



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS
DHULLE MONITHELY DE AZEVEDO SILVA

**A DISCIPLINA DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM
DE ENSINO CONTEXTUALIZADO DE NORMAS E NOMENCLATURAS**

GOIÂNIA
2023/1

DHULLE MONITHELY DE AZEVEDO SILVA

**A DISCIPLINA DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM
DE ENSINO CONTEXTUALIZADO DE NORMAS E NOMENCLATURAS**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como um dos requisitos para a obtenção do grau de licenciatura plena em Letras-Português.

Orientadora: Profa. Ma. Helen Suely Silva Amorim

GOIÂNIA

2023/1

DHULLE MONITHELY DE AZEVEDO SILVA

**A DISCIPLINA DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM
DE ENSINO CONTEXTUALIZADO DE NORMAS E NOMENCLATURAS**

Monografia apresentada ao Curso de Letras da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como um dos requisitos para a obtenção do grau de licenciatura plena em Letras-Português.

Orientador/a: Prof^a M^a Helen Suely Silva Amorim

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof^a M^a Helen Suely Silva Amorim/PUC Goiás

Orientadora

Prof^a M^a Edilene Maria de Oliveira/PUC Goiás

Avaliadora

Aos meus pais, minha base.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer, guiar, proteger, capacitar.

Aos meus amados pais, Joel Pereira e Valquíria Geacaíba, por todo o apoio incondicional. Vocês sempre estiveram ao meu lado, incentivando-me nos estudos e oferecendo-me suporte emocional, financeiro e espiritual. Sem o amor e a dedicação oferecidos a mim, eu não teria chegado até aqui.

Ao meu querido irmão, Joel Júnior, pelo constante incentivo e encorajamento. Suas palavras de estímulo foram essenciais para que eu pudesse enfrentar os diversos desafios que a vida me trouxe.

À minha saudosa vovó Maria Vanda, que, apesar de não estar mais entre nós, acreditava em mim e no poder da educação. A ela, minha eterna saudade e admiração.

Ao meu amor, Ítallo Ramos, pela paciência, apoio e auxílio ao longo dessa jornada. Você esteve ao meu lado, compreendendo as demandas e desafios do curso, oferecendo seu apoio incondicional. Sua presença foi um suporte fundamental durante todo o processo.

Aos meus familiares, especialmente aos meus estimados primos Everton Júnior, Elaine Ketellyn e Maykon Sullivan por estarem sempre presentes em minha vida.

À minha coordenadora, orientadora e professora, Prof^a. M^a. Helen Suely Silva Amorim, pela dedicação, confiança e carinho que demonstrou em relação ao meu trabalho. Sua orientação constante foi crucial para o desenvolvimento e conclusão desta monografia. Sou grata pela oportunidade de aprender com a senhora e receber seus ensinamentos valiosos.

Aos meus professores da Escola de Formação de Professores e Humanidade, por, de alguma forma, contribuírem para minha formação pessoal e profissional.

À Prof^a. M^a. Telma Loures, que deixa uma marca significativa em minha vida acadêmica. Sua dedicação, comprometimento, responsabilidade, didática contribuíram para o meu aprendizado, principalmente, de gramática ao longo do curso.

À Prof^a. M^a. Edilene Maria de Oliveira, que dedicou seu tempo e conhecimento na leitura e avaliação deste trabalho. Para mim, é uma honra ter como leitora de minha monografia uma professora tão inteligente, competente e comprometida.

Aos meus sogros, Elisângela Ramos e Moisés Mendes, e cunhadas, Gislâyne Ramos e Islâyne Ramos, por me hospedarem em sua casa durante a pandemia, permitindo que eu pudesse assistir às aulas presenciais na faculdade. A generosidade e acolhimento de vocês foram fundamentais para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos.

À minha cunhada Jefta Daniele, por, mesmo distante, me apoiar e acreditar no meu potencial.

Às minhas amigas Thais Gouvêa, Suzana Melo e Luciana Costa, por serem minhas companheiras durante a graduação. Nossos momentos foram verdadeiros refúgios em meio aos desafios acadêmicos, e sou grata por poder contar com a amizade e o apoio de vocês.

Aos seguidores da minha página no *Instagram*: @portugues.do.zero. Com vocês, diariamente, cresço e me realizo profissionalmente.

À gramática, por me encontrar.

A cada um, minha mais profunda gratidão. O apoio, incentivo e carinho que recebi de todos foram fundamentais para que eu pudesse alcançar esse importante marco em minha vida acadêmica. Sou verdadeiramente grata por ter pessoas tão especiais ao meu lado.

Autoritarismo é negar aos alunos que não têm a posse da norma prestigiada o acesso a esse padrão que lhes dará inclusão em estratos valorizados da sociedade, mas que, acima de tudo, lhes dará autonomia no uso da linguagem, pela multiplicação das possibilidades de escolha, caminho exato da maior probabilidade de adequação de registro. A escola é o foro institucionalmente preparado para colocar os falantes nas situações de uso prestigiado da língua, e isso tem de ser feito dentro dos princípios de que a norma padrão é um uso linguístico tão natural e legítimo quanto qualquer outro, e que dela tem o direito de apropriar-se todo e qualquer usuário da língua, a fim de que esteja preparado para versar em padrão adequado às diversas situações reais os seus enunciados.

Maria Helena de Moura Neves.

RESUMO

O presente trabalho faz referência à abordagem do ensino contextualizado de normas e nomenclaturas. Dessa maneira, o estudo proposto tem como objetivo analisar o ensino travestido no texto das gramáticas normativa e teórica da Língua Portuguesa, tendo como objetivos específicos conceituar a gramática, descrever estratégias de contextualização, investigar como os itens gramaticais e as normas são trabalhados no texto, identificar as contribuições dessa abordagem na formação dos alunos. Assim sendo, para a realização do trabalho, foram utilizadas pesquisas básicas de cunho descritivo e exploratório. Por fim, os resultados elucidam a importância de uma abordagem contextualizada para o ensino de gramática a fim de haver enriquecimento do aprendizado dos alunos e desenvolvimento da competência comunicativa. O trabalho está estruturado em três capítulos, abordando concepções de gramática, propostas de ensino contextualizado e análise de livros didáticos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gramática. Normas. Nomenclaturas. Ensino Contextualizado.

ABSTRACT

The present work deals with the approach of the contextualized teaching of norms and nomenclatures. Thus, the proposed study aims to analyze the teaching transposed in the text of the normative and theoretical grammars of the Portuguese language, having as specific objectives to conceptualize the grammar, describe contextualization strategies, investigate how grammatical items and norms are worked in the text, identify the contributions of this approach in the formation of students. Therefore, to carry out the work, basic descriptive and exploratory research was used. Finally, the results elucidate the importance of a contextualized approach to grammar teaching in order to enrich student learning and develop communicative competence. The work is structured in three chapters, approaching conceptions of grammar, contextualized teaching proposals and textbook analysis.

