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica." (FRANCHI, 2006 [1978], p. 25).

O assunto ainda posto em discussão é a natureza da gramática internalizada: se de base biológica (Chomsky) ou de base psicológica. Assim, existem duas vertentes sobre a origem da gramática internalizada: inatismo<sup>56</sup> ou aquisição, debate que não é relevante para nosso trabalho. Por sua vez, a existência da gramática internalizada não é assunto de questionamentos.

Em seu livro *Preconceito linguístico*, Bagno também discute sobre esse tema, afirmando a existência da gramática internalizada.

Todo falante nativo de uma língua *sabe* essa língua. Saber uma língua, no sentido científico do verbo *saber*, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela.

Está provado e comprovado que uma criança entre os 3 e 4 anos de idade já domina perfeitamente as regras gramaticais de sua língua! O que ela não conhece são sutilezas, sofisticações e irregularidades no uso dessas regras. (BAGNO, 1999, p. 33).

Em outros termos, um usuário tem domínio da estrutura da língua, mas isso não quer dizer que conhece a norma-padrão.

Essa noção de gramática implica dizer também que

"saber gramática" não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (FRANCHI, 2006 [1978], p. 25)

Isto é, a gramática internalizada não constitui matéria de estudo escolar, ela não é um método ou o resultado de um estudo gramatical específico. Trata-se do conhecimento inato ou adquirido pelo falante no processo de aprendizagem e do uso da sua língua na vida cotidiana que pode sim ser explorado. É um conhecimento inconsciente das estruturas linguísticas, mas que podem se tornar conscientes por meio dos estudos escolares, por exemplo. Resumindo, não se aprende a gramática internalizada por meio de

---

<sup>56</sup> O inatismo da gramática internalizada refere-se à teoria de que o ser humano tem um dispositivo genético que lhe permite a aquisição de qualquer língua.

estudos sistematizados, mas é um conhecimento que pode ser explicitado em atividades linguísticas.

Retomando a questão de que todas as variedades linguísticas seguem regras – ninguém fala sem gramática – apresentamos a visão de Faraco (2008).

O senso comum, orientado pelo imaginário de que uma língua é unitária e homogênea, tem grande dificuldade para assimilar este dado fundamental da constituição e funcionamento da linguagem verbal. Costuma, então, tratar as variedades distantes de um certo modelo como erradas, desestruturadas, corrompidas. (FARACO, 2008, p. 35).

Edward Sapir, linguista norte-americano, foi o primeiro a apontar que toda e qualquer manifestação da linguagem verbal humana (toda e qualquer norma linguística, toda e qualquer variedade linguística) tem organização, tem gramática (Faraco, 2008).

Isso ajuda a derrubar um mito muito difundido entre os brasileiros. Dizem que *as pessoas sem instrução falam tudo errado*. Segundo Bagno (1999, p.40), qualquer manifestação linguística que escape do triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”.

Um bom exemplo de preconceito linguístico no Brasil é o falar do nordestino. Vamos a um caso específico. O som da consoante T é pronunciado [ts]<sup>57</sup>, por falantes do sudeste brasileiro, toda vez que é seguida de um som [i]. Por exemplo, falam [tsitsia] para a palavra *titia*. E isso é considerado normal. É um fenômeno fonético conhecido por *palatalização*. Na mesma direção, alguns falantes nordestino falam [oytsu] para *oito*. Trata-se do mesmo fenômeno da pronúncia do sudeste para a palavra *titia*. Mas, neste caso, o elemento provocador dessa palatalização o [y], ocorre ante do som [t] e não depois dele, [oytsu] (Bagno, 1999).

O fenômeno fonético é o mesmo: ambas ocorrências seguem uma mesma regra gramatical, a palatalização. Mas somente a fala do nordestino é vista como *engraçada, errada* ou *feia*. Preconceitos à parte, resta-nos uma constatação linguística fundamental: tanto o falante do sudeste quanto o do

<sup>57</sup> Como a pronúncia de T em *tcheco*.

nordeste seguem uma regra. Esse conhecimento linguístico pode ser utilizado para aulas de variação linguística e gramática, com foco na minimização do preconceito linguístico.

Esse preconceito se deve, em parte, ao fato de que as pessoas costumam associar o nível de desenvolvimento social de uma pessoa à língua que ela fala. Se a pessoa faz parte de uma comunidade social com poucos bens materiais, vista como marginalizada e sem infraestrutura básica, o registro linguístico falado por elas é considerado precário, errado, feio. Em vez disso, assumimos que falantes escolarizados ou não escolarizados, cultos ou não cultos, instruídos ou não instruídos possuem uma gramática internalizada da língua portuguesa e, portanto, fazem uso de regras e princípios gramaticais.

Retomando a questão do preconceito linguístico (Bagno, 1999), vale apontar que as pessoas sem instrução não falam errado. De forma intuitiva, um falante aplica regras e princípios de uma complexa gramática de sua língua.

A constatação da existência de regras e padrões nos registros, formal e informal, da língua portuguesa leva à outra constatação: com o conceito de gramática internalizada há uma mudança profunda em relação à forma de ver as variedades linguísticas e o ensino, uma vez que, segundo Franchi (2006 [1978]), a noção científica da gramática interna reconhece a existência de princípios e regras tanto no registro formal quanto no registro informal da língua. É por isso que linguistas (Franchi, 2006 [1978], Possenti, 1996) afirmam que toda língua tem gramática.

Por fim, argumentamos, novamente, que esse *conjunto de regras que o falante domina* pode funcionar como conhecimento base para a prática de exercícios descritivos da gramática, onde o conhecimento internalizado funciona como guia para a comparação e reflexão sobre as regras das variedades linguísticas.

Diferentemente da gramática internalizada, existem as gramáticas normativa e descritiva que constituem conhecimentos explícitos sobre as estruturas da língua. É nesse sentido que apresentamos, na sequência, o conceito de gramática normativa e, depois, escrevemos sobre a gramática descritiva, buscando demonstrar qual o objetivo de seu ensino nas aulas de língua portuguesa e suas relações com a análise linguística (Franchi, (2006 [1978], Geraldi (1984) [1981]).

### 3.4.2. Gramática normativa

As discussões de especialistas da área de Letras apontam com muita frequência a gramática normativa como um problema, em especial, por conta de sua concepção, que é muito mais sociopolítica do que linguística: gramática normativa é *um conjunto de regras que devem ser seguidas*<sup>58</sup>.

Para Franchi, a gramática normativa é

o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém "sabe gramática" significa dizer que esse alguém "conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente". (FRANCHI, 2006 [1978] p. 16).

Mesmo com o objetivo, bastante claro para muitos pesquisadores, de estabelecer uma normatização padrão sobre os usos linguísticos, a gramática normativa exerce um papel importante para os estudos de cunho científico da língua.

De fato, os estudos gramaticais normativos apresentam problemas quanto aos recursos descritivos, e, apesar das inconsistências existentes, as atividades e análises não anulam sua pretensão de descrever o funcionamento das línguas.

A gramática normativa pode ser ensinada tanto numa abordagem voltada ao ensino de língua (ortografia, conjugação verbal, regras de concordância, regência, colocação etc.) quanto como disciplina científica (classe de palavras, análise sintática etc.)<sup>59</sup>.

Observamos, inicialmente, que há diversas críticas que apontam para as inconsistências dos estudos sob o nome de gramática normativa<sup>60</sup>. Segundo as

<sup>58</sup> Possenti (1996) diz que as regras da gramática normativa são como as regras de etiqueta e de bom comportamento, quem as transgredir é avaliado negativamente e pode ser apontado como grosseiro. Seguindo-as, os falantes são elogiados e avaliados positivamente.

<sup>59</sup> Agradecemos imensamente à professora doutora Iara Bemquerer Costa pelas dicas e orientações sobre a gramática normativa.

<sup>60</sup> Escolhemos relacionar e discutir as críticas de apenas um autor para manter uma coerência e evitar repetições desnecessárias.

publicações de Carlos Franchi<sup>61</sup>, subjaz ao conceito de gramática normativa um conjunto de pressupostos bastante claros.

Tecendo críticas, discutiremos, na sequência, cada pressuposto à luz do conceito de norma linguística (Faraco, 2008), além de buscar verificar suas relações com as propostas de ensino de gramática. Na visão de Faraco (2008), a língua é o próprio conjunto das normas ou variedades linguísticas. Segundo o linguista, o conceito de língua como unidade, que pode ser encontrado na definição de Saussure ou de Chomsky, efetivamente não existe (Faraco, 2008). Se, como aponta Casseb-Galvão; Neves (2017), a linguagem não existe a não ser na interação linguística, isto é, no uso, a língua nada mais é do o conjunto das enunciações feitas pelo ser humano.

I. O primeiro pressuposto da gramática normativa é de que “existem diferentes modalidades de usos da linguagem ou de uma língua natural qualquer”<sup>62</sup>. A crítica é que, para a gramática normativa, de um lado, há uma modalidade formal e padrão e, de outro lado, um conjunto de modalidades consideradas coloquiais - a primeira é considerada bela e culta e as pertencentes ao segundo grupo são consideradas feias e vulgares (Franchi, 2006 [1978], p. 15). Desse ponto de vista, existe língua de um lado e as variedades de outro.<sup>63</sup> Sobre esse pressuposto é que se estabelece a noção de certo e errado na gramática, a partir de um critério que não é linguístico, mas social. Assim, pelo viés da gramática normativa, as formas linguísticas que são manifestações exclusivas das normas coloquiais são julgadas como erradas.

Sob esse viés, o conhecimento internalizado proveniente do aluno que se refere, na grande maioria das vezes, à norma linguística coloquial não será colocado em prática, inviabilizando a oportunidade de estabelecer um *link* entre conhecimento natural e conhecimento sistematizado de gramática como

---

<sup>61</sup> Os estudos do professor Carlos Franchi a que nos referimos foram publicados pela primeira vez em 1978, e depois compilados sob o título *Mas o que é mesmo gramática?* em 2006, pelo professor Sírio Possenti.

<sup>62</sup> A partir dos estudos de Faraco (2008), podemos dizer que as *modalidades* a que se refere Franchi corresponde, de maneira próxima, às normas linguísticas.

<sup>63</sup> “Como os estudos científicos da linguagem verbal têm mostrado, nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea. Só o é, de fato, nas representações imaginárias de uma cultura e nas concepções políticas de uma sociedade. No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das variedades constitutivas, nem existe língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea”. (FARACO, 2008, p. 31)

sugerimos anteriormente. Por exemplo, uma atividade epilinguística de reescrita consciente e transformação das estruturas sintáticas e semânticas, realizada através da prática do conhecimento gramatical internalizado do aluno, não tem fundamento.

Sob o olhar da gramática normativa, o normal é usar a norma linguística padrão e anormal usar as demais normas. A gramática normativa pode ser entendida como a disciplina que opera uma normalização das variedades linguísticas, fazendo predileção de uma variedade sobre a outra. Ela prescreve a norma linguística aceita socialmente como correta – a norma-padrão – e condena as demais variedades, taxando-as como erro. Entretanto, estudos linguísticos, em especial a gramática descritiva, trabalham com a perspectiva de que não há erro na língua, ninguém fala errado.

A noção de erro pode ser substituída pela noção de adequação linguística, uma vez que os contextos sociais distintos nos cobram normas linguísticas distintas. Fácil entender pela comparação: não vamos de biquíni ao casamento, nem usamos vestido de festa na praia, ao não ser que haja razões especiais para isso. Assim, há uma necessidade de se fazer adequação nos usos linguísticos de acordo com o contexto social.

Do conhecimento veiculado pela gramática normativa, entende-se também que a norma considerada padrão toma como base as produções textuais dos bons escritores e dos que "sabem usar essa língua" como os especialistas ou professores (Franchi, 2006 [1978]). Ou seja, em contraposição a todas as normas populares ou vulgares, a gramática normativa defende um padrão linguístico inspirado nos usos dos autores literários, de redatores de jornais, de professores gramatiqueros, o mesmo tipo de padrão linguístico valorizado na Grécia antiga, onde se cultuavam as formas escritas de poetas e trovadores<sup>64</sup>. Porém, naquele momento, a gramática serviu, como meio de descrever a língua utilizada pelos autores clássicos (Homero e outros) e como

---

<sup>64</sup> À época, na Grécia, o culto a um padrão linguístico do grego deveu-se ao fato dessa língua estar ameaçada pelas línguas dos bárbaros. A história aponta que "a cultura helenística vivia, por volta do século II a. C., um momento de conflitos culturais em meio aos quais era sentida uma ameaça de sobrepujamento da língua grega pelos falares "bárbaros (ou seja, não gregos)" (Neves apud Faraco (2017, p. 12)). Esse cenário tomou conta também dos estudos em gramática.

instrumento político para prescrever um modelo de língua do grego a fim de manter a unidade nacional<sup>65</sup>.

Mantendo essas raízes históricas, de nosso lado, no Brasil, cultua-se um padrão linguístico. Isso acarreta preconceitos linguísticos e desvalorização das normas linguísticas, e, conseqüentemente, dos conhecimentos gramaticais do aluno.

Em termos didáticos e pedagógicos, esse pressuposto dificulta a relação do aluno com o conteúdo gramatical. Por exemplo, quando as atividades de gramática são do tipo prescritivas e inspiradas em exemplos da norma linguística de autores literários consagrados, redatores etc., o conhecimento gramatical sistematizado que é apresentado ao aluno pode não corresponder à sua realidade linguística, se ele não está habituado à leitura de jornais, romances, contos etc.

Não queremos, com isso, insinuar que autores consagrados não devam ser ensinados na escola, ao contrário, defendemos que sim. Mas esses usos linguísticos não necessitariam ser os únicos descritos em atividades de gramática. É importante trabalhar também as regras gramaticais de outras normas linguísticas, especialmente, as regras que supõem a gramática internalizada, que deve ser um ponto de apoio para se chegar à norma culta.

II. Outro pressuposto da gramática normativa é que algumas expressões imortalizadas pelos especialistas, professores e bons escritores são autorizadas para o uso e são consideradas corretas e de bom português enquanto que outras expressões são desautorizadas e consideradas como desvios de linguagem, erro ou mau português (Franchi, 2006 [1978]). Entendemos que esta questão está relacionada à área social e não à linguística, porque as formas autorizadas estão relacionadas ao prestígio social de seus autores, e esse posicionamento é causador de preconceito linguístico às normas não padrão, além de desfavorecer um ensino gramatical mais significativo para o aluno.

---

<sup>65</sup> A primeira gramática ocidental que conhecemos é a *Tékhne Grammatiké* dos gregos, sua autoria é atribuída a Dionísio Trácio (170 anos a.C. – 90 a.C.) (Faraco, 2017). O conteúdo dessa gramática foi organizado em torno de dois grandes eixos: “as classes de palavras e a sintaxe da sentença”. Essa gramática lançou mão de uma nomenclatura para fazer descrição e selecionou uma variedade linguística de referência – textos de poetas e trovadores – e excluiu as demais variedades. Nasceu, desse modo, com um caráter normativo (Faraco, 2017, p. 12).

Inviabiliza, por exemplo, a prática da atividade linguística<sup>66</sup> em que uma produção textual é destinada ao aluno, que, posteriormente, a utiliza como objeto de análise linguística, isto é, realiza atividades epilinguística e metalinguística com o próprio texto. Nesse caso, um item gramatical é selecionado pelo professor para o estudo. O aluno, então, reescreve seu texto inicial abordando a adequação do item gramatical estudado. Nosso questionamento é que, sob o ponto de vista da gramática normativa, o conhecimento gramatical das variedades linguísticas dos alunos não é validado para atividades descritivas e ensino.

III. O último pressuposto da gramática normativa é que a norma-padrão é tomada como padrão de adequação linguística. E esse registro padrão deve ser desenvolvido na escola especialmente na modalidade escrita e saber gramática é não somente conhecer suas normas, mas também operacionalizá-la ativamente na produção textual (Franchi, 2006 [1978]). Desse modo, percebemos que a gramática normativa prioriza mais a produção escrita do que a oral. Acreditamos que isso ocorra porque a escrita é muito mais controlável do que a fala. A oralidade da língua produz formas linguísticas, especialmente formas sintáticas, que não são previstas pela gramática normativa, desse modo, ela não consegue dar conta de explicar grande parte dos fenômenos da oralidade. Por trabalhar com ocorrências linguísticas controladas, as descrições da gramática normativa apresentam diversas falhas, incongruências e desvios.

Em resumo a tudo que foi exposto até agora, pode-se dizer que a gramática normativa é o conhecimento e uso das regras e normas que regem o funcionamento da norma-padrão. A norma-padrão, para a gramática normativa, é a representação da identidade linguística nacional, ou seja, é a própria língua. Porém, outros autores, como Antunes (2007), apontam que a língua é fluida, se adequa à ocasião, ao contexto discursivo. Ela simplesmente acontece, não obedece a uma lei ou regra preestabelecida. A língua portuguesa falada no Brasil não é homogênea. Ou melhor, nenhuma língua é homogênea. Há diversos fatores linguísticos e extralinguísticos que ocasionam

---

<sup>66</sup> Relembrando que na proposta de análise linguística de Geraldi (1984 [1981], p. 63), a aula se constitui, dentre outra possibilidade, na “própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto [...] Assim, fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise linguística”.

falares distintos, pronúncias variadas, variações dialetais. E é importante que o ensino de gramática também considere a existência de regras em outras variedades.

É até mesmo impossível imaginar ou conceber a ideia de que 207 milhões<sup>67</sup> de brasileiros espalhados num território de 8.516.000 quilômetros quadrados usem a mesma língua. Na verdade, não é mais necessário defender a existência de variedades linguísticas no português brasileiro, mais que isso, interessa-nos discutir quais as implicações do ensino de gramática normativa num cenário de diferenças linguísticas.

Na área pedagógica, o aluno falante de norma coloquial não compreende o ensino das regras da norma-padrão se não conhecer tal norma.

O problema do ensino exclusivo da gramática normativa reside em fatos já descritos por pesquisadores. Bagno aponta, por exemplo, que, do ponto de vista da educação, quando as aulas de língua portuguesa centram-se no ensino dos saberes da gramática normativa, muitos brasileiros, mesmo após 12 anos de aprendizagem gramatical no ensino básico, sentem-se incompetentes “para redigir o que quer que seja” (Bagno, 1999, p. 35).

Outro fato é que, de modo geral, os saberes da gramática normativa e, especialmente, suas atividades de ensino estão voltados mais para as questões de classificação e nomenclatura dos itens gramaticais, o que é alvo de críticas. Aponta Faraco (2017, p. 18), por exemplo, que o ensino tradicional de gramática é “centrado na transmissão da nomenclatura e de seus conceitos, seguida de exercícios de mera identificação e classificação de palavras e funções sintáticas”. O problema reside num ensino equivocado da gramática, por meio de uma metodologia baseada na repetição mecânica de terminologia gramatical, conceitos e regras e alheia ao uso que os falantes fazem da língua.

De nosso lado, queremos destacar o lado positivo dessas atividades. Observamos, por exemplo, as atividades metalinguísticas de classificação e nomenclatura da gramática normativa:

1. *(PDP 18/2010<sup>68</sup>) Relacione as colunas, classificando as palavras do texto.*

---

<sup>67</sup> O censo 2016 calculou haver 207,7 milhões de brasileiros (IBGE, 2016).

<sup>68</sup> Exercício 01 e 02 foram retirados da Produção didático-pedagógica (18/2010) *As 1001 utilidades da propaganda* publicada no ano de 2010.

- ( 1 ) substantivo
- ( 2 ) artigo
- ( 3 ) adjetivo
- ( 4 ) numeral
- ( 5 ) pronome
- ( 6 ) verbo
- ( 7 ) advérbio
- ( 8 ) preposição
- ( 9 ) conjunção
- (10) interjeição
- ( ) sinto
- ( ) ela
- ( ) ou
- ( ) meu
- ( ) o (meu peito)
- ( ) coração
- ( ) agora
- ( ) primeiro
- ( ) ah!
- ( ) com

2. (infoescola<sup>69</sup>) Assinale a opção que classifica corretamente a função sintática dos termos destacados nas orações:

“Conheço aqueles **dois** rapazes”

“**Talvez** alguém descubra a verdade”.

“O cofre foi arrombado pelos **bandidos**”

- a) Adjunto adnominal – adjunto adverbial – objeto indireto
- b) Objeto direto - adjunto adverbial – objeto indireto
- c) Adjunto adnominal – adjunto adverbial – agente da passiva
- d) Adjunto adnominal – sujeito – agente da passiva
- e) Objeto direto - sujeito – objeto indireto

Do ponto de vista pedagógico, as atividades metalinguísticas apresentadas acima não contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas são relevantes na medida em que trazem para o aprendizado classificações, nomenclaturas e noções que compõem o arcabouço teórico geral da gramática como disciplina científica. A contribuição desses saberes gramaticais, classificações e nomenclaturas, para o aprimoramento das capacidades de leitura e expressão escrita ou oral é uma crença da escola e do senso comum. Esse conhecimento é importante, pois, como aponta Perini (2016), é impossível dominar uma ciência sem compreender certo conjunto de conceitos básicos e é impossível qualquer discussão sem o uso desses

<sup>69</sup> Exercício de português encontrado na página da internet da InfoEscola: <https://www.infoescola.com/portugues/analise-sintatica-e-analise-morfologica/exercicios/3/>

conceitos e da terminologia correspondente. Tendo isso em vista, atividades metalinguísticas têm como objetivo o estudo da gramática como meio de desenvolver o conhecimento científico dos fatos da língua.

De outro lado, há atividades da gramática normativa que também contribuem para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, vejamos:

1. (PDP 15/2009<sup>70</sup>) *Reescreva a frase abaixo trocando a palavra **garoto** por **garotos**.*

*“O garoto fez um vídeo enquanto andava na rua, em Natal, e mostrou como as pessoas fogem dele.”*

2. *Ao trocar **garoto** por **garotos**, você percebeu alguma mudança na estrutura da oração? Comente.*

3. <sup>71</sup> *(adaptado) Partindo-se do pressuposto de que a mudança de transitividade implica tão somente na mudança de significado, analise os pares linguísticos em questão, e aponte o sentido expresso pelo verbo.*

- a) *O garoto sempre agrada sua mãe. (oferecer carinho)  
As novas propostas não agradaram aos eleitores.  
(transmitir satisfação)*
- b) *Chamou os convidados para a abertura do evento.  
(convocou)  
Seu pai chamou-lhe de incompetente. (nomeou)*

O ensino de concordância nominal e concordância verbal, nos exercícios números 01 e 02, contribui para o aprendizado de regras próprias da norma culta brasileira e, com isso, o desenvolvimento de seu domínio. E a atividade número 03 de regência verbal requer a compreensão dos sentidos das palavras no contexto e, desse modo, ampliam a capacidade de leitura, oralidade e também escrita.

É importante destacar que, do ponto de vista da Análise linguística (Franchi, 2006 [1978] e Geraldi, 1984 [1981], 1997), apenas após intensa prática de atividades epilinguísticas é que o ensino da metalinguagem gramatical deve ser introduzido. Destina-se, portanto, aos anos finais da Educação Básica, e deve ser feito de modo que a nomenclatura e as regras

<sup>70</sup> Exercício 01 e 02 foram retirados da Produção didático-pedagógica (15/2009) *O papel da gramática nas aulas de língua portuguesa* publicada no ano de 2009.

<sup>71</sup> Exercício disponibilizado pelo site da UOL, *brasilecola*: <<https://exercicios.brasilecola.uol.com.br>>

sejam introduzidas aos poucos nas atividades de gramática, mesclando atividades do tipo 01 e 03, expostas anteriormente, com atividades epilinguísticas. Desse modo, podemos dizer que a análise linguística é também o lugar de desenvolvimento do conhecimento veiculado pela gramática normativa.

Ponderações importantes sobre a gramática normativa carecem ser feitas: é preciso, por exemplo, destacar que o arcabouço teórico da gramática normativa, para uma melhor aplicação didática, carece ser expandido e revisto e maior rigor científico pode ser atribuído a ela, além do uso de uma nomenclatura nova. Levando em consideração os estudos da gramática descritiva, se faz relevante renovar a nomenclatura gramatical de base, e usar termos novos, como por exemplo, sintagma nominal, sintagma verbal, determinante. Perini (2016), por exemplo, aponta que a gramática precisa receber um tratamento didático com rigor científico como se trabalha com as ciências em geral: assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem, admitir o questionamento, justificar as afirmações feitas, procurar atividades que envolvam observações e eventual manipulação dos fatos da língua, com objetivo de construir hipóteses a respeito deles.

Por outro lado, a abordagem de ensino da gramática normativa, de modo geral, envolve uma metodologia voltada para o estabelecimento e para a prescrição de regras estruturais. O problema é que essas regras estão voltadas apenas aos fatos linguísticos circunscritos à norma-padrão.

Destacamos, nesse momento, que norma-padrão e norma culta não são a mesma coisa, embora alguns as tratem como sinônimos:

- A norma-padrão está relacionada ao instrumento normativo, à norma gramatical (gramática normativa). A norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, isto é, ela não é usada por ninguém (Faraco, 2008), mas, como destaca Bagno (2007 apud Faraco, 2008, p. 73), ela é um constructo sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Contraopondo norma-padrão e norma culta, Faraco explica “enquanto a norma culta/comum/*standart* é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do

- A norma culta “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (Faraco, 2008, p. 71) ou, em outras palavras, norma culta designa “a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita”<sup>73</sup>. (opus citat. p.54)

Tendo em vista que a norma-padrão é um modelo de referência e normatividade, a gramática normativa exclui todas as normas não padrão e, por isso, o preconceito contra elas. Destacamos, nesse sentido, que, tomando a gramática normativa como abordagem de ensino gramatical, não há a possibilidade de analisar qualquer outra norma linguística além da norma-padrão. É importante entender que o conceito de norma, nos estudos linguísticos, surgiu da necessidade de estipular um nível teórico capaz de captar, pelo menos em parte, a heterogeneidade constitutiva da língua. Norma se identifica com aquilo que é corriqueiro, usual, habitual e refere-se ao que já “se disse” numa dada comunidade (Faraco, 2008), portanto, há uma diversidade imensa de normas num mesmo país, como, por exemplo, a norma característica de população de periferia, norma característica de população central, norma característica de população juvenil urbana etc. E é o conjunto delas que compõe uma língua.

O arcabouço teórico da gramática normativa refere-se muito a impressões sobre a língua e pouco a constatações rigorosas e testadas, por se tratar em sua maioria de regras de modelos prescritos<sup>74</sup>. À revelia da lógica das

---

uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 73).

<sup>73</sup> Nesse caso, precisamos entender quem é o falante culto brasileiro (letrado), segundo o projeto NURC (Projeto da Norma Urbana Oral Culta), a classificação de “cultos” (isto é, os mais letrados) ficou restrita aos falantes com educação completa (ensino superior), mas para Faraco (2008, p. 57, 59, 62), “numa sociedade que distribua de maneira mais equânime os bens educacionais e culturais, é mais adequado considerar letrados todos os que concluem pelo menos o ensino médio”. Não há consenso. Faraco defende sua ideia argumentando que, na fala, a norma culta se identifica em boa parte com a linguagem urbana comum. Assim, passa a chamá-la de norma culta/comum/*standart*.

<sup>74</sup> Segundo Soares (2002, p. 164), é relevante notar “que a maioria das descrições da gramática tradicional é de caráter superficial, baseada apenas nas aparências das formas e,

ciências, as regras prescritas pela gramática normativa só se aplicam à norma linguística padrão, isto quer dizer que seus conceitos e regras não dão conta do fenômeno das variedades da língua, e muito menos da linguagem culta efetivamente usada hoje. Ao contrário, dizem respeito a um objeto de investigação que foi idealizado. Devido ao seu caráter prescritivo e normativo, concebido como forma de delimitação e imposição do que é *correto* na língua, a gramática normativa contribuiu – e ainda contribui – enormemente na formação de juízos de valor negativo acerca de todo estudo gramatical. Tudo isso corrobora um mito muito conhecido sobre a língua portuguesa: *o português é muito difícil*, tema discutido por Bagno (1999) em seu livro *Preconceito linguístico* - obra onde o autor discute os mitos da língua portuguesa. Em resumo, essa problemática toda se deve em boa medida “à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*” (Bagno, 1999, p. 09).

O preconceito linguístico é um problema de nível social que ganha força nas aulas de língua portuguesa cujo foco está voltado à gramática normativa apenas, pois, como vimos, nessa concepção de gramática, há a valorização de apenas uma norma linguística, a norma-padrão, em detrimento de todas as outras normas; e há também a noção de correção linguística: a norma-padrão apresenta formas corretas e as demais normas apresentam erros gramaticais.

Sendo assim, sob a perspectiva da gramática normativa, todo falante deve seguir um conjunto de regras de bem falar e bem escrever. Isso leva a entender que a forma de construir a gramática normativa vincula, segundo Franchi (2006 [1978], p. 17), "o bom uso da linguagem à arte de pensar". Desse ponto de vista, gramática normativa está atrelada à noção de linguagem como expressão do pensamento (Gerald, 1997; Travaglia, 1995).

Enfim, há muitas críticas em relação à gramática normativa. Segundo Possenti (1996), essas críticas se devem, em parte, ao fato de que as línguas mudam e a gramática normativa não, e assim, regras prescritas continuam valendo, embora os falantes não sigam mais aquele padrão ou usem as formas prescritas apenas em situações muito monitoradas.

---

muitas vezes, presa a uma tradição de séculos, adequada à descrição de estados pretéritos da língua ou de outras línguas, mas não mais com relação direta com estados mais recentes do português”.

A partir de um olhar mais neutro em relação ao julgamento das estruturas das línguas naturais, há, em decorrência dos estudos da linguística moderna, os estudos das gramáticas descritivas. Discutiremos a seguir, as características dessa gramática articulando sua proposta de ensino às atividades da análise linguística e aos objetivos do ensino de gramática.

### 3.4.3. Gramática descritiva

Em oposição aos estudos da gramática normativa que tem, em sua grande parte, o caráter prescritivo<sup>75</sup>, a gramática descritiva busca seguir uma metodologia de análise voltada para a observação dos fatos da língua como eles são. Nesse sentido, a gramática descritiva refere-se ao estudo sistematizado do *conjunto de regras que são seguidas pelos falantes*<sup>76</sup>. O sentido de regra, para esse caso, traz consigo a ideia de regularidade ou normalidade.

Segundo Possenti (1996, p. 73), “as regras da gramática descritiva se assemelham às leis da natureza, na medida em que organizam observações sobre fatos”, trata-se do estudo do que é comum ou regular na língua, daquilo que acontece com frequência a ponto de ser tornar habitual (incluindo aquilo que é normal nas variedades coloquiais). Relembrando que na gramática normativa, a ideia de regra está relacionada às possibilidades de bem falar e bem escrever, em especial, e com destaque para as expressões imortalizadas por autores de grande prestígio social.

Em síntese, para Franchi, a gramática descritiva é

um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

"Saber gramática" significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com

---

<sup>75</sup> A gramática normativa também faz estudos descritivos da língua. Devido ao seu caráter normativo, fica evidente em muitos discursos que ela apenas prescreve regras inspiradas em exemplos de textos literários.

<sup>76</sup> Nesse sentido, há respeito às variedades linguísticas.

elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (FRANCHI, 2006 [1978], p. 22).

Em outras palavras, a gramática descritiva permite nomear regras e estruturas que constituem a língua, exemplificando o que é gramaticalmente aceitável nessa língua e o que não é, incluindo o estudo descritivo da norma culta e das normas coloquiais.

Desse modo, a gramática descritiva aproxima-se do conceito de língua como norma linguística (Faraco, 2008). Nos estudos linguísticos, segundo Faraco (2008) há dois conceitos sobre norma. Norma como algo normal ou comum. E norma como normalização ou normatização. Na primeira, norma, fruto dos estudos do linguista Coseriu (1967 [1951]), é entendida como a modalidade linguística *normal*, *comum*, ou seja, a mais falada segundo alguns fatores. Isso não significa que haja apenas uma norma. Há várias normas, e algumas são tidas como as mais frequentes dentro de um segmento de variáveis. Em tese, uma norma seria estabelecida pela frequência mais alta de usos de um mesmo conjunto de formas (Faraco, 2008). Nesse sentido, várias normas existem numa sociedade, pois o falar *comum* ou *normal* de um dado grupo social é diferente dos outros grupos de estratos da sociedade, como por exemplo, há a norma característica de grupos do movimento LGBT, a norma característica de jovens do movimento hip hop, do mesmo modo, há normas que se dividem por regiões, norma característica de curitibanos, e de paulistas, e também, há normas para períodos de tempo distintos, normas de grupo de falantes do início da década de 80 ou norma característica de grupos nascidos durante a segunda guerra mundial.