Keywords: Portuguese language. Grammar. Standards. Nomenclatures. Contextualized Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 AS DIVERSAS CONCEPÇÕES DO TERMO GRAMÁTICA	13
1.1 Gramática descritiva	14
1.2 Gramática teórica	15
1.3 Gramática internalizada	17
1.4 Gramática normativa	19
1.5 Gramática como disciplina	22
1.6 Gramática contextualizada	24
1.7 Gramática como “compêndio descritivo-normativo”	26
2 O ENSINO CONTEXTUALIZADO DE NORMAS E NOMENCLATURAS	28
2.1 Contextualizando as normas	33
2.1.1 Sugestões pedagógicas	36
2.2 Contextualizando as nomenclaturas	38
2.2.1 Sugestões pedagógicas	41
3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GRAMÁTICA	46
3.1 Análise do Capítulo 2: Norma-padrão e usos da oralidade	46
3.2 Análise do Capítulo 6: Coesão gramatical	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
ANEXO	67

INTRODUÇÃO

“A gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas, é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato”, segundo Irandé Antunes (2014, p. 39), em *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. Se isso é verdade, por que alguns professores insistem em um ensino descontextualizado de nomenclaturas e normas na disciplina de gramática? Se a maneira tradicional de se ensinar a gramática não é o ideal, como deveria ser?

Por vezes, muitos professores sentem dificuldade em ensinar uma gramática relacionada ao uso que se faz da língua em determinado contexto. Isso acontece por diversos fatores, o que inclui a falta de ensino continuado para os docentes, a fim de auxiliá-los na prática de uma metodologia diferente; carga horária elevada; salas lotadas. Em razão disso, os alunos não assimilam os conteúdos abordados e, conseqüentemente, avaliam a gramática como difícil e inútil. Dessa forma, concluem o ensino básico não sabendo adequar sua fala e escrita às situações formais nem usando os conhecimentos metalinguísticos a seu favor na produção de sentido em um texto.

Na tentativa de acertar, educadores de Língua Portuguesa, ao juntar texto e gramática, usam aquele apenas como pretexto para a abordagem desta. Assim, o ensino se reduz à retirada de palavras e frases, por exemplo, para a identificação de classes gramaticais, substituições de pronomes, adequação à norma, desconsiderando a produção de sentido e a situação de uso. Como é possível observar, a disciplina existe, mas não é funcional.

Em razão disso, o estudo que se propõe nesta monografia se refere a uma abordagem contextualizada de ensino de normas e de nomenclaturas na disciplina de gramática. Assim, pretende-se elucidar que é falsa a ideia de que “o uso da língua, na fala, na escrita, na leitura, não tem nada a ver com gramática” (ANTUNES, 2014, p. 74).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento normativo definidor de aprendizagens essenciais – determina que o ensino de Língua Portuguesa deve, inclusive, abarcar a gramática em seu funcionamento, isto é, contextualizada. No entanto, o ensino tradicional da língua materna mantém-se em muitas escolas e, para que essa forma de ensinar diminua gradativamente, é essencial que futuros docentes da área pesquisem sobre o tema para que, quando se tornarem professores da educação básica, saibam colocar em prática o que alguns autores já estudaram sobre a contextualização do ensino da gramática. Essa perspectiva

de ensino, não somente facilitará o aprendizado dos alunos para que a gramática internalizada deles, ao longo do tempo e do estudo, seja enriquecida, como também desenvolverá no discente a competência de compreender as funções gramaticais desempenhadas a depender das intenções e do contexto, seja para compreensão textual, seja para produção.

Partindo do pressuposto de que há dificuldade nas escolas em ensinar a gramática de maneira contextualizada, é necessário que haja mais estudos acerca dessa temática. A vantagem dessa pesquisa, portanto, está em adquirir o conhecimento teórico e prático para melhorar as futuras práticas docentes em sala de aula.

Com base nessas considerações e na necessidade de analisar o ensino travestido nos textos da gramática teórica e normativa, os objetivos específicos deste trabalho são

- conceituar o termo gramática;
- descrever como é possível contextualizar a gramática;
- averiguar as estratégias de ensino da norma e das nomenclaturas no texto;
- identificar as contribuições dessa metodologia na formação do aluno;
- verificar como os conteúdos gramaticais são cobrados nos livros didáticos.

Foram utilizadas, com intuito de aprofundar os estudos científicos, pesquisas básicas de cunho descritivo e exploratório, para analisar a prática do ensino da gramática contextualizada. O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de pesquisa bibliográfica e análise de livro didático. Assim, foram realizadas, em primeiro momento, leituras de obras, artigos, referentes ao assunto e, posteriormente, análise de livros didáticos destinados à 2ª Série do Ensino Médio.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No capítulo 1, apresenta-se uma revisão da literatura acerca das diversas concepções de gramática. No capítulo 2, propostas de ensino contextualizado de normas e nomenclaturas. No capítulo 3, análises de livros didáticos de gramática.

CAPÍTULO I

1 AS DIVERSAS CONCEPÇÕES DO TERMO GRAMÁTICA

A palavra gramática possui conceito polissêmico, visto que apresenta vários sentidos. Antunes (2007, p. 25-26), na obra *Muito além da gramática – por um ensino de línguas sem pedras no caminho*, ao se referir a ela, aponta algumas conceituações:

- (a) gramática internalizada, aquela que “parte do conjunto de saberes que as pessoas desenvolvem desde a mais tenra idade”;
- (b) gramática normativa, a que se enquadra “no domínio do normativo, o que define o certo [...] e, por oposição, aponta o errado”;
- (c) gramática como disciplina;
- (d) gramática como compêndio descritivo-normativo.

Além dessas, vale a pena destacar outras:

- (e) gramática descritiva, que é resultante do trabalho de um linguista com finalidade de “descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas” (POSSENTI, 2012, p. 65);
- (f) gramática contextualizada, que corresponde à “opção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais” (ANTUNES, 2014, p. 46);
- (g) gramática teórica, cuja finalidade é explicar a “estrutura, constituição e funcionamento” (TRAVAGLIA, 2005, p. 33) de uma determinada língua.

Na atual tradição de ensino, percebe-se que a gramática como disciplina se reduz, principalmente, ao ensino das nomenclaturas e normatividades, por meio de livros que prescrevem estas e conceituam aquelas. Ademais, ministram-se esses temas de maneira descontextualizada, ou seja, aquém do texto. No entanto, como veremos no próximo capítulo, essas práticas docentes podem ser ampliadas a fim de torná-las mais pertinentes e produtivas para o ensino da língua nativa.

Embora o principal objetivo deste trabalho seja o ensino contextualizado da gramática normativa e das nomenclaturas, é pertinente, mesmo que brevemente, definir gramática em diferentes pontos de vista. Para isso, os diversos conceitos, selecionados e distribuídos em tópicos, serão descritos e explicados neste capítulo.

1. 1 Gramática descritiva

Luiz Carlos Travaglia, em *Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática*, define essa gramática como:

a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguística existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos [sic]. (TRAVAGLIA, 2005, p. 32).

Nessa perspectiva, a descrição e/ou a explicação da língua se faz em sua totalidade, a partir do uso, isto é, dos mecanismos utilizados pelos usuários de certa comunidade em um determinado contexto, sem se preocupar em prescrever o “certo” *versus* “errado, mas descrever as expressões que aparecem na fala nativa dos locutores da língua que será analisada (FIORIN, 2021, p. 21). Assim, cabe ao linguista, dedicado a essa área, a responsabilidade de “tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão ‘regras que são seguidas’” (POSSENTI, 2012, p. 64), contidas na estrutura das frases, dos morfemas, dos fonemas.

O trabalho, portanto, não se reduz apenas à variedade culta, mas a qualquer outra a depender do interesse do estudioso. Todavia, é comum focalizar-se na forma oral da variedade, preocupando-se com sua validade e compreensão do enunciado a depender do propósito comunicativo. Dessa maneira, essa disciplina científica “registra e descreve [...] um sistema linguístico em todos seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico)” (BECHARA, 2019, p. 55).

Vale ressaltar, assim, que cabe a ela “registrar como se diz uma língua funcional” (BECHARA, 2019, p. 55), investigando “as funções dos diferentes estratos de estruturação gramatical, comprovando os paradigmas que funcionam em cada estrato” (BECHARA, 2019, p. 57). À vista disso, as construções que cumprem o seu propósito comunicativo são aquelas que aparecem regularmente nas variedades reconhecidas pelo falante da língua. A exemplo disso, tem-se

- (1) a) Te desculparei.
- b) Procura-se meninas para dividir aluguel de apartamento.

- c) Traga a blusa para mim vestir.
- d) Ele asseste filme todos os dias.

De acordo com a teoria descritiva, essas frases de (1) são consideradas gramaticais, ou seja, “atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística” (TRAVAGLIA, 2005 p. 27), mesmo que a gramática normativa prescreva o contrário. A gramaticalidade das frases, nessa visão, é avaliada tendo em vista aspectos linguísticos, pois são validadas por serem compreendidas no momento da comunicação.

Saber gramática “significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em uma construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (POSSENTI, 2006, p. 22). Embora essa visão pareça neutra, o autor explica que não necessariamente a seja, ao ressaltar que a normatividade pode ser introduzida na gramática descritiva na medida em que, por exemplo, ao descrever a língua, desconsidera-se os fatos da linguagem coloquial e considera apenas os fatos da língua adotada por um grupo restrito de escritores. Por isso, em determinados casos “a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa” (POSSENTI, 2006, p. 23).

O ensino desse conteúdo nas escolas (públicas e privadas) possibilita aos alunos o conhecimento de outras realidades além das vivenciadas cotidianamente por eles, seja nas escolas, seja fora delas, visto que, ao estudar os dois tipos de variedades linguísticas, como os dialetos e os registros, trabalhará a pluralidade dos discursos. Dessa forma, os educandos, que na maioria das vezes dominam apenas “uma ou duas variedades e alguns elementos de várias” (TRAVAGLIA, 2005, p. 41), conseguirão se situar e entender como a língua funciona em diversas regiões, classes, modos, razões, estágios, funções e situações. A ausência dessa matéria implica não entendimento da singularidade linguística, conseqüentemente, julgamentos e preconceito linguístico àqueles que dominam variantes diferentes das ditas no contexto escolar. Dessa forma, cabe ao professor, também, adotar uma visão de gramática descritiva que trabalhe com as mais diversas variedades da língua, não só com aquelas que focalizam na variedade culta.

1.2 Gramática teórica

A gramática teórica, ou explícita, segundo Travaglia (2005, p. 215), “é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da

ciência linguística para esse fim”. Consiste, portanto, na identificação de elementos da língua e no emprego de uma metalinguagem adequada para os nomear e os classificar. De acordo com o mesmo autor, as gramáticas normativas e descritivas são consideradas gramáticas teóricas, pois estas se valem dos elementos descritivos daquelas.

Aqui, objetiva-se o ensino aos alunos do conhecimento da instituição linguística e social que ela é e de como esta está constituída. No entanto, é necessário destacar que, “ao trabalhar com teoria gramatical nas aulas de Português como língua materna, é preciso espírito crítico para não passar para o aluno teoria de má qualidade ou com problemas” (TRAVAGLIA, 2005, p. 217). Afinal, segundo o estudioso, são recorrentes definições incompletas e inconsistentes nos materiais didáticos acerca de terminologias, por exemplo. Na mesma lógica do exemplo dado por Travaglia, se a professora definir pronome pessoal do caso reto, como em (2), não poderá rejeitar a resposta do aluno, caso ele sublinhe os termos em negrito das frases de (3).

(2) “Os pronomes pessoais do caso reto são aqueles que têm a função de sujeito ou de predicativo do sujeito:”

(3) Sublinhe os pronomes pessoais do caso reto nas frases abaixo.

- a) **Meu pai e minha mãe** ficaram em casa.
- b) **A menina** nasceu **rica**.
- c) **Este sapato** está **sujo**.

Sendo assim, acredita-se que o professor deva ter visão crítica e ser capaz de selecionar materiais atualizados para o auxiliar na prática docente.

Deve-se considerar, ainda, a ordem que serão trabalhados os diversos conceitos gramaticais, atentando aos que são pré-requisitos para a compreensão de outros. Em vista disso, por exemplo, antes de dizer o que é crase, é necessário, antes, ensinar regência verbal e nominal, preposição, artigo, transitividade verbal, para que o aluno seja capaz de compreender como ocorre esse fenômeno gramatical. Afinal, não faz sentido sistematizar algo sem antes ter domínio efetivo dos outros componentes que contribuem para a compreensão daquilo que se pretende ensinar.

Além disso, as informações devem ser introduzidas progressivamente e por meio de caracterizações semânticas para que os discentes sejam capazes de construir aos poucos “uma consciência sobre o conhecimento inconsciente da língua” (TRAVAGLIA, 2005, p. 219 *apud* KATO, 1988). Por esse motivo, ressalta que o professor não deve se preocupar necessariamente

com o cumprimento ou não dos programas oficiais de ensino, pois esses são apenas sugestões e roteiros. É importante visar, no entanto, à qualidade e à efetividade do que se ensina.

O saber gramatical, nessa concepção, tem como finalidade

levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como funciona (sua forma e função). Esse conhecimento seria importante na mesma medida que se considera importante conhecer outras instituições de nossa sociedade, tais como: casamento, religiões, justiça. (TRAVAGLIA, 2005, p. 20).

Nesse sentido, nota-se que a abordagem dessa teoria também é importante em sala de aula. Assim, entende-se que as atividades teóricas não devem ser extinguidas, mas mantidas. No entanto, deve haver um redimensionamento a fim de não a usar como um fim em si mesma, mas com o objetivo de auxiliar na compreensão de outros aspectos, como da escrita, visto que, ao compreender a estrutura, é possível ser mais claro e eficiente na transmissão da mensagem, além de facilitar, em vários casos, a adequação à norma-padrão, que pertence à gramática normativa, a qual estudaremos em outro tópico.

1.3 Gramática internalizada

De acordo com Fiorin (2021, p. 15), em *Introdução à Linguística*, a linguagem é uma capacidade inata e específica do ser humano, ou seja, é transmitida por meio da genética e exclusiva da espécie humana. Devido à essa faculdade, é possível adquirir uma ou mais línguas, em diversas variações, desde que esteja exposto a elas. As línguas são constituídas não somente de léxicos como também de sistemas, conjuntos de signos organizados, que possibilitam construções de sentenças significativas e compreensivas as quais, desde a infância, são assimiladas pelo falante. A gramática internalizada trabalha com esses conhecimentos assimilados, ou seja, com o “conjunto de regras que o falante domina” (POSSENTI, 2012, p. 69).

Nessa concepção, o conhecimento gramatical

não depende, pois, em princípio de 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, 1991, p. 54 *apud* TRAVAGLIA, 2005, p. 28).

Ou seja, essa gramática, como bem pontua Antunes (2007, p. 29), não é ensinada em um momento específico, mas adquirida ao longo da vida, nas experiências do ouvir e do falar. Assim,

o saber gramatical não se relaciona, necessariamente, com a capacidade de fazer análises morfológicas e sintáticas, geralmente aprendidas em salas de aula (POSSENTI, 2012, p. 30), mas à experiência linguística que o falante tem ao se expor à língua e às suas variações. “Resumidamente, pode-se dizer que saber uma gramática é saber dizer e saber entender frases” (POSSENTI, 2012, p. 31). Destarte, se fala, logo sabe uma língua, conseqüentemente, sua gramática.