Importante ressaltar que os estudos da linguagem sobre a norma como “comum” não fazem distinção de valor entre as diferentes normas. As peculiaridades linguísticas existentes entre as normas não são percebidas como problemas ou erros, são apenas diferenças. Essa importante alegação é confirmada por Neves (2017, p. 43) que diz “essa visão, sem fazer valoração, reparte a noção de norma por estratos sociais (variação diastrática), por períodos de tempo (variação de uso diacrônica) por regiões (variação de uso diatópica)”.

Desse modo, compreendemos que o conceito de língua como norma vem também da ideia de regularidade ou de normalidade, do que é comum ou

recorrente na língua. O estudioso da língua precisa ficar atento ao fato de que as regularidades não são essencialmente as mesmas para diferentes comunidades linguísticas, nem a mesma comunidade linguística utiliza sempre a mesma norma.

Em síntese, Faraco (2008, p. 40) diz que *norma* é o termo usado, nos estudos linguísticos, “para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala”. E a língua é o próprio conjunto dessas variedades. Assim, sob essa perspectiva, a gramática descritiva busca descrever o conjunto de normalidades ou regularidades das normas.

Em crítica à gramática normativa, Perini (2016) aponta que o objetivo essencial de um estudo de gramática descritiva é descrever o português falado, não prescrever formas corretas nem proibir formas erradas de uso da língua. Para o autor,

o linguista, cientista da linguagem, observa a língua como ela **é**, não como algumas pessoas acham que ela **deveria** ser. Ou seja, a língua existe na memória dos falantes (sua **competência**), e se realiza em textos, escritos e falados. Esse é o campo de observação do gramático (PERINI, 2016, p. 36).

Desse viés, segundo Possenti (1996, p. 65), “nesse tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes”. Por exemplo, ao falar de concordância, Franchi (2006 [1978] p. 28) aponta que na modalidade culta realizamos 1:

1. *Os dois irmãos espertos*

E na modalidade coloquial realizamos 2, mas nunca 3, 4 ou 5:

2. *Os dois irmão esperto*

3. *\*O dois irmãos esperto*

4. *\*O dois irmão espertos*

5. *\*O dois irmãos espertos*

Desse modo, a gramática descritiva busca o domínio consciente das estruturas linguísticas, em um dado momento de sua existência.

Um alerta pode ser feito: a gramática descritiva pode, de seu lado, se comportar com o mesmo pensamento elitista da gramática normativa, a partir

do momento que introduz em seu arcabouço teórico o mesmo ponto de vista. Primeiramente, isso ocorre quando em seus estudos desconsideram-se de seu *corpus* as formulações da linguagem coloquial e popular. E, ao considerarem-nas como vulgares, sentenciam-nas ao limbo, como se não existissem<sup>77</sup>.

Refletindo sobre a discussão do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa e dos objetivos desse ensino, acreditamos que, com a perspectiva da gramática descritiva, o tratamento didático do conteúdo pode contribuir com a “alfabetização científica do aluno” (Perini, 2016).

Com rigorosidade sistemática, assim como outras disciplinas científicas, destacamos que a metodologia de descrição da gramática descritiva sobre os fatos da língua se fundamenta em levantamento de hipóteses, comparações entre exemplos, teste e síntese. A gramática, na concepção de Perini (2016), assim como a biologia ou a matemática, é uma disciplina científica. Nesse sentido, o linguista aponta que “a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é o método de obter esses conhecimentos e resultados” (Perini, 2016, p.49). Como tal, a gramática descritiva “tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real” (Perini, 2016, p. 53). Desse ponto de vista, compreendemos que a gramática nada mais é que um método para explicar um fenômeno da natureza: as línguas naturais, que são um feito exclusivo dos seres humanos. Sendo assim, o aprendizado da gramática requer método sistemático e organizado.

Com esse pressuposto, prioriza-se, no estudo gramatical descritivo, o conhecimento sobre as estruturas da língua e seu funcionamento, em níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

Conforme discussão de Perini (2016, p. 30)<sup>78</sup>, o objetivo do estudo gramatical com viés científico não é o de levar “ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático do

---

<sup>77</sup> Para Franchi, é possível também que os gramáticos introduzam no pensamento da gramática descritiva “os critérios sociais de uso para excluir como não gramaticais todas as expressões que não correspondem a esse uso “consagrado”” (FRANCHI, 2006 [1978], p.23). Desse modo, a gramática descritiva pode também perpetuar os preconceitos da gramática normativa no ambiente escolar uma vez que ela pode se transformar “em um instrumento para as prescrições da gramática normativa” (opus citat p.23). Mas não é isso que se espera de uma gramática descritiva.

<sup>78</sup> Em livro recente publicado sobre o nome de *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*, Perini (2016) aponta que os estudos gramaticais oferecem conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua.

português padrão escrito”, mas volta-se para o desenvolvimento dos saberes da ciência gramática, “tal como a astronomia, a química, a história ou a geografia”, sendo assim, o estudo gramatical tem como objetivo a “formação científica dos alunos”.

Ponderamos que no contexto atual de ensino de língua portuguesa para a Educação Básica, há, com muita frequência, um tratamento secundário em relação às práticas pedagógicas que estimulam, de modo organizado e sistemático, uma reflexão explícita sobre os objetos de conhecimento do eixo didático da gramática, o que torna distante o objetivo do ensino gramatical como parte da alfabetização científica.

Por outro lado, o ensino de tópicos gramaticais ainda ocupa um tempo significativo em sala de aula. Rever essa postura é urgente, uma vez que esse tempo pode ser preenchido, por exemplo, com uma abordagem científica, mas essa atitude não é consensual entre os professores. Mesmo assim, é possível perceber certo desencanto com o ensino tradicional devido a razões já bem diagnosticadas. As principais críticas ao que se faz em sala de aula podem ser assim sistematizadas:

a crítica correta à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade; o normativismo renitente etc. Essa crítica, porém, por mais perspicaz e correta que seja, não é acompanhada de uma reflexão amadurecida e bem informada: nem basta para instruir a substituição dos quadros teóricos que serviram à tradição gramatical, nem permite elaborar uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica. Não se renova, assim, a concepção de gramática. A consequência não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a incosequência de uma prática "envergonhada" dos mesmos exercícios antigos sob outras capas (FRANCHI, 2006 [1978], p. 34-35)

Com isso, muitos ficam divididos entre um discurso moderno que demoniza a gramática e uma prática efetiva que engloba a gramática como parte significativa do conteúdo de Língua Portuguesa. Acreditamos que, na escola, os estudantes precisam desenvolver não somente a capacidade de

usar a língua para se comunicar, mas também, a de refletir sobre ela em um nível minimamente explícito.

No sentido de se sobrepor à normatividade renitente das práticas pedagógicas voltadas ao ensino gramatical, estudos de caráter descritivo começaram a ser publicados em compêndios de gramáticas. Segundo Borges Neto (no prelo), no fim do século XX e nos primeiros anos do século XXI, surge uma série de gramáticas que não têm o caráter normativo, nem ficam totalmente presas na teia teórica criada pelos primeiros gramáticos da antiguidade. Fundamentadas em descobrimentos da moderna teoria linguística, elas mesclam perspectivas teóricas com a finalidade de descrever e explicar os fenômenos linguísticos do português contemporâneo<sup>79</sup>.

Em relação ao nosso objeto de pesquisa, precisamos destacar que essas gramáticas que trazem renovação ao caráter teórico e didático da gramática estão ligadas ao ensino de graduação e pós-graduação. Esses trabalhos ainda não passaram pelo processo de transposição didática com vistas a atingir o público-alvo da Educação Básica. Borges (no prelo, p. 351) aponta que, nessa área, há o predomínio ainda de “gramáticas que não se afastam muito da tradição Greco-latina, como a *Gramática Houaiss da Língua portuguesa* de José Carlos de Azeredo (Azeredo, 2008), a *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara (Bechara, 2004) e a *Gramática da Língua Portuguesa Padrão* de Amini Haury (Haury, 2014).

Apesar de não haver uma gramática descritiva atual voltada para o ensino de português para a Educação Básica, e sabermos que não cabe ao professor da Educação Básica realizar a didatização desse material, incentivamos que algumas das constatações da gramática descritiva sobre o

---

<sup>79</sup> Para Borges (no prelo, p. 350) essas gramáticas são denominadas *gramáticas dos linguistas*, são elas: *Gramática do Português Falado*, com oito volumes, escrita por uma extensa equipe de linguistas (Castilho, 1990 e 1993, Ilari, 1992, Castilho & Basílio, 1996, Kato, 1996, Koch, 1996, Neves, 1999, Abaurre & Rodrigues, 2002), *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*, também escrita coletivamente por uma equipe de linguistas, e coordenada por Ataliba Teixeira de Castilho (ver Castilho, 2013-2016), “a *Gramática Descritiva do Português* de Mario Perini (Perini, 1995), a *Gramática de Usos do Português*, escrita por Maria Helena de Moura Neves (Neves, 2000), a *Nova Gramática do Português Brasileiro* de Ataliba de Castilho (Castilho, 2010), a *Gramática do Português Brasileiro* de Mário Perini (Perini, 2010), a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* de Marcos Bagno (Bagno, 2011) e a *Gramática Descritiva do Português Brasileiro* de Mário Perini (Perini, 2016)”.

Português Brasileiro<sup>80</sup>, de propensão bastante usual, já possam estar presentes no ensino gramatical para tal público, como os casos discutidos a seguir.

Estudos descritivos (Perini, 2010, 2016) apontam, por exemplo, as mudanças no paradigma dos pronomes pessoais<sup>81</sup>: o pronome *vós* já não é mais usado, o pronome *tu* está em desuso, em contrapartida, utilizamos em seus lugares, *vocês* e *você*, respectivamente. Essas são mudanças do PB que podem ser consideradas nos estudos gramaticais.

Desse modo, o paradigma pronominal fica alterado de 1 – pronomes pessoais da gramática normativa, para 2 – pronomes da gramática descritiva:

Pronomes pessoais da gramática normativa <sup>82</sup>	
1ª pessoa singular	Eu
2ª pessoa singular	Tu
3ª pessoa singular	Ele/Ela
1ª pessoa plural	Nós
2ª pessoa plural	Vós
3ª pessoa plural	Eles/Elas

Mudanças linguísticas 1 – Paradigma tradicional dos pronomes

Pronomes da gramática descritiva	
1ª pessoa singular	Eu
2ª pessoa singular	Você
3ª pessoa singular	Ele/Ela
1ª pessoa plural	Nós
2ª pessoa plural	Vocês
3ª pessoa plural	Eles/Elas

Mudanças linguísticas 2 – Novo paradigma dos pronomes

O caso do *a gente*<sup>83</sup> que coocorre com o uso do pronome *nós* também pode ser considerado nos estudos, uma vez que é muito usual para o aluno.

<sup>80</sup> Perini (2016) utiliza os termos *Português Brasileiro* ou *PB* para referir-se à norma culta falada no Brasil (o que difere da norma culta escrita).

<sup>81</sup> Para Perini (2016), os *pronomes pessoais* são chamados simplesmente de *pronomes*.

<sup>82</sup> Apresentam exatamente esse paradigma para os “pronomes pessoais do caso reto” a *Moderna Gramática Portuguesa* de Evanildo Bechara (Bechara, 2009, p.139), a *Gramática para Concursos Públicos* de Fernando Pestana (2013, p. 442) e a *Nova Gramática da Língua portuguesa para Concursos* de Rodrigo Bezerra (Bezerra, 2015, p. 264).

Dessas constatações sobre mudanças no PB, damos destaque também à importância da didatização das conjugações verbais para a Educação Básica<sup>84</sup>, uma vez que seu ensino em carteiras escolares, às vezes, ainda segue a prescrição da conjugação tradicional, em que se inclui o tipo já abandonado com o pronome *vós* e não inclui a conjugação correspondente ao uso de *vocês*, nem do pronome *você*. Ainda, há que considerar as ocorrências em variação do pronome *tu*, que pode ter as seguintes ocorrências: *tu fazes* e *tu faz*.

A didatização e ensino desses “novos” fatos da língua são no mínimo necessários, uma vez que seu uso já é muito comum. Vejamos nas questões seguintes, por exemplo, a cobrança da conjugação verbal em concordância com o pronome *você*. Os dois primeiros exercícios têm o foco na relação entre tempos e modos verbais, incluindo o uso do pronome *você*.

<p>1. (F. C. Chagas – PR) “Mesmo que <b>você</b> lhe _____ um acordo amigável, ele não _____”.</p> <p>A alternativa que completa corretamente essa sequência é:</p> <p>a) proponha – aceitará</p> <p>b) propor – aceitava</p> <p>c) proporia – aceitaria</p> <p>d) proporá – aceitará</p> <p>e) propôs - aceitava</p>
<p>2. (FAUEL-PR) “Pode ser que eu _____ levar as provas, se <b>você</b> _____ tudo para que eu _____ onde elas estão”</p> <p>A alternativa que corresponde à sequência correta é:</p> <p>a) consiga – fará – descobriria</p> <p>b) consiga – fizer – descubra</p> <p>c) consigo – fizer – descobrir</p> <p>d) consigo – fizer – descubro</p> <p>e) consigo – fará - descobrirei</p>
<p>3. (FAAP) Assinale a resposta correspondente à alternativa que completa corretamente o espaço em branco:</p> <p>“Não _____. Você não acha preferível que ele se _____ sem que <b>você</b> o _____?”</p> <p>a) interfere – desdiz – obriga</p> <p>b) interfira – desdisser – obrigue</p> <p>c) interfira – desdissesse – obriga</p>

<sup>83</sup> A *gente* é analisado como pronome, pois se comporta como SN de núcleo nominal, mas diferentemente de *você*, *eu* e *ele*, aceita a ocorrência de artigo. Assim, *a gente* não faz parte dos pronomes gramaticais, mas é considerado um pronome do discurso. (Perini, 2016)

<sup>84</sup> Cabe-nos ressaltar que não convém ao professor do ensino básico realizar essa tarefa de transposição didática e didatização de novas teorias e perspectivas gramaticais para a Educação Básica. Essa é uma tarefa para professores do ensino superior e autores de materiais didáticos.

- |    |   |
|----|---|
| d) | interfere – desdiga - obriga            |
| e) | interfira-desdiga-obrigue <sup>85</sup> |

Enquanto a gramática normativa ainda prescreve o velho paradigma dos pronomes pessoais e desconsidera as mudanças na língua, há instituições reconhecidas de ensino e educação que, evidentemente, sustentam esses novos usos linguísticos, como é caso do pronome pessoal *você* e suas correspondentes conjugações verbais<sup>86</sup>.

Seguindo essa linha de mudanças linguística relativas aos pronomes, consequentemente, há as mudanças referentes à conjugação verbal, como já pôde ser visto nas questões das provas exemplificadas. Para o ensino na Educação Básica, é importante também considerar que “o verbo no PB apresenta uma variação máxima de quatro pessoas gramaticais, exemplificadas abaixo”<sup>87</sup>: (Perini, 2016, p. 436).

1ª pessoa singular	Eu faço
3ª pessoa singular	Ele faz
1ª pessoa plural	Nós fazemos
3ª pessoa plural	Eles fazem

Mudanças linguísticas 3 – novo paradigma pessoas gramaticais

Nesse caso, a forma da terceira pessoa gramatical vale para *ele(s)* e também para *você(s)*, e para outros indicadores de segunda pessoa do discurso, *o senhor* e *a gente* (Perini, 2016). Sendo assim os usos linguísticos correntes, as atividades que se referem à conjugação verbal podem ser

<sup>85</sup> A sigla F.C. Chagas refere-se à Fundação Carlos Chagas, uma entidade fundacional de direito privado, sem fins lucrativos, dedicada à seleção de recursos humanos e pesquisa nas áreas de educação. A FAUEL é a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina, sem fins lucrativos, que desenvolve, entre outras coisas, teste seletivo ou concurso público. E a FAAP corresponde à Faculdade Armando Álvares Penteado. As questões estão disponibilizadas no site da InfoEscola: <<https://www.infoescola.com/portugues/tempos-verbais/exercicios/2/>>

<sup>86</sup> Talvez isto ainda não esteja claro para o professor da Educação Básico: a mudança de paradigma dos pronomes tendo em vista as normas linguísticas.

<sup>87</sup> Para muitos falantes do Nordeste e do Sul, existe uma quinta forma, correspondente à 2ª pessoa gramatical, a saber, *tu fazes*, mas já vimos que mesmo os falantes que usam *tu* o mais das vezes empregam a forma de 3ª pessoa do singular: *tu faz*. (Perini, 2016)

adaptadas levando em consideração as mudanças de paradigma representadas nas duas tabelas seguintes:

Eu faço
Tu fazes
Ele faz
Nós fazemos
Vós fazeis
Eles fazem

Mudanças linguísticas 4 – paradigma tradicional de conjugação verbal

Eu faço
Você faz
Ele faz
Nós fazemos
Vocês fazem
Eles fazem

Mudanças linguísticas 5 - paradigma atualizado de conjugação verbal

No trabalho pedagógico voltado à análise linguística (Franchi, 2006 [1978] e Geraldini 1984 [1981], 1997), o conhecimento gramatical apresentado pelos estudos da gramática descritiva pode ser praticado e desenvolvido em atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas.

As atividades epilinguísticas propiciam, ao aluno, um modo de pensar sobre as estruturas da língua e praticar a análise linguística intuitiva sobre o conhecimento da organização sintática e semântica das expressões linguísticas.

Já as atividades metalinguísticas permitem a prática do conhecimento gramatical sistematizado teoricamente sobre os fatos da língua, com o uso da nomenclatura gramatical. Sob esse viés, por necessidade metodológica, o ensino da gramática precisa se concentrar, em princípio, na aprendizagem de estruturas oracionais da língua, pois é desse modo que se realiza o estudo gramatical sistemático.

Essa atitude, porém, não impede que o estudo de alguns elementos do eixo didático gramatical possa ser ampliado para além da oração, reconhecendo seus usos no texto, contextualizando as possibilidades de significação das estruturas linguísticas. A priorização do texto como unidade de ensino pode, todavia, motivar preconceitos em relação ao ensino de alguns

aspectos da língua, como a morfologia e a sintaxe quando, por questões metodológicas, se faz necessário o isolamento das orações para análise, verificação e sistematização das estruturas.

Nesse sentido, a análise linguística (Franchi, 2006 [1978] e Geraldi 1984 [1981], 1997) é, nos discursos pedagógicos atuais, o lugar do estudo e da prática da gramática descritiva, assim como é o lugar de manifestação da gramática internalizada e de prática da gramática normativa.

Tendo em mente as discussões sobre a teoria da análise linguística e sobre os conceitos de gramáticas, buscamos, na sequência, discutir a respeito das teorias, de suas propostas didático-pedagógicas e dos objetivos do ensino de gramática, estabelecendo nossas categorias de análise.

### 3.5. OS OBJETIVOS DO ENSINO DE GRAMÁTICA

Considerando as leituras dos trabalhos referenciados nesta tese, vemos dois objetivos distintos para o ensino de gramática: o ensino instrumental, voltado para o desenvolvimento de habilidades linguísticas – leitura, escrita e oralidade - e o ensino não instrumental, voltado para as questões de metalinguagem e para a formação científica do aluno.

Antunes, por exemplo, enfatiza que tendo a opção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais voltado a uma “gramática contextualizada”, o objetivo do ensino de gramática, dentre outras coisas, é “a compreensão de como os itens gramaticais [...] concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos de sentido provocam, a que pretensões comunicativas respondem etc. (2014, p.46)”<sup>88</sup>. Tal perspectiva, vinculada ao campo dos sentidos dos termos, volta-se para um ensino instrumental de gramática e, portanto, tem como objetivo desenvolver as habilidades linguísticas de leitura, assim como da oralidade e também da escrita.

Aprofundando-se nesse viés da gramática contextualizada, Antunes (2003, p. 96) sugere enfatizar o ensino em uma gramática que possa ser “instigante, uma gramática que é da língua, que é das pessoas”, uma gramática

---

<sup>88</sup> O objetivo do ensino de gramática apontado por Antunes tem a mesma direção de Franchi (2006 [1978], p. 88), para quem, “a gramática é o estudo das condições linguísticas de significação”.

que se concretiza em textos, com vistas a realizar uma exploração tanto do ensino de leitura quanto da gramática, e continua: o ensino, sob essa perspectiva, volta-se para a leitura de “textos autênticos, leitura interativa, motivada do todo, crítica diversificada, apoiada no texto, da reconstituição dele em seus possíveis sentidos” (2003, p. 79).

Preocupada com o significado dos itens lexicais e gramaticais e de seus efeitos pragmático-discursivos em gêneros textuais, esse tipo de análise, proposta por Antunes, considera o texto em sua estrutura, na sua completude e funcionalidade. Nesse sentido, o ensino está voltado para a exploração ativa, a observação das regularidades e dos recursos expressivos da língua em situações de uso da língua em textos.

Nesse viés instrumental de ensino de gramática, por sua vez, Mendonça (2007) aponta que, de forma assistemática, sem preocupação com as nomenclaturas, pode-se tratar didaticamente atividades que integram os eixos de leitura e análise linguística, considerando que os elementos gramaticais são importantes para desvendar os processos de produção de sentido.

Citamos, na sequência, de Mendonça (2007), uma atividade de gramática, cujo objetivo é, dentre outras coisas, desenvolver habilidades linguísticas, mais especificamente, a leitura.

Do livro de Adriana Falcão, *Mania de explicação*, foi retirado um verbete:

a) *“Intuição é quando o seu coração dá um pulinho no futuro e volta rápido”.*

*Após a leitura de fruição do texto, pode-se discutir com os alunos por que o autor dá “um pulinho” e não, “um pulo” no futuro [...] sem preocupação com a nomenclatura, pode-se levá-los a perceber que a noção de rapidez em (a) é expressa também por meio do –inho (sufixo diminutivo). (2007, p. 105).*

Esse tipo de atividade integra os eixos de leitura e análise linguística, uma vez que o aspecto gramatical em foco contribui com o processo de produção de sentidos do texto.

No entanto, autores da área do ensino de gramática, notadamente, apresentam opiniões divergentes sobre o objetivo do ensino gramatical.

De outro lado, para Perini (2016), por exemplo, o estudo gramatical é irrelevante para o ensino efetivo do uso da língua. Enfatizando sua colocação, segundo Perini (2016), o ensino de gramática não leva e nunca levou ninguém a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita ou fala, nem sequer seu conhecimento prático da norma culta escrita. Possenti também (1996, p.8) aponta na mesma direção e afirma: "ensinar língua e ensinar gramática são duas coisas diferentes". O autor argumenta que o ensino de gramática requer um método científico, a observação dos dados, a sistematização e a descrição dos fatos da língua; já o ensino da língua se dá pelo uso dela. Ou seja, se aprende língua usando-a. Sob esse olhar, estamos falando do ensino não instrumental de gramática.

Do aspecto científico, Perini (2016) defende que a gramática precisa receber um tratamento didático com rigor científico como se trabalha com as ciências em geral: assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem, admitir o questionamento, justificar as afirmações feitas, procurar atividades que envolvam observações e eventual manipulação dos fatos da língua, com objetivo de construir hipóteses a respeito deles.

Porém, esse tipo de tratamento didático dos conteúdos gramaticais é ainda distante da realidade escolar, pois as publicações existentes têm como público o Ensino Superior apenas. Assim, em nossa categoria de análise – ensino não instrumental de gramática – a dimensão do objetivo do ensino de gramática para formação científica na Educação Básica está reduzida a atividades de classificação e nomenclatura com foco no domínio da metalinguagem gramatical.

Queremos relembrar que estes conhecimentos, classificação e nomenclatura, também são importantes para o processo de domínio da gramática, pois segundo Perini (2016), a gramática compreende um corpo de conceitos básicos e é impossível qualquer discussão sem o uso desses conceitos e da terminologia correspondente.

Saber as classes de palavras, por exemplo, serve para entender que as palavras não se comportam do mesmo jeito. À guisa de exemplo, citamos a análise de Perini (2016, pg. 53) reproduzida abaixo. Observe as sentenças:

### *1. Um outro gato*

2. *Aqueles dois chapéus*
3. *A nova professora*

Os sintagmas são todos bem formados, e podem ser usados normalmente, mas as sequências seguintes não formam sintagmas:

4. *\*Outro um gato*<sup>89</sup>
5. *\*Dois aqueles chapéus*
6. *\*Nova a professora*

As palavras *um*, *os* e *aquilo* aparecem sempre no início do sintagma<sup>90</sup>, tendo procedência sobre palavras como *outro*, *dois* e *nova*, que só aparecem no início se não houver nenhuma das palavras do primeiro grupo. Ou seja, *um*, *os* e *aquela* pertencem a uma classe e *outro*, *dois* e *nova* pertencem a outra classe. É por isso que é necessário dividir as palavras em classes: porque elas não se comportam todas da mesma maneira. Sendo assim, definir as classes de palavras, para o estudioso da língua, não é uma perda de tempo. (Perini, 2016, p. 52-53).

Tendo em vista essas duas orientações diversas para o tratamento didático do conteúdo de gramática, apresentadas anteriormente, percebemos que para cada tipo de tratamento, os objetivos a serem alcançados com o ensino de gramática variam. Desse modo, buscamos, nesta tese, investigar atividades de conteúdo de gramática para entender quais são o(s) objetivo(s) do ensino de gramática circunscrito(s) a elas.

Buscamos, na sequência, explicar nossas duas categorias de análise que resultam da revisão teórica sobre o ensino de gramática vinculada à comparação das PDPs de gramática e as características comuns que as PDPs puseram em evidência no que toca ao ensino de gramática e análise linguística (conteúdo das atividades).

### 3.5.1. Ensino instrumental de gramática X ensino não instrumental de gramática

<sup>89</sup> Usa-se o asterisco, \*, para marcar frases e sintagmas inaceitáveis.

<sup>90</sup> Essa afirmação não é estritamente verdadeira, por causa da palavra *todos*, que pode aparecer antes: *todos os dois chapéus*, por exemplo. Mas serve para os exemplos vistos.

Em estudos contemporâneos do ensino de gramática e também em práticas pedagógicas, como poderemos comprovar pelas análises, há abordagens ao ensino do funcionamento da língua que variam desde um tratamento claramente explícito das regras gramaticais a tratamentos indiretos que levam o aluno a subentender as regras da gramática e a refletir sobre seu uso e funcionamento.

Sob esse olhar, nossas categorias ficaram assim definidas: i) ensino não instrumental de gramática: quando a atividade visa a um conhecimento que não acarreta melhoria no uso, tanto da língua falada quanto escrita, mas busca o conhecimento metalinguístico apenas, e ii) ensino instrumental de gramática: quando a atividade gramatical leva à reflexão de estruturas da língua com o intuito de melhorar a proficiência linguística. Os estudos gramaticais propostos por Perini (2016) não estão contemplados entre os parâmetros descritivos das categorias analíticas, uma vez que as atividades de gramática publicadas no PDE não abarcam tais estudos.

De modo geral, o ensino não instrumental de gramática é composto por atividades quase que exclusivamente metalinguísticas – que envolvem as formas estruturais da língua em análises de unidades frasais e vocábulos isolados, exigindo-se a identificação e classificação de termos dentro da morfologia, fonologia e sintaxe.

Entretanto, é relevante destacar que existem questões desse tipo realizadas a partir de textos. Mesmo nesses casos, as atividades ignoram o texto, ou seja, seleciona-se do texto uma sentença, ou mesmo uma palavra, para cobrar uma determinada nomenclatura. Atividades desse tipo não diferem em nada dos exercícios mais tradicionais duramente criticados na literatura. Esses estudos não estão vinculado ao texto.

Já o ensino instrumental não utiliza a gramática como um fim em si mesma. Serve como meio para desenvolver outro conhecimento ou habilidade linguísticos: como a leitura, oralidade ou escrita. Os exercícios instrumentais dão prioridade a elementos que ajudam na interpretação de um texto ou na expressão de uma ideia. De modo geral, por meio de um tratamento didático indireto da gramática, os exercícios levam o aluno a comparar e refletir sobre as situações diversas de uso da língua, bem como seus efeitos de sentido, enfatizando a conexão entre forma e significado, podendo o aluno subentender

as regras gramaticais. As regras que mencionamos aqui são prioritariamente as regras inconscientes (gramática internalizada) que o aluno já domina como falante, embora seja sempre possível fazer uma ligação entre essas e as que regem a norma culta, buscando também esse conhecimento. O ensino instrumental depende, pois, da contextualização do estudo gramatical, pois é por meio de uma maior compreensão da estrutura da língua que as habilidades linguísticas poderão ser aprimoradas.

Podemos encontrar nas atividades epilinguísticas um exemplo prototípico de ensino instrumental de gramática. Elas envolvem a prática de leitura e de reescritura de textos, sentenças ou expressões, norteadas por análises da função e da significação dos elementos linguísticos nos contextos de uso da língua mediado por textos. A atividade epilinguística como conceituada acima promove a articulação entre o conteúdo gramatical, sua função e seu uso. Desse modo, podemos afirmar que tal atividade é também uma atividade gramatical contextualizada, uma vez que traz a gramática para a reflexão sobre o uso da língua.

Tendo em vista esses dois paradigmas de ensino de gramática, precisamos ter em mente que o ensino não instrumental está de certo modo vinculado a uma tradição gramatical. A gramática tradicional<sup>91</sup> foi por muito tempo o manual de ensino nas escolas (e, de certa maneira, continua sendo). As primeiras críticas a esse tipo de prática surgem em meados da década de 80 com as publicações direcionadas à análise linguística (ver. Geraldi, 1981, 1984).<sup>92</sup>

Desse modo, estamos mais acostumados a encontrar atividades não instrumentais nos livros didáticos da Educação Básica. Tendo isso em vista, ponderamos descobrir também, por meio das pesquisas das atividades nas

---

<sup>91</sup> Por gramática tradicional, nos referimos ao que diz Borges em “História da gramática” (no prelo): chama-se de *gramática tradicional* um tipo de estudo existente ainda hoje e “que tem origem nas reflexões filosóficas dirigidas às manifestações linguísticas pelos filósofos gregos. Por meio dessas reflexões filosóficas, foi se desenvolvendo ao longo do tempo um conjunto de noções e de uma terminologia correspondente que, por volta do início do século I a. C., resultou numa forma de “manual técnico”- a *Téchne grammatiké* – que tratava de aspectos das manifestações linguísticas e que se destinava, basicamente, a um uso escolar.”

<sup>92</sup> Lembrando que “a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto); organização e inclusão de informações, etc.” (Geraldi, 1984 [1981], p. 74).

PDPs, no que os professores estão mais interessados: numa possível renovação do ensino gramatical (ensino instrumental) ou num apego ao ensino tradicional (ensino não instrumental).

Desse modo, em nosso *corpus*, a partir da tabulação dos dados, queremos entender como figuram os parâmetros a respeito das questões gramaticais nas práticas pedagógicas dos professores-PDE: se estão mais voltadas para um ensino não instrumental ou se o ensino instrumental já está sendo realizado.

No quadro abaixo apontamos um pouco mais de detalhes o padrão indicativo de cada categoria:

<b>Tratamento didático das atividades de gramática</b>	
<b>Ensino não instrumental de gramática</b>	<b>Ensino instrumental de gramática</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os conteúdos gramaticais estão voltados exclusivamente para o conhecimento mobilizado nas gramáticas tradicionais, relacionados especialmente a um padrão construído.<sup>93</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os conteúdos gramaticais estão voltados para os usos linguísticos e os efeitos de sentido que produzem nos contextos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dá prioridade ao estudo da gramática descontextualizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfatiza conexão entre forma-função-uso.</li> <li>Dá prioridade ao texto – é ele que conduz à análise dos elementos gramaticais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Os exercícios exigem identificação e classificação das formas e funções de termos dentro da morfologia, fonologia e sintaxe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os exercícios levam à comparação e à reflexão sobre as situações diversas de uso da língua, bem como seus efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desvinculado do estudo de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vinculado ao estudo de textos.</li> </ul>

**Categorias de análise 1** - Tabela formulada à luz de teorias linguísticas sobre o ensino escolar de gramática articuladas às reflexões analíticas desenvolvidas a partir da observação das Produções didático-pedagógicas de língua portuguesa do Programa de Desenvolvimento Educacional (SEED-PR) (2007-2014).

A partir da literatura de apoio discutida, nosso olhar se volta a observar, nas Produções didático-pedagógicas, a existência ou de um caráter inovador ou de um apego ao tradicionalismo. No próximo capítulo, traremos, por fim, nossas propostas de análise das atividades de gramática selecionadas de 15 (quinze) PDPs, classificando-as em: ensino instrumental e ensino não-instrumental, e sugerindo propostas de resolução das atividades com vistas ao estudo ampliado de gramática.

<sup>93</sup> Ressaltamos mais uma vez que norma-padrão e norma culta não são a mesma coisa. A norma-padrão é a norma linguística estabelecida a partir de normatividade e norma culta está relacionada com a normalidade, é a norma linguística comum, corriqueira da comunidade de fala considerada culta (Faraco, 2008).

#### 4. EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA DO PDE

Neste capítulo, objetivamos apresentar as análises das atividades de gramática das Produções Didático-Pedagógicas do PDE/PR (2007-2014). Partimos da observação de alguns padrões reveladores do tratamento pedagógico das atividades de gramática, o que nos levou ao estabelecimento das categorias classificatórias relacionadas às atividades. Assim, tendo em vista nosso objetivo de revelar: o(s) objetivo(s) do ensino de gramática, as categorias norteadoras de nossa análise ficaram assim determinadas:

- ensino instrumental, quando a atividade gramatical leva à reflexão de estruturas da língua com o intuito de melhorar a proficiência linguística;
- ensino não instrumental de gramática, quando a atividade visa ao conhecimento metalinguístico da gramática que envolve as formas estruturais da língua em análises de unidades frasais e vocábulos isolados, exigindo-se a identificação e classificação de termos dentro da morfologia, fonologia e sintaxe.

Faremos as análises partindo do agrupamento de atividades da mesma natureza, mesmo conteúdo. Metodologicamente, escolhemos utilizar, de modo transversal, atividades de diferentes PDPs para exemplificar as análises, sem o intuito de realizar análises de modo linear descrevendo por completo as unidades didáticas. As atividades analisadas aparecerão nas caixas laterais.

##### 4.1. ATIVIDADE INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: as habilidades de escrita, leitura e oralidade

O ensino instrumental promove simultaneamente o ensino de gramática e de uma habilidade linguística que pode ser a escrita, a leitura e a oralidade. Nesse sentido, as atividades são, em geral, inspiradas por um texto, leitura ou produção. Desse modo, uma atividade instrumental de gramática está voltada prioritariamente à análise linguística, por meio das atividades linguísticas e epilinguísticas, conforme definidas por Franchi (2006 [1978]). Já as atividades

metalinguísticas somente aparecem quando inseridas no contexto de atividades epilinguísticas.

Nessa perspectiva, queremos destacar que, inicialmente, nas unidades didáticas analisadas, a contextualização do estudo gramatical ocorre a partir do estudo de um texto base, o que retoma o discurso defendido por Antunes (2009): o estudo das línguas recobra mais consistência e mais relevância quando eleger como ponto de referência, o texto. Para a autora,

É fácil encontrar razões que sustentem a pertinência dessa proposta. 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).

Entretanto, a contextualização a partir da produção textual do aluno, como sugere Geraldi (1984 [1981]), não foi encontrada nas PDPs. Desse modo, nas PDPs, não há proposta proveniente da análise linguística em que o texto produzido pelo aluno se transformasse em objeto de estudo, e, por fim, que um item gramatical fosse escolhido para estudo e o que aluno devesse reescrever seu texto inicial abordando a adequação a uma explicação gramatical.

Defendemos, entretanto, que um dos momentos mais favoráveis para exercitar os conhecimentos gramaticais que estão sendo aprendidos é, no processo de produção de um texto, a etapa de revisá-lo e refazê-lo com vistas a torná-lo mais bem escrito segundo a norma culta escrita brasileira e/ou a uma expressividade mais adequada. De início, já podemos constatar que as atividades das PDPs analisadas não promovem de modo específico o desenvolvimento da habilidade escrita.

Uma produção didático-pedagógica que possa propor uma unidade didática de produção escrita precisa trazer exemplos reais de textos escritos por aluno. A proposta precisa ser aplicada em uma turma e depois relatada. Entendemos que a construção de uma produção didática desse tipo necessita de uma elaboração mais complexa e longa, além da execução completa em sala de aula e a obtenção de resultados: assim, produções escritas devem ser feitas pelos alunos e, a partir delas, problemas ou dificuldades gramaticais

precisam ser selecionados para o desenvolvimento de atividades epilinguísticas e, se necessárias, atividades metalinguísticas podem ser realizadas para a interiorização de regras e conceitos, e ainda uma reescrita deve ser elaborada<sup>94</sup>. O texto pode servir também para uma reflexão sobre o grau de expressividade de certas construções linguísticas, tornando possível transitar por diferentes registros.

Em segundo, verificamos também que a noção de texto nas unidades didáticas está muito vinculada ao texto verbal escrito. Documentos oficiais – por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – defenderam explicitamente, que o eixo de ensino deveria partir do uso da língua, em textos escritos e orais (Antunes, 2009). A oralidade, entretanto raramente aparece nas PDPs. Quando aparece, ela está ligada aos estudos das variedades linguísticas. Mas a habilidade oral em si não é trabalhada. De modo geral, a oralidade é concebida nas unidades didáticas por meio do trabalho com a modalidade escrita.

Observe, por exemplo, nas atividades dos boxes 01 e 02, o modo como o registro da oralidade aparece nas unidades didáticas. Nos dois exemplos, o aluno precisa trabalhar com a reescrita de textos com norma linguística coloquial apresentada nas letras de músicas: a

- No verso, “fui na casa da morena pedir água pra beber” o uso da combinação da preposição em + a “na” não corresponde à norma culta. **Reescreva** o verso passando-o para a norma culta.

(PDP 5/2008)

(Público de intervenção: 7º ano do Ensino Fundamental)



- Grife no Rap todas as palavras que estão grafadas de acordo com a linguagem oral. **Reescreva** de acordo com a norma padrão.
- Qual é a linguagem mais adequada ao Rap: a da oralidade ou a da linguagem padrão? Por quê?

(PDP 33/2012)

(Público de intervenção: 6º ano do Ensino Fundamental)



<sup>94</sup> Algumas sugestões e análises de atividades de produção escrita, análise linguística e reescrita podem ser encontradas nos trabalhos orientados e publicados pelo professor Renilson José Menegassi. Ver, por exemplo, Menegassi e Gasparotto (2012), Angelo e Menegassi (2017). E ver também as publicações da professora Sueli Gedoz (2012, 2015, 2016), e ainda as reflexões do professor João Wanderley Geraldi (1997).

música caipira na PDP 5/2008 e a letra de Rap na PDP 33/2012. Na PDP 5/2008, pelo comando **Reescreva** o verso *passando-o para a norma culta*, percebe-se que o objetivo do exercício é ensinar a norma culta sem qualquer reflexão sobre as variedades linguísticas e sobre o impacto da mudança de registro na letra da música. Trata-se de um exercício mecânico que desconsidera a expressividade.

Já na atividade da PDP 33/2012, há a proposta de reflexão sobre adequação linguística em relação ao estilo musical RAP. Em primeiro lugar, é preciso observar que o autor usa *linguagem oral* em oposição à *norma-padrão*. Com isso, assume que a linguagem oral é sempre coloquial, o que não é verdade. Ao se falar em *norma padrão* refere-se à escrita culta. No enunciado *Qual é a linguagem mais adequada ao Rap: a da oralidade ou a da linguagem padrão? Por quê?*, por meio de uma mediação adequada, o aluno será levado a refletir sobre o uso da variedade oral coloquial a partir da comparação entre o contexto discursivo do RAP e os contextos onde a norma padrão é exigida.

Entretanto, fica evidente que o objetivo dos exercícios não envolve a prática da oralidade nem a reflexão sobre os diferentes contextos discursivos que requerem um registro específico, mas o ensino da norma culta, mais precisamente a norma padrão, escrita (PDP 5/2008)<sup>95</sup> e da adequação ao uso de variedade linguística (PDP 33/2012). Entretanto, não se vê dentre as PDPs analisadas nenhuma atividade voltada exclusivamente para a oralidade.

Essa ausência pode ser a repercussão de uma prática pedagógica escolar transmissiva, em que o professor é a fonte do discurso pedagógico e o aluno é o receptor passivo, ou também pode haver, para o professor, a dificuldade em estabelecer medidores de avaliação do desempenho oral do aluno. Como aponta Antunes, o estudo de línguas, com raras exceções, até o momento, está centrado na gramática; melhor dizendo, em classificação e nomenclatura gramatical. Assim o que prevalece é um ensino de “transmissão de conhecimento” o que “reduz a atuação do professor a um trabalho de ‘mera passagem de conteúdo’ em função de cobrança posterior” e, também, reforça a ideia de que os alunos não sabem a língua (Antunes, 2009, p. 41).

---

<sup>95</sup> Precisamos fazer um adendo: segundo Faraco (2008), a regência verbal do verbo *ir* com uso da preposição *em* (incluindo *na* e *no*) faz parte da fala culta do português brasileiro.

Assim, mais uma vez levantamos hipóteses sobre a ausência de atividades relacionadas à habilidade escrita e também oral nas unidades didáticas. Além do que já foi apontado, no contexto de produção das PDPs, as linhas de estudo do PDE estabelecem uma maior valorização da prática da habilidade de leitura. Dentre as linhas de estudos disponíveis, não há linhas destinadas exclusivamente ao desenvolvimento da oralidade e da escrita. Por outro lado, a leitura tem uma linha de estudos exclusiva: *ensino e aprendizagem de leitura*<sup>96</sup>. Acreditamos que por complementariedade ao desenvolvimento da habilidade de leitura, deveria haver linhas de estudos do PDE para oralidade e para escrita, pois são também habilidades fundamentais de direito civil relacionadas à liberdade de expressão. Sem habilidades de escrever e falar adequadamente em contextos sociais diversos, a eficiência de expressão é comprometida.

Assim, podemos afirmar que nas Produções didático-pedagógicas analisadas, o estudo instrumental de gramática não promove o ensino direto das habilidades escrita e oral. Nos exemplos, encontramos apenas o ensino gramatical como instrumento para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Essas ausências nas linhas de estudos do PDE e também nas produções didático-pedagógicas são argumentos em favor dos discursos que apontam para a valorização dos eixos didáticos relacionados ao ensino/aprendizagem de leitura em ambiente escolar.

#### 4.2. ATIVIDADE INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: a análise linguística em gêneros textuais

Num segundo momento, retomando o que já foi dito, as produções didático-pedagógicas nos mostram que atividades instrumentais de gramática são contextualizadas em textos que chegam prontos aos alunos. Em sua grande maioria, figuram textos do âmbito literário e da esfera jornalística. Em sua proposta, Geraldi (1984 [1981]) vincula a análise linguística à reescrita de textos produzidos pelos alunos, por isso, buscamos verificar que tipo de texto as propostas de ensino de gramática das PDPs trazem em suas atividades.

---

<sup>96</sup> As linhas de estudo do PDE estão disponíveis no capítulo metodológico.

A seleção de textos nas unidades didáticas ocorre basicamente de dois modos: ou o professor-PDE utiliza um ou mais textos do mesmo gênero textual ou seleciona diferentes gêneros textuais que abordam o mesmo tema.

Exemplo disso são as PDPs 12/2008 e 19/2010. A PDP 12/2008 traz vários exemplares do gênero textual reportagem, como as publicadas no jornal *Gazeta do povo* no ano de 2008: *Gangues semeiam o medo em Curitiba*, *Jovens transgressores*, *Adolescentes nas mãos do tráfico* e *Ameaça de morte é uma constante*.

Já a PDP 19/2010, em torno da temática do verbo *tecer*, apresenta os textos: *O bordado encantado* (conto de fadas), *A fábrica de fazer panos* (romance), *Tecendo o amanhã* (poema), *A moça tecelã* (conto) e *Colcha de retalhos* (filme).

As escolhas textuais nas unidades didáticas, portanto, são determinadas por um gênero textual e/ou por temáticas. No primeiro caso, em específico, o ensino instrumental de gramática pode ser um meio para o ensino das especificidades do gênero textual, como sugerem Mendonça (2007) e Wachowicz (2012). Mas não é isso que ocorre nas atividades da unidade didática.

De modo particular, existe uma atividade que se aproxima da análise linguística em gêneros textuais na PDP 1/2007, transcrita no boxe 03. Em estudo dirigido ao texto *Maria-vai-com-as-outras* de Sylvia Orthof, três atividades requerem do aluno as explicações para as ocorrências de verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito. Acreditamos que o texto e o encaminhamento das atividades sugerem estudar as funções desses tempos verbais e seus usos na construção do texto narrativo.

- Qual o efeito de sentido causado pelo pretérito imperfeito ao longo do texto?
- Justifique a reiteração do pretérito imperfeito no quarto parágrafo.
- Qual a função do pretérito perfeito no terceiro parágrafo?

(PDP 1/2007)

(Não define público-alvo)



Sabemos que o uso do pretérito imperfeito constrói o pano de fundo da narrativa enquanto que o uso do pretérito perfeito marca acontecimentos

pontuais que fazem a narrativa progredir. Observamos no texto *Maria-vai-com-as-outras* alguns trechos com bastante recorrência do pretérito imperfeito: *era uma vez uma ovelha chamada Maria. Aonde as outras iam, Maria ia também. As ovelhas iam pra baixo, Maria ia pra baixo. As ovelhas iam pra cima. Maria ia pra cima [...]*. Nesse trecho, o pretérito imperfeito (verbos sublinhados) denota as ações habituais das ovelhas inclusive da protagonista Maria, construindo um cenário do estado inicial das coisas em que a narrativa vai acontecer.

A história continua e tudo que as ovelhas decidem fazer, Maria faz também, até que *chegou a vez de Maria pular. Ela deu uma requebrada, entrou num restaurante e comeu uma feijoada*. O uso do pretérito perfeito (verbos sublinhados), no trecho, altera o estado habitual das coisas, introduzindo uma ação diferente da protagonista Maria e libertando-a dos hábitos comuns às ovelhas.

Nessas atividades do boxe 03 (PDP 1/2007), o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito estão voltados para o uso em textos e efeito de sentido no texto narrativo, com prioridade para a conexão entre as formas linguísticas e o entendimento do texto. Ocorre uma progressão temporal, o texto se desenvolve no tempo, um fato se sucede a outro fato, o que é expresso pelos verbos nos tempos pretérito imperfeito e perfeito do indicativo. São atividades epilinguísticas, do boxe 03, que têm por objetivo levar o aluno a refletir sobre o funcionamento dos tempos verbais, assim como aprender a interpretar seus usos contribuindo para que a leitura de narrativas seja mais eficiente.

Essas atividades (PDP 01/2007), o estudo da função do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito funciona, de modo geral, especialmente para o entendimento das características de textos narrativos. Assim, sugerimos que essas atividades podem ser usadas, por exemplo, para o estudo dos gêneros conto, crônica, romance etc. E ainda melhor se articulada à escrita e reescrita de textos para o aprimoramento da modalidade culta escrita.

#### 4.3. ATIVIDADE INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: coesão textual - anáforas

Progredindo em nossas análises, queremos destacar as atividades a partir dos conteúdos mais recorrentes. No caso das atividades instrumentais

das PDPs (2007-2014), encontramos o ensino de conteúdos da Linguística Textual, em especial a coesão referencial (Koch, 1989)<sup>97</sup> com destaque para anáforas.

Antes de falar sobre as anáforas, queremos ponderar que o autor da PDP 12/2008 propõe trabalhar com o gênero textual *notícia*, construindo uma sequência didática bem elaborada sobre esse gênero, mas seleciona exemplares do gênero textual *reportagem* para leitura e análise nas atividades. Exemplo no boxe 04.

Reportagem e notícia são com certa frequência tomadas uma pela outra, equívoco cometido pelo autor da PDP 12/2008. Reportagem e notícia são gêneros textuais bastante próximos em seus objetivos que é o jornalismo informativo, e em sua formatação

estrutural, porém apresentam aspectos diferenciadores. Para Costa-Hubes e Fundamenti (2010), uma das classificações de gêneros textuais que ocorrem na imprensa brasileira mais conhecida é a proposta por Marques de Melo (2003). Para o referido autor, “a notícia é o relato integral de um fato que já **ecloidiu** no organismo social. A reportagem é o relato ampliado de um acontecimento que já **repercutiu** no organismo social” (Destaque nosso) (Marques de Melo, 2003, p. 65 apud Costa-Hubes e Fundamenti (2010).

Gazeta do Povo – Vida e  
Cidadania

### Gangues semeiam o medo em Curitiba

**Curitiba tem pelo menos 98 grupos juvenis de atuação delinquente, como a Vila do Sapo (VDS) e o Comando do Extermínio (CDE), que colocaram o São Braz no mapa do crime.**

Domingo, 02/11/2008 – *Mauri König e Adriana Czelusniak*

Eles provocam medo nas ruas e discussões semânticas nos gabinetes. Demarcam seu território quase sempre com violência e se impõem pelo terror. Levantamento inédito realizado pela Gazeta do Povo revela não haver uma só região de Curitiba que não tenha adolescentes consorciados para atividades marginais, [...]

(PDP 12/2008)

(Público de intervenção: 3º ano do Ensino Médio)



<sup>97</sup> Segundo Costa-Hubes (2010), em se tratando de formas de retomada Koch (1989) denomina -de *coesão referencial* e Bronckart (2003), de *coesão nominal*.

A notícia tem como objetivo principal narrar acontecimentos pontuais e recentes, *é o anúncio da novidade* (Franceschini, 2004), deve ser atual, apresenta linguagem mais objetiva que a reportagem e tem uma estrutura bem definida (título, olho ou subtítulo, lead (primeiro parágrafo do texto), corpo do texto e, com menor frequência, aparecem a fotografia e a legenda). A reportagem tem como objetivo apresentar um relato jornalístico temático, relacionado a um acontecimento produzido no espaço público ou a um fenômeno social ou político de interesse atual e amplo, que é elaborado por meio de uma investigação que aprofunda os fatos e seus agentes, não depende do fator tempo como a notícia, além disso, goza maior liberdade na escolha da linguagem e sua estrutura não é tão fixa, por exemplo, não é necessário que o texto inicie com o *lead*. (Pena, 2005). Se apresentam diferenças, possuem também algumas semelhanças, que ficam por conta da estrutura composicional: “frequentemente, a reportagem na imprensa diária é escrita com os mesmos critérios de nomeação, ordenação e seleção similares aos da notícia e apresentada com diagramação idêntica” (Lage, 1982, p. 35 apud Costa-Hubes e Fundamenti, 2010), isto é, apresenta título, subtítulo (olho), lead e corpo do texto. Por isso, muito confundida com a notícia.

O texto *Gangues semeiam o medo em Curitiba* é uma reportagem, visto que apresenta uma investigação profunda do tema *gangues* e não o relato de fato recente. Além disso, não tem *lead*.

Assim, inspirada em uma reportagem *Gangues semeiam o medo em Curitiba*, boxe 04, a atividade (boxe 05) da PDP 12/2008 busca trabalhar a remissão anafórica dos elementos gramaticais, com uso de pronomes pessoais. Em relação à exigência do exercício, o aluno deve encontrar o sintagma nominal a que se refere o pronome no texto base.

A atividade do boxe 05 (PDP 12/2008) apresenta o uso de anáfora intersentencial, ou seja, o referente encontra-se em sentença anterior à anáfora. Vejamos, no boxe 04, um trecho do texto.

Com relação ao 1º parágrafo, a atividade requer o reconhecimento do referente do pronome *eles*. O pronome *eles* do gênero masculino e número plural faz remissão a um sintagma com as mesmas características presente na superfície textual. Desse modo, o

referente de *eles* somente pode ser o sintagma *98 grupos juvenis de atuação delinquente*, trecho que está em sentença diferente do pronome *eles*, anáfora intersentencial.

Além disso, há outra peculiaridade sobre a atividade: a resolução requer a leitura detalhada do texto, pois o pronome *eles* é a primeira palavra do corpo texto e seu referente encontra-se no subtítulo, ou seja, fora do corpo do texto. Quando no início do texto aparece a frase *eles provocam medo nas ruas e discussões...*, o leitor atento precisa identificar o referente para responder a pergunta *quem provoca medo?*.

- Os pronomes pessoais *ele, ela, eles e elas* são usados em contextos textuais para substituir **enunciados** já ditos antes no texto, recuperando-os para não repeti-los, conforme os seguintes exemplos:

- ✓ O presidente viajou para a Europa. Ele retorna na semana que vem. (Ele=presidente).
- ✓ A aluna solicitou a ajuda do professor. Ele a atendeu prontamente. (Ele=professor; a=aluna).

Agora é contigo. Leia os enunciados que seguem e identifique no texto a que ou a quem se referem os pronomes destacados:

- a) “**Eles** provocam medo nas ruas e discussões semânticas nos gabinetes”. (1º parágrafo)
- b) “...acabam reduzindo o número de interessados em atuar com **eles**”. (6º parágrafo)

[...]

(PDP 12/2008)

(Público de intervenção: 3º ano do Ensino Médio)



Nesse sentido, o professor cuidadoso precisa enfatizar que a leitura completa de um texto é sempre importante, tendo em vista que alunos costumam iniciar a leitura de textos diretamente no corpo do texto, deixando de lado títulos, subtítulos, autores, data de publicação etc.

Na atividade (PDP 12/2008) há ênfase nos conteúdos do texto e da gramática como objetos de ensino: o exercício seleciona como conteúdo gramatical os pronomes e seleciona um texto do gênero, a reportagem, para a realização das atividades.

Nesse tipo de atividade, o pronome pessoal anafórico<sup>98</sup> precisa ser entendido como a palavra que substitui um sintagma nominal e que sua função é ajudar a estabelecer a coesão entre as partes do texto, construindo uma unidade de sentido, sem fazer uso da repetição. Assim, a anáfora de pronomes é parte importante dos processos de coesão que constrói as amarras da superfície textual. Mesmo sem exposição explícita sobre o conteúdo, por meio da resolução dessas atividades instrumentais, o aluno pode compreender tal conteúdo.

Assim, a atividade instrumental de anáfora da PDP 12/2008 pode promover a prática da identificação do referente anafórico dos pronomes, contribuir para a prática de leitura e interpretação textual, além de, indiretamente, levar ao estudo da função dos pronomes anafóricos no texto.

O ensino contextualizado da gramática também observado nessa atividade refere-se ao tratamento didático em que se insere o tópico gramatical no contexto de uma reportagem, o que promove um ensino significativo, articulando a função do pronome, seu uso e sentido no texto.

---

<sup>98</sup> Nem todos os pronomes pessoais podem exercer a função de anáfora em um texto. Existem os elementos textuais de referência exofórica e os de referência endofórica. A referência é denominada exofórica quando a remissão é feita a algum elemento que se encontra fora do texto (extratextual). E a referência endofórica ocorre quando a remissão é feita nos limites do texto no qual o referente está situado (Koch, 2010). Em outras palavras, a primeira refere-se a um elemento fora do texto e a segunda tem remetente no próprio texto. Vejamos os exemplos:

- (1) Meu namorado viajou sozinho, eu não gostei muito.
- (2) Meu namorado viajou sozinho, ele retornará na próxima semana.

Em (1) há um elemento de referência exofórica, o pronome *eu* que exerce a função dêitica, isso é, seu referente encontra-se fora do texto, i. e. na situação.

Em (2) há um elemento de referência endofórica, o pronome *ele*, retoma o sintagma nominal *meu namorado*. Nesse caso, o pronome *ele* exerce a função de anáfora. Destacamos que tipo mais comum de referência endofórica é aquele em que a remissão ocorre por procedência – anáfora, casos vistos nas PDPs em análise.

O próximo exercício em análise - PDP 23/2010 (boxe 06) também aborda o conteúdo das anáforas, com pronomes pessoais do caso reto. Em relação à exigência dos exercícios, o conteúdo sobre coesão é desenvolvido da mesma maneira da PDP discutida anteriormente (PDP 12/2008): o aluno deve encontrar o sintagma nominal a que se refere o pronome pessoal *-lo*. São duas ocorrências: *querendo recompensá-lo Deus disse ao ancião: - vou premiá-lo*, cujo referente é o mesmo: *o ancião* (SN). Ou seja, as formas pronominais, *-lo*, referem-se ao sintagma nominal *ancião*. Essa atividade relacionada à coesão textual promove o reconhecimento dos processos anafóricos e também da compreensão do texto.

Num segundo momento, no comando *Com qual finalidade essas formas pronominais foram usadas no texto?*, várias respostas podem ser possíveis. A pergunta é pouco clara, já que as finalidades das estratégias discursivas são variadas. Sugerimos uma resposta prototípica pautada por uma orientação anterior direcionada: com a finalidade de não repetir o sintagma nominal, *o ancião*. Vejamos a hipótese: *querendo recompensar o ancião, Deus disse ao ancião: - vou premiar o ancião pela generosidade de sua acolhida...*

O uso dos pronomes anafóricos é uma das características distintivas das produções textuais. Os pronomes ajudam a construir a inter-relação entre os componentes dos textos sem o uso da repetição. Sob esse olhar, a atividade instrumental (boxe 06) é relevante: vai além da mera identificação do referente anafórico. O ensino refere-se aos efeitos de sentido da coesão na leitura do texto, de modo que relaciona explicitamente a forma lexical, sua função e uso real.

Essa atividade busca, portanto, a interpretação do texto via análise dos elementos de coesão. Num texto coeso, segundo Antunes (2009), os elementos linguísticos estão vinculados entre si de modo que cada unidade

Nas expressões: - querendo recompensá-lo, Deus disse ao ancião: - vou premiá-lo pela generosidade de sua acolhida... / A quem se referem as formas pronominais? Com qual finalidade essas formas pronominais foram usadas no texto?

(PDP 23/2010)

(Público de intervenção:  
7º ano do Ensino  
Fundamental)



está, de alguma maneira, presa a uma outra antecedente ou subsequente. E dessa vinculação resultam a continuidade e a unidade semântica necessárias para que a superfície do texto se mostre coerente, tenha sentido e seja interpretável. De qualquer modo, cabe salientar que atividades contextualizadas não impedem que o professor amplie o espectro, para tratar de outras variedades gramaticais. Propomos, por exemplo, criar outros contextos gramaticais que propiciem o aparecimento de outras formas, como: *Deus decidiu premiar o ancião. E premiou-o.* Isso levaria a refletir por que em um caso temos *-lo* e em outro temos *o*. Além disso, valeria observar que o texto faz uso da norma culta escrita. Importante mostrar que, se caso não fosse este, teríamos, em lugar de *-lo* e *o*, *ele*.

De modo geral, as atividades relacionadas a anáforas são bastante recorrentes nas PDPs analisadas. No boxe 07, reproduzimos outro exercício (PDP 48/2014) que pede a identificação do referente de pronomes e também o estudo teórico do conceito de remissão anafórica. Inicialmente, o exercício requer: *Encontre dois elementos importantes do texto. O pronome indefinido – tudo – e o pronome pessoal – eles.* Progredindo, a sequência da atividade traz um comentário explicando a função dos pronomes na composição textual que, nesse exercício, é realizar a remissão anafórica. É a primeira atividade

1. Encontre dois elementos importantes do texto. O pronome indefinido – **tudo** – e o pronome pessoal – **eles**. Marque com cores diferentes. Esses vocábulos atuam como remissores dentro do texto. Mas o que é uma remissão? Vamos ao dicionário entender esse vocábulo.

Pesquise e escreva o que é remissão (debater com os alunos sobre exemplos de remissão em outros contextos). Agora com a mesma cor marcada para cada um (eles e tudo), vamos traçar uma linha para encontrar a quem eles fazem remissão, e assim compreender como a costura faz a tessitura neste texto.

2. De acordo com o exercício anterior.

- a) A quem faz remissão o pronome **tudo**, ou seja, o que mostra no texto?
- b) A quem o pronome **ele** faz remissão, quem são os **eles**?

(PDP 48/2014)

(Público de intervenção:  
Ensino Fundamental II,  
séries finais)



apresentada aqui que traz explicações de conceitos com uso de metalinguagem.

Em termos teóricos, a remissão promove modos de sequenciação no texto e possibilita seu desenvolvimento temático sem repetição dos sintagmas nominais. Isso ocorre em favor de que o texto funcione comunicativamente, aponta Antunes (2009).

Na sequência, o exercício, propõe: *pesquise e escreva o que é remissão*. A proposta, nesse exercício, inclui a atividade de pesquisa teórica do conteúdo em dicionários, seguida de debate mediado pelo professor: *debater com os alunos sobre exemplos de remissão em outros contextos*. Com a ajuda do professor, o aluno poderá chegar à definição requerida para o exercício: “ação ou efeito de remeter, de encaminhar a um determinado ponto” (Houaiss, 2009), uma vez que o termo “remissão” tem, por exemplo, oito definições distintas no dicionário eletrônico Houaiss.

Diferentemente dos outros exercícios sobre anáforas, a PDP 48/2014 inclui o estudo teórico metalinguístico do conteúdo sobre coesão referencial. Os exemplos anteriores sobre anáfora eram compostos exclusivamente por atividades epilinguísticas. Na PDP 48/2014, há uma mescla de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Acreditamos que o propósito da última seja realizar estudos e reflexão dos aspectos nocionais sobre a linguagem, a gramática no sentido estrito.

É importante destacar que a metalinguagem busca refletir sobre aspectos relacionados estritamente ao sistema gramatical, para fins de descrição e representação de termos e noções. Nessa atividade, o estudo do conceito de remissão pode ser entendido como meio para esclarecer a função do uso dos pronomes em textos. De acordo com Ferreira e Rebello (2011), os pronomes ou componentes pronominais (anáforas realizadas por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) prestam-se especialmente a este modo de referenciação: a retomada anafórica.

Assim, a segunda parte da atividade, representada pelo enunciado - *Esses vocábulos atuam como remissores dentro do texto. Mas o que é uma remissão? Vamos ao dicionário entender esse vocábulo. Pesquise e escreva o que é remissão (debater com os alunos sobre exemplos de remissão em outros contextos* - constitui uma atividade de terminologia metalinguística, isto é,

busca refletir sobre um aspecto estritamente relacionado ao sistema gramatical, que tem como fim a descrição e a representação de termos e noções.

Desse modo, a PDP 48/2014 (boxe 07) traz o estudo da gramática com seus fundamentos mais tradicionais, o estudo de conceitos, mas a insere num lugar e momentos bem definidos: entre atividades epilinguísticas.

Sobre essa abordagem de ensino de língua que pode ser reconhecida pelo termo *análise linguística*, Geraldi (1997) aponta que se trata de inserir atividade metalinguística após ou entre atividades epilinguísticas<sup>99</sup>. Desse modo, é importante destacar que assim como o reconhecido autor, a PDP 48/2014 mantém o papel da metalinguagem no ensino da língua<sup>100</sup>. Nesse sentido, a PDP 48/2014 traz uma atividade metalinguística (boxe 07) sobre o conteúdo da remissão anafórica de forma que tenha significância para o estudo das atividades epilinguísticas.

---

<sup>99</sup> Para o autor, a análise linguística é composta, em parte, do conjunto de atividades que tomam as características da linguagem como seu objeto: o fato da língua poder se remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não falamos apenas sobre o mundo e sobre nossas relações com as coisas, mas também *falamos sobre como falamos*. Isto é, realizamos atividades metalinguísticas (Geraldi, 1997).

<sup>100</sup> Geraldi (1997) não prega o abandono à gramática, mas a insere dentre outras atividades de modo bastante específico. Para que a atividade metalinguística tenha alguma significância é preciso que atividades epilinguísticas a tenham antecedido (Geraldi, 1997, p. 191). Mendonça (2006, p.215) também aponta a importância de atividades metalinguísticas argumentando que “certos aspectos da língua remetem às dimensões normativa e sistêmica. Assim, há tópicos (gramaticais) que precisam ser trabalhados de forma recorrente”.