Assim, uma criança, por exemplo, que estiver exposta a mais de uma língua conseguirá adquirir a gramática de ambas, sem que alguém precise ensinar a ela. A exemplo, vale a pena citar a menina Alice Secco, com três anos de idade – garota-propaganda do Itaú – que, mesmo morando em Londres, não só se comunica perfeitamente em português devido à convivência com seus pais brasileiros, como também em inglês em razão de frequentar a creche do país em que mora. Nesse caso, o convívio com as duas línguas lhe proporcionou a aquisição de ambas.

De acordo com Possenti (2012, p. 71), na fase de aquisição da língua, a criança aprende parte por repetição, em que fala porque ouve outro falar, e parte por ampliação das regras já conhecidas, prova disso está nas falas de formas, como “eu fazi”, eu “sabo”, mesmo sem ouvi-las repetidamente. Essas mesmas construções desaparecem à medida que a criança cresce e amadurece sua percepção ou aprende na escola. Segundo o mesmo autor, adultos que falam a variação lexical estigmatizada “meu fio” também podem ampliar seus conhecimentos linguísticos, uma vez que estejam em contato com pessoas que falem “meu filho” ou que os ensine.

Tento em vista o que foi explicitado, pode-se compreender que os dialetos, especialmente os da dimensão territorial e social, são exemplos de que, ao logo da vida, por estar inserido em determinado meio, internaliza-se padrões. No primeiro, há uma influência da região, remetendo-se às variações fonética e às lexicais; no segundo, da classe social a que pertence o usuário da língua, relacionando-se com o nível de escolaridade, principalmente. Esse último é trabalhado bastante em salas de aula, sempre focalizando na variante formal como modelo a ser seguido, contrapondo-o à variante informal (assunto que abordarei melhor no item 2.4).

A gramática internalizada, embora pouco citada nas escolas, deve ser bem conhecida e compreendida pelos professores, “não, necessariamente, para ensiná-la a todo custo aos seus alunos infantes. Mas para usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos” (POSSENTI, 2006, p. 32). Afinal, como sugere Antunes (2007, p. 28), é bom que os docentes, a fim de encorajar seus alunos, os lembrem que eles já dominam uma gramática, demonstrando por meio de exemplos “simples e ricos”, pois, apesar de o falante

utilizar a competência linguística internalizada “para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2005, p. 33), ele não tem consciência dela.

A autora pontua, ainda, que não cabe à escola ensinar essa gramática, mas é dever da instituição ampliá-la. Os alunos precisam, pois, saber que existem variações diferentes daquelas que eles já conhecem, para que seja evitado o preconceito linguístico. Ademais, é preciso, especialmente, que a escola ensine a norma-padrão, para que saibam se adequar a diferentes contextos de comunicação.

Em resumo, essa gramática internalizada, principal objeto de pesquisa da gramática descritiva, é importante posto que explica como é adquirida e usada a linguagem de modo natural, sem que seja preciso pensar conscientemente nas regras gramaticais. Essa habilidade inata diferencia os seres humanos dos animais, e demonstra que não há língua sem gramática, por conseguinte, todos que falam uma língua, dominam uma gramática. A teoria, ainda, não somente desfaz o mito da “ideia simplista e ingênua de que apenas a norma culta segue uma gramática” como também demonstra que “não existe língua complicada para falantes nativos de qualquer língua”, afinal, “todos sabem dizer o que querem dizer, o que precisam dizer” (ANTUNES 2007, p. 27-28).

1.4 Gramática normativa

Gramática normativa se classifica como “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrada pelos bons escritores” (POSSENTI, 2006, p. 16). À vista disso, nessa gramática, há uma preocupação em fortalecer uma língua padrão por meio de prescrições, estabelecendo o “certo” e, por oposição, apontando o “errado” principalmente em contextos mais monitorados, isto é, mais formais. Por esse ângulo, percebe-se que o saber gramatical é determinado pelo bom uso da língua falada e escrita, a qual possui base nas regras prescritivas.

Travaglia (2005, p. 24) aponta argumentos de ordens de diferentes naturezas que incluem na norma culta formas e usos. São eles de ordem: **estética**, baseada em elegância, eufonia, harmonia; **elitista**, fundamentada na classe de prestígio, tendo como critério de autoridade gramáticos e bons escritores advindos do prestígio cultural, geralmente; **política**, embasada no purismo e no vernaculismo, condenando todos os estrangeirismos; **comunicacional**, apoiada no efeito da comunicação em que visa a “clareza, precisão e concisão”; **histórica**, firmada na tradição. De acordo com essa visão, exemplos como de (4) são considerados gramaticais.

Por esse motivo, são apresentadas nas escolas um conjunto de regras explícitas “que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral).” (POSSENTI, 2006, p. 64). O objetivo desse ensino, portanto, é válido “uma vez que, quando o aluno vem para a escola, já domina pelo menos a norma coloquial de seu meio (incluída aí a questão das variedades regional e social da língua) em sua forma oral”, sendo sustentado “por razões de natureza política, social e cultural” a necessidade dessa gramática nos ensinamentos fundamental e médio (TRAVAGLIA, 2005, p. 19).

Afinal, atualmente, comunicar-se de acordo com a norma é valorizado, visto que essa correção se associa às pessoas da classe dominante. Por esse motivo, faz-se necessário dominá-la para obter mais chances, por exemplo, de aproveitar de boas oportunidades no mercado de trabalho, porque, segundo Antunes (2014, p. 71), “faltam candidatos ao trabalho que consigam falar em situações mais formais”.

Essa exigência não é feita somente pelos integrantes de grupos letrados, mas também pela própria comunidade que, muitas vezes, diz odiar a gramática normativa. Para exemplificar, a Figura 1 é um *print*¹ da frase postada no *Twitter* por Sergio Moro – ex-magistrado, professor universitário e político público –, a qual possui um desvio linguístico básico em relação ao uso dos porquês. Essa inadequação à norma-padrão lhe rendeu inúmeras críticas e contestações acerca da sua capacidade, inclusive, de ser aprovado num concurso público. Entre os comentários na publicação, vale destacar um: “Como você foi aprovado no concurso para juiz?”.

Figura 1 – Twitter de Sérgio Moro



Fonte: Página Pragmatismo²

¹ O nome que se dá à foto da imagem expressa pelo monitor ou tela do computador, *notebook*, *tablet* etc.

² Disponível em: < <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/09/sergio-moro-erro-de-portugues.html>>. Acesso em: 1º. abr. 2023.

Esse é somente um caso de muitos que demonstra essa pressão social em que se exige, mesmo em contextos mais informais de redes sociais, como o *Twitter*, o domínio da norma-padrão daqueles mais escolarizados.

Assim, é importante que a norma-padrão seja ensinada nas escolas, visto que

representa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente também a variedade padrão culta da língua, que é uma variedade importante por seu papel e status social, inclusive de veículo, no modo escrito, de toda a produção cultural. (TRAVAGLIA, 2005, p. 229).

Porque, diferentemente do que muitos acreditam, autoritarismo não é ensinar esse tipo de gramática, mas

negar aos alunos que não têm a posse da norma prestigiada o acesso a esse padrão que lhes dará inclusão em estratos valorizados da sociedade, mas que, acima de tudo, lhes dará autonomia no uso da linguagem, pela multiplicação das possibilidades de escolha, caminho exato da maior probabilidade de adequação de registro. (NEVES, 2021, p. 157).