A anáfora é um dos recursos que geram coesão em um texto, ela é um recurso léxico-gramatical destinado a prover a interligação semântica entre sintagmas que compõem a superfície textual. No caso em análise, o uso dos pronomes, *eles* e *tudo*, serve para indicar as pessoas e as coisas e eventos que estão sendo referidos no texto. Desse modo, a atividade da PDP 48/2014 promove também o estudo epilinguístico da língua. Observemos: *A quem faz remissão o pronome **tudo**, ou seja, o que mostra no texto?* e *A quem o pronome **ele** faz remissão, quem são **eles**?*. Nesses comandos, o estudo linguístico está voltado para o uso e a função dos pronomes no texto, que atuam como remissores textuais.

Observe o texto no boxe de número 08 (oito). O pronome indefinido *tudo* aparece duas vezes no texto. Se considerarmos as classes de palavras pela perspectiva da Gramática Tradicional, o vocábulo *tudo* é um pronome indefinido, desse modo, teremos a seguinte análise: no primeiro trecho o termo *tudo* retoma a palavra *cereais*. E no segundo trecho *tudo* refere-

#### Colhendo o presente pensando no futuro

*Irmãos Vidal, De Caarapó (MS), têm tido bons resultados na agricultura graças ao planejamento e investimentos tecnológicos*

A história dos irmãos Vidal no Mato Grosso do Sul teve início um pouco antes da instalação da Coamo no Estado. Naturais da região paranaense do Vale do Ivaí, **eles** partiram para MS em busca de novas oportunidades e encontraram em Caarapó.

[...]

Segundo o cooperado as primeiras movimentações com a cooperativa no Mato Grosso do Sul foram com a unidade de Amambai, distante cerca de 15 quilômetros da propriedade. “Chegamos a levar a produção e também buscar insumos em Amambai. Era uma viagem para descarregar um caminhão, mas não demorou muito e a Coamo chegou mais perto de nós, o que facilitou e muito o nosso trabalho. Sem a cooperativa teríamos mais dificuldade e prova disso é que no início chegamos a entregar cereais para outra empresa e perdemos **tudo**. Agora **tudo** mudou, pois como se diz: se está na Coamo está em casa”, destaca.

[...]

O trabalho é desenvolvido por quatro irmãos, sendo que dois deles, ‘seo’ Carlos e Antonio Edson Vidal, ficam no Mato Grosso do Sul e outros dois, Flávio Vidal Berbel e Almir Rogério Vidal Berbel, no Paraná. Ao final de cada safra, seja no PR ou no MS, os resultados são divididos entre **eles**.

Revista Coamo. Ed. 439. Ago 2014.

(PDP 48/2014)

(Público de intervenção: Ensino Fundamental II, séries finais)



se à mudança sobre as condições de entrega e venda dos cereais na unidade de Amambai para outra unidade mais próxima da propriedade produtora dos grãos.

Vale observar que o pronome *tudo* não se refere a indivíduos, mas a coisas e acontecimentos. Diferentemente do pronome pessoal *eles* que é elemento de referência anafórica de um remetente, em geral, com características de ser animado. Assim, a pergunta *a quem faz remissão o pronome tudo?* é inapropriada. Melhor seria usar *que*: *a que faz remissão o pronome tudo?*<sup>101</sup>.

Por outro lado, se considerarmos os estudos da gramática descritiva, o vocábulo *tudo* é um quantificador e não faz referência anafórica. De acordo com Perini (2016, p. 432), o quantificador *tudo* tem as seguintes características gramaticais: é um constituinte imediato e ocorre sozinho em um SN, como em *tudo acabou* ou *comemos tudo*. O exercício requer uma reformulação e uma análise atualizada das classes de palavras e seus usos.

O pronome pessoal *eles* também aparece em dois trechos do texto. No primeiro, o pronome *eles* retoma o sintagma *irmãos Vidal do Mato Grosso do Sul*, ou seja, os dois irmãos que se mudaram do Vale do Ivaí no Paraná para o Mato Grosso do Sul, Carlos e Antonio. No segundo trecho, o termo *eles* refere-se ao sintagma *quatro irmãos*, isto é, Carlos, Antonio, Flavio e Almir.

---

<sup>101</sup> Achamos útil fazer essa observação, mas não vamos nos deter em problemas de redação das PDPs.

Nesses casos, os pronomes *tudo* e *eles* retomam sintagmas apresentados anteriormente e assinalam a interligação semântica entre esses pronomes e alguns segmentos da superfície textual. Ainda sobre o conceito de remissão, os pronomes demonstrativos também exercem a função remissiva no texto da PDP 35/2012, no boxe 09. Com o objetivo de realizar leitura e análise linguística de canções do gênero textual RAP, a PDP 35/2012 também apresenta exercício (boxe 10) da Linguística Textual com a utilização de anáforas. Por meio da leitura da letra da canção, *Negro drama*<sup>102</sup>, do grupo Racionais MC's, o aluno deve identificar o(s) termo(s) remetente(s) do pronome demonstrativo *disso* (contração da preposição *de* + *isso* (pronome demonstrativo)), cuja resposta é *crime, futebol, música, carai*.

Nesse caso, o estudo está relacionado à observação de uma canção de RAP, o que encerra o uso de variedade linguística de

Trecho da letra "Negro drama"

Racionais Mc's

[...]

Num clima quente  
A minha gente soa frio  
Vi um pretinho  
Seu caderno era um fuzil  
Um fuzil

Negro drama

Crime, futebol, música, carai  
Eu também não consegui fugir  
[disso aí]

Eu sou mais um  
Forrest Gump é mato  
Eu prefiro conta uma história  
[real]

Vô conta a minha

[...]

[trecho da canção]

(PDP 35/2012)

(Público de intervenção: 9º ano do Ensino Fundamental)



1. Analisando e compreendendo o discurso na canção:

Levando em consideração o verso "Eu também não fugi **disso**", a que se refere a palavra "disso"?

(PDP 35/2012)

(Público de intervenção: 9º ano do Ensino Fundamental)



<sup>102</sup> Conforme busca feita no Google, a letra da canção *Negro drama* apresenta várias versões escritas. Escolhemos uma versão que preserva melhor as questões relacionadas à variedade linguística própria de população de periferia, norma linguística comumente usada em músicas desse gênero. Inclusive o próprio título do RAP varia, ora grafado como *Negro drama*, ora como *Nego drama*. A escuta da música nos indica que a pronúncia do título da canção é representada por *nego* e não *negro*.

periferia. Queremos ressaltar sobre esse tipo de texto que cabe ao professor fazer a mediação dos estudos para uma compreensão da variedade linguística, de seus usos e adequações relativas ao contexto discursivo.

Em canções de RAP é possível explorar a linguagem sobre diversos aspectos. Tendo em vista o exemplo da canção *Nego drama* dos *Racionais MC's*, somente no trecho em destaque no boxe 09, vemos outras possibilidades de trabalho linguístico, como o uso de gírias - *nego drama* -, a linguagem conotativa - *seu caderno era um fuzil* -, a variedade linguística - como aquelas que aceitam um *linguajar mais rude* - *carai* -; o fenômeno em variação linguística da supressão do -r pós-vocálico em verbos no infinitivo (Bortoni-Ricardo, 2004) próprio da linguagem oral, mas que também ocorre em escrita de estudantes em processo de alfabetização ou escrita não monitorada - *eu prefiro conta uma história real*- e ainda outro fenômeno em variação relacionado à monotongação da conjugação do verbo *ir* na primeira pessoa singular *vou/vo* - *vô conta a minha*- muito comum na linguagem oral e escrita pouco monitorada.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 56), “o ditongo /ou/ reduz-se a /o/ tanto em sílabas átonas finais, quanto em sílabas tônicas não finais e finais”. Em algumas versões, a escrita também é representada pelo ô, como é o caso da variante escrita na canção *Nego drama* encontrada no site *letras.mus.br*.

Sendo assim, a ampliação dos horizontes de análise pode tornar o estudo linguístico bastante rico no que se refere à gramática em textos do gênero textual canção de RAP, tendo em vista que toda variedade linguística funciona segundo regras gramaticais. Podemos perceber isto, as regularidades nas variações linguísticas, a partir de uma comparação sobre a supressão do -r pós-vocálico em verbos no infinitivo da canção. Nas versões escritas dos sites de letras de músicas pesquisados, encontramos *Eu também não consegui fugir disso aí*, mas ao ouvir a música *Nego drama*, percebemos que na oralidade, também ocorre o apagamento do -r final do verbo no infinitivo *fugir* resultando em: *Eu também não consegui fugi disso aí*, o que demonstra que o fenômeno linguístico de apagamento é recorrente na oralidade<sup>103</sup>. Desse modo,

---

<sup>103</sup> Esse comportamento já está bastante naturalizado na fala de algumas regiões do Brasil.

demonstramos que se pode ampliar o trabalho gramatical a partir do gênero textual apontado, com enfoque, especial, às regras de variedades não cultas.

Nas PDPs (2007-2014) voltadas aos conteúdos da Linguística Textual, em especial, percebemos que o ensino está exclusivamente restrito à coesão, com destaque às anáforas pronominais. Há apenas uma PDP que aborda o conteúdo da catáfora, mas numa atividade bastante comprometida. Voltaremos a ela.

Queremos destacar também a importância dos exercícios exemplificados aqui, pois de certo modo, eles corroboram as afirmações expressas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) a respeito do ensino de português em sala de aula: nos ciclos iniciais, as propostas didáticas devem centrar-se “em atividades epilinguísticas, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação a fim de tomar consciência e aprimorar a própria produção linguística” (Brasil, 1997, p. 31).

Desse modo, com as atividades epilinguísticas, nas PDPs de conteúdo de anáfora, prevalece o ensino instrumental de gramática para os primeiros anos do Ensino Básico. Essa perspectiva instrumental do ensino de gramática rompe com as limitações impostas pelo costume de seguir somente os preceitos da gramática tradicional.

Por outro lado, não devemos esquecer que, como apontam os autores Franchi (2006 [1978]) e Geraldi (1981 [1984]), as atividades metalinguísticas devem ser inseridas gradativamente entre as atividades epilinguísticas para construir um conhecimento mais técnico a respeito da língua, o que pode ser exemplificado com os exercícios já analisados da PDP 48/2014.

As atividades instrumentais (PDP 01/2007, PDP 12/2008, PDP 23/2010, PDP 35/2012 e PDP 48/2014) também são importantes na medida em que vêm reforçar a orientação de que, em sala de aula, as atividades gramaticais podem e devem acontecer de forma preferencialmente interligada às aulas de leitura ou escrita. Assim, sob essa perspectiva, percebemos que a gramática tem sim seu papel no ensino da língua desde que observadas as situações e finalidades do ensino. Para Geraldi (1984 [1981]), por exemplo, as atividades metalinguísticas somente devem ser exercitadas em conjunto com atividades epilinguísticas.

De modo geral, tanto as atividades epilinguísticas como a atividade metalinguística sobre coesão presentes nas PDPs discutidas até agora são consideradas atividades que podem ser efetivas para o ensino da linguagem. Elas promovem um ensino significativo da gramática e ainda contribuem para desenvolver a produção linguística do aluno, em especial a leitura. No entanto, seria imprescindível alargar esse conhecimento, que vai muito além do simples uso de pronomes anafóricos.

#### 4.4. ATIVIDADE NÃO INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: coesão textual - anáfora e catáfora

O exercício da PDP 32/2012 requer que o aluno “analise o texto” (boxe 11). Na sequência, antes de delinear a atividade, faz-se uma retomada de conceitos de Koch (2004, p. 34-38). Vamos cotejar aqui o trecho apresentado pelo autor da PDP com o original de Koch (1989), edição anterior àquela usada na PDP (portanto, a paginação difere um pouco). Nesse trecho, Koch apresenta as formas referenciais ou remissivas. Segundo a autora, a remissão pode se dar para trás ou para frente, constituindo-se uma anáfora ou uma catáfora. Um pouco mais à frente, Koch distingue as formas remissivas em *referenciais* e *não-referenciais*, que podem ser *presas* ou *livres*. As formas remissivas *não-referenciais* não fornecem instruções de

#### Analise o texto

- *Emprego de artigos* (definidos e indefinidos); *dos pronomes-adjetivos* (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos) e *dos numerais* (cardinais e ordinais quando acompanhados de nomes. São classificados como *formas remissivas gramaticais presas*, pois antecedem um nome e aos seus modificadores, funcionando como *determinantes da gramática estrutural e gerativa* Koch (2004, p. 34-38).

No texto da cinderela [boxe 12] encontramos elementos de referência catafórica e anafórica.

- Elementos de referência catafórica*
- Elementos de referência anafórica*

(PDP 32/2012)

(Público de intervenção: 6º ano do Ensino Fundamental)

sentido, mas apenas instruções de conexão. Exemplos de formas remissivas *não-referenciais presas* são as que acompanham um nome, antecedendo-o e também aos modificadores antepostos ao nome no grupo nominal. Exemplifica com os artigos, classe ampliada pelas gramáticas funcional e gerativa, abarcando os pronomes adjetivos. Nessas gramáticas, esses elementos constituem a classe dos determinantes. Na continuação, a autora define as *formas não-referenciais livres*, que são “os pronomes pessoais de 3ª pessoa (ele, ela, eles, elas) e os pronomes substantivos em geral (demonstrativos, possessivos, etc.) que têm função pronominal propriamente dita, bem como advérbios pronominais do tipo *lá, aí, ali, acima*, etc.” (p. 33). Ao detalhar as formas remissivas *não-referenciais presas*, Koch lista os artigos definidos e artigos indefinidos, fazendo a seguinte observação:

De modo geral, o *artigo indefinido* funciona como *catafórico* (isto é, remete à informação subsequente), e o *artigo definido* como *anafórico* (ou seja, faz remissão à informação que o precede no texto)<sup>104</sup>, como nos exemplos:

10. *Um* índice importante do descalabro da atual situação econômica do país é o gradativo empobrecimento da classe média.

11. Depois de algum tempo, aproximou-se de nós um desconhecido trajado de modo estranho. O desconhecido tirou do bolso do paletó um pequeno embrulho. (Koch, 1989, p. 34 – grifos da autora).

Com essa retomada, podemos agora entender o que o autor da PDP tinha em mente. Observamos que a apresentação resumida que faz é confusa

<sup>104</sup> Cabe salientar que *artigo indefinido* e *artigo definido* nem sempre desempenham a função de anáfora e catáfora. Koch traz o caso do artigo definido citando Weinrich (1971, 1973). O autor mostra em sua “Teoria do Artigo” que o artigo definido pode não só remeter a informações do contexto precedente, mas também a elementos da situação comunicativa e ao conhecimento prévio – culturalmente partilhado – dos interlocutores, como por exemplo, em *o sol, o cristianismo etc.* Com base em reflexões, confiamos que há casos em que o artigo indefinido não faz referência textual também, como por exemplo: *numa mísera enxerga de palha* (trecho retirado do texto *Cinderela* – boxe 12). A discussão desse exemplo será retomada à frente. Nessa direção, Koch aponta (2010) que “existem regras para o emprego dos artigos como formas remissivas; por exemplo, um referente introduzido por um artigo indefinido só pode ser retomado por um SN introduzido por um artigo definido: *Era uma vez um rei muito rico que tinha duas filhas. O rei...* Já um SN introduzido por um artigo definido pode ser retomado por outro SN introduzido por artigo definido: *O presidente falou à população. O presidente expôs o novo programa econômico do governo.* Anote-se, também, que a remissão, por meio de artigo, à informação subsequente (catafórica) só pode ocorrer dentro do mesmo enunciado, ao passo que a remissão à informação anterior (anafórica) pode ultrapassar – e geralmente ultrapassa – os limites do enunciado que o contém.” (Koch, 2010, p. 25).

e não dá o devido embasamento para a atividade. Além disso, falta um comando mais claro para a tarefa que se pretende que o estudante realize. Menciona apenas que no texto da Cinderela (boxe 12) há elementos de referência anafórica e catafórica e, na sequência, lista novamente essa divisão. Provavelmente, o que se quer é que o aluno extraia do texto exemplos de cada um deles, mas isso não está explicitado.

A análise do texto, tendo em vista os elementos remissivos, poderia ser um excelente exercício de reflexão a respeito de como essas formas articulam a coesão do texto. No entanto, sem uma fundamentação apropriada e sem um comando que leve a construir essas conexões, o exercício pode se esvaziar e resultar apenas na listagem de elementos, sem que se explicitem seus efeitos de sentido. Mesmo que o professor tenha condições de didatizar de forma adequada os conceitos referidos no exercício, ainda assim não há garantia de que a atividade funcione para explicitar as relações coesivas do texto e, com isso, sua coerência.

É importante ter consciência que o conteúdo é complexo, pois mobiliza uma série de conceitos gramaticais que precisam ser de domínio do professor. O reconhecimento de classes gramaticais, mesmo que nos atenhamos somente à nomenclatura da gramática tradicional, já é, por si só, um desafio.

### **Cinderela ou o sapatinho de vidro**

Era uma vez um fidalgo que se casou em segundas núpcias com a mulher mais soberba e mais orgulhosa que já se viu. Ela tinha duas filhas de temperamento igual ao seu, sem tirar nem pôr. O marido, por seu lado, tinha uma filha que era a doçura em pessoa e de uma bondade sem par. Nisso saíra à mãe, que tinha sido a melhor criatura do mundo.

Assim que o casamento foi celebrado, a madrasta começou a mostrar seu mau gênio. Não tolerava as boas qualidades da enteada, que faziam suas filhas parecerem ainda mais detestáveis. Encarregava-a dos serviços mais grosseiros da casa. Era a menina que levava as vasilhas e esfregava as escadas, que limpava o quarto da senhora e dos das senhoritas suas filhas. Quanto a ela, dormia no sótão, numa mísera enxerga de palha, enquanto as irmãs ocupavam quartos atapetados, em camas de última moda e espelhos onde podiam se ver da cabeça aos pés. [...]

**Trecho do conto de fadas  
“Cinderela ou o sapatinho de  
vidro” de Charles Perrault (1628-  
1703)**

(PDP 32/2012)

(Público de intervenção: 6º ano do  
Ensino Fundamental)

Exemplificando melhor: Koch diz que, “de modo geral”, o artigo indefinido funciona como catafórico.

Nesse caso, podemos tomar do texto as expressões *um fidalgo* e *uma filha*, que constituem a apresentação inicial do *marido* e da *enteada*. Podemos dizer que o artigo indefinido é usado por fazer a primeira referência às personagens e que, na sequência, essas personagens serão retomadas por descrições definidas.

Observe-se, no entanto, que há outro uso do artigo indefinido no texto: *dormia no sótão, numa mísera enxerga de palha*. Neste caso, o artigo indefinido, contraído com uma preposição, não faz referência a algo que será retomado posteriormente e, portanto, não pode ser classificado como catáfora – apenas faz referência a um objeto indefinido<sup>105</sup>. Além disso, podemos observar que a primeira apresentação da madrasta é feita com uma expressão definida: *a mulher mais soberba e mais orgulhosa que já se viu*. Apesar de ser uma informação nova, a qualificação que segue o nome *mulher* é suficiente para que a personagem entre em cena por meio de uma descrição definida. Mesmo alguns usos definidos, como *as vasilhas, as escadas, o quarto*, sem qualquer antecedente, merecem uma análise. Por que podemos usá-los como se fossem informações dadas, sem que tenham sido referidos anteriormente no texto? Isso levaria a uma reflexão de como o conhecimento compartilhado (todos sabem que esses elementos fazem parte do contexto de uma casa)<sup>106</sup> pode ser atuante num texto. Além disso, o pronome *isso*, anafórico nesse caso, também contraído com uma preposição (*Nisso saíra à mãe*), precisa ser entendido como retomando não indivíduos, mas fatos ou descrições anteriores (*ser uma doçura em pessoa e de uma bondade sem par*).

Da forma como a PDP 32/2012 foi elaborada, não há condições de se garantir um uso mais funcional para os conhecimentos trabalhados. Se entendermos que um material didático deve dar as diretrizes de trabalho para o professor, poderíamos concluir que a PDP em questão não seria de grande valia. A síntese que se faz do conteúdo gramatical a ser trabalhado não é

<sup>105</sup> Trata-se de uma coisa existente e conhecida pelo ser humano, não importando, no contexto, defini-la de modo preciso.

<sup>106</sup> Para esses casos, usa-se também o rótulo de *anáforas associativas*.

suficiente nem adequada para encaminhar uma atividade mais reflexiva que sirva de apoio para uma leitura mais eficiente do texto base.

Em suma, a respeito das atividades da Linguística Textual apresentadas até aqui, consideramos que as atividades (PDPs 12/2008, 23/2010, 35/2012 e 48/2014), por meio do uso de pronome ou componentes pronominais, buscam trabalhar a retomada anafórica voltadas para os efeitos de sentidos vinculados ao estudo de textos. E de forma mais vaga, a PDP 32/2012 requer uma listagem de catáforas e anáforas.

De modo geral, no âmbito da Linguística Textual, as atividades das PDPs (2007-2014), abordam de forma fragmentada sempre o mesmo conteúdo de coesão textual<sup>107</sup>, a coesão referencial, com destaque para os elementos gramaticais. Os elementos lexicais não são explorados nas atividades.

Em geral, os exercícios que observamos sobre o assunto são do mesmo tipo e o tratamento didático das atividades de coesão textual envolve a leitura de um texto base, a identificação do item gramatical na superfície textual e, em alguns casos, reflexões semântica e sintática sobre o funcionamento da coesão referencial, localização do referente e sua interpretação.

Há ainda uma área enorme de coesão textual a ser explorada nas atividades de língua portuguesa para Educação Básica, por exemplo, o conteúdo da coesão sequencial (Koch, 1989): emprego das conjunções ou locuções conjuntivas no texto, estabelecendo relações significativas entre os parágrafos, períodos, orações ou expressões, como também há os demais conteúdos da Linguística Textual<sup>108</sup>, como a coerência, a inferência e a argumentação.

#### 4.5. ATIVIDADE INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: análise linguística

---

<sup>107</sup> Para Koch (2010, p.28), “pode-se afirmar que o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Assim, a coesão é vista como mecanismo de manifestação superficial da coerência. Halliday & Hassan (1976, *apud* Koch, 2010) distinguem cinco tipos de mecanismos de coesão: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

<sup>108</sup> Os conhecimentos do campo da Linguística Textual podem contribuir para o aprimoramento de um processo didático muito importante da aula de língua portuguesa, compreensão e interpretação de texto de modo articulado com a análise linguística.

Apresentamos na sequência as atividades das PDPs (01/2007 e 11/2008) cujo norte teórico é dado pela análise linguística. Em geral, as atividades, selecionam itens lexicais do texto base para interpretação e têm o foco no efeito de sentido das palavras no cotexto<sup>109</sup>.

Em especial, sob as orientações dos PCNs<sup>110</sup>, as duas PDPs propõem atividades de reflexão sobre certas palavras com intenção de interpretá-las e verificar em que medida elas podem ser mais ou menos adequadas na construção do texto, auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e, conseqüentemente, de reescrita textual.

Gostaríamos de destacar a colocação professora Terezinha Costa-Hubes que defende a importância de atividades desse tipo. A competência discursiva desejada no ato da produção oral ou escrita requer aprendizagem que só poderá ocorrer se criarmos, em sala de aula, verdadeiras situações de reflexão sobre o uso da língua, as quais poderão ser propiciadas por atividades de análise linguística. Isso poderá ajudar o aluno a entender questões do tipo *qual efeito de sentido provocado por determinada palavra naquela situação de uso?* (Costa-Hubes, 2010).

Como propõe a fundamentação teórica da PDP 01/2007, as atividades são orientadas pelos estudos da análise linguística. Segundo o autor, ensinar gramática apenas para cumprir um planejamento curricular, sem ter objetivos claros sobre o porquê e para quê ensinar, configura-se numa atividade inócua, pois as aulas se transformam numa ação mecânica em torno da língua. É preciso proporcionar ao aluno uma relação mais íntima com o texto, oportunizando um processo reflexivo sobre os fenômenos linguísticos, através da análise linguística. As atividades sobre a língua devem contribuir para a formação de alunos leitores, produtores de textos, bem como estimular a capacidade de *pensar* sobre o funcionamento da língua (PDP 01/2007).

Destacamos duas questões nas discussões apresentadas pelo autor da PDP: a orientação teórica para o ensino de língua portuguesa que é a análise

---

<sup>109</sup> O cotexto é um dos principais processos de solução de eventuais ambigüidades ou da heterogeneidade de sentido dos enunciados. Distingue-se da noção de contexto, utilizada para designar as instâncias enunciativas e os elementos extra-linguísticos relevantes para a compreensão de um texto ou de um discurso (cfr. Jehoshua Bar-Hillel, **Aspects of Language**, 1970) (Rodrigues, 2009).

<sup>110</sup> Parâmetros curriculares nacionais.

linguística e a proposta de estimular a prática sobre os conhecimentos que envolvem o funcionamento da língua. Desse modo, o autor não dispensa o ensino de gramática para as atividades de língua portuguesa, mas o insere nos moldes da análise linguística. Pensando nisso, procuramos ver nas atividades (PDP 01/2007) o modo que a análise linguística é pensada.

Na PDP em questão, há apenas uma sugestão de atividade composta por 06 (seis) exercícios que pressupõem a leitura da fábula *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof (boxe 13). O texto da fábula apresentado (PDP 01/2007) é uma versão editada pelo autor da PDP<sup>111</sup>. Além de ter problemas formais de redação na versão editada, o autor deixa de aproveitar elementos do texto original que seriam mais interessantes para um trabalho de análise linguística.

Selecionamos para análise duas atividades<sup>112</sup> (boxe 14) que

Maria vai com as outras

Sylvia Orthof

Era uma vez uma ovelha chamada Maria. Aonde as outras iam, Maria ia também. As ovelhas iam pra baixo, Maria ia pra baixo. As ovelhas iam pra cima. Maria ia pra cima. Maria ia sempre com as outras.

Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló, Maria comia também. Que horror! Foi quando, de repente, Maria pensou: “se eu não gosto de jiló, por que é que eu tenho de comer salada de jiló?”.

Maria pensou, suspirou, mas continuou fazendo o que as outras faziam...

Até que as ovelhas resolveram pular do alto do Corcovado pra dentro da lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: mé! Pulava outra ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: mé! E assim quarenta e duas ovelhas pularam, quebraram o pé, chorando Mé! Mé! Mé!

Chegou a vez de Maria pular. Ela deu uma requebrada, entrou num restaurante e comeu uma feijoada.

Agora, mé, Maria vai para onde caminha o seu pé.

(Texto editado conforme PDP 01/2007)

(Não indica público-alvo)

**13**

<sup>111</sup> A edição de textos apresentados nas PDPs é bastante comum, devido os direitos autorais relacionados aos textos.

<sup>112</sup> Dentre as 06 (seis) atividades da PDP 01/2007, destacamos nesta seção apenas duas, pois, do nosso ponto de vista, são as que mais se aproximam de um trabalho de análise linguística voltado para a reflexão sobre o uso da língua. As atividades de análise linguísticas discutidas (PDP 01/2007) trabalham exclusivamente com o aspecto léxico-discursivo, sobre isso, destacamos que, no trabalho pedagógico, a atividade epilinguística se liga, dentre outras possibilidades, à produção e à compreensão de textos (Franchi, 1991 [1987], Geraldi (1984), Travaglia, 1996, Brasil, 1998).

pedem a interpretação de palavras destacadas do texto base *suspirou*, *requebrada* e *caminha*. Não há indicação mais precisa de como resolver os exercícios, então propomos a exploração do dicionário.

Olhamos, inicialmente, para os sentidos possíveis a partir da consulta de um dicionário. O verbo *suspirar* é polissêmico, por isso o contexto é importante para a identificação do efeito de sentido. Resumidamente, segundo o dicionário Houaiss (2009), *suspirar*, pode significar,

Suspirar: 1. *Inspirar lentamente*; 2. *Expressar por meio de suspiros*; 3. *Sentir saudades*; 4. *Desejar* e 5. *Murmurar*.

Tendo em vista essas definições, acreditamos que no texto *Maria vai com as outras* o termo *suspirar* pode ter o sentido de *inspirar lentamente* ou *desejar*, como em *Maria pensou, inspirou lentamente, mas continuou fazendo o que as outras faziam...* ou em *Maria pensou, desejou, mas continuou fazendo o que as outras faziam...* (substituições por sinônimos).

Extrapolando os sentidos dicionarizados, podemos dizer que *suspirou* pode também ter o sentido de *titubeou* ou *hesitou*, pois a ovelhinha fez uma parada para reflexão dos fatos da vida das ovelhas e da sua insatisfação interior, mas continuou fazendo o que as outras faziam. Por exemplo, *Maria pensou, titubeou, mas continuou fazendo o que as outras faziam....* Cabe ao leitor atento, considerando os sentidos dicionarizados ou não, escolher o sentido mais adequado de acordo com o contexto discursivo.

O termo *requebrar* pode, de acordo com as definições do dicionário Houaiss (2009), ser considerado polissêmico.

Requebrar: 1. *Mover com meneios lânguidos*; 2. *Cortejar, namorar* e 3. *Rebolar*.

4. Que significado o verbo “suspirou” pode adquirir nesse contexto?

5. Analise o significado dos termos “requebrada” e “caminha” nesse contexto textual.

(PDP 01/2007)

(Não indica público-alvo)

14

Entretanto, a polissemia se desfaz ainda fora do texto, uma vez que o sentido relacionado a *namorar* e *mover com meneios lânguidos* são incomuns, pouco conhecidos e utilizados. Desse modo, tanto no contexto da fábula, como na grande maioria dos usos, *requebrar* significa *rebolar*. Assim, teríamos *Chegou a vez de Maria pular. Ela deu uma rebolada, entrou num restaurante e comeu uma feijoada*. Para além dessa interpretação, os efeitos de sentido do termo *requebrada*, pode indicar o momento em que a personagem principal cria coragem e faz diferente das outras ovelhinhas, indicando o início da mudança de hábito da personagem Maria.

Por fim, o verbo *caminhar* não é polissêmico. Apostando no conceito de vagueza<sup>113</sup>, podemos dizer que todos os sentidos dicionarizados de *caminhar* relacionam-se ao sentido de locomoção. No dicionário Houaiss (2009), *caminhar* significa,

*Caminhar: 1. Seguir caminho andando à pé; 2. Locomover-se andando; 3. Ir e vir livremente e 4. Cruzar (rio, mar etc) com embarcação, navegar.*

Desse modo, o sentido do termo *caminhar* na fábula está relacionado ao sentido dicionarizado que é *locomoção - Agora, mé, Maria vai para onde anda/locomove o seu pé*. No contexto, a palavra *caminha* pode indicar também o fato de que Maria passa a tomar sozinha as decisões sobre o que quer fazer e vai para onde seus próprios pés a levam.

Essas atividades epilinguísticas discutidas acima são destinadas à interpretação dos efeitos de sentido das palavras, tendo em vista que “a informação veiculada pela mensagem faz-se, sobretudo, por meio dos itens lexicais que integram os enunciados” (Biderman 1996, p. 27). Desse modo, o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal

---

<sup>113</sup> A vagueza é um termo que se opõe à polissemia, ela corresponde à situação em que duas acepções são tomadas como mínimas variações contextuais de um único sentido (Tuggy, 1993, 2003, apud Pinheiro, 2010, p. 04). É importante considerar esse conceito, porque “a maioria das palavras são polissêmicas em algum grau” (Perini, 1996, p. 252).

“Determinar os sentidos de uma palavra equivale a fazer uma escolha entre as categorias de polissemia e vagueza. A tensão entre essas duas alternativas, que comparece sistematicamente no estudo da multiplicidade semântica, corresponde ao que Soares da Silva (2006, cap. 2) chama de “puxar o significado para cima ou para baixo”. “Puxar o significado para cima” é a opção das abordagens monossemistas (ou abstracionistas): equivale a investir no conceito de vagueza e perseguir a formulação de um único sentido esquemático. “Puxá-lo para baixo”, por outro lado, equivale a investir na ideia de polissemia e privilegiar, portanto, a multiplicidade de usos concretos.” (Pinheiro, 2010, p. 04).

de contas, o objetivo da comunicação linguística e a análise propicia uma ampliação desse vocabulário. Desse modo, exercícios podem promover o desenvolvimento da competência lexical do aluno e ampliar o horizonte de conhecimento semântico, desde que a atividade seja realizada explorando materiais que a enriqueçam.