No entanto, mais que ensinar, deve-se atentar a como esse conteúdo será abordado em sala de aula. Afinal, é necessário não somente “cuidado com as normas que se ensina e com o como isto é feito, para não levar a comportamentos e atitudes totalmente inaceitáveis com relação ao uso da língua” (TRAVAGLIA, 2005, p. 230), como também é preciso expor, ainda, que essa gramática se refere “apenas a uma parte daquela gramática base, internalizada por todo falante” (ANTUNES, 2007, p. 42), e que “são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa.” (TRAVAGLIA, 2005, p. 19). Dessa maneira, é preciso ressaltar que sua “avaliação só ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico.” (NEVES, 2021, p. 35).

Destarte, os alunos conseguirão compreender o lugar que essa gramática ocupa, sem colocá-la como única a ponto de descartar as demais, mas compreendendo a importância de cada uma. Além disso, precisam ter ciência de que eles sabem, sim, o Português, no entanto, o que não sabem, provavelmente, é “aplicar uma teoria gramatical à análise de fatos e dados da língua ou atender às normas de “bem falar e escrever” prescritas pela gramática normativa” (TRAVAGLIA (2005, p. 230).

1.5 Gramática como disciplina

No Brasil, com a reforma de Couto Ferraz (1838), período de ampliação do desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa, no qual ainda não existia acordos

ortográficos que regulamentavam as grafias das palavras, “Exercícios Ortográficos” foi uma das duas disciplinas criadas para ser trabalhada no Colégio Pedro II. Tal informação evidencia que o fascínio nos âmbitos escolares pelo ensino de regras prescritivas não é uma realidade recente, mas que acompanha os programas escolares há décadas. Portanto, atualmente, ao se referir ao termo gramática como disciplina – que “tem, nessa acepção, o maior índice de uso, pelo menos nos meios escolares” (ANTUNES, 2021, p. 32) –, entende-se não somente como o ensino de conjuntos de regras de bom uso, mas também das nomenclaturas (categorias e funções).

Primeiramente, vale ressaltar que o ensino da gramática normativa e da gramática teórica, conforme aponta Antunes (2007, p. 32), “de uns anos para cá, até mereceu uma carga horária especial, separada das aulas de redação e de literatura”. Isso significa que elas são ensinadas de maneira descontextualizada, “como se redigir um texto ou ler literatura fossem coisa que se pudesse fazer sem gramática” (ANTUNES, 2007, p. 32).

Às vezes, na tentativa de acertar, educadores de Língua Portuguesa tentam unir texto e gramáticas (normativa e teórica), no entanto, usam aquele apenas como pretexto para a abordagem destas. À vista disso, o ensino se reduz à retirada de palavras e frases, por exemplo, para a identificação de classes gramaticais, substituições de pronomes, adequação à norma, desconsiderando a produção de sentido e a situação de uso. Nota-se, assim, que a escola

para fazer a criança escrever, retira-a da vivência da linguagem, arranca-a do que seria interação, e constrói um aparato de construção linguística artificial, que nunca produzirá um texto inserido num contexto, a não ser que a própria criança desconheça a importância da escola e consiga anular a sua influência alienadora. (NEVES, 2021, p. 101).

Além dessa descontextualização do ensino das gramáticas, Neves (2022, p. 12) verificou em sua pesquisa³ que ele tende à “transmissão de conteúdos expostos nos livros didáticos em uso”, sendo mais de 70% voltado ao reconhecimento/classificação sintática e morfossintática, e menos de 10% dirigido à adequação da norma. É evidente, portanto, que, embora no século XIX as prescrições do falar e escrever bem já estivessem presentes nos programas escolares, os dados apontados pela autora revelam o que outro estudioso já havia observado acerca da grande concentração

³ Essa pesquisa foi feita com “seis grupos de professores de língua portuguesa de 1º e 2º graus (a partir da 5ª série do 1º grau) da rede oficial de quatro cidades do estado de São Paulo, num total de 170 indivíduos” (NEVES, 2022, p. 9).

no uso da metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável. A maior parte do tempo é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem [...]. (TRAVAGLIA, 2005, p. 101).

Atualmente, nota-se, pois, uma preferência pelo ensino da sistematização e esquematização da língua na disciplina de gramática.

Essa supervalorização dos estudos teóricos resulta em alunos frustrados cujas crenças estão atreladas à gramática como conteúdo complexo e sem sentido. Por outro lado, a desvalorização das prescrições influi em discentes pouco preparados para escrever e falar em contextos mais monitorados. Nesse sentido, é preciso que, na disciplina de gramática, seja ministrada a teoria focalizando na importância do conhecimento delas, principalmente, para se adequar às normas tão cobradas pela sociedade.

É pertinente destacar, ainda, que as diversas concepções de gramática dificilmente são abordadas no contexto escolar. Isso resulta numa visão restrita do que seja gramática, compreendendo-a apenas como sistemas ou prescrições. Assim, faz-se necessário, mesmo que rapidamente, citar e conceituar as demais para que o aluno não tenha um entendimento restrito da língua.

Dessa forma, entende-se que essa gramática como disciplina – na qual se trabalha principalmente a gramática teoria e normativa – presente há muito tempo nos programas escolares precisa ser mais bem discutida para que ela seja mais eficiente. Isso significa dizer, portanto, que explicar os diversos termos de gramática não é a solução, nem mesmo ensinar sobre normas e nomenclaturas, pois “o problema está numa metodologia baseada na repetição mecânica de informações e alheio ao uso que os falantes fazem da língua.” (PAIXÃO, 2012, p. 15 – 16). Dessarte, é preciso ir além: ensinar tudo isso de maneira contextualiza.

1.6 Gramática contextualizada

Gramática contextualizada “corresponde, não a um traço inerente a ela, mas a uma **opção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais**” (ANTUNES, 2014, p. 46, grifo nosso). Nesse sentido, como defende a autora, sua relevância está em estudar como os elementos textuais e lexicais juntamente com os gramaticais contribuem para o sentido expresso em um contexto. Dessa forma, o ensino da gramática é feito “a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47).

Diante do que propõe a gramática contextualizada, tem-se como objetivo a

compreensão de como os itens gramaticais [...] concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; que efeitos provocam; que funções desempenham; por que acontecem e como acontecem; nessa ou naquela posição; a que pretensões comunicativas respondem [...]. (ANTUNES, 20014, p. 46 – 47).

Sob esse viés, é necessário não se esquecer de que a gramática constitui somente um dos componentes do texto, sendo importante considerar nele, também, “seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativo(s), suas especificidades de gênero; os interlocutores previstos, o suporte em que vai circular etc.” (ANTUNES, 2014, p. 47). Com efeito, ter-se-á um ensino efetivo de gramática, em que esta serve para auxiliar na compreensão e interpretação dos textos orais e/ou escritos (PAIXÃO, 2012, p. 17).

Assim sendo, ao escolher o conteúdo a ser trabalhado, deve-se “escolher textos que possam dar suporte às considerações, análises e reflexões pretendidas” (ANTUNES, 2014, p. 48). Um mesmo texto pode servir de contexto para trabalhar diferentes perspectivas, ora para abordar as teorias, ora para trabalhar as variedades linguísticas e suas adequações de uso.

Tal proposta apresenta que, se o foco é uma abordagem teórica a exemplo das classes gramaticais, é bom que o professor, após apresentar a definição delas, proponha a leitura e análise de um texto, vinculando sempre cada uma “à produção de sentidos, numa situação de interação”, o que “configura explorar a gramática como um dos componentes (apenas um) da atividade da linguagem” (ANTUNES, 2014, p. 50).