Acreditamos que, nessa linha de estudos da análise linguística, as atividades de análise e interpretação da língua podem contemplar de forma mais aprofundada o estudo da polissemia e vagueza. Na mesma direção, o estudo pode ser encaminhado para a prática da inferência de significados e da desambiguação.

Agindo dessa forma, o trabalho gramatical irá além de observar a palavra por si só e ampliará o conhecimento semântico por meio da análise dos efeitos de sentido do texto a partir da seleção lexical.

Agora, passamos a analisar a atividade instrumental da PDP 11/2008 que promove o estudo dos sentidos dicionarizados de algumas palavras e de seus sentidos em uso no texto. Leia o texto base

#### Um pouco de minha vida

Meu nome é Felipe Simões Quartero, nasci em 30 de julho de 1981, na cidade de São Bernardo do Campo, estado de São Paulo.

Aos 5 anos de idade comecei a apresentar algumas dificuldades físicas relacionadas à força muscular. Um ano depois, após inúmeros exames, fui diagnosticado como sendo portador da Distrofia Muscular de Duchenne, deficiência neuromuscular progressiva, na qual as células musculares sofrem um processo degenerativo contínuo.

Apesar das limitações que foram crescendo com o passar dos anos, continuei vivendo normalmente, sempre estudando, fazendo amigos e curtindo a vida. A deficiência nunca foi motivo para eu desistir de meus objetivos, e penso ser essa atitude a mais importante e decisiva na minha vida.

Aos 11 anos passei a me locomover “sobre rodas” (com o auxílio de cadeira de rodas), uma condição nova para mim, a qual logo me adaptei. Em 1999, aos 17 anos, iniciei o curso superior de Ciências da Computação, me formando quatro anos mais tarde. Atualmente atuo como professor de informática, palestrante e escritor.

Minha biografia não acaba aqui, continua sendo escrita, mas já me rendeu (e segue rendendo) muitas experiências e histórias para contar, agora é hora de compartilhá-la com as pessoas.

Felipe Simões Quartero  
www.fesc.sites.uol.com.br/bio

(PDP 11/2008)

no boxe 16.

Após ler a autobiografia apresentada, o aluno precisa verificar no dicionário o sentido de algumas palavras extraídas do texto e então deve comparar o sentido dicionarizado e o sentido textual avaliando a adequação dos usos (boxe 16).

Com relação à significação das palavras, para se manter o sentido dos vocábulos empregados no texto é preciso avaliar a relação entre sinônimos, isto é, vocábulos que tenham sentidos equivalentes num mesmo contexto.

Confirmando Perini (1996), para Correia (2000), ao consultarmos um dicionário, verificamos que a maioria das palavras são polissêmicas, isto é, contêm várias acepções. A organização expressiva do contexto explora e põe em evidência os sentidos possíveis de palavras polissêmicas. Assim, somente o contexto em que cada palavra se encontra nos permite determinar qual o seu significado.

A atividade da PDP 11/2008 leva em conta o trabalho com a polissemia dos vocábulos e, assim, visa a promover o uso do dicionário, além disso, leva à prática da adequação dos sentidos das palavras no texto base. O que pode contribuir para o aprendizado da interpretação textual e da prática da inferência dos sentidos, amplia o conhecimento lexical, semântico e pragmático. Entretanto, na atividade de pesquisa no dicionário, é preciso algumas orientações aos alunos: i) a maioria das entradas tem mais de uma acepção. A palavra *auxílio*, por exemplo, tem quatro sentidos no dicionário Houaiss (2009), já *portador* tem 07, sendo que duas acepções podem se encaixar no sentido pretendido pelo texto base. Cabe, portanto, trabalhar com a questão da polissemia e os efeitos contextuais do léxico; ii) os substantivos são encontrados na forma singular, por exemplo, *limitações* aparece no dicionário

Volte ao texto [autobiografia –boxe 15], e com a ajuda do dicionário, encontre o significado das seguintes expressões:

- a) locomover
- b) limitações
- c) auxílio
- d) diagnosticado
- e) portador
- f) degenerativo

Observe essas mesmas palavras no texto. Você julga possível substituí-las pelo significado atribuído pelo dicionário, sem alterar o sentido do texto? A que conclusão você chega?

(PDP 11/2008)

(Público de intervenção:  
5º ano do Ensino  
Fundamental)

como *limitação*; iii) o adjetivo aparece na forma singular e no gênero masculino, se fosse necessário pesquisar, por exemplo, a palavra *físicas*, da expressão *dificuldades físicas*, a entrada no dicionário seria *físico*; iv) o verbo é encontrado na forma infinitiva, assim, *diagnosticado*, por exemplo, é encontrado como *diagnosticar*; v) muitas vezes também, a acepção do verbo pode ser redundante. Por exemplo, *diagnosticar* tem a seguinte acepção no dicionário Houaiss (2009) *fazer diagnóstico de*, logo, é necessário procurar a entrada do substantivo *diagnóstico* para um esclarecimento de *diagnosticado*; vi) o professor precisa também dar explicações aos alunos quanto aos homônimos, caso em que há duas entradas no dicionário, como por exemplo, *diagnóstico*. No dicionário Houaiss (2009), seguindo o estudo dos homônimos, resumimos assim as seguintes entradas:

1. Diagnóstico: substantivo masculino (rubrica: medicina) *fase do ato médico em que o profissional procura a natureza e a causa da afecção*
2. Diagnóstico: substantivo masculino (rubrica: informática) *redução de TESTE-DIAGNÓSTICO*

Tendo em vista, a definição 2. de diagnóstico, precisamos buscar uma terceira entrada no dicionário Houaiss (2009):

3. Teste-diagnóstico: substantivo masculino (rubrica: informática) *rotina específica destinada a localizar uma falha ou defeito no funcionamento de um computador; teste de diagnóstico, rotina de diagnóstico.*

Do ponto de vista semântico, os homônimos *diagnóstico* têm semelhanças, ambos estão relacionados com *uma fase ou rotina de um profissional com vistas a buscar ou localizar algo*. Mas para a medicina, o diagnóstico busca a *causa ou natureza* do problema já detectado - alteração patológica do corpo - enquanto que na informática, o diagnóstico serve para localizar a *falha ou defeito*.

Do ponto de vista etimológico, *diagnóstico*, da rubrica médica, é um termo com datação de 1713, enquanto que *diagnóstico*, da rubrica da informática, é um termo mais recente, do século XX (Houaiss, 2009). A

etimologia da palavra *diagnóstico*, termo médico, segundo Houaiss (2009), vem do adjetivo grego *diagnostikós* que significa ‘capaz de distinguir, de discernir’, e tem a mesma origem que *diagnose*. Em relação ao termo da informática, não encontramos informações de etimologia.

E, por fim, vii) há também adjetivos cuja acepção remete ao conceito do substantivo de mesma raiz. Sendo assim, a acepção de adjetivo é redundante e sua explicação somente fica clara com a busca do conceito do substantivo correspondente. Por exemplo, o adjetivo *degenerativo* que significa, no dicionário Houaiss (2009), *relativo a ou que provoca degeneração*. Já a acepção do substantivo *degeneração* dá uma clareza maior ao conceito

Degeneração: 1. *perda ou alteração (no ser vivo) das qualidades de sua espécie, abastardamento*; 2. *Mudança para um estado pior, decaimento, declínio*.

Para resolução da primeira atividade do boxe 16, destacamos a importância do conhecimento sobre classe de palavras. Cada classe gramatical tem suas peculiaridades, inclusive quanto à representação dicionarizada. Como explicado anteriormente, o modo de representação da entrada do verbo no dicionário é, por exemplo, diferente do substantivo e do adjetivo.

Destacamos a necessidade das orientações aos alunos para a pesquisa no dicionário. Somente com uma pesquisa bem abalizada dos vocábulos, a segunda atividade (boxe 16) poderá ter sentido. Tal atividade diz respeito a uma reflexão sobre a linguagem, orientada para o uso dos recursos expressivos em função da situação comunicativa concretizada no gênero textual autobiografia. Trata-se de atividade epilinguística, domínio da análise linguística.

A importância do trabalho com o texto em sala de aula é muito clara em documentos oficiais ligados ao ensino – PCN, OCeM e DCE – que estipulam que o objetivo do ensino de língua portuguesa é formar cidadãos capazes de produzir e compreender textos coesos e coerentes. Essa formação se dá, em parte, pela manipulação e reflexão sobre a linguagem, isto é, pelo trabalho do nível epilinguístico dos alunos.

#### 4.6. ATIVIDADE INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: classe de palavras

No quesito orientação teórica e tratamento didático dos conteúdos, as atividades das PDPs 07/2008 e 36/2013, analisadas na sequência, são semelhantes às atividades das PDPs 01/2007 e 11/2008 analisadas anteriormente: remetem à análise linguística como orientação teórica e buscam trabalhar o processo de significação de palavras extraídas de textos específicos.

As diferenças estão na abordagem didática - na PDP 07/2008, as atividades de análise linguística incluem a cobrança metalinguística de classe de palavras - e no tratamento teórico - aponta o autor da PDP 36/2013 que “ao se fazer análise linguística são escolhidas categorias gramaticais que possuem mais preponderância na construção do texto”.

Destacamos na colocação do autor (PDP 36/2013) o fato de que a análise linguística está voltada para as categorias gramaticais, sem uma explicitação sobre o que isso quer dizer. Nas atividades, por sua vez, dá-se destaque às classes gramaticais de certas palavras extraídas do texto base para análise semântica e discursiva.

Essas atividades de interpretação de itens lexicais e itens gramaticais extraídos do texto base têm fundamentação teórica nas propostas da análise linguística voltada para a leitura e interpretação<sup>114</sup>.

Em geral, as PDPs voltadas para a análise linguística com foco na produção de sentido de vocábulos no texto base têm como objetivo principal suscitar nos alunos o interesse pela leitura, bem como ampliar as suas capacidades discursivas, leitura e escrita, a fim de se tornarem leitores/produtores mais competentes. Nesse sentido, a análise linguística é aproximada das teorias e exercícios sobre prática de leitura. De maneira ampla, elas criam a oportunidade de ampliar o acervo lexical e de perceber os

---

<sup>114</sup> Para Mendonça (2016), a análise linguística inclui avaliar que efeitos de sentido pode produzir determinado uso linguístico. Na mesma direção, as DCEs explicitam em seu texto que na análise linguística, busca-se “verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto” (Paraná, 2008, p. 60). Sob essas orientações, o trabalho de análise linguística está voltado à análise semântica e discursiva, não dão destaque à análise gramatical. Em nossa pesquisa, buscamos destacar a importância da análise gramatical para a construção dos sentidos do texto, conforme será sugerido.

vários significados possíveis que as palavras podem apresentar, seja na relação entre elas dentro ou fora de um texto.

Para início de conversa, no exemplo da PDP 7/2008, a leitura do texto é direcionada para uma propaganda social<sup>115</sup> (ao lado), a qual busca promover uma ideia por meio de linguagem persuasiva, de convencimento, a fim de conscientizar a sociedade para a formação cidadã. Na atividade (boxe 17), o aluno deve identificar a que classe gramatical pertencem as palavras *para* e *por* e responder qual ideia elas expressam no texto base. Ao

destacar a utilização desses itens gramaticais no texto publicitário, tem-se o intuito de observar os efeitos de sentido relevantes para a interpretação do texto como um todo.

A primeira resposta é que ambas as palavras são preposições, um conhecimento metalinguístico relacionado ao conteúdo das classes de palavras.

Para a gramática tradicional, a classe de palavras das preposições é composta por vocábulos que ligam dois termos de uma oração e podem ser classificadas de acordo com o sentido que denotam em contextos específicos. Já para a gramática descritiva, de acordo com Perini (2016, p. 440), “uma preposição é uma palavra que se coloca antes de um sintagma nominal de maneira que a sequência resultante é um sintagma



No texto:

“Estacionamento **para** deficiente físico.  
Eventualmente usado **por** deficiente mental”.

- a) Qual a classe gramatical das palavras destacadas

(PDP 07/2008)

(Não indica público-alvo)

**17**

<sup>115</sup> A propaganda social é definida, por Kotler, Roberto e Lee (2002) como o uso de princípios e técnicas de marketing com a finalidade de influenciar um público-alvo para que, de forma voluntária, se aceite modificar ou abandonar um comportamento para os benefícios de indivíduos, de grupos ou da sociedade como um todo. Para Freire, Gonçalves e Guedes (2014), nos países desenvolvidos, essa ferramenta tem sido amplamente utilizada para promover mudanças sociais, no âmbito da percepção pública sobre deficientes físicos, entre outras coisas.

adjetivo ou um sintagma adverbial.” Nesse sentido, a preposição introduz uma construção criando um sintagma. Em outras palavras, Perini diz que a preposição tem a função de, a partir de uma construção pertencente a uma classe, criar outra construção pertencente a uma classe diferente, ou seja, transforma um SN (sintagma nominal) num SP (sintagma preposicionado).

Do ponto de vista da gramática tradicional, consideramos que a resposta para a questão letra *b* (boxe 17) esteja orientada aos sentidos semânticos das preposições a partir de suas entradas no dicionário. Observemos os exemplos:

1. *Estacionamento para deficiente físico.*
2. *Eventualmente usado por deficiente mental.*

Assim, de acordo com Houaiss (2009), em (1), a preposição *para*, nesse contexto, pode ter o significado de *utilidade; em proveito de*. Nesse sentido, a preposição *para* é o termo que estabelece uma relação de *utilidade* entre o substantivo, *estacionamento*, e um sintagma nominal complexo, *deficiente físico*, ou seja, o estacionamento é destinado aos deficientes físicos. Em (2), observados os sentidos dicionarizados (Houaiss, 2009), a preposição, *por*, pode ter o sentido de: *indica o agente da ação, na voz passiva*. Desse modo, a ação, *usar*, é realizada pelo agente, *deficiente mental*.

Partindo, agora, dos estudos descritivos da gramática do português brasileiro, na atividade (boxe 17), há duas preposições predicadoras<sup>116</sup>, ou seja, atribuem papel temático, a preposição *para* em (1) e *por* em (2). Na sentença (1), temos um sintagma, *para deficiente físico*, formado pela preposição, *para* (que aponta para um alvo), mais um sintagma nominal,

<sup>116</sup> Existem preposições predicadoras e preposições funcionais. A preposição predicadora é aquela que atribui papel temático ao sintagma que ajuda a formar (Perini, 2016). Consideremos, por exemplo:

- (1) A reunião de negócios lucrativos
- (2) Renata viajou pela América Latina.

Na sentença (1), temos o sintagma, *de negócios lucrativos*, que é composto por uma preposição, *de*, e um sintagma nominal, *negócios lucrativos*, e que funciona como modificador dentro do SN maior *A reunião de negócios lucrativos*, com papel temático de qualidade.

Na sentença (2), há um sintagma, *pela América Latina*, que se compõe da preposição *por* (POR+A=Pela, em que *por* é a preposição e *A* é o determinante) mais um sintagma nominal *a América Latina*. O resultado é um sintagma adverbial. Nesse caso, pelo filtro esquemático, a preposição *por* atribui papel temático de Lugar ao sintagma maior *Renata viajou*.

*deficiente físico*. De acordo com a teoria dos papéis temáticos<sup>117</sup>, o sintagma governado pela preposição<sup>118</sup> *para* atribui uma *qualidade* ao sintagma maior *estacionamento*. De forma paralela, poderíamos dizer o mesmo em “*estacionamento de deficiente físico*”.

Em (2), há o sintagma *por deficiente mental* formado pela preposição, *por*, e pelo sintagma nominal, *deficiente mental*. Este sintagma, governado pela preposição, *por*, introduz o *agente* do sintagma maior *Eventualmente usado*. De modo geral, a preposição *por* usada após verbo no particípio introduz o agente.

De acordo com pesquisa realizada por Keppla (2008), a preposição *por* (como também a maioria das preposições) não possui um valor semântico único e facilmente identificável e se comporta de maneiras muito diferentes. Ela está bastante gramaticalizada, assumindo determinado valor semântico apenas no uso, no contexto em que é empregada<sup>119</sup>.

Por sua vez, uma análise discursiva do anúncio demonstra que a combinação da linguagem revela um gênero muito rico no intuito comunicativo, com o objetivo de divulgar uma ideia, fazer uma crítica.

A linguagem do texto em foco é voltada para uma propaganda social que realiza uma crítica ao dito *deficiente mental*, isto é, pessoas sem deficiência física que eventualmente usam vaga de estacionamento exclusiva às pessoas

<sup>117</sup> Papel temático é uma função semântica que “busca, em última análise, explicitar a relação que existe entre a forma e o significado das expressões linguísticas” (Perini, 2016, p. 197).

<sup>118</sup> Vale destacar que a atribuição de papel temático não é exclusividade dos verbos, essa função pode ser desempenhada também por nominais, advérbios e preposições. (Perini, 2016, p. 197).

<sup>119</sup> Faz-se importante notar: a preposição *por* pode introduzir o *agente* quando aparece após o verbo no particípio. Entretanto não é sempre um sintagma com papel temático de *agente* que vem governado pela preposição *por* quando antecedida de particípio. Nos exemplos abaixo temos ocorrências distintas.

1. Ela ficou entristecida *por ele*. (papel temático *estímulo*)
2. Minha perna ficou adormecida *por uma hora* (papel temático *tempo*)
3. Ele havia subido *por um caminho diferente* (papel temático *lugar*)
4. A criança foi segurada *pelos cabelos*. (papel temático *meio/modo*)
5. A comida precisa ser dividida *por dois*. (papel temático *medida*)

Nesses casos, a preposição *por* usada após o verbo no particípio não introduz o *agente*. Por isso, na avaliação dos papéis temáticos é relevante a análise dos filtros esquemáticos. Ainda outra ponderação é relevante quando o assunto é o uso da preposição *por*. Segundo Perini (2016, p. 444), há dúvidas quanto a *por* ser preposição predicadora ou funcional (atribuir ou não atribuir papel temático, respectivamente). Segundo o autor, em algumas construções a preposição ocorre sem atribuir papel temático. Nesses casos o papel temático é atribuído pelo verbo. Exemplos são:

6. O povo culpou o ministro *pela crise*.
7. A moça foi julgada *por puro preconceito*.

com deficiências físicas, e quer também divulgar uma ideia: o respeito ao direito civil de pessoas com deficiência física relacionado às vagas de estacionamento exclusivas.

Com o uso da função conativa ou apelativa (Jakobson, 2006), um texto desse tipo tem o objetivo principal de persuadir o interlocutor que é o foco da mensagem. A estratégia semântico-discursiva desse anúncio faz um apelo ao bom senso do interlocutor, conceito ligado às noções de sabedoria e de razoabilidade.

Entendemos que com a expressão *deficiente mental* o sentido pretendido no texto leva em consideração o efeito conotativo da linguagem. Para que a leitura do anúncio tenha sucesso é preciso que o interlocutor compreenda que essa expressão conota, na verdade, uma pessoa sem deficiência física e também sem deficiência mental, mas, segundo a crítica, com deficiência de bom senso.

Essas atividades podem ser relevantes para o desenvolvimento da competência lexical e para perceber os vários significados possíveis que as preposições podem apresentar no texto. Da compreensão gramatical, entender, por exemplo, o modo como as preposições criam sintagmas e desempenham funções semânticas. E, em relação ao estudo discursivo, poder perceber, por exemplo, o uso da linguagem persuasiva em textos críticos como esse.

Discutimos, de agora em diante, as atividades da PDP 36/2013 (boxe 18). Nela, o autor preocupou-se em destacar a classe gramatical da palavra selecionada para interpretação. Não fica clara a intenção do autor da PDP 36/2013 em mencionar as palavras pelo nome de suas classes, como por exemplo, na atividade número 04: *por que, você acredita, que os **adjetivos musculosa e magérrimo** foram usados...*<sup>120</sup>.

Esclarecemos, entretanto, que esse tratamento didático do conteúdo de classe de palavras não tem como objetivo levar ao aprendizado de classificação e identificação das classes.

Embora o exercício do boxe 17 faça referência à metalinguagem usada para as classes gramaticais, não há a intenção de cobrar o conhecimento desses rótulos. A atividade está direcionada sempre ao uso das palavras no contexto. Não é isso que acontece na PDP 11/2008, boxe 19, como veremos.

O exercício transcrito no

1. Os verbos **emagreceu** e **engordou** são **antônimos**. Que ideias eles produzem ao serem colocados um ao lado do outro? Qual deles ganhou, segundo a autora, na sociedade, um valor positivo? E qual um valor negativo?

2. Os **adjetivos gorda** e **obesa** são **sinônimos**. No nono parágrafo aparecem as seguintes frases: “Porém me entendia gorda. Obesa”. O efeito produzido pelos sinônimos é o mesmo? Por que motivo, provavelmente, a autora teria feito uso dos dois? Eles produzem, ao serem ouvidos, na sociedade atual, o mesmo efeito?

3. As palavras escolhidas por um autor em um artigo de opinião revelam os efeitos de sentido que ele deseja produzir. Por exemplo, o substantivo “epidemia” **aparece, no título, ligado a outro substantivo**: “beleza”. Quando você pensa no termo epidemia, é, geralmente uma palavra com sentido positivo ou negativo? Por que o autor a teria usado junto à palavra “beleza”?

4. Por que você acredita que os **adjetivos musculosa** e **magérrimo** foram usados no **superlativo** (musculosíssima e magérrimo)? Que ideia o uso do superlativo produz no texto?

(PDP 36/2013)

(Público de intervenção: 9º ano do Ensino Fundamental)

**18**

<sup>120</sup> Notamos que o autor da PDP, na formulação do enunciado da questão número 4 (boxe 17), subtrai o morfema de superlativo *-íssima* da palavra *musculosa*, mas não tira o morfema de superlativo *-érrimo* da palavra *magro*. Como não se trata de um exercício puramente morfológico, entendemos que isso não compromete o que o exercício pede, o estudo semântico.

boxe 19 (PDP 11/2008) pede a identificação dos substantivos próprios no texto autobiografia. O comando solicita o reconhecimento de substantivos próprios, a partir da apresentação feita no próprio enunciado da pergunta. O exercício só não pode ser classificado inteiramente como uma atividade mecânica, porque o autor relaciona seu uso com o gênero autobiografia.

Importante observar que o conhecimento metalinguístico, como as classes gramaticais, por exemplo, pode ser altamente funcional quando precisamos procurar palavras no dicionário, como já mencionamos anteriormente. Assim, a PDP 36/2013, embora não esclareça por que se faz menção ao nome das classes, é uma forma de fixar o conteúdo. Nesse sentido, ponderamos que para a fixação e o aprendizado do saber metalinguístico, é necessário também lançar mão de exercícios que cobrem a classificação e a identificação de classe de palavras. Isso vai depender exclusivamente de como o professor explora atividades como essas.

Continuando a análise da PDP 36/2013, consideramos que suas atividades podem ser profícuas para a análise dos efeitos de sentido dos itens lexicais, conforme mencionam Mendonça (2006) e Geraldi (1984 [1981]) sobre atividade epilinguística<sup>121</sup>.

<sup>121</sup> Sobre as atividades de análise da função dos elementos linguísticos no texto, Geraldi (1984 [1981]) destaca que o trabalho não deve se deter a aspectos ortográficos e sintáticos, mas considerar também os efeitos de sentido textual, sendo importante refletir sobre em que medida os itens lexicais são semanticamente adequados para a construção da tessitura coesiva e coerente do texto. Para Mendonça (2006), a análise linguística é ferramenta para leitura, suas atividades epilinguísticas exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Outra marca desse gênero [autobiografia] é o uso abundante de SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS, indicando nomes de pessoas (dos pais, irmão etc.) e de lugares (cidades, países etc.). Voltem aos textos e localize (**sic**) alguns desses substantivos próprios, completando o quadro a baixo:

	Substantivo próprio
Texto 1	
Texto 2	
Texto 3	

(PDP 11/2008)

(Público de intervenção: 5º ano do Ensino Fundamental)



Nas atividades da PDP 36/2013, vemos, de modo geral, o trabalho com a função lexical das relações de sentidos<sup>122</sup>. No exercício número 01, há um trabalho com as relações de antonímia dos vocábulos *emagreceu* e *engordou*. Esses termos pertencem ao mesmo campo lexical relacionados a peso, mas não pertencem ao mesmo campo semântico, e têm relação antônima de sentido por gradação, logo a interpretação depende de um ponto de comparação. Engordar um quilo é diferente de engordar dez. Além disso, engordar para uma pessoa anorexa é algo positivo e assim por diante. No texto, colocados um ao lado do outro, a força dos antônimos se intensifica, sendo que emagrecer tem sentido positivo e engordar, negativo.

No exercício número 02, foi desenvolvida uma atividade com as relações de sinonímia de *gorda* e *obesa*. No dicionário Houaiss,

(Reprodução do boxe 18)

1. Os verbos **emagreceu** e **engordou** são **antônimos**. Que ideias eles produzem ao serem colocados um ao lado do outro? Qual deles ganhou, segundo a autora, na sociedade, um valor positivo? E qual um valor negativo?
2. Os **adjetivos gorda** e **obesa** são **sinônimos**. No nono parágrafo aparecem as seguintes frases: “Porém me entendia gorda. Obesa”. O efeito produzido pelos sinônimos é o mesmo? Por que motivo, provavelmente, a autora teria feito uso dos dois? Eles produzem, ao serem ouvidos, na sociedade atual, o mesmo efeito?
3. As palavras escolhidas por um autor em um artigo de opinião revelam os efeitos de sentido que ele deseja produzir. Por exemplo, o substantivo “epidemia” **aparece, no título, ligado a outro substantivo**: “beleza”. Quando você pensa no termo epidemia, é, geralmente uma palavra com sentido positivo ou negativo? Por que o autor a teria usado junto à palavra “beleza”?
4. Por que você acredita que os **adjetivos musculosa** e **magérrimo** foram usados no **superlativo** (musculosíssima e magérrimo)? Que ideia o uso do superlativo produz no texto?

(PDP 36/2013)

(Público de intervenção: 9º ano do Ensino Fundamental)

**18**

<sup>122</sup> Quanto aos aspectos do léxico em uso nos textos, Antunes defende que “o léxico precisa ser visto na sua dupla função: a dos sentidos que ativa e a do papel que cumpre na construção do texto” (2010, p. 213). A primeira função concerne não aos significados particulares de cada palavra, “mas a relação de significado que elas mantêm umas com as outras” (op. cit.). E a segunda função refere-se ao campo da coesão, ou seja, o léxico cumpre a função de “constituir os fios que tecem a malha da unidade de sentido pretendida na interação” (op. cit., p. 216).

Obeso: 1. *que sofre de obesidade*; 2. *que tem gordura em excesso, **gordo***. (destaque acrescentado).

Nesse sentido, a entrada da palavra *obeso* é, dentre outras possibilidades, definida como *gordo*, ou seja, *obeso* e *gordo* são palavras sinônimas, pertencem ao mesmo campo semântico. Confirma-se isso pela definição da palavra *gordo*, no Houaiss.

Gordo: 1. *que tem gordura ('tecido adiposo') ou tem uma quantidade de gordura acima do usual, **obeso**, cheio, corpulento*. (destaque acrescentado).

Entretanto, elas também podem depender de gradação. No contexto da PDP 36/2013, a palavra *obesa* – variação gênero feminino da palavra *obeso* - ganhou uma força muito maior em relação ao adjetivo *gorda*, porque a colocação dos termos nas orações - *Porém me entendia gorda. Obesa* - gera uma gradação de sentido, ou seja, está relacionado ao grau de intensidade maior para a palavra *obesa*. Logo, no caso em análise, o efeito de sentido produzido por elas não é o mesmo, então as palavras não são sinônimas. São adjetivos que manipulam a mesma grandeza, mas recortam a escala de modo diferente.

Não somente a antonímia e sinonímia são trabalhadas na PDP 36/2013. Nas atividades de número 01 e 03, o processo de inferência também é essencial, visto necessitar de conhecimentos prévios. Entender o sentido positivo ou negativo dos termos *emagreceu* e *engordou* (atividade 01) e *epidemia* (atividade 03) que é estabelecido socialmente requer já ter entrado em contato com usos dessas palavras. Além de que é importante ter um olhar crítico para os modos de significação que os termos podem adquirir de acordo com o contexto discursivo em que ocorrem.

Consideramos essas atividades interessantes no sentido que exploram o exercício da inferência, processo importante da prática de leitura. Nos processos de inferência, o leitor “traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contexto psicológico, social, cultural, situacional, dentro outros”. (Dell’Isola, 2011, p. 44).

De modo geral, compreendemos que na PDP 36/2013, os exercícios são do tipo epilinguístico voltados para os efeitos de sentidos das palavras destacadas do texto base, levando em consideração a relação delas com o texto (função léxico-discursiva) e com extratexto (inferências, intenções).

Nesse sentido, a compreensão textual – atividades 01 e 03 - leva em conta os fatores relacionados ao leitor, por outro lado, também considera os fatores relacionados ao autor. Da parte do leitor, são trabalhadas inferências sobre a produção do autor. E da parte do autor, são trabalhadas as intenções, uma vez que os elementos linguísticos que ele utiliza não são aleatórios, e sim intencionais – atividades 01, 02, 03 e 04 do boxe 18.

Nesse sentido, “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (Marcuschi, 2008, p. 233).

As atividades que requerem a prática de inferência, como as da PDP 36/2013, são importantes para o aprimoramento da competência lexical que, segundo Gil (2016, p. 462), “constitui-se nas relações que o aprendiz estabelece entre a palavra nova e seus conhecimentos prévios”. Concordamos com Gil, e acrescentamos que a competência lexical constitui-se também das relações que o aprendiz estabelece entre o sentido novo de uma palavra e seu emprego em certo contexto linguístico-discursivo.

As atividades de análise linguísticas discutidas trabalham exclusivamente com o aspecto léxico-discursivo, preocupadas com o valor semântico da categoria gramatical e da unidade lexical dentro e fora do texto, mas o conhecimento lexical não se restringe ao estudo semântico discursivo do léxico. Pode também constituir-se em um saber mais robusto sobre a palavra: “conhecer as frequentes companhias da palavra estudada no nível da língua e do discurso, conhecer os contextos em que a palavra mais frequentemente aparece e saber escolher contexto mais apropriados para seu uso, conhecer as propriedades gramaticais da palavra responsáveis pelos sentidos que se pretende estabelecer (GIL, 2016, p. 462)

Feitas essas análises, destacamos o modo como tais atividades (PDP 36/2013) instrumentais funcionam: promovem o estudo da questão semântico-

discursiva por meio do desenvolvimento da competência lexical<sup>123</sup> e aprimoram a prática de leitura por meio do trabalho com as inferências, intenções e os efeitos de sentidos de sinônimos e antônimos.

Nesse sentido, queremos arrematar apontando que, para Franchi (1991, p. 36), a atividade epilinguística é dentre outras coisas a "prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões [...]", e, nessa perspectiva, vemos nas atividades (boxe 18) o intuito de comparar as expressões em uso num artigo de opinião.

Partimos, agora, para algumas sugestões, pois o trabalho com o léxico pode ser ainda mais amplo e detalhado, conforme sugestões dos autores citados. A partir de questões problematizadoras, foram abordados os aspectos semânticos e discursivos de itens lexicais extraídos do artigo de opinião (PDP 36/2013), por outro lado, outras funções discursivas e funções gramaticais desse léxico poderiam ser trabalhadas.

Por exemplo, dada a atividade de número 01 (um) do boxe 18, quanto aos aspectos discursivos, o uso dos antônimos emagreceu/engordou não são escolhas aleatórias da autora – constatação feita pelo autor da PDP - mas faz parte do trabalho de argumentação do gênero textual *artigo de opinião*. Observemos o efeito de sentido do uso verbal nas frases *you emagreceu* e *you engordou* no cotexto (boxe 20). O verbo *emagrecer* está

### Deixem as gordas em paz

Clara Averbuck

"Você emagreceu!" é automaticamente interpretado como elogio. "Você engordou" é algo que ninguém aceita bem. Você emagreceu! Você está leve, está linda, está fina. Elegante. Está fazendo exercícios? Está comendo melhor? Parabéns!  
[...]

Fonte: cartacapital.com.br

[formatado conforme PDP 36/2013]

(Público de intervenção:  
9º ano do Ensino Fundamental)

20

<sup>123</sup> A competência lexical envolve além dos aspectos semânticos, aspectos gramaticais e discursivos. Para professora Beatriz Daruj Gil, o trabalho com o léxico de forma ampla envolve "práticas inovadoras, muitas das quais já fazem parte de uma tradição mais recente, responsáveis por mudanças que destacam uma competência lexical que também envolve aspectos gramaticais, além de também defenderem que o estabelecimento do sentido da unidade lexical depende do conhecimento das condições de produção, circulação e recepção do texto em que está atualizada". (Gil, 2016, p. 447).

associado ao efeito de sentido de um discurso que revela a noção de *bem*, enquanto que o oposto ocorre com o uso do verbo *engordar* que está relacionado ao efeito de sentido de um *problema*, *algo negativo*.

Vemos também que além da escolha verbal entre esses antônimos, a autora não escolheu usar o pronome pessoal *você* aleatoriamente. Por meio do uso da dêixis de pessoa<sup>124</sup>, o discurso enunciado em *você emagreceu* e *você engordou* cria um diálogo imaginário com o leitor, esperando que o leitor, igualmente pelo imaginário, responda algo do tipo: *É, você está certa!*

Muito utilizado no discurso publicitário, o uso do pronome pessoal *você* é uma estratégia linguística para criar uma aproximação com o leitor, por meio da interlocução explícita. Com isso, o texto publicitário busca atingir seu objetivo primordial: vender algo, um produto ou uma ideia.

Nessa direção, no texto *Deixem as gordas em paz*, o uso do dêitico de pessoa *você* cria a interlocução explícita, e, por conseguinte, busca “vender” uma opinião, argumentar, convencer o leitor sobre a ideia defendida<sup>125</sup>.

Além da análise linguística em favor do gênero textual, o refinamento do trabalho com o léxico ainda pode ser direcionado para o estudo das características gramaticais. Sob esse aspecto, queremos destacar que a organização gramatical do texto também nos remete a modos de significação. Segundo Gil (2016, p.460-461), junto aos traços semânticos, os aspectos morfossintáticos das categorias gramaticais e das unidades lexicais no período gramatical, constituem os efeitos de sentido. Nas orações *você emagreceu* e *você engordou*, há o uso do discurso direto, o que apresenta uma característica diferente da estrutura gramatical do restante do texto.

---

<sup>124</sup> Segundo Câmara Junior (2002, p. 90) a dêixis é a “faculdade que tem a linguagem de designar mostrando, em vez de conceituar (...) o pronome é justamente o vocabulário que se refere aos seres por dêixis em vez de o fazer por simbolização como os nomes. Essa dêixis se baseia no esquema linguístico das três pessoas gramaticais que norteia o discurso: a que fala, a que ouve e todos os mais situados fora do eixo falante-ouvinte”. Nesse sentido, a dêixis pessoal corresponde a termos que remetem às pessoas do discurso, aquelas que participam do ato de comunicação. Os dêiticos pessoais referem-se ao próprio falante e ao seu interlocutor. Nesse grupo, estão os pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas, como, *eu* e *você*, nessa ordem.

<sup>125</sup> “O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes que possam convencer o interlocutor”. (Brakling, 2000, p. 227).

Na composição do artigo de opinião (boxe 20), a estrutura do discurso direto não corresponde àquela comumente ensinada pelas gramáticas e cartilhas escolares: uso de dois-pontos e travessão e uso de verbo *dicendi*<sup>126</sup>. Nesse artigo, o discurso direto está inserido no decorrer do parágrafo e faz uso de aspas.

A identificação desse discurso reportado como pertencente a fala de outro é diferente da apresentação do discurso direto apresentado nas gramáticas normativas. Vejamos um exemplo clássico de discurso direto:

- *Caubi voltou, disse o guerreiro Tabajara.* (J. de Alencar, 1965)

Nesse exemplo do livro *Iracema* de José de Alencar, o discurso direto vem assinalado pelo uso do travessão (-), do verbo *dicendi*, *dizer*, e pela identificação do enunciador do discurso, *o guerreiro Tabajara*.

Já em *you emagreceu* ou em *you engordou* do artigo *Deixem as gordas em paz*, não há a identificação de quem proferiu a frase, também não há o verbo de elocução e nem o uso de travessão. Aqui há um exemplo de discurso direto que extrapola as definições das gramáticas e livros didáticos.

A identificação do discurso direto nesse texto exige mais que as explicações restritas ao uso de pontuação e elocução, e exemplificações limitadas ao uso mais tradicional do discurso direto. Esse conflito retoma as críticas de Franchi (2006 [1978]), à gramática normativa quanto à valorização exclusiva dos usos da língua consagrados pelos bons escritores.

Mais uma vez em relação ao gênero, como o estilo está ligado a sua composição (Bakhtin, 2003), o autor escolhe os recursos textuais, lexicais e gramaticais cujos efeitos de sentido vão ao encontro daquilo que deseja expressar e, no caso do artigo de opinião, da ideia defendida pelo autor<sup>127</sup>. A

<sup>126</sup> Os verbos *dicendi* têm diversas funções, dentre elas, a função coesiva. Segundo Rodrigues (2008), a função coesiva dos verbos *dicendi* é a principal responsável pela estruturação do texto reportado. Como é o caso do discurso direto.

<sup>127</sup> Em relação à composição dos gêneros, seguindo o olhar de Bakhtin (2003), temos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. No artigo de opinião, o conteúdo temático pode ser alusivo a uma questão polêmica ou controversa, o estilo é, geralmente, marcado, segundo Brakling (2000), pelo discurso em terceira pessoa e pelo uso do modo verbal indicativo ou ainda subjuntivo. E, por fim, a construção composicional não é ordenadamente marcada, mas, para Ohuschi e Barbosa (2011), pode contemplar: a contextualização da questão a ser discutida, explicitação da posição assumida, a argumentação, a contra-argumentação, a solução e a conclusão.

escolha do uso do discurso direto faz parte de um jogo de aproximação com a realidade, por dar a impressão de que o narrador está apenas repetindo o que disse o interlocutor. E com isso, cria-se um efeito de verdade em relação ao discurso relatado.

Tendo em vista a “forma relativamente estável do gênero” (Bakhtin, 2003), a construção composicional do artigo de opinião é organizada a partir de uma sequência argumentativa. Assim, no artigo de opinião *Deixem as gordas em paz*, podemos destacar o estilo da autora marcado, em parte, pelo uso do discurso direto em *você emagreceu* e *você engordou*, com a consequência da interlocução explícita<sup>128</sup>. O estilo também está marcado pela escolha do uso da 1ª (primeira) pessoa do discurso no decorrer do texto<sup>129</sup> - *Preciso dizer que a magreza não é sinal de saúde? Preciso dizer que 95% dos pacientes com anorexia são mulheres?* - e pela ocorrência do discurso indireto livre<sup>130</sup> em *Você emagreceu! Você está leve, está linda, está fina. Elegante. Está fazendo exercícios? Está comendo melhor? Parabéns!*.

Segundo pesquisa realizada por Valentin (2012), o discurso indireto livre raramente aparece nos materiais didáticos e nas gramáticas, e quando aparece, vem caracterizado como uma variação do discurso indireto e diz-se também que este recurso de citação é característico de meio literário, o que traz a ideia de difícil manuseio por parte dos alunos.

Entretanto, no texto jornalístico, utilizado para a produção da PDP (36/2013), encontramos exemplo de discurso indireto livre. Tal conteúdo não foi explorado na PDP, mas deseja-se que seja. Cabe também ao aluno operar com tal forma de citação.

---

<sup>128</sup> A interlocução explícita é o canal comunicativo imaginário criado, nesse artigo de opinião, pelo uso da dêixis, *você*, que é a expressão que se refere ao interlocutor do falante, tomando como ponto de referência o momento do *eu*.

<sup>129</sup> A continuação do artigo *Deixem as gordas em paz* está disponível em: <<https://www.geledes.org.br/autoestima-deixem-gordas-em-paz-por-clara-averbuck/>>

<sup>130</sup> Comumente exemplificado nas gramáticas a partir de trechos de textos literários, no discurso indireto livre, há a reprodução de um discurso com os conteúdos da consciência de um personagem. Percebe-se o forte papel do narrador, pois é ele quem traduz sentimentos que os personagens podem ter apenas consciência. Sendo relatado a partir de uma *aqui e agora*, tudo é transmitido pela voz do narrador, o que expressa o ponto de vista duplo do narrador (Reyes, 1995).

E ainda essas escolhas estilísticas da autora exigem mais que apenas diferenciações entre um discurso e outro. Além de cobrar a identificação dos discursos, já que são distintos dos exemplos apresentados em sala de aula, a atividade busca trabalhar com os efeitos de sentido que podem ser gerados nos usos entre esses discursos. Cabe ao interlocutor fazer as decodificações linguísticas e as inferências necessárias para recuperar o significado dessas expressões.

Por fim, entendemos que aprofundando-se o estudo do léxico conforme sugerido, as atividades não estarão relacionadas somente ao estudo semântico ou discursivo das unidades lexicais, mas também às propriedades gramaticais das categorias de palavra e à análise linguística a favor do gênero textual.

#### 4.7. ATIVIDADE NÃO INSTRUMENTAL DE GRAMÁTICA: classe de palavras

Agora, da PDP 17/2009, destacamos no box 21 outros exercícios com classe de palavras. Nesta PDP, o autor propõe o ensino da classificação dos substantivos por meio de exercícios lúdicos, como a forca e a cruzadinha, aos alunos do 5º (quinto) ano do ensino fundamental. Além dos exercícios do box 21, há mais 02 (dois): um exercício sobre os substantivos primitivos e derivados no formato de um caça-palavras e outro que envolve a

1. Complete a cruzadinha com os substantivos comum ou simples, você escolhe as palavras que se encaixam melhor:

Substantivo simples  
Substantivo comum  
Substantivo simples

A								
D								
				E				

2. Complete a forca com os substantivos concreto e abstrato:

7 letras (concreto)  
4 letras (abstrato)  
7 letras (concreto)



(PDP 17/2009)

(Público de intervenção: 6º ano do Ensino Fundamental)

classificação geral dos substantivos no formato de um dominó<sup>131</sup>.

De modo geral, tradicionalmente, a categoria gramatical dos substantivos é classificada em 08 (oito) grupos: comum/próprio, simples/composto, primitivo/derivado, concreto/abstrato<sup>132</sup>, formando cada par um paradigma distinto (Cipro Neto & Infante, 1998, Cegalla, 2000; Luft, 2002, Sacconi, 2008, Faraco, Moura, Maruxo Jr., 2010)<sup>133</sup>.

Dessas classificações, podemos colocar em relevância o fato de que cada unidade dos pares se opõe uma à outra. Assim, em tese, por exemplo, o conceito de substantivo comum se opõe ao conceito de substantivo próprio<sup>134</sup>.

O exercício 01, a cruzadinha, (boxe 21) requer que o aluno complete os espaços selecionando substantivos *simples* e *comum*. Importante ponderar que os conceitos de um e de outro não contrastam entre si.

Pelo critério da *forma* (Mesquita, 2002; Ferreira, 2007) ou da *formação* (Cipro Neto & Infante, 1998), os gramáticos definem o par de substantivos *simples/composto*. Desse modo, o substantivo *simples* tem seu conceito formulado a partir do contraste com o conceito de substantivo *composto*. Para Cipro Neto & Infante (1998, p. 212) “os substantivos simples apresentam um único radical em sua estrutura, exemplos, chuva, livro e livreiro [...], já os substantivos compostos apresentam pelo menos dois radicais em sua estrutura”, exemplos, *guarda-chuva* (palavra formada pelos radicais *guard-* e

<sup>131</sup> Sobre esse exercício da PDP 17/2009, não ficam claras as regras de construção do jogo dominó.

<sup>132</sup> Alguns autores incluem nessa classificação os substantivos coletivos (Mesquita, 2002 e Amaral, Ferreira, Leite, Antônio, 2000), totalizando 09 (nove) classificações.

<sup>133</sup> Alguns autores apresentam esta classificação dos substantivos, em suas gramáticas, sem distinguir critérios classificatórios, sem um ponto de vista de observação (Amaral, Ferreira, Leite, Antônio, 2000; Cegalla, 2000; Luft, 2002, Sacconi, 2008, Faraco, Moura, Maruxo Jr., 2010). Enquanto outros gramáticos estabelecem critérios paradigmáticos que buscam justificar a classificação dos substantivos (Cipro Neto & Infante, 1998, Mesquita, 2002, Ferreira, 2007). Mas os pontos de vista são diversos. Cipro Neto & Infante (1998) classificam os substantivos quanto à *formação* e quanto ao *significado* e *abrangência*. Pelo critério da *formação*, os substantivos são divididos em *simples* e *compostos*, *primitivos* e *derivados*. E em relação ao *significado* e *abrangência*, eles são separados em *concretos* e *abstratos*, *comuns* e *próprios*. Para Mesquita (2002, p. 168), “os substantivos podem ser classificados quanto à *forma* (*simples/composto*, *primitivo/derivado*), ao *sentido* (*concreto/abstrato*, *próprio/comum*), e quanto à *conteúdo* e *forma* ao mesmo tempo (*coletivo*)” (destaque acrescentado). Já para Ferreira (2007) a classificação leva em consideração 04 critérios: a *origem* (*primitivo/derivado*), a *forma* (*simples/composto*), *designação* (*comum/próprio*) e *tipo de ser nomeado* (*concreto/abstrato*).

<sup>134</sup> O par de substantivos *comum/próprio* são diferenciados a partir do critério do *significado* e *abrangência* para Cipro Neto & Ulisses (1998), do *sentido* para Mesquita (2002) e de *designação* para Ferreira (2007).

*chuv-*), *floricultura* (vocábulo composto pelos radicais *flor* e *cult-*) e *Estados Unidos* (item lexical formado pelos radicais *estad-* e *unid-*).

E pelo critério do *significado e abrangência* (Cipro Neto & Infante, 1998) *sentido* (Mesquita, 2002) e *designação* (Ferreira, 2007), define-se o substantivo *comum* em contraste com o substantivo *próprio*. O substantivo *comum* “nomeia, genericamente, todos os elementos de uma mesma espécie”, (Ferreira, 2007, p. 134), ou é representado pelas palavras que “designam todo e qualquer indivíduo de uma espécie de seres” (Cipro Neto & Infante, 1998), exemplos, *homem, mulher e país*.

Do outro lado do paradigma, o substantivo próprio designa “um indivíduo particular de uma determinada espécie” (Cipro Neto & Infante, 1998, p. 214), ou “é aquele que nomeia um ser particular ou alguns seres particulares entre todos os outros da mesma espécie” (Faraco Moura e Moruxo Jr., 2010, p. 133), exemplos, *Marcos, Maria e Estados Unidos*.

Uma observação relevante sobre essas classificações precisa ser feita. Notemos que uma classificação exclui a outra somente quando as duas fazem parte do mesmo paradigma. Quanto à *forma* (Ferreira, 2007) se o substantivo é *simples*, logo não pode ser *composto*, quanto à *designação* (Ferreira, 2007), o substantivo classificado como *comum* não é classificado como *próprio*.

Sob esse aspecto, não faz sentido contrapo substantivos *simples* com *comum* na atividade número 01, cruzadinha, (boxe 21). A lista de substantivos *simples* pode coincidir com a lista de substantivos *comum*.

Ainda, um substantivo pode ter várias classificações, incluindo ser *simples* e *comum* ao mesmo tempo, logo, eles podem ser representados pela mesma palavra. Notemos, a palavra *país* é classificada, dentre outras possibilidades, como substantivo *simples*, apresenta um radical, e como substantivo *comum*, “nomeia, genericamente, todos os elementos de uma mesma espécie” (Ferreira, 2007).

Assim, do exercício 01, a cruzadinha, (boxe 21), entendemos que substantivos *simples* e *comum* não se opõem em seus conceitos, pois pertencem a diferentes paradigmas distintivos, o que põe em cheque a eficiência do exercício.

Reafirmando, o conceito de substantivo simples, dos critérios da forma (Mesquita, 2002; Ferreira, 2007) ou da formação (Cipro Neto & Infante, 1998),

somente faz sentido quando comparado ao conceito de substantivo composto. Isso também ocorre com o substantivo *comum*, cujo paradigma é composto com o conceito de substantivo *próprio*.

É óbvio que teríamos ainda de fazer uma longa discussão sobre a funcionalidade desses conceitos. Mas deixando isso de lado, o exercício não é adequado para a prática do conhecimento sobre as classificações dos substantivos, podendo, inclusive, confundir o aluno quanto à distinção dessas classificações. As classificações dos pares simples/composto e comum/próprio correspondem ao paradigma conhecido.

Considerações gerais da PDP 17/2009, evidenciam que, como unidade didática, as atividades em questão trazem uma organização problemática do conteúdo substantivo *comum* e *simples* (atividade 01 – cruzadinha), além disso, em termos teóricos, a PDP não apresenta qualquer explicação conceitual das classificações dos substantivos.

Já o exercício número 02 (boxe 21) pede ao aluno que complete a forca com os substantivos concretos/abstratos<sup>135</sup>. Neste caso, o par de substantivos em contraste na atividade está corretamente colocado.

Neste caso e no exercício da cruzadinha (boxe 21), uma questão que se coloca é que, embora o formato das atividades envolva uma brincadeira traduzida na disputa estabelecida pelas regras dos jogos cruzadinha e forca, o tratamento didático do conteúdo não se diferencia em nada dos exercícios tradicionais do tipo *complete os espaços em branco com substantivos simples/compostos, comum/próprio etc.* Ambos requerem uma lista das classificações dos substantivos.

Esses exercícios da PDP 17/2009 são exemplos prototípicos de atividades de nomenclatura da classificação geral dos substantivos de base

---

<sup>135</sup> A classificação dos substantivos *concreto* e *abstrato* está relacionada ao critério do *sentido* (Mesquita, 2002) ou *significado e abrangência* (Cipro Neto & Infante, 1998) ou *tipo de ser nomeado* (Ferreira, 2007). De forma geral, os autores classificam os substantivos concreto/abstrato de forma semelhante, sendo algumas definições mais didáticas. Para Faraco, Moura e Maruxo Jr. (2000, p. 133), “o substantivo *concreto* é aquele que designa o ser com existência própria e independente de outros seres. Esses seres podem ter existência no mundo real ou imaginário” (destaque acrescentado), exemplos, homem, mulher, Deus, fada. Segundo Cegalla (2000, p. 128), substantivos *abstratos* são os que “designam qualidades, sentimentos, ações ou estados dos seres, dos quais se podem abstrair (=separar) e sem os quais não podem existir”. Exemplos, beleza, amor, estudo, vida.

tradicionalista - substantivo simples ou composto, comum ou próprio, abstrato ou concreto - em que a unidade de análise privilegiada é a palavra e nenhuma reflexão sobre conceito e uso é realizada.

Outro exemplo de atividade que requer a prática pura da nomenclatura aparece no boxe 22 (PDP 44/2014). Nessa atividade, o aluno precisa julgar se a nomenclatura da classificação geral dos substantivos (que aparece entre parênteses) está correta.

Nestes casos específicos (PDP 17/2009 e 44/2014), os exercícios concentram-se no uso de nomenclatura para o ensino de gramática com fim em si mesmo. Assim, o conhecimento que esses exercícios praticam não têm nenhuma preocupação com saber para que servem as unidades, para que são usadas ou que efeito provocam em textos, orais ou escritos, não é um conhecimento relacionado a regras de uso da língua.

Para esse tipo de tratamento didático da gramática voltado à nomenclatura e à classificação das unidades, o que se pode desenvolver nos alunos é a capacidade de reconhecer as unidades e nomeá-las corretamente<sup>136</sup>.

Assim, por sua vez, a prática da atividade é importante para o domínio da nomenclatura gramatical com o objetivo de desenvolver o conhecimento metalinguístico.

Não podemos deixar de considerar as possibilidades de ampliação do trabalho gramatical, e propor, por exemplo, a reflexão morfológica da formação

1. Leia novamente o texto “O homem trocado” e marque um (x) os pares corretos, abaixo, de acordo com a classificação dos substantivos tirados do texto:

( ) Lírio/telefone (próprio e comum)

( ) Apêndice/apêndice (primitivo e derivado)

( ) Lauro/computador (comum e próprio)

[...]

(PDP 44/2014)

**22**

<sup>136</sup> Concordamos com Antunes (2003, p.32) quando aponta: “vale a pena lembrar que, de tudo o que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes [...]. Vale a pena lembrar também que a gramática da língua é muito mais, muito mais mesmo, do que o conjunto de sua nomenclatura”.

dos substantivos abstratos<sup>137</sup> e dos substantivos derivados. Outras propostas podem partir do conteúdo gramatical das classificações dos substantivos voltada à análise linguística em gêneros textuais, Wachowicz (2012), propõe, por exemplo, um estudo dos usos de substantivos abstratos, em detrimento dos concretos, e seu uso recorrente em textos da ordem da descrição, como ensaios, artigos etc, em oposição aos textos da ordem do relato ou da narrativa, com especial emprego de substantivos concretos.

Também podemos considerar o uso dos substantivos próprios, especificamente nos gêneros textuais, como, a biografia, a autobiografia e a notícia. Os textos do gênero textual notícia iniciam com que se chama de *lead*: o primeiro parágrafo no qual já apresenta o que há de mais importante no texto, respondendo dentre outras questões *O quê? Onde? Para quem?* (Costa-Hubes & Fedumenti, 2010). Em geral, as respostas a essas perguntas são dadas por substantivos próprios. No decorrer do texto, os usos dos substantivos próprios também são retomados e ampliados. De modo semelhante, uma marca dos textos do gênero de biografia e autobiografia é o uso abundante de substantivos próprios, indicando nome de pessoas (parentes, profissionais etc.) e de lugares (cidade, país, instituição etc.). Além disso, os substantivos próprios são sempre grafados com letra inicial maiúscula, assunto que deve ser levado aos alunos.

---

<sup>137</sup> Segundo Luft, (2002, p.138), os substantivos abstratos de qualidade são derivados de adjetivos, por exemplo, brancura (de branco), tristeza (de triste) e bondade (de bom) e os substantivos abstratos de ação são derivados de verbos, por exemplo, admiração (de admirar), julgamento (de julgar) e corrida (de correr), em outras palavras, “esses abstratos são resultados de transformações – nominalização ou substantivação de adjetivo e de verbo”.

Partimos agora para análise da PDP 45/2014, representada em parte no boxe 24, nela, há diversas atividades voltadas à interpretação evidenciando que a preocupação central é o processo de leitura das tirinhas da Mafalda, do argentino Quino. No entanto, atividades do eixo didático da gramática estão incluídas dentre as atividades de interpretação, por exemplo, o exercício sobre classe de palavras (número 02, letra A - boxe 24). Em termos organizacionais, no decorrer da unidade didática, o autor da PDP reproduz diversas tirinhas da Mafalda e também reproduz atividades de interpretação e leitura<sup>138</sup>. A princípio, a tirinha da Mafalda (boxe 23) deve ser lida e, na sequência, o aluno precisa responder às questões<sup>139</sup>.



(PDP 45/2014)

(Público de intervenção: 1º ano do Ensino Médio)

**23**

<sup>138</sup> O termo *reproduz* é empregado aqui em seu sentido literal. Uma vez que as atividades desta PDP (45/2014) são todas cópias de outras produções didáticas que estão disponibilizadas na rede mundial de computadores. Não discutiremos, aqui, as causas ou implicações de PDPs com plágios.

<sup>139</sup> Nesta tese, não faremos análises das atividades/exercícios que não estejam relacionados ao eixo didático da gramática. No entanto, no exemplo apresentado (45/2014), reproduzimos as atividades de número 1 (um) e número 2 (dois), letra *B* para demonstrar a distribuição do exercício de gramática em meio a atividades de outro conteúdo dos estudos da linguagem, nesse caso, a leitura e interpretação da tirinha.

Chamamos a atenção para a atividade número 2, letra A, sobre classe de palavras (boxe 24). A atividade requer a classificação da palavra *uma*, isto é, sua nomenclatura relacionada à classe gramatical e também requer uma explicação.

A expressão *explique* é, na verdade, muito ampla e genérica. A explicação pode se relacionar ao valor semântico do pronome indefinido *uma*, à conceituação teórica da classe (pronome indefinido) ou ainda poderia relacionar-se aos efeitos de sentido da palavra *uma* no contexto (tirinha). Não podemos afirmar, com certeza, a que se refere à palavra *explique*.

Pensando que a explicação refira-se à nomenclatura gramatical, o conhecimento metalinguístico se faz necessário.

1. Assinale a alternativa que melhor expresse o efeito de humor contido na tirinha:

- a) O discurso feminista de Susanita é responsável pelo efeito de humor já que o tema é tratado de forma irônica, denotando certo machismo por parte do autor da tirinha.
- b) Mafalda opõe-se ao discurso da amiga Susanita e, através de suas feições em todos os quadrinhos, percebe-se nitidamente seu descontentamento.
- c) A linguagem verbal não contribui para o melhor entendimento da tirinha, pois todo efeito de humor está contido na linguagem não verbal através da expressão exibida por Mafalda no último quadrinho.
- d) Susanita apresenta um discurso de acordo com as teorias feministas que pregam a liberação das práticas tradicionalmente atribuídas à mulher. Contudo, no último quadrinho, a personagem defende o uso de uma tecnologia que apenas reforça os padrões tradicionais.

2. Ainda em relação a atividade 5 [leitura da tirinha].

- a) **A que classe pertence a palavra *uma*, empregada no primeiro quadrinho? Explique.**
- b) Susanita começa com um discurso a respeito das mulheres que agrada muito Mafalda, porém no último quadrinho seu semblante muda em relação aos outros. Que elementos não verbais justificam essa afirmação? Por que ela comportou-se dessa maneira?

(PDP 45/2014)

(Público de intervenção: 1º ano do Ensino Médio)

Em relação ao exercício, primeiramente, é importante ponderar que a palavra *uma*, segundo a gramática tradicional<sup>140</sup>, pode pertencer a mais de uma classe gramatical: artigo indefinido, pronome indefinido e numeral<sup>141</sup>.

O pronome indefinido e o artigo indefinido, de acordo com as definições apresentadas por gramáticos tradicionais, têm definições bastante semelhantes que não proporcionam diferenças claras entre seus conceitos de modo que possamos identificar e classificar os vocábulos de forma segura.

Vimos que, a partir das definições apresentadas nesta tese, podemos perceber as seguintes semelhanças: do ponto de vista sintático, o pronome indefinido e o artigo indefinido integram um SN (sintagma nominal), ou, segundo Cunha (1980, p. 215) são representados pelo “termo que se antepõe ao substantivo”. Eles funcionam, portanto, como determinantes.

No exemplo 1 da nota de rodapé 142, o termo *uma* é artigo indefinido do sintagma nominal *uma candidata*. Já no exemplo 2, *uma* também integra um SN, cujo N (nominal) sofreu um processo de elipse para evitar repetições desnecessárias, donde teríamos *dentre as candidatas, uma candidata se destaca pela formação acadêmica*.

Do ponto de vista semântico, outra coincidência tendo em vista a gramática tradicional, pronome indefinido e artigo indefinido são representados

<sup>140</sup> Selecionamos as definições da gramática tradicional, pois sabemos que é a gramática mais utilizada em aulas, no entanto alertamos que o tema classe de palavras é tratado de formas muito diversas dentre as teorias de estudo linguístico.

<sup>141</sup> Mesmo dentro dos estudos tradicionais de gramática, as definições das classes de palavra são variadas, selecionamos os conceitos seguintes à guisa de exemplificação. O artigo indefinido é o “termo que se antepõe ao substantivo para indicar que se trata de um simples representante de dada espécie, ao qual não se faz menção anterior” (Cunha, 1980, p. 215). Essa definição leva em conta critérios sintáticos e semânticos. Já os pronomes indefinidos são “as palavras gramaticais de significação imprecisa e não dêitica que integram um sintagma nominal” (Azeredo, 2000, p. 124). Logo, do ponto de vista da Linguística Textual, o pronome indefinido não faz referência exofórica. A partir de critérios semânticos, os pronomes indefinidos podem ser divididos em vários tipos, de acordo com o tipo de *indefinição de significado* que eles expressam. Para o pronome indefinido *uma*, há um critério distintivo específico: “ser ou coisa indeterminada”, ou seja, - “quando não especificamos, dentro da coletividade de seres ou coisas idênticos, um determinado ser ou coisa.” (Azeredo, 2000, p. 124). Já a classe dos numerais serve “para indicar uma quantidade exata de coisas ou pessoas, ou para assinalar o lugar que elas ocupam numa série” (Cunha & Cintra, 1985, p. 358). De um critério puramente semântico, o conceito de numeral constitui uma classe autônoma no português brasileiro desde o advento da NGB. Vejamos exemplos dessas classes:

- 1) Quando *uma* candidata for aprovada encerraremos a seleção. (artigo indefinido)
- 2) *Dentre as candidatas, uma se destaca pela formação acadêmica.* (pronome indefinido)
- 3) Somente *uma candidata* foi aprovada pra vaga de enfermeira (numeral).

por palavras que têm significação imprecisa, isto é, “quando não especificamos dentro da coletividade de seres ou coisas idênticos, um determinado ser ou coisa” (Azeredo, 2000, p. 124).

Tanto em (1) quanto em (2) (nota de rodapé 141), a significação de *uma [candidata]* não é determinada, isto é, a significação do termo é imprecisa. A referência sobre quem se fala não é revelada pelo termo *uma*.

Desse modo, decidir a classificação do termo *uma* em diversos contextos pode ser uma tarefa ambígua.

Retomando a tirinha em análise (boxe 23), há duas ocorrências da palavra *uma*: *uma mulher* (1º quadrinho) e *uma máquina de tricô* (último quadrinho). Em ambas as ocorrências, a significação do termo *uma* no texto é imprecisa – pode ser um elemento qualquer do grupo (qualquer mulher e qualquer máquina de tricô). Mas, segundo os estudos da Referência textual, há diferenças entre as duas ocorrências. Em *uma máquina de tricô* não ocorre a referência por catáfora ou anáfora. Considerando as classes gramaticais, a palavra *uma* em *uma máquina de tricô* desempenha o papel de artigo indefinido.

Koch (1989) diz que, de modo geral, o artigo indefinido funciona como catafórico, mas nem sempre isso ocorre. Neste caso, *uma máquina de tricô* (tirinha da Mafalda), não ocorre a referência textual, nem por catáfora, nem por anáfora.

Já em *Mafalda, não posso ser uma mulher como nossas mães*, uma especificação é dada pela sentença [*como nossas mães*] que se conformavam em aprender corte e costura. Esta sentença desempenha o papel de referente da catáfora *uma* mulher<sup>142</sup>.

Do ponto de vista das classes de palavras, entendemos que o termo *uma* do sintagma nominal *uma mulher* não é artigo indefinido, pois, segundo a regra de Koch (1989), a catáfora de um *artigo indefinido* pode ser realizada com um referente constituído por um sintagma introduzido por um *artigo definido*, como no exemplo (1).

<sup>142</sup> A referência textual catafórica ocorre quando um item de referência antecipa um signo ainda não expresso no texto, o que pode ser realizado por *substituição*, isto é, colocação de um item no lugar de outro(s) ou até de uma **oração inteira**. Devido ao caso específico em discussão nesta tese, destacamos o que Fávero aponta sobre a *substituição* nominal, ela é feita, dentre outras possibilidades, por pronomes indefinidos. (Fávero, 2003, grifos nossos).

1. João, dessa vez casou-se com uma mulher triste e solitária, cujo marido havia falecido há 10 anos. A viúva não entendia ainda o que se passara naquele período...

Tendo em vista que a referência catafórica por *substituição* pode ser feita pela substituição de uma frase inteira por um pronome indefinido (Fávero, 2003), entendemos que a palavra *uma* desempenha o papel de pronome indefinido no sintagma *uma mulher*.

Posto isso, entendemos que tal atividade (número 2, letra A) requer, em sala de aula, uma discussão da nomenclatura e conceitos de classes de palavras, por meio de comparações e exemplificações a partir de usos da palavra *uma*, considerando seu contexto. Do modo como a questão é colocada, cabe ao professor desenvolver um espaço para uma reflexão aprofundada do tema ponderando que a palavra *uma* pode representar diferentes classes de palavra<sup>143</sup>.