Por outro lado, caso o interesse seja trabalhar as variedades da língua, como exemplo a norma-culta, “ganha toda relevância saber contextualizar o que se recomenda, o que se normatiza” (ANTUNES, 2014, p. 54). Sob essa ótica, interessa dizer se o prescrito cabe mais ao oral ou ao escrito, além de definir a facultatividade e a flexibilidade de algumas regras, e o porquê delas. Assim, nessa concepção,

o saber gramatical que objetivamos explicitar e ampliar, numa perspectiva da interação, deve, portanto, contemplar – e de forma equilibrada – o que, mais regularmente, ocorre em atividades de fala e em atividades de escrita, conforme seus variados contextos de uso apontam para maior ou menor formalidade e conseqüente monitoramento. (ANTUNES, 2014, p. 55).

Segundo essa perspectiva, BNCC determina que o ensino de Língua Portuguesa abarque a gramática em seu funcionamento, isto é, contextualizada. Ela, portanto, propõe um ensino de

regras gramaticais associado à produção, compreensão e interpretação textual de diversos gêneros.

Essa abordagem que integra texto e gramática, quando bem orientada, possibilita aos alunos, além de um relacionamento e desempenho melhor com a Língua Portuguesa,

aprenderem a pensar por si mesmos e a formularem os seus pontos de vista sobre a língua de forma mais criteriosa, racional e consequente. Assim, com o desenvolvimento de sua competência linguística, abre-se para eles um caminho mais seguro para a aprendizagem efetiva de novos conhecimentos. (PAIXÃO, 2012, p. 20).

Mas isso só será possível se o professor, como agente de transformação do ensino, “entrar no processo primeiramente com uma grande dose de boa vontade: para aprender, para ensinar, para experimentar a mudança, para enriquecê-la com os acontecimentos da sala de aula, refazê-la se preciso ou criar novas alternativas” (PAIXÃO, 2012, p. 20 – 21). No entanto, para que os educadores se sintam motivados, é preciso ter o apoio da comunidade escolar e investimentos do governo, dando a ele melhor situação de trabalho, com boa infraestrutura, além de condições e apoio para conseguir planejar, cada vez mais, aulas eficientes que possibilitarão aos alunos uma boa aquisição do conhecimento apresentado.

1.7 Gramática como “compêndio descritivo-normativo”

“A descrição do funcionamento da língua – da fonética à estilística – toma corpo em um livro, em um compêndio que conhecemos como **Gramática**”, segundo Antunes. Essa gramática teoriza e normatiza; mas, a depender do autor, pode ter viés mais descritivo, no sentido de focalizar “em elementos da estrutura da língua” ou mais prescritivo, na perspectiva de focalizar nas “hipóteses do uso considerado padrão” (ANTUNES, 2007, p. 33).

Muito se discute sobre o papel desses compêndios descritivo-normativos, tendo em vista que neles são reunidas informações não só da gramática teórica como também da normativa. A primeira, por nomear, classificar e indicar a função de diferentes termos gramaticais, auxilia professores e concurseiros que precisam dominar tais conteúdos; a segunda, por prescrever normas de prestígio, atende a todos que procuram lições do falar e escrever bem em contextos mais formais. Em outros casos, a primeira pode servir de apoio para o ensino da segunda, afinal, quando se normatiza que o advérbio é invariável, por exemplo, precisa-se ter conhecimento do que é um advérbio, este estudado no campo teórico.

Porém, mais que dizer sobre a finalidade desses dois principais conteúdos abordados no livro de gramática, é importante salientar que esse, a depender da visão do autor, pode

focalizar a língua como sistema em potencial, descontextualizado, como pode focalizar a língua nos seus usos reais, testemunhados pelas situações da interação social. Pode ressaltar os aspectos de flexibilidade, de heterogeneidade da língua, como pode enfatizar a rigidez de algumas regras ou formas. Pode concentrar-se no escrito como pode concentrar-se no oral ou em ambas as modalidades. (ANTUNES, 2001, p. 33).

Dessa forma, como a mesma autora pondera, a escrita e/ou escolha de um determinado manual gramatical está diretamente relacionada à visão acerca da língua, pois esse nunca é neutro nem apolítico.

De acordo com Luiz Gaspari Madureira (2021, p. 13), em *Coisas que a gramática não explica*, há três problemáticas nesses compêndios: às vezes, **“simplesmente não explica”**, quando apontam apenas normas sem as explicar; **“não explica sempre”**, na medida em que justifica apenas alguns aspectos normativos; **“não ensina tudo do mesmo jeito”**, visto que há divergências entre os livros de gramática. Essas “lacunas” são as razões pelas quais o autor acredita que muitos acham difícil aprender gramática.

Além disso, para Travaglia (2005, p. 234), o problema dos manuais de gramática está na visão de fatos da língua como imutáveis. Mas, como citado anteriormente, isso se refere a uma parcela que, nesse caso, é mais tradicional a ponto de, ainda, terem como padrão as escritas de autores clássicos. Por outro lado, atualmente, como bem destacou Antunes (2001, p. 33), no Brasil, a escrita da imprensa também tem sido descrita como exemplo a ser seguido.

Dessa forma, diante do exposto, não há como determinar um livro de gramática melhor ou pior, pois cada pessoa, seja ela estudante, seja professor, necessitará daqueles cujos conteúdos e didáticas atendem melhor à necessidade e facilitam o alcance do objetivo que se pretende. Assim, haverá quem prefira os mais coloridos, quem opte pelos mais resumidos, quem goste dos mais detalhados ou quem queira os mais prescritivos ou mais teóricos.

É indubitável, porém, que professores ou futuros professores de Língua Portuguesa possuam manuais com visões e abordagens distintas, pois estes servirão como instrumentos de trabalho para auxiliar na elaboração de aulas e exercícios. Portanto, para profissionais da área, quanto mais, melhor. Afinal, são esses livros descritivos-normativos que ajudarão no enriquecimento da compreensão para que se ensine as diferentes perspectivas aos alunos, com variedades de exemplos, tornando, assim, o conhecimento mais completo.

CAPÍTULO II

2 O ENSINO CONTEXTUALIZADO DE NORMAS E NOMENCLATURAS

As normas e nomenclaturas são regularmente ensinadas na disciplina de gramática. A depender da escola, do nível da educação básica, a abordagem de uma ou de outra é mais ou menos frequente. Além disso, a forma pertinente e produtiva de ensiná-las será determinada pelo professor. Atualmente, orienta-se que ambas sejam estudadas de maneira contextualizada, ou seja, no texto.

Primeiramente, vale ressaltar que, quando se diz normas, no âmbito da linguagem, pode-se entender tanto no sentido amplo, o de normalidade, quanto no restrito, o de normatividade. No primeiro caso, “é de norma, portanto, o que entra na preferência das pessoas. Daí que cada grupo ou cada região têm sua norma, seus usos preferenciais e são por eles identificados”; no segundo caso, refere-se ao “uso como deve ser segundo parâmetro legitimado, em geral, pelos grupos mais escolarizados e com maior vivência em torno da comunicação escrita” (ANTUNES, 2007, p. 86).

Dentro, ainda, do conceito de normas, vale ressaltar dois: norma culta e norma-padrão. Ambas, embora tratadas, às vezes, como sinônimas no contexto escolar, diferenciam -se.

Norma culta é caracterizada como

a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (FARACO, 2002, p. 40 *apud* ANTUNES, 2007, p. 86).

Além disso, admite-se graus e variações nela, seja na fala, seja na escrita, visto ter como base o uso real da língua, correspondentes “aos falares mais típico da interação escrita, pública e formal” nos mais diversos meios em que “cientistas, escritores, repórteres, cronistas, editorialistas” (ANTUNES, 2007, p. 93) se expressam. Ela, portanto, se trata de uma variante linguística que se encaixa na norma com sentido de normalidade, isto é, como uso regular da linguagem num dado grupo. Aqui, por entender que a língua é flexível, diz-se que as frases de (5) são normalmente usadas também por aqueles que têm acesso à cultura letrada, sendo, portanto, possíveis os usos, inclusive, em contextos mais formais.

- (5) a) Cheguei **na** Bahia.
 b) **Tem** aula hoje.
 c) Eu vi **ela**.

Por outro lado, o conceito de norma-padrão

em determinado período da história brasileira, esteve associado um projeto da sociedade letrada de pretender garantir, para a comunidade nacional, uma certa uniformidade linguística, entendida aqui como o cuidado por criar **uma língua comum** [...] com ênfase no geral, e não em particularidades regionais, locais ou setoriais. Como vemos, trata-se também de uma espécie de projeção, difusa e ampla, que tende para a manutenção dos padrões que representam os usos gerais. Tende, portanto, ser conservadora e a privilegiar aquilo que não representa o específico de uma região ou de um setor. Idealmente, essa norma-padrão tenciona facilitar a eficiência da interação pública pelo fato de propor que **se fale a mesma língua**, neutralizando-se certos usos restritos a determinados grupos ou regiões. (ANTUNES, 2007, p. 94, grifos da autora).

Nesse caso, corresponde-se ao uso idealizado da língua, em que se tem como parâmetro as regras dos compêndios gramaticais. Assim, entende-se norma com sentido de normatividade, ou seja, de modelo prescrito para ser seguido, mesmo que ele não condiga com a realidade atual falada e/ou escrita. Dessa forma, frases como as de (5) são vistas como erradas, sendo as de (6) corretas.

- (6) a) Cheguei **à** Bahia.
 b) **Há** aula hoje.
 c) Eu **a** vi.

Diante do exposto, percebe-se que, nas duas concepções – norma culta e norma-padrão –, existem abordagens diferentes da língua. Naquela perspectiva, a norma é trabalhada pela gramática descritiva, em que se percebe a normalidade dos usos daqueles que têm acesso à cultura letrada; nesta, primordialmente, pela gramática normativa, que prescreve os modelos de escrita de alguns seletos escritores da literatura considerados modelos do bem falar e escrever.

Embora pareçam ser conceitos totalmente divergentes, a norma culta é a variante que mais se aproxima daquilo que é prescrito pela norma-padrão. Isso ocorre porque aqueles que estão inseridos num contexto de ensino da última – que têm acesso a livros, jornais, nos quais, além de possuí-los, são incentivados a lê-los –, aos poucos, internalizam padrões considerados de excelência pela sociedade na interação verbal. Esses, geralmente, não são pessoas pobres nem frequentadores de escolas públicas. Por essa razão, a norma culta está sempre associada a grupos sociais possuidores do poder aquisitivo, conseqüentemente, ela é “a norma prestigiada,

e a norma estigmatizada é exatamente a norma da classe menos favorecida” (ANTUNES, 2007, p. 90).

Dessa maneira, como bem pontuou Antunes, (2007, p. 98), a valoração positiva que tal norma recebe “é devido a fatores de ordem socioeconômica, e não a fatores propriamente linguísticos”. Assim, é preciso que todos os alunos tenham acesso a ela para que consigam, em situações formais de uso, adequar-se à norma. Isso justifica, portanto, a necessidade de ensinar as regras gramaticais que “especificam os usos da língua, que ditam como deve ser a constituição de suas várias unidades, em seus diferentes estratos (o fonológico, morfossintático, o semântico, o pragmático)” (ANTUNES, 2007, p. 71). O ensino dessas normas – associado ao de interpretação e produção textual – possibilitará aos alunos a autonomia do uso da linguagem para que saibam se comunicar em qualquer contexto, inclusive nos mais monitorados, evitando, assim, que sejam estigmatizados.

Além desses conceitos abordados, cabe, ainda, a conceituação de nomenclaturas, que, no âmbito da gramática,

como o próprio nome indica, dizem respeito aos nomes que as unidades da gramática têm. Funcionam como rótulos, como expressões de designação, para que a gente possa, quando necessário, falar de todas elas chamando-as por seus nomes, embora também expressem determinada visão dos fatos que designam. Mas não são regras, não regem esse ou aquele padrão. (ANTUNES, 2007, p. 78).

No Brasil, por entender a necessidade da padronização delas em situações de ensino, compêndios gramaticais e avaliações, instituiu-se a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) pela Portaria Ministerial 36 de 28 de janeiro de 1959. Esse documento, que oficializa as nomenclaturas, trata e normatiza termos de três áreas: Fonética, Morfologia e Sintaxe. Além desses, estão anexados ao documento também as de figuras de sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, significação das palavras, vícios de linguagem.

A aplicabilidade da nomeação desses termos está em “permitir que as unidades ou funções da língua sejam designadas pelos seus nomes correspondentes, ampliando a possibilidade de uma comunicação ajustada às suas condições de produção” (ANTUNES, 2007, p. 79). Ainda, segundo a autora, o conhecimento deles, por sua vez, inclui-se no denominado enciclopédico.

Esses nomes das unidades que a gramática tem, bem como suas definições e funções, são abordados pela gramática teórica e citados, frequentemente, pela gramática normativa. No entanto, não é demais ressaltar que

as nomenclaturas não têm a ver com norma culta, com norma-padrão ou norma não padrão. Distinguir complemento nominal de um adjunto adnominal não é nem norma-padrão nem norma não padrão. Simplesmente não é norma nenhuma. (ANTUNES, 2007, p. 78).

Em muitos casos, no entanto, faz-se necessário conhecer as nomenclaturas e suas funções para que haja adequação à norma. Como exemplo, antes de o aluno ter conhecimento da regra gramatical determinada em (7) para aplicá-la como em (8 a-b), é necessário, primeiro, saber o que é adjetivo e substantivo. Esse é um dos casos em que se entende a importância de saber os nomes e os conceitos trabalhados na gramática teórica para que se faça conforme o que a gramática normativa prescreve.

(7) O adjetivo, ao referir a mais de um substantivo de gêneros diferentes, pode concordar com todos os substantivos ou com o mais próximo. (BECHARA, 2019, p. 565).

(8) a) Os meninos e as meninas estudiosos.

b) Os meninos e as meninas estudiosas.

Na Educação Básica, a BNCC orienta como esses conteúdos devem ser abordados. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os

estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71).

Nesse nível da educação básica, a norma-padrão se desenvolve aliada a dois eixos (leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica), envolvendo “análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 80)”. No Ensino Fundamental – Anos Finais,

as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas [...] aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O

conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. (BRASIL, 2018, p. 139).

No Ensino Médio,

Aprofundam-se a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras. (BRASIL, 2018, p. 505).

Visto isso, é perceptivo que os conteúdos supracitados não devem ser abordados isoladamente. Por isso, é preciso associá-los a um contexto, nesse caso, ao texto, que segundo Ingedore Koch e Vanda Elias (2020, p. 13), é onde a linguagem sempre ocorre. No campo da Linguística Textual, define-se texto como produto de textualidade, que é regida pelos princípios interacional, visto que se escreve “sempre para alguém (ainda que esse alguém seja nós mesmos)”; princípio de intencionalidade, na medida em que, ao dizer, quer-se sempre alguma coisa; princípio de aceitabilidade, uma vez que é esperado que o outro dê atenção ao que se fala; princípio de situacionalidade, já que é avaliada a situação em que se encontra o outro; princípio de intertextualidade, pois é pressuposto “conhecimento de textos em comum”; princípio de informatividade, por fazer “um balanceamento do que precisa ser explicitado ou não”; princípio de coesão, dado que se usa elementos para ligar partes dos dizeres. A junção de tudo isso constrói os sentidos, denominado princípio de coerência (KOCH e ELIAS, 2020, p. 18-19).

Os sentidos, por sua vez, “são construídos de forma situada e, nesse empreendimento, assume papel de fundamental importância o contexto” (KOCH e ELIAS, 2020, p. 23). Dessa forma, se os sentidos são resultado dos demais princípios citados – o que define o texto, lugar onde o ato de linguagem ocorre –, este só será possível com um certo dizer, o qual “é necessariamente lexical, gramatical” (ANTUNES, 2014, p. 94).

Isso posto, fica mais que evidente a importância de os professores, em qualquer nível da educação básica, apropriarem-se da metodologia denominada por Antunes (2014, p. 46) como gramática contextualizada. Para exemplificar essa proposta, ter-se-á como contexto a produção textual solicitada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): o texto dissertativo-argumentativo.

É necessário ressaltar, ainda, que, embora haja a ênfase, no presente capítulo, do ensino das normas e nomenclaturas por meio do texto dissertativo-argumentativo, a apresentação, em sala de aula, de outros tipos e gêneros textuais para a contextualização de regras e teorias gramáticas é extremamente importante. Assim, é de substancial importância

saber, na condução de nossas aulas de gramática, se se trata de alunos do ensino fundamental, do médio, do superior ou de candidatos a concursos. São sujeitos distintos, com capacidades cognitivas distintas, com níveis de conhecimento prévio também distintos e com interesses mais imediatos também distintos. Um olhar pela forma como são apresentados os esquemas de gramática, em muitos livros didáticos, revela que se pressupõe uma língua como um “código fixo” ou, ainda, se pressupõe a uniformidade absoluta de destinatários, o que acaba por deixar todos desconsiderados e, assim, inalcançados. (ANTUNES, 2014, p. 57).

2.1 Contextualizando as normas

As normas gramaticais, sejam elas vistas pela gramática descritiva (num sentido de regularidade), sejam pela gramática normativa (num sentido de prescrição), devem ser abordadas nas escolas. Afinal, para Neves (2021, p. 120), é na instituição de ensino que os alunos precisam ter ciência da necessidade de se adequar a registros a fim de lhes garantir condições para se portar em diversos “padrões de tensão ou de frouxidão”, tendo em vista as variadas situações de produção. Nesse sentido, tem-se como objetivo o estudo dessas normas a partir do texto, segundo o que é adequado em cada gênero textual. Neste tópico, a contextualização do ensino se baseará no que é solicitado pela BNCC, tendo como ferramenta para a abordagem do conteúdo o texto dissertativo-argumentativo modelo Enem.

Em primeiro momento, é interessante reforçar, ainda, que qualquer pessoa, antes mesmo de frequentar uma escola, já domina um padrão de linguagem pertencente ao grupo do qual faz parte, sendo que esse padrão pode estar de acordo, ou não, com o registro tido como valorizado. Nessa perspectiva, entende-se a instituição educacional, no geral, como aquela que possibilita aos educandos a ampliação do conhecimento linguístico já internalizado para que haja adequação sociocultural dos enunciados, isto é, passagem do uso coloquial ao formal, ou vice-versa, quando necessário (NEVES, p. 24 - 25).

Não é à toa, portanto, que a BNCC, já no Ensino Fundamental – Anos Finais –, orienta um estudo que possibilite ao aluno

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. (BRASIL, 2018, p. 113).

No Ensino Médio, ampliam-se as exigências, entendendo que o discente tem de saber, também,

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, **à variedade linguística apropriada a esse contexto** e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (BRASIL, 2018, p. 500, grifos nossos).

Como é possível observar, sugere-se aos professores uma contextualização do ensino das normas, em que se apresente aos estudantes circunstâncias reais de comunicação. À vista dessa metodologia, fica mais nítido que não há nenhuma forma linguística superior; mas, a depender das situações de uso, uma que está mais, ou menos, adequada que a outra (ANTUNES, 2003, p. 95). Assim, indica-se o texto como contexto para o ensino das normas.

Ao usar o texto, é interessante que se levem em conta os princípios de situacionalidade e de aceitabilidade, visto que ambos norteiam o uso, ou não, da norma-padrão da Língua Portuguesa. O primeiro, por se referir à capacidade de o texto levar em conta as características e necessidades do contexto, é incluído a adequação da linguagem, já que é considerado um texto eficiente aquele que leve em consideração, além do público-alvo, também o grau de formalidade ou informalidade exigido. O segundo, ao se relacionar à capacidade de o texto ser aceito pelo destinatário, caso o contexto exija o uso da norma-padrão, por exemplo, essa adequação, ou não, à norma, influenciará na compreensão e na aceitação do receptor.

Como abordado acima, esses princípios estabelecem que o autor se adéque ao contexto sociocultural e às expectativas do leitor, o qual inclui-se um uso linguístico mais apropriado para a situação de comunicação. O professor, ao utilizar o texto dissertativo-argumentativo modelo Enem, por exemplo, como objeto de ensino, precisa apresentar aos discentes, além de outros aspectos, a formalidade que se é exigida para a elaboração dele.

No Enem, na Competência I, avalia-se se o candidato escreve, ou não, de acordo com a norma-padrão. Portanto, para que se atinja a nota máxima, isto é, 200 pontos, é necessário que o autor do texto tenha “domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2019, mod. 3, p. 8). Dessa forma, não são toleradas falhas de estrutura sintática e desvios (gramaticais, de convenções de escritas, de escolha de registro, de escolha vocabular). No que

tange aos desvios gramaticais, incluem-se os de regência, concordância, pontuação, crase, emprego do pronome etc.

Tendo em vista que o domínio desses conteúdos são critérios de avaliação, esse fato não deve ser ignorado (POSSENTI, 2012, p. 55). Mesmo cobrados indiretamente, devem ser ensinados, abordando, sobretudo, os assuntos que, de fato, os alunos ainda não dominam. Dessa forma, seria interessante que os programas anuais se baseassem num levantamento dos conhecimentos que os alunos já adquiriram. Para isso, os professores, por exemplo, com a finalidade de descobrir os que os discentes já sabem, vale analisar os cadernos e demais materiais dos que acabaram de finalizar determinada série na mesma instituição de ensino (POSSENTI, 2012, p. 50 – 51), ou aplicar uma avaliação diagnóstica.

Após essa análise, ao perceber que os educandos não sabem regência, colocação pronominal, por exemplo, é interessante que o professor os ensine sempre visando sua adequação, nesse caso, à norma-padrão. Afinal,

A escola não pode ignorar as variedades linguísticas [...]. Mas é a necessidade de aprender a variedade padrão escrita que leva os alunos à escola. Dessa constatação se conclui que o ensino de gramática deve se centrar na variedade padrão escrita da língua, fazendo dela o objeto privilegiado das ações de ensino-aprendizagem. (PAIXÃO, 2012, p. 33).

Nesse sentido, a norma culta também pode ser abordada numa perspectiva mais reflexiva, comparando-a à norma-padrão. Aqui, por conseguinte, cabe demonstrar aos alunos que, a primeira, mesmo presente em contextos reais de uso, como na “imprensa em circulação – em jornais, revistas, livros de divulgação científica, de