Ponderamos, em segundo, sobre a formulação do enunciado. No exercício, número 2, letra a, não há uma identificação do termo classe, ou seja, não há um termo adjetivo que especifique o substantivo *classe*, o que pode gerar dúvidas aos alunos.

Nesse momento, recorremos aos estudos do psicólogo bielo-russo Vygotsky que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com as publicações sobre as zonas de desenvolvimento, pode-se dizer que ao aluno que se enquadra na zona de desenvolvimento real (ver. Vygotsky, 1984, 1987) a lacuna no enunciado em relação à palavra *classe* exposta no exercício pode passar despercebida, pois ele a preencherá automaticamente com os termos comumente conhecidos como *de palavras* ou *gramatical* a partir de seu conhecimento sobre o conteúdo, desse modo, a lacuna não causará danos ao entendimento do enunciado. Para esse tipo de aluno, no enunciado está subentendido as expressões *classe de palavras* ou *classe gramatical*. Ao contrário, o aluno

---

<sup>143</sup> Alertamos que muitos tratam a divisão das classes de palavras como uma questão pronta e resolvida, restando aos usuários aprendizes apenas separar em lacunas as palavras, classificando-as estaticamente como uma ou outra classe, o que não é verdade.

enquadrado na zona de desenvolvimento proximal (ver. Vygostsky, 1984, 1987) não perceberá essa lacuna e a deixará vazia, lerá o enunciado como está escrito sem, contudo, distinguir o assunto de que trata o exercício. Nesse caso específico, a resolução do exercício, para esse aluno, será ainda mais difícil que no caso do aluno que subentenda a expressão *classe de palavras*.

Construído sobre um enunciado de caráter interrogativo que requer uma resposta discursiva, no enunciado *A que classe pertence a palavra uma, empregada no primeiro quadrinho?*, sabemos que há o uso da linguagem gramatical com a palavra *classe*, a qual é utilizada para se referir à expressão *classe de palavras* ou *classe gramatical*, mas a exposição do exercício não deixa isso claro. Assim, é possível questionar a respeito da incompletude do termo *classe* no início da questão.

Nosso terceiro ponto de análise do exercício (PDP 45/2014) refere-se à construção da unidade didática. A atividade sobre classe gramatical está inserida numa sequência de atividades de interpretação. O conteúdo de classe de palavras é trazido à baila de forma aleatória. Assim, o foco das atividades de interpretação é alterado, pois a atividade sobre nomenclatura da classe gramatical (número 2, letra A) não contribui para o processo de interpretação da tirinha, mas poderia contribuir.

Acreditamos que, na PDP 45/2014 (boxe 24), o autor teve a intenção de propor o ensino gramatical contextualizado. O fato é que, neste caso (exercício 02, letra A), o texto é pretexto para o exercício gramatical e o tratamento didático do conteúdo de classe de palavras é pura abstração. O conteúdo envolve uma questão metalinguística de definição e classificação das palavras em classes, o que pode ocorrer com o objetivo de iniciação científica, mas precisaria ser feito com mais extensão e consistência<sup>144</sup>.

Uma atividade voltada para o ensino de gramática contextualizada, por exemplo, necessariamente, inclui refletir sobre os itens gramaticais vinculados à condição de que estão presentes no texto por conta de alguma função ou de

---

<sup>144</sup> Segundo Antunes, para o tratamento didático de conteúdos gramaticais com o objetivo de iniciação científica ou em tempos de maturidade investigativa, pode ter pertinência isolar determinada noção de gramática, para, delimitando-a, poder descrevê-la, explicá-la ou idealizá-la com amplitude e consistência (2014, p. 47).

algum efeito de sentido<sup>145</sup>, afinal, o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado.

Neste caso, PDP (45/2014), o trabalho com a palavra *uma* ficou restrito ao campo da nomenclatura gramatical. Sugerimos, adiante, algumas ideias para um trabalho ampliado do termo *uma*, considerando seus aspectos semânticos, textuais e discursivos voltados para o ensino de gramática.

Do ponto de vista da Linguística Textual, o pronome indefinido *uma* – que introduz o sintagma nominal *uma mulher* (Tirinha do boxe 23)- realiza uma catáfora sendo retomada pela sentença referente [*como nossas mães*] *que se conformavam em aprender corte e costura*. Tendo isso em vista, a partir do exercício de nomenclatura (boxe 24), o conteúdo da catáfora também poderia ser explorado.

A catáfora antecipa uma informação que será apresentada à frente, criando, do ponto de vista discursivo, uma expectativa no leitor que se pergunta: *que mulher é essa?* Assim, considerando os efeitos discursivos da catáfora, o conteúdo pode ser problematizado ao aluno com questões do tipo:

- 1) Que efeitos de sentido o uso do pronome indefinido *uma* provoca no leitor da tirinha?
- 2) Qual a função do pronome indefinido na construção do texto? Tenha em mente que ele ocorre já no primeiro quadro da tirinha.

Outra sugestão de atividade com o léxico é a reescrita ou atividade epilinguística. Supondo que do 1º (primeiro) quadrinho, fala inicial da personagem Susanita, retirássemos o sintagma nominal introduzido pelo pronome indefinido - *uma mulher* -, resultando em *Tem razão, Mafalda, não posso ser como nossas mães, que se conformavam em aprender corte e costura*, propomos mais algumas atividades.

Sobre a nova versão, responda:

---

<sup>145</sup> Para Antunes, inclui refletir sobre como “os itens gramaticais – de qualquer ordem – concorrem para a significação (macro ou micro estrutural do texto); que efeitos de sentido provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem e outros aspectos” (2014, p. 46).

- 3) Em termos gramaticais, a retirada da expressão *uma mulher* causou mudanças?
- 4) O novo período se enquadra na tirinha? Por quê?
- 5) A nova versão altera os efeitos de sentido da tirinha?
- 6) Do ponto de vista ideológico, Mafalda pode ser considerada uma mulher feminista. Sendo assim, qual a importância da expressão *uma mulher* no 1º (primeiro) quadrinho para (re)afirmar essa identidade de Mafalda?
- 7) Reescreva a fala do 1º (primeiro) quadrinho alterando, ao menos, a expressão *uma mulher*. Procure manter os efeitos de sentido pretendido pelo autor, Quino<sup>146</sup>.

Sob esse olhar, atividades epilinguísticas de reescrita e questionamentos de análise linguística ampliam a reflexão sobre as funções gramaticais e semântico-discursivas da classe de palavras dos pronomes indefinidos.

Por fim, queremos deixar claro que o conhecimento gramatical sobre nomenclatura gramatical, dentre eles as noções como classe de palavras, devem ser trabalhadas em sala de aula e “a razão é que não é possível estudar gramática (nem disciplina nenhuma) sem dominar certos conceitos básicos” (Perini, 2016, p. 36). Reafirmando Perini mais uma vez, precisamos ter em mente que uma ciência compreende sempre um corpo de conceitos básicos e é impossível qualquer discussão sem o uso desses conceitos e terminologia. No campo das ciências biológicas, por exemplo, ninguém pode esperar dominar a biologia sem saber o que é um mamífero, uma célula, um coração, um gene etc. (Perini, 2016). Na mesma direção, o domínio da gramática (como ciência) requer também conhecer um corpo de conceitos básicos, dentre eles, e de suma importância, estão as classes de palavras.

Por fim, queremos apontar que, do ponto de vista educacional, saber a nomenclatura não é o mesmo que entender seus conceitos e noções e nem saber manipulá-las em situações de análise. As classes de palavras compõem partes das descrições da língua feitas de forma sistematizada, seu aprendizado

---

<sup>146</sup> A resposta pode ser dada pela elipse do sintagma *uma mulher*.

necessita de uma exposição organizada em séries escolares subsequentes<sup>147</sup> em que reflexões sobre conceitos e usos linguísticos possam ser incluídos, isto é, um ensino gramatical feito de forma contextualizada e reflexiva.

De modo geral, as atividades sobre classe de palavras nas PDPs estão mais voltadas ao ensino não instrumental de gramática, e o objetivo do ensino, nesses casos, é prover o aluno de conhecimento metalinguístico, classificação e nomenclatura.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar as possibilidades de ampliação do trabalho com as classes de palavras sob os aspectos discursivos, textuais e semânticos.

Encerradas nossas análises, partimos, no último capítulo, para nossas conclusões desenvolvidas a partir de nossa discussão inicial: a problemática atual do ensino de língua portuguesa e de gramática na escola da Educação Básica.

---

<sup>147</sup> O exercício requer do aluno (1º (primeiro) ano do ensino médio) um conhecimento que os indicadores dos documentos oficiais apontam como conteúdo de séries muito pretéritas, desde o 6º (sexto) ano do ensino fundamental, mesmo assim, é possível que haja, dentro da sala de aula, estudante que não se lembre, não saiba ou realmente não tenha aprendido o assunto, pois classes de palavras é um conhecimento científico da língua portuguesa que somente é utilizado em contexto escolar. Não se trata de um conhecimento que faz parte do uso cotidiano que as pessoas fazem da sua língua.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: aplicações da gramática ao ensino

O ensino de gramática que se refere às práticas normativas da abordagem tradicional gramatical tem recebido várias pressões de mudança desde a década dos anos 1960.

Entendemos, com essa pesquisa, que as mudanças requeridas para o ensino de gramática estão voltadas para o desenvolvimento de metodologias de ensino que sejam linguisticamente significativas. Há, no entanto, diferentes perspectivas, ou seja, diferentes métodos para o ensino de gramática:

- Primeiramente, há os estudos que visam a uma metodologia de ensino de gramática vinculada ao estudo do texto e à apropriação intuitiva das regras gramaticais, sem a preocupação com a apresentação explícita de regras sistematicamente descritas e da metalinguagem gramatical correspondente, embora não as proíbam: trata-se do ensino instrumental de gramática.
- Segundo, há as investigações que visam a uma metodologia de ensino de gramática vinculada a uma teoria sistematicamente organizada e preocupada com a descrição explícita das estruturas e do funcionamento das línguas com o uso de uma metalinguagem gramatical, não necessariamente vinculada ao estudo do texto. Sob essa perspectiva, o ensino gramatical tem como objetivo a formação científica do aluno.

Nas nossas análises das PDPs, deixamos de lado o segundo posicionamento (Faraco (2008, 2017), Borges Neto (2012), Foltran (2013), Perini (2016)), por entender que essa é uma abordagem nova, ainda muito distante de ser didatizada pelos manuais escolares. Faraco (2017), ao abordar essas propostas afirma que “há ainda muito a ser feito no sentido de sistematizar e viabilizar as propostas. Que conhecimentos são mais prementes? Como recortar os fragmentos para o exercício do pensamento científico? Que modelo(s) teórico(s) adotar como referência? E, considerando a atual dispersão dos estudos gramaticais sobre o português brasileiro, que instrumentos linguísticos podem ser

usados como referência pelos professores da escola básica? E, na falta deles, como construí-los?” (p.22)

- Terceiro, temos a abordagem conservadora, que não consegue se afastar das regras de uma norma-padrão, que entende o ensino de línguas apenas como a apreensão acrítica desse conjunto de regras. Trata-se de um ensino não-instrumental.

Desse modo, concluímos que os objetivos do ensino de gramática estão diretamente vinculados às diferentes metodologias de ensino de gramática.

Nas abordagens de ensino instrumental de gramática, busca-se compreender a relação da gramática (regras, conceitos, categorias e funções) na construção dos sentidos e das características do texto, incluindo o estudo do gênero textual. Seu objetivo de ensino de gramática envolve o desenvolvimento de habilidades linguísticas, escrita, leitura e oralidade.

De modo geral, por meio de um tratamento didático indireto da gramática, os exercícios levam o aluno a comparar e refletir sobre as situações diversas de uso da língua, bem como seus efeitos de sentido, enfatizando a conexão entre forma e significado, podendo o aluno subentender as regras gramaticais.

Já nas abordagens de ensino não-instrumental de gramática, busca-se compreender as regras e conceitos dentro da morfologia, fonologia e sintaxe a partir de análises de unidades frasais e vocábulos isolados, exigindo-se a identificação e classificação de termos. Esse objetivo de ensino de gramática busca o conhecimento metalinguístico exclusivamente.

Constatamos que, de modo geral, tanto nas DCEs/PR quanto no PDE, as orientações metodológicas para o ensino de gramática são desenvolvidas na seção sobre análise linguística.

Tendo em vista as publicações de Franchi (2006 [1978]), Geraldi (1984 [1981]), Mendonça (2007) e Wachowicz (2012) e Paraná (2008), concluímos que a análise linguística é o lugar atual da gramática nos discursos pedagógicos. Embora essas propostas incluam o ensino de atividades metalinguísticas, consideramos que mais orientações didático-pedagógicas sobre elas precisam ser publicadas para a Educação Básica, a fim de

evidenciar metodologias de ensino inspiradas nas gramáticas descritivas, por exemplo<sup>148</sup>.

Em tese, nesses trabalhos orientadores, o tratamento didático do conteúdo gramatical pode abranger tanto o ensino significativo gramatical voltado para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, escrita, leitura e oralidade (atividade epilinguística), quanto o ensino significativo da metalinguagem gramatical, suas regras, classificações e nomenclaturas correspondentes (atividade metalinguística). Executado desse modo, o ensino gramatical pode ser amplo e atingir diferentes objetivos.

Uma das constatações dessa pesquisa é que, para uma renovação do quadro de ensino da gramática na Educação Básica, a transposição didática dos estudos descritivos da gramática se faz urgente. E é uma atividade para os professores do ensino superior e autores de materiais didáticos.

Na mesma direção, em relação à linha de estudos da gramática vinculada ao estudo do texto, ressaltamos que também há um trabalho de transposição didática a ser realizado. No meio acadêmico, existe material com discussões sobre conceitos teóricos, recursos didáticos, princípios e ideias que podem sustentar a prática pedagógica do professor em relação ao ensino instrumental de gramática, como em Franchi (1991) [2006], Geraldi (1984 [1981], 1997), Mendonça (2006, 2016), Antunes (2014), além de orientações curriculares em documentos oficiais (PCN, OCEm e DCE), mas material didático e pedagógico com essas propostas voltado para a Educação Básica ainda é mais escasso.

A existência desses dois tipos de materiais, com caráter gramático-descritivo e gramático-textual, infelizmente, ainda é incipiente face aos que existem pautados em atividades de análise gramatical sem uma reflexão mais acurada.

Agora, com o olhar voltado, de modo mais pontual, e em especial, às atividades das PDPs, apresentamos algumas considerações finais:

---

<sup>148</sup> Proposta de ensino desse tipo pode ser desenvolvida, por exemplo, a partir do arcabouço teórico das gramáticas descritivas (como aquelas advindas dos livros: *Gramática descritiva do português brasileiro*, de Mario A. Perini (Perini, 2016) e *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (Bagno, 2012)).

- Como conclusões, primeiramente, precisamos destacar que muitos exercícios propostos nas PDPs (2007-2014) são comprometidos por problemas de redação do enunciado. Falta de objetividade do comando gera dúvidas quando ao que se pede, conceitos teóricos são erroneamente colocados ou pouco claros, ocorre o uso de linguagem – norma linguística – inadequada para o público-alvo, além de algumas atividades não contarem com transposição didática são os problemas mais relevantes na construção de exercícios nas unidades didáticas das PDPs.

Consideramos importante mencionar que tais problemas existem, e, como modo de exemplificar o que dissemos anteriormente, esboçamos nossas análises da atividade da PDP 32/2012, exibida no boxe 12. Acreditamos que esse exemplo comprometido também é importante para a construção do conhecimento a respeito de unidades didáticas.

- Em segundo, queremos apontar que há também, nas PDPs, certa limitação no uso de textos de referência teórica, sua interpretação e aplicação para o desenvolvimento das unidades didáticas, como o exemplo apontado na PDP 32/2012, cuja apresentação resumida da teoria de Koch (2004) é confusa e não dá o devido embasamento para a atividade. Desse modo, as atividades não contemplam uma fundamentação teórica apropriada. Isso pode estar relacionado ao fato de que no currículo do PDE, as atividades previstas para o aprimoramento do conteúdo específico da disciplina ter carga-horária pequena.

Além disso, há também limitações quanto à reprodução completa do texto-base por conta de direitos autorais, o que, por sua vez, pode reduzir a exploração tanto do ensino e leitura quanto de gramática.

- Do ensino instrumental de gramática:
  - Verificamos, primeiramente, que em atividades instrumentais de gramática, o ensino de leitura é muito mais explorado que o ensino da escrita e da oralidade. Toda atividade gramatical (PDE/2007-2014) que promove alguma habilidade linguística promove diretamente o ensino da leitura. Outro dado corrobora essa constatação: considerando todas as PDPs de língua portuguesa, de um total de 2.086 (duas mil e oitenta e seis), aproximadamente 1.035 (um mil e trinta e cinco) – quase 50% (cinquenta por cento) - preocupam-

se com o ensino de leitura<sup>149</sup>. Sabemos também que as provas oficiais (Sistema de avaliação do Ensino Básico – SAEB) tendem a cobrar, sobretudo, a capacidade de ler e interpretar textos, nos PCNs, por exemplo, menciona-se que o foco da testagem, tanto do ENEM quanto do SAEB, situa-se na compreensão da leitura (Brasil, 2008). Tudo isso incentiva uma prática pedagógica voltada à prática da leitura. Assim, sabemos que a habilidade linguística mais desenvolvida nas escolas é a leitura, mas estamos, efetivamente, incentivando a leitura, e formando bons leitores?

Vale observar que, embora tenhamos dito que as PDPs sempre apresentam questões explorando a leitura de textos, essas questões em geral se restringem muito pouco à compreensão do texto em si. Observemos os exemplos apresentados na sequência:

1. (PDP 05/2008) *Em sua opinião, o que é necessário para o ser humano sentir-se feliz?*<sup>150</sup>

1. (PDP 10/2008) *E você, o que pensa sobre o trabalho e o lazer? Como cada um deve ser encarado em nossa vida?*<sup>151</sup>

1. (PDP 07/2008) *Como você interpreta a propaganda?*  
 2. *Você acha que atualmente diminuíram as barreiras enfrentadas na sociedade por cadeirantes ou por portadores de outro tipo de deficiência?*  
 3. *Na sua opinião, qual(is) a(s) maiores barreira(s) que ainda enfrentam os portadores de deficiência?*<sup>152</sup>

O que observamos em grande escala são questões que discutem genericamente o assunto ou ideias do texto. Algumas dessas atividades podem ser direcionadas a qualquer tipo de texto.

A respeito dessa questão didática, as atividades instrumentais das PDPs discutidas nesta tese não contribuem de modo direto para o ensino das habilidades de escrita e de oralidade, mas cabe ao professor e também a

<sup>149</sup> Esses dados foram obtidos por meio de pesquisas nos cadernos de Sinopses das PDPs de língua portuguesa (2007-2014), com atenção especial à leitura dos títulos, temas, palavras-chave e trechos dos resumos.

<sup>150</sup> Questão apresentada na PDP 05/2008 para interpretação da canção *Comida* de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Brito.

<sup>151</sup> Atividade da PDP 10/2008 apresentada para a interpretação da fábula *A cigarra e a formiga* (a formiga boa) de Monteiro Lobato.

<sup>152</sup> Atividades retiradas da PDP 07/2008, e desenvolvidas para a interpretação da propaganda social sobre o *Mundial de tênis em cadeiras de roda*.

autores de materiais didáticos propô-las. É possível que, pelas características desses materiais produzidos pelos professores do PDE, as atividades de produção oral e escrita sejam deixadas a cargo dos professores de sala. No entanto, seria possível e bastante útil orientar também atividades orais e escritas<sup>153</sup>.

- Nas PDPs, da Linguística Textual, destacam-se as atividades sobre a função do uso de pronomes anafóricos - pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos etc. - na construção da coesão textual e de sua coerência, o que contribui com objetivo de ensino de gramática de desenvolvimento de habilidades linguísticas, escrita, leitura e oralidade.

Mas há ainda uma área enorme de coesão textual a ser explorada nas atividades de língua portuguesa para Educação Básica, por exemplo, o conteúdo da coesão sequencial (Koch, 1989) - emprego das conjunções ou locuções conjuntivas no texto (que estabelecem relações significativas entre os parágrafos, períodos, orações ou expressões) - como também há os demais conteúdos da Linguística Textual<sup>154</sup>, como, por exemplo, a coerência, a inferência e a argumentação.

- Da análise linguística em gêneros textuais, encontramos apenas uma PDP voltada ao ensino do texto narrativo, mas destacamos que há várias relações entre tópicos gramaticais e composição dos gêneros que podem ser exploradas. Um exemplo: em notícias usa-se, com frequência, o tempo verbal *presente* para construir os títulos. Tendo em vista que o fato noticiado é sempre referente ao tempo passado, essa estratégia linguística é realizada para conferir a ideia de assunto atual às notícias<sup>155</sup>.

---

<sup>153</sup> Especialistas da área de ensino de língua portuguesa sugerem formas de trabalho, em sala de aula, que incluem a sistematização de ensino da oralidade. Santos (2005) faz uma relação de autores que sugerem formas de trabalhar essa modalidade: Castilho (1998), Marcuschi (2001) e Fávero *et al.* (2000). À guisa de exemplo, citamos Fávero *et al.* (2000) que indicam: “a partir de textos orais produzidos e gravados pelos próprios alunos, é possível propor atividades de identificação de tópicos e subtópicos, relacionando-os posteriormente à elaboração de textos escritos para observar como se estruturam os parágrafos [...] ou também “comparar textos orais e escritos por uma mesma pessoa” ou relacionar “dois textos orais produzidos por pessoas diferentes, em situações distintas de comunicação”.

<sup>154</sup> Os conhecimentos do campo da Linguística Textual podem contribuir para o aprimoramento de um processo didático muito importante da aula de língua portuguesa, compreensão e interpretação de texto de modo articulado com a análise linguística.

<sup>155</sup> Sobre análise linguística nos gêneros textuais, sugerimos a leitura dos trabalhos de Medonça (2007) e Wachowiz (2012).

○ Considerações gerais sobre atividades instrumentais das classes de palavras indicam-nos que explorar o estudo da função das classes, vinculando seus usos e seus efeitos de sentidos em contextos específicos contribuem para desenvolvimento da habilidade de leitura, e indiretamente da escrita e da oralidade.

De modo geral, a tradição do estudo do léxico é a classificação gramatical, aspectos ortográficos e sintáticos, ou, ainda, o conhecimento que envolve a apreensão do significado de cada palavra por si. Tendo isso em vista, as atividades instrumentais de classe de palavras das PDPs constituem uma superação das tradições no ensino do léxico, por meio de exercícios que, do modo sugerido, podem promover o ensino da polissemia, homonímia, sinônímia, antonímia e inferências.

Apontamos que esse trabalho pode ser ainda mais específico, e envolver diferentes experiências com a unidade lexical, como: repetição, escrita e reescrita, uso do contexto e paráfrase. Segundo Gil (2016, p. 450), essas práticas combinadas de exploração dos contextos linguístico e extralinguístico da unidade lexical levam a conhecer outros aspectos fundamentais das unidades lexicais: relações sintagmáticas e paradigmáticas, sua adequabilidade, o valor de seus derivativos do ponto de vista da morfologia, a alternância vocálica como fator de constituição de sentido, entre outros<sup>156</sup>.

• Do ensino não instrumental de gramática:

○ Em tese, no que tange à classe de palavras, o objetivo das atividades não instrumentais é somente a apreensão de uma classificação. Assim, as atividades de identificação, classificação e estudo dos conceitos de classes podem ser relevantes na medida em que exercitam tal conhecimento, levando o aluno a refletir sobre a organização das palavras em classes, conhecimento que é relevante, por exemplo, para o uso de dicionários.

Salientamos que o tratamento pedagógico desse conteúdo para o reconhecimento e identificação da classe de palavras está todo fundamentado nos estudos da gramática tradicional. Seu estudo requer a análise da palavra levando em consideração o contexto em que ocorre, porque ele ajuda a

---

<sup>156</sup> À guisa de exemplificação, sugerimos a leitura da proposta de Gil (2016) sobre estudos lexical.

identificar a classe. Por exemplo, a palavra “velho” é substantivo em “o velho está cansado”, mas é adjetivo em “Marcos está velho”. Para as atividades classificatórias e de identificação, não há uma preocupação com o texto em si, com as questões maiores relativas à sintaxe e semântica da unidade textual.

É importante ponderar que, para a gramática tradicional, os critérios de classificação das classes de palavras são bastante variados, ora morfológico, ora semântico, ora sintático. Nesse sentido, Perini afirma que a classificação tradicional é teoricamente incorreta e excessivamente simples para dar conta da extrema complexidade dos fatos da língua (2016). Entretanto, a gramática tradicional é predominante nas descrições das classes de palavras. Isso se deve ao fato de que há mais de 2000 (dois mil) anos, os estudos da gramática tradicional foram os responsáveis por problematizar e definir as classes de palavras que com pequenas adaptações continuam sendo utilizadas até os dias de hoje.

Impossível fugir da gramática tradicional para se falar de classe de palavras. Apesar de o tema ser tão antigo nos estudos da linguagem, Perini (2016), afirma que a área de classe de palavras não foi suficientemente pesquisada e permanece um desafio aos futuros linguistas, visto que os trabalhos de outras gramáticas descritivas são ainda incompletos até mesmo para o ensino superior.

Embora muito se condene a prática pedagógica voltada à gramática normativa, o ensino gramatical nas PDPs está fundamentado, em grande parte, nela, mas não pode haver aqui uma crítica aos professores-PDE, ou aos da Educação Básica, de modo geral, pois, como já apontado, existem muitos fatores que determinam essa situação do ensino de língua materna: o currículo dos cursos de licenciatura em Letras, a formação continuada, o fato de a linguística ser uma ciência bastante jovem enquanto que a gramática tradicional existe desde os filósofos gregos do século I a.C. etc.

Mesmo assim, pelas análises das PDPs, concluímos, por fim, que alguma coisa de novo tem sido feita: as atividades voltadas ao ensino instrumental de gramática. Apesar de haver apego ao ensino tradicional, por meio da nossa análise das atividades nas PDPs, entendemos que os professores estão interessados numa possível renovação do ensino gramatical,

em especial, pelas atividades gramaticais voltadas ao ensino vinculado ao texto.

## 6. REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.; RODRIGUES, A. C. S. (orgs.). **Gramática do Português Falado. Vol. III: novos estudos descritivos**. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 2002.
- ALENCAR, J. de. **Iracema**. Brasília: INL, 1965.
- AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Novas palavras: português**. Curitiba: Editora FTD, 2000.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Práticas de escrita e análise linguística em sala de apoio à aprendizagem. **PERcursos linguísticos**. Vitória/ES. V. 7, n. 17, 2017, p. 84-104. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/percursos>>. Acesso em: 05 de fev. 2019.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **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.
- AZEREDO, J. C. **Fundamentos de gramática do português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha/Instituto Antônio Houaiss, 2008.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BATISTA, A. A. G. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 145 p.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BERNINI, E. A. B. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de língua portuguesa**. 344 f. Tese (doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2017.
- BEZERRA, R. **Nova gramática da língua portuguesa para concursos**. 7 ed. São Paulo: Editora Método, 2015.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, v. 40, 1996, p. 27-46.
- BORGES NETO, J. Alguns comentários sobre a iniciação científica na área de estudos linguísticos. In: **X encontro do CelSul**. (texto de conferência). Cascavel: Unioeste, 28 de outubro de 2012.
- \_\_\_\_\_. **História da gramática**. (no prelo).
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004.
- BRAKLING, K. L. Trabalhando com o artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R (Org.). **A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 221-248. Disponível em: <<https://www.academia.edu>> Acesso em 23 de fev. 2019.
- BRASIL, **Lei 9.394/96 de diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.
- BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Orientações Gerais**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB, ensino médio, matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB, Inep, 2008.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, texto e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

CÂMARA JUNIOR, J. M. **Dicionário de Linguística e Gramática: referente à língua portuguesa**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARLOMAGNO, M. C; DA ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016.

CASTILHO, A. T. de. (Org.) **Gramática do Português Falado. Vol. I: a ordem**. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 1990.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Gramática do Português Falado. Vol. III: as abordagens**. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 1993

\_\_\_\_\_. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. (coord.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil, 7 volumes**. São Paulo:Contexto, 2013-2016.

CASTILHO, A. T. De; BASÍLIO, M. (Orgs.) **Gramática do Português Falado. Vol. IV: estudos descritivos**. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 1996.

CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. de M. **O todo da língua**. Teoria e Prática do Ensino de Português. São Paulo: Parábola Editorial, 2017

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 43 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1998.

COSTA-HUBES, T. C. Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “relato histórico”. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça-SC, v. 10, n. 1, jan./abr. 2010, p. 181-205.

- COSTA-HUBES, T. C.; FEDUMANTI, T. F. B. Notícia e reportagem: semelhanças e diferenças entre gêneros da esfera jornalística. II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: **Diversidade, ensino e linguagem**. UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, Outubro de 2010. Disponível em: < <https://docplayer.com.br> > Acesso em 13 de fev. 2019.
- COUDRY, M. I. H. **Diário de Narciso**: discurso e afasia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CUNHA, C.. **Gramática da Língua Portuguesa**. 6 ed. Rio de Janeiro, 1980.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2011.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário de Língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 1 ed. 2009.
- DUBOIS, J. et alli. **Dicionário de linguística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2014. [trad. Frederico Pessoa de Barros, Gesuína Domenica Feretti, John Robert Schimitz, Leonor Scliar Cabral, Maria Elizabeth Leuba Salum e Valter Kehdi.].
- DUBOIS-CHARLIER, F.; LEEMAN, D. **Bases de análise linguística**. Coimbra: Almedina, 1977.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gramática e Ensino. **Diadorim**. Rio de Janeiro. v.2. n. 19, p. 11-26, jul/dez. 2017.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M De; MARUXO JR. J. H.; **Nova gramática**. 15 ed. São Paulo: Ática, 2010.
- FÁVERO, L. L.. **Coesão e Coerência textuais**. 9 ed. Ática, 2003.
- FERREIRA, M. **Aprender e praticar gramática**. Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2007.
- FERREIRA, L. C. V; REBELLO; L. S. **Anáfora**: mecanismo coesivo de referência textual. Especialização Letras. UFRGS. 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br>> Acesso em: 13 dez. 2018.
- FIAD, R. S. As variedades linguísticas e o ensino de português. In: **Seminários do GEL**, 1997, Campinas-SP. Anais de Seminários do GEL, 1997, pp. 43-53.

FOLTRAN, M. J. G. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, A. M. (Org.) **Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao ensino**, Vol I. Gramática e ensino. Natal: RN: EDUFRN, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002, apostila.

FRANCESCHINI, F. Notícia e reportagem: sutis diferenças. **Comum**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 144-155, janeiro/junho, 2004. Disponível em: <<http://www.facha.edu.br>>. Acesso em 14 de fev. 2019.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo: São Paulo: SE/CENP, 1991 [1987].

\_\_\_\_\_. Mas o que é mesmo "gramática"? In: POSSENTI, S (Org.) **Mas o que é mesmo "gramática"?** [com] Esmeralda Vailati Negrão; Ana Lúcia Muller. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1978].

FREIRE, J. L. L.; GONÇALVES, J. B.; GUEDES, I. L.; O nojo e grotesco na propaganda social: uma leitura bakhtiniana do vídeo Tentacle. **Contemporânea**. Vol. 1, n. 23, 2014.

GEDOZ, S. A análise linguística na sala de aula e suas articulações com as práticas de produção e reescrita textual. **Anais do SIELP** – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Uberlândia: EDUFU v. 3, n. 01. 2012. Disponível em:<[HTTP://periodicos.ufsc.br](http://periodicos.ufsc.br)>. Acesso em: 10 de fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Prática de análise linguística no trabalho com gêneros discursivos: em foco, a produção e a reescrita textual. (Tese) UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015, 274 p. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br>>. Acesso em: 10 de fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Análise linguística e reescrita textual: articulando encaminhamentos. **Fórum Linguístico**. Periódico UFSC, Florianópolis-SC, v. 13, n. 02, 2016, p. 1225-1239. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br>> Acesso em: 11 de fev. 2019.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aulas: leitura & produção**. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, B. D. Ensino de vocabulário e competência lexical. In: **Gragoatá**, Niterói/RJ, n. 40, 1. sem. 2016, p. 445-464.

- GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HAUY, A. B. **Gramática da língua portuguesa padrão**. São Paulo: EDUSP, 2014.
- IBGE, **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Informação Demográfica e Socioeconômica número 36. Rio de Janeiro, 2016.
- ILARI, R. (Org.) **Gramática do Português Falado. Vol. II: níveis de análise**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- JAKOBSON, R. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do sicruso. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2006 [1983].
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2010. Acesso em 05 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/39955911/a-coesao-textual-ingedore-villaca-koch>> Acesso em: 10 de dez. 2018.
- KLEPPA, L. Preposições mais gramaticalizadas em dicionários escolares. **Veredas**. (UFJF – online). V. 1, 2008, p. 112-128.
- KOTLER, P.; ROBERTO, N.; LEE, N. **Social Marketing**: improving the quality of life. 2 ed. Thousand Oaks/CA: Sage, 2002.
- LOBATO, L. M. et. al. **Análises Linguísticas**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Editora Parábola, 2008.
- MENEGASSI, R. J; GASPAROTTO, D. M. Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. Anais do X Encontro do **CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. UNIOSTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR 2012. 24 a 26 de outubro de 2012.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MENDONÇA, M. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. **Revista na ponta do lápis** . n. 27, ano XII, agosto, 2016. Disponível em: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br>> Acesso em: 10 de nov. 2018.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.) **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MESCKA, P. M.; ROCHA, T. O ensino de gramática: uma radiografia. In: **Vivências**. Revista Eletrônica de Extensão da URI, Vol. 9, n. 16. Maio de 2013, pp. 182-192.

MESQUITA, R. M. **Gramática da língua portuguesa**. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

MORAES, E. M. M. A gramática na aula de português. In: **Revista do Instituto brasileiro de edições pedagógicas**, ano I, n. 2. Junho de 2000.

OHUSCHI, M. C. G.; BARBOSA, F. de S. O gênero artigo de opinião: da teoria à prática em sala de aula. In: **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá/PR, v. 33, n. 2, 2011, p. 303-314.

OLIVEIRA, A. L. A. M. **Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente** 247 f. Tese (doutorado em linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. (org.) **Gramática do Português Falado. Vol. II**. Campinas: Editora da Unicamp/Humanitas.

\_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Reestruturação do Ensino de 2 grau**. Curitiba, 1988.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990, p. 50-62

PARANÁ, **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Paraná, 2008.

PARANÁ, **Produção didático-pedagógica**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, [ca. 2005]

PARANÁ. **Documento Síntese PDE**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2012.

PARANÁ, **Projeto de intervenção pedagógica na escola**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2013.

PARANÁ, **Editai 92 processo seletivo PDE**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2014a.

PARANÁ, **Programa de Desenvolvimento Educacional**: Linhas de estudos Língua Portuguesa. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2014b.

PARANÁ, **Plano integrado de Formação Continuada PDE 2016**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2016a.

PARANÁ, **Primeiro seminário integrador**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2016b. Disponível em: <  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_roteiros/2016/primeiro\\_seminario\\_integrador2016\\_alt170316.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2016/primeiro_seminario_integrador2016_alt170316.pdf)> Acesso em: 30 out. 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PENA, F. **Teoria do jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2005. Disponível em: <http://feliopena.com>> Acesso em: 04 de fev. 2019.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**: São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PERFEITO, A. M. Leitura e análise linguística: editoriais. In: **III CELLI – Colóquio de estudos linguísticos e literários**, 2007, Maringá, Anais, p. 1112-1124.

PESTANA, F. **A gramática para concursos públicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

PINHEIRO, D. Homonímia, Polissemia, Vagueza: um estudo de caso em semântica lexical cognitiva. **Revista Linguística/ Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Vol. 6, n. 2, Dez. 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

REYES, G. **Los procedimientos de la cita**: estilo directo y estilo indirecto. Madrid: Arco Libros, 1995.

RIEGEL, M. **Iniciação à análise linguística**. São Paulo: Editora Rio, 1981.

RODRIGUES, T. M. B. Funções linguísticas dos verbos *dicendi*. In: SIMELP – Simpósio Mundial de estudos de Língua Portuguesa. São Paulo. 01 a 05 de setembro de 2008. Disponível em: <http://simelp.fflch.usp.br/anais-do-i-simelp> Acesso em 25 de fev. 2019.

RODRIGUES, A. D. **Cotexto**. 2009. Acesso em: 29 nov. 2018. Disponível em: <http://edtl.fctsh.unl.pt/encyclopedia/cotexto/>.

ROMERO, M. Epilinguismo: Considerações a cerca de sua conceitualização em Antonie Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011.

SACCONI, L. A. **Novíssima gramática da língua ilustrada**. São Paulo: Nova geração, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Org. Charles Bally; Albert Sechehaye. Trad. A. Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1970 [1916].

SILVEIRA, D. T. A.; CÓRDOVA, F. P. Pesquisa científica. In. GERHADT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Pp. 155-177.

SOARES DA SILVA, A. **O mundo dos sentidos em português**. Coimbra: Almedina, 2006.

VIGNOLI, J. C. S. **A relação entre gênero e texto em sequências didáticas no PDE/PR**. 276 f. Tese (doutorado em Letras): Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2016.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). **O ensino de língua portuguesa no 2º grau**, Uberlândia, EDUFU, 1996. pp. 107-156.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática do 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1995.

VALENTIN, D. Formas de citação no ensino de língua portuguesa e em textos jornalísticos. In: **Anais do SIELP**. V. 2, n. 1. Uberlândia/MG: EDUFU, 2012, p. 01-15.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

## Anexos

<b>Quadro analítico do corpus</b>			
<b>PDP/ Público de intervenção</b>	<b>Título</b>	<b>Atividade instrumental de gramática</b>	<b>Atividade não instrumental de gramática</b>
PDP 1/2007 Não indica público-alvo	Ensinar ou não ensinar gramática?	1. Qual o efeito de sentido causado pelo pretérito imperfeito ao longo do texto? 2. Justifique a reiteração do pretérito imperfeito no quarto parágrafo.	
PDP 2/2007 6º a 9º anos do Ensino Fundamental	Os desafios na construção de um texto coerente e coeso		1. O texto apresenta elementos coesivos referenciais e sequenciais? 2. Quais mecanismos de coesão sequencial de lugar, de tempo são utilizados?
PDP 03/2007 Não indica público-alvo	Resenha crítica: a análise linguística	1. Analise as resenhas críticas lidas e complete os quadros abaixo: d) Qual o efeito alcançado com o uso da palavra “brigadíssimo”, no final do texto?	1. Analise as resenhas críticas lidas e complete os quadros abaixo: a) Tempo verbal predominante:
PDP 04/2007 Ensino Médio	Valores achados e perdidos	1. Tente identificar na carta do comandante Nero, os elementos que ligam as palavras ou orações, ou seja, os vocábulos que funcionam como “conectivos”. Em seguida, individualmente ou em dupla, valendo-se de livros gramaticais e do auxílio de seu(sua) professor(a), descubra a que classe gramatical cada um desses termos ou expressões conectivas pertencem. <i>Finalmente, tente substituir, quando possível, tais elementos por outros correspondentes, de modo que não altere o sentido original do texto, mas sim, que mantenha a coesão e a coerência entre as ideias do “ex-pracinha”.</i>	1. Tente identificar na carta do comandante Nero, os elementos que ligam as palavras ou orações, ou seja, os vocábulos que funcionam como “conectivos”. Em seguida, individualmente ou em dupla, valendo-se de livros gramaticais e do auxílio de seu(sua) professor(a), descubra a que classe gramatical cada um desses termos ou expressões conectivas pertencem.
PDP 05/2008 6º ano do Ensino Fundamental	A música e o contexto social	1. Que efeito de sentido o uso do gerúndio produz no texto? 2. No verso, “Fui na casa da morena pedir água pra beber” O uso da combinação da preposição em + a “na” não	

		corresponde à norma culta. Reescreva o verso passando-o para a norma culta.	
PDP 06/2008 Não indica público-alvo	A Produção de textos e a prática da análise linguística por meio da reescrita do texto do aluno: propriedades de coesão e coerência textual	1. Descrição da Atividade: Selecionar textos dos mais variados gêneros e que sejam de interesses dos alunos. Após o trabalho de interpretação, analisá-los quanto às ocorrências de elementos coesivos e marcas de coerência. Não é necessário abordar todos os tipos de coesão em um mesmo texto. O professor pode delimitar aquilo que for viável para cada turma/série letiva. Não se esquecendo de que o importante não é a nomenclatura, os conceitos, mas a função que cada elemento exerce no texto.	
PDP 07/2008 Não indica público-alvo	A propaganda social na educação e formação do aluno do ensino médio	1. No texto: Estacionamento <i>para</i> deficiente físico. Eventualmente usado <i>por</i> deficiente mental. a) Qual a classe gramatical das palavras destacadas? Que idéia elas expressam nas frases?  2. Na propaganda foi empregado um “a” em destaque. Qual é a sua classe gramatical? O que isso significa?	
PDP 08/2008 Não indica público-alvo	Análise linguística: como desatar esse nó		1. O gato e a raposa iam por um caminho, conversando. Qual é o sujeito? 2. Observe o trecho da primeira frase do texto: “O gato e a raposa iam por um caminho...” a- Qual é a ação que aparece nele? b- Quem está executando essa ação?
PDP 09/2008 Sala de apoio à aprendizagem – 6º e 7º anos do Ensino Fundamental	Atividade lúdica: recurso educacional da sala de apoio à aprendizagem	Atividades de ortografia em formato de game de tabuleiro.  1. Vá até o quadro e escreva três palavras com RR. Se acertar, jogue novamente. Se errar, volte	

		2 casas.  2. Você está indo muito bem! Solete a palavra que a professora pedir. Se acertar, avance 3 casas. Se errar, volte 3 casas.	
PDP 10/2008  Não indica público-alvo	Gêneros Textuais: um novo olhar sobre as ações de linguagem		1. Há nos enunciados uma sequência lógica, uma coerência entre as partes? 2. Que elementos fazem a ligação entre as partes do texto?
PDP 11/2008  5º ano do Ensino Fundamental	Modelo didático de gênero e sequência didática	1. Volte ao texto 3, e com a ajuda do dicionário, encontre o significado das seguintes expressões: a) Locomover: b) Limitações: c) Auxílio: d) Diagnosticado: e) Portador: f) Degenerativo:  2. Observe essas mesmas palavras no texto. Você julga possível substituí-las pelo significado atribuído pelo dicionário, sem alterar o sentido do texto? A que conclusão você chega?	1. Os verbos destacados são classificados, gramaticalmente, como: ( ) Pretérito Perfeito ( ) Pretérito Imperfeito ( ) Presente ( ) Pretérito mais que Perfeito  2. Volte aos textos e observe: a que tempo os autores se reportam para falar de sua vida? ( ) Presente ( ) Pretérito / Passado ( ) Futuro  3. Sublinhe todos os verbos empregados no <i>Pretérito perfeito</i>
PDP 12/2008  3º ano ensino médio	Os gêneros textuais como objeto de ensino e estudo: a notícia	1. Os pronomes pessoais <i>ele, ela, eles, elas</i> são usados em contextos textuais para substituir enunciados já ditos antes no texto, recuperando-os para não repeti-los, conforme os seguintes exemplos: • O presidente viajou para a Europa. Ele retorna na semana que vem. (Ele = presidente). • A aluna solicitou a ajuda do professor. Ele a atendeu prontamente. (Ele = professor; a = aluna). Agora é contigo. Leia os enunciados que seguem e identifique no texto a que ou a quem se referem os pronomes destacados: a) “Eles provocam medo nas ruas e discussões semânticas nos gabinetes”. (1º parágrafo)	

		b) "... acabam reduzindo o número de interessados em atuar com eles". (6º parágrafo)	
PDP 13/2008  Não indica público-alvo	Sem título		<p>1. Quando lemos ou escrevemos um texto, podemos observar que as palavras todas são importantes para a compreensão do mesmo. Essas palavras pertencem a diferentes classes. Vamos conhecê-las e conceituá-las. Observe o trecho abaixo:</p> <p>Pra isso todo-----tem ----- --de resolver -----. Que nem ainda há pouco teve -- ----- de brincar. A ----- -senta aí na -----e resolve tudo que precisa. Resolve como é que vai enfrentar um ----- que a -----criou; resolve se vai brincar mais do que trabalhar; ou estudar mais do que brincar; resolve o que é que vai comer; quanto é que vai gastar em----- ----, em-----, em-----; resolve essas----- -----todas. Cada um dá uma -----. E fica resolvido o que a ----- ---- acha melhor.</p> <p><i>Você consegue entender o trecho do texto sem as palavras que faltam? Busque as palavras no texto base e complete as lacunas. A professora, através de perguntas norteadoras, levará os alunos a perceberem a importância das palavras omitidas, para o entendimento do texto e a conceituá-las de acordo com a classe gramatical a que pertencem.</i></p>
PDP 14/2009  8º ano do Ensino Fundamental	A reescrita em sala de aula: conflitos entre os problemas linguísticos e objetivos do texto		<p>1. Responda:</p> <p>a) Como você explicaria a seguinte questão: o aluno conhece as regras gramaticais e mesmo assim faz construções como a do exemplo nº 4?</p> <p>c) A troca da conjunção coordenativa <i>mas</i> pelo</p>

			advérbio <i>mais</i> é muito comum nos textos escolares. Qual é a sua opinião a respeito disso?
PDP 15/2009 Alunos do fundamental e os professores	O papel da gramática nas aulas de língua portuguesa	1. Reescreva a alternativa <i>d</i> trocando a palavra <i>garoto</i> por <i>garotos</i> . 2. Ao trocar <i>garoto</i> por <i>garotos</i> , você percebeu alguma mudança na estrutura da oração? Comente.	
PDP 16/2009 9º ano do Ensino Fundamental	Ortografia: essa estranha alquimia		1. Segundo a orientação gramatical, toda palavra com mais de uma sílaba possui uma de maior intensidade, chamada sílaba tônica. A partir dessa informação, leia cada palavra acentuada graficamente, do quadro acima, e faça a sua distribuição, conforme a posição da sílaba: a) Proparoxítone b) Paroxítone c) Oxítone
PDP 17/2009 6º ano do Ensino Fundamental	O lúdico no ensino de parte da gramática		1. Cruzadinha: Complete com os substantivos comum ou simples, você escolhe as palavras que se encaixam melhor:
PDP 18/2010 Não indica o público-alvo	As 1001 utilidades da propaganda		Análise Linguística:  1. Leia as orações abaixo, depois diga a classe gramatical das palavras destacadas. a) "Durante a conversa, a expressão surgiu outras vezes..." b) "Talvez a palavra correta lhe lembrasse rato e a descartara como improvável." c) "Há celebridades da televisão..." d) "... que fazem isso a sério."  2. O verbo está se referindo a que palavra? A que classe ela pertence?
PDP 19/2010 Alunos da Educação Básica	A recepção do leitor e o verbo tecer	1. A atividade pode principiar pelo título, articulando-o com os dois primeiros versos. "Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos."	

		Abordar os alunos sobre o significado do título, bem como dos dois versos acima. Eles terão de ser capazes de substituir adequadamente o verbo “tecer” por outros que permitam a permanência de significado. Tentar também fazê-los reconhecer a paráfrase do primeiro verso com o provérbio “Uma só andorinha não faz verão”.	
PDP 20/2010 9º ano do Ensino Fundamental	Análise linguística: como passar efetivamente da teoria à prática	1. Na sequência apresentamos outros vocábulos, que talvez não façam parte do seu repertório de estudante, para conhecê-los sugerimos que consulte de um dicionário a fim de facilitar a sua busca. Em seguida substitua as expressões em destaque por outros termos semelhantes e que não alterem o sentido do texto.  a) Sendo <i>inequívoco</i> que o racismo motivou a abordagem policial...(linhas 23 e 24). b) A cena é um vício tão recorrente da parcela <i>degenerada</i> da polícia que certamente deve colocar os brasileiros como um povo mais <i>reativo</i> à polícia no mundo...(linhas 39-40 e 41).	
PDP 21/2010 6º ano do Ensino Fundamental	Atividades lúdicas para o ensino de gramática		1. Complete o quadro abaixo com os verbos na 3ª pessoa do plural. Revise quais são as pessoas do singular e depois do plural. (presente/passado/ futuro):  a) Discriminar b) Respeitar c) Valorizar  [...]
PDP 22/2010 6º ano do Ensino Fundamental	Desenvolvimento de metodologias de aprendizagem do acordo ortográfico da língua		1. O que você entende por acordo ortográfico? a) Por que motivo usamos hífen na palavra anti-higiênico? b) Qual é o prefixo da palavra recém-nascido? c) Por que escrevemos

	portuguesa		vice-prefeito, vice-governador, vice-presidente com hífen? d) A exemplo de quarta-feira, escreva mais 4 dias da semana com uso do hífen.
PDP 23/2010 7º ano do Ensino Fundamental	Gramática e prática docente no ensino fundamental	1. Nas expressões: —Querendo recompensá-lo, Deus disse ao ancião: - Vou premiá-lo pela generosidade de sua acolhida...   a quem se referem as formas pronominais? Com qual finalidade essas formas pronominais foram usadas no texto?	
PDP 24/2010 6º ano do Ensino Fundamental	Mais que dar nomes às coisas da língua		1. Tentem verificar, no texto, por que foi necessário aparecer várias vezes o emprego de: a) pontos de exclamações (!) b) travessões ( _ )  2. Por que aparecem vírgulas na 35ª e 36ª estrofes?
PDP 25/2010 Ensino médio	O conto: uma leitura dialógica na perspectiva bakhtiniana	1. Ocorre na maioria dos parágrafos da narrativa a alternância de verbos empregados no pretérito imperfeito e pretérito perfeito. Explique por que isto acontece.  2. Na frase “estragaram tudo com a solicitude de amaciar-lhe a vida”, explique o sentido do verbo amaciar.	
PDP 26/2010	O gênero poema/canção em foco		1. Os verbos que fazem referência ao sabiá representam uma ação, transformação ou mudança.
PDP 27/2010 6º ano do Ensino Fundamental	O lúdico no ensino de parte da gramática		1. Cruzadinha: Complete com os substantivos comum ou simples, você escolhe as palavras que se encaixam melhor:
PDP 28/2010 1º ano do Ensino Médio	Orações adjetivas e o ensino: perspectiva funcionalista	1. Transforme os adjetivos encontrados na questão "b" em orações.  1. a) O canguru vermelho que pode ser encontrado na Austrália é um mamífero.	2. Entregar o fragmento da canção “Nada sei (Apneia)” para que o aluno identifique os pronomes relativos e interrogativos.  b) Quais são os adjetivos que você encontra nesta

		<p>b) O canguru vermelho, que pode ser encontrado na Austrália, é um mamífero.</p> <p>2. a) 93% dos anfíbios que foram catalogados na Austrália somente podem ser encontrados neste país. b) 93% dos anfíbios, que foram catalogados na Austrália, somente podem ser encontrados neste país.</p>	frase?
<p>PDP 29/2010</p> <p>7º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Um novo olhar sobre o ensino das conjunções para a 8ª série do ensino fundamental</p>	<p>1. Leia os fragmentos a seguir e assinale a relação de sentido apresentada pelos termos em destaque:</p> <p>a) "...o mundo viu tragédias naturais e humanas tristes, cruéis, espetaculares e espetacularizadas. Avenidas e ruas por onde antes fluíam milhares de veículos e caminhavam milhões de pessoas...caídas copiosamente dos céus e vindas dos morros". Que função essa palavra cumpre dentro das orações:</p> <p>( ) acrescenta uma informação ( ) introduz um esclarecimento ( ) indica uma finalidade ( ) introduz uma consequência.</p> <p>b) Observe que o autor usa várias vezes a conjunção e neste trecho. Qual a função desta repetição no trecho analisado?</p>	
<p>PDP 30/2010</p> <p>Alunos do Ensino Médio da Educação de jovens e adultos</p>	<p>Vivendo e (re)escrevendo</p>	<p>1. Observe o efeito de sentido causado pela gradação expressa nas palavras em destaque: "Um levantamento feito pela Secretaria da Saúde aponta que uma pessoa é internada no Estado por problemas decorrentes do uso do álcool a cada 20 minutos. Os motivos vão desde <i>intoxicação</i> por abuso pontual até <i>cirrose alcoólica, problemas cardíacos e câncer</i>". Qual a intencionalidade nessas</p>	

		<p>escolhas lexicais?</p> <p>2. Que pessoa gramatical predomina nas notícias? Por quê?</p>	
PDP 31/2010 Ensino médio	Viagem pelo mundo da leitura	<p>2. Observe as expressões: “Brasil, onde há crianças que não conseguem a escola e outras que, mesmo estando lá,..”; “Brasil onde muita gente ainda passa fome...” Que efeito de sentido se pretende obter ao construir argumentos com essas conjunções?</p> <p>3. Diferencie as expressões “ir ao encontro de” e “ir de encontro a”.</p>	1. Consulte no dicionário o verbete “provocar”. Veja se a forma como o dicionário apresenta esse verbo justifica a regência usada no texto.
PDP 32/2012 6º ano do Ensino Fundamental	A gramática no ensino de LP: uma palavra mil olhares	<p>Análise o texto</p> <p>1) <i>Emprego de artigos</i> (definidos e indefinidos); <i>dos pronomes-adjetivos</i> (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos) e <i>dos numerais</i> (cardinais e ordinais quando acompanhados de nomes). São classificados como <i>formas remissivas gramaticais presas</i>, pois antecedem um nome e aos seus modificadores, funcionando como <i>determinantes da gramática estrutural e gerativa</i>. Koch ( 2004, p. 34-38 )</p> <p>No texto acima encontramos elementos de referência catafórica e anafórica.</p> <p>a) <i>Elementos de referência catafórica</i></p> <p>b) <i>Elementos de referência anafórica</i></p>	
PDP 33/2012 9º ano do Ensino Fundamental	As práticas de leitura/ análise linguística com o gênero RAP no Ensino fundamental	1. Grife no Rap todas as palavras que estão grafadas de acordo com a linguagem oral. Reescreva-as de acordo com a norma padrão. Qual é a linguagem mais adequada ao rap: a da oralidade ou a da linguagem padrão? Por	

		quê?	
PDP 34/2012  9º ano do Ensino Fundamental	Crônica: leitura como produção	<p>1. O uso do advérbio de intensidade “‘muita’ gordura” no 1º parágrafo do texto produz que efeito de sentido?</p> <p>2. “Não era uma cena habitual, mas não era estranha”. A palavra <i>mas</i> exprime contrariedade e poderia ser substituído por qual das palavras abaixo sem provocar alteração na relação de sentido entre as orações:</p> <p>a) ( ) Enquanto b) ( ) Porém c) ( ) Tão pouco d) ( ) De maneira</p>	
PDP 35/2012  9º ano do Ensino Fundamental	O RAP na sala de aula	<p>1. Nesses dois primeiros versos da canção “Preto em Movimento” do rapper MVBill, ocorre uma negação e uma afirmação. O que ele está negando? Qual o significado da palavra “movimento” em cada verso?</p> <p>2. Levando em consideração o verso “Eu também não consegui fugi <i>“disso”</i>, a que se refere a palavra “disso”?</p>	
PDP 36/2013  9º ano do Ensino Fundamental	A análise linguística no gênero artigo	<p>1. As palavras escolhidas por um autor em um artigo de opinião revelam os efeitos de sentido que ele deseja produzir. Por exemplo, o substantivo <i>epidemia</i> aparece, no título, ligado a outro substantivo: <i>beleza</i>. Quando você pensa no termo epidemia, é, geralmente, uma palavra com sentido positivo ou negativo? Por que o autor a teria usado junto à palavra beleza?</p> <p>2. Os verbos <i>emagreceu</i> e <i>engordou</i> são <i>antônimos</i>. Que ideias eles produzem ao serem colocados um ao lado do outro? Qual deles ganhou, segundo a autora, na sociedade, um valor positivo? E qual um valor</p>	

		negativo?	
PDP 37/2013 6º ano do Ensino Fundamental	A coesão sequencial	<p>1. Qual das expressões abaixo <i>não</i> poderia substituir o “para” no enunciado “para tomar um café junto ao balcão”?</p> <p>a) com o objetivo de b) <i>porque</i> c) a fim de d) com o propósito de</p> <p>2. No enunciado “... torne-me simples espectador e perco a noção do essencial...” o conectivo “e” introduz um sentido de: a) causa b) <i>consequência</i> c) oposição d) condição</p>	
PDP 38/2013 7º ano do Ensino Fundamental	As práticas de leitura/análise e linguística com piadas	<p>1. Na expressão: “<i>Depois de</i> uns dez minutos, sai o cozinheiro...” O termo grifado dá ideia de: (a) explicação (b) tempo (c) contrariedade (d) oposição</p> <p>2. O mesmo termo poderia ser substituído sem perder o sentido por: a) até            b) após c) mesmo      d) logo</p>	
PDP 39/2013 3º ano do Ensino Médio	Articuladores discursivo-argumentativos: sinalização de da argumentação em textos opinativos	<p>1. O operador argumentativo, <i>ou seja</i> (1º parágrafo, l. 5)), apresenta a correção de conteúdo do primeiro através de um segundo enunciado. Essa correção é importante para a orientação argumentativa estabelecida no texto?</p> <p>2. O quarto parágrafo inicia-se pelo operador argumentativo <i>mas</i> (l. 18). Qual expressão poderia substituir essa palavra sem prejuízo de conteúdo?</p>	
PDP 40/2013	Despertando o hábito de leitura	<p>1. Por que o pronome <i>você</i> na fala de Calvin está destacado?</p> <p>2. Ao usar o pronome <i>Eu</i>, no primeiro balão, a mãe de Calvin lamenta-se com um fato ocorrido a ela. A que fato ela se refere</p>	
PDP 41/2013	Leitura e	1. Exercitando o conceito	

1º ano do Ensino Médio	análise linguística com foco na estratégia de pressuposição	do posto e do pressuposto, identifique nos títulos de notícias abaixo o posto e o pressuposto de cada enunciado, circulando o elemento linguístico que apresenta pressuposição:  a) Presidente do TSE diz que emenda dos vereadores chegou tarde. b) Ele soube do arquivamento de processo pouco antes de morrer, diz tio de Artuzi [...]	
PDP 42/2013 6º ano do Ensino Fundamental	Práticas de leitura, análise linguística e produção textual com fábulas no ensino fundamental		1. Qual o tempo verbal mais empregado nas fábulas apresentadas? ( ) presente ( ) passado ( ) futuro  2. Há mais alguma forma verbal nas fábulas em pauta?
PDP 43/2013 6º ano do Ensino Fundamental	O ensino e aprendizagem de ortografia em sala de aula	1. Localize no fragmento a quem se refere a palavra “afirma”. 2. a expressão “ <i>que os assistem</i> ” refere-se a quem? 3. Localize no fragmento a quem se refere o pronome “seu”. 4. Reescreva o fragmento a seguir substituindo a expressão em destaque por outra sem modificar o sentido da frase. <i>“Passadas quatro décadas, o elenco inicial se desfez, porém, o processo de criação se manteve e o grupo tornou-se uma instituição constituída de três núcleos”.</i>	
PDP 44/2014 Alunos do EJA do Ensino Fundamental	A importância dos estudos gramaticais para o desenvolvimento da competência linguística		1. Leia novamente o texto “O homem trocado” e marque um (x) os pares corretos, abaixo, de acordo com a classificação dos substantivos tirados do texto: ( ) lírio/ telefone ( próprio e comum). ( ) apêndice/apêndice ( primitivo e derivado).

			<p>( ) Lauro/ computador ( comum e próprio).  ( ) apendicite/operação (masculino e feminino)  ( ) vestibular/enganos (singular e plural)</p> <p>2. O autor faz uso do pronome <i>a gente</i>. A qual pessoa do discurso ele se refere?</p>
PDP 45/2014 1º ano do Ensino Médio	Análise crítica da história em quadrinhos da Mafalda		<p>1. Responda em relação a atividade 8.  a) No segundo quadrinho onde está inserido o sujeito e o predicado? Reescreva-os.</p> <p>2. A que classe gramatical pertence os verbos do 1º quadrinho?</p> <p>3. Identifique no 2º quadrinho o pronome interrogativo e copie-o</p>
PDP 46/2014 6º ano do Ensino Fundamental	Os gêneros discursivos e a gramática	<p>2. As palavras <i>provavelmente, gradativamente, obviamente, ultimamente e normalmente</i> são advérbios. Elas indicam as circunstâncias em que ocorrem as ações verbais. Relacione cada advérbio com a ideia que expressa no texto.</p> <p>1. Dúvida  2. Afirmação  3. Modo  4. Tempo</p> <p>( ) provavelmente  ( ) ultimamente  ( ) normalmente  ( ) obviamente  ( ) gradativamente</p>	<p>1. Qual é o pronome utilizado para narrar os fatos? (eu, tu ele, nós...)</p>
PDP 47/2014 6º ano do Ensino Fundamental	Produção de discurso indireto a partir da leitura de tirinhas de Hagar	<p>2. Que elementos linguísticos presente nas falas das personagens constroem esse humor?</p> <p>3. Qual é a expressão linguística que indica a decepção do Dr. Zook?</p> <p>4. Qual elemento linguístico na fala de Dr. Zook indica que ele está se referindo a Eddie Sortudo?</p>	<p>1. A expressão “por que” está escrita separadamente. Explique o motivo. Dê exemplos dessa expressão escrita de outra forma.</p>
PDP 48/2014	Uma atitude	1. Encontre dois elementos	

<p>Ensino Fundamental II séries finais</p>	<p>criativa de uso da gramática</p>	<p>importantes do texto. O pronome indefinido – tudo - e o pronome pessoal - eles. Marque com cores diferentes.</p> <p>Esses vocábulos atuam como remissores dentro do texto. Mas o que é uma remissão? Vamos ao dicionário entender esse vocábulo.</p> <p>a) Pesquise e escreva o que é remissão. (debater com os alunos sobre exemplos de remissão em outros contextos)</p> <p>Agora com a mesma cor marcada para cada um (eles e tudo), vamos traçar uma linha para encontrar a quem eles fazem remissão, e assim compreender como a costura faz a tessitura neste texto.</p> <p>2. De acordo com o exercício anterior responda.</p> <p>a) A quem faz remissão o pronome tudo, ou seja, o que mostra no texto?</p> <p>b) A quem o pronome ele faz remissão, quem são os eles?</p>	
--	-------------------------------------	--	--

## Ficha para identificação da Produção Didático-pedagógica – Turma 2014

<b>Título:</b>	
<b>Autor:</b>	
<b>Disciplina/Área:</b> (ingresso no PDE)	
<b>Escola de Implementação do Projeto e sua localização:</b>	
<b>Município da escola:</b>	
<b>Núcleo Regional de Educação:</b>	
<b>Professor Orientador:</b>	
<b>Instituição de Ensino Superior:</b>	
<b>Relação Interdisciplinar:</b> (indicar, caso haja, as diferentes disciplinas compreendidas no trabalho)	
<b>Resumo:</b> (descrever a justificativa, objetivos e metodologia utilizada. A informação deverá conter no máximo 1300 caracteres, ou 200 palavras, fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12 e espaçamento simples)	
<b>Palavras-chave:</b> (3 a 5 palavras)	
<b>Formato do Material Didático:</b>	
<b>Público:</b> (indicar o grupo para o qual o material didático foi desenvolvido: professores, alunos, comunidade...)	

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED  
 SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUED  
 DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS – PDTE  
 COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÕES ACADÊMICAS - CAA



**Anexo I – Modelo de ata  
 INTENÇÃO DE PESQUISA**

Aos \_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ do ano de \_\_\_\_ reuniram-se nas dependências do Colégio/Escola \_\_\_\_\_ o (a) diretor (a), presidente do Conselho Escolar, e demais membros para a apreciação da Intenção de Pesquisa do Professor PDE \_\_\_\_\_ intitulada: \_\_\_\_\_

Após leitura e discussão, o conselho Escolar: ( ) deferiu ( ) indeferiu

a Intenção de Pesquisa tecendo as seguintes considerações:

---



---



---



---

Cumprindo-se todos os propósitos, a reunião encerrou-se na qual eu, Secretário (a) deste Conselho, lavrei a ata, lida e assinada por todos os presentes.

Assinaturas:

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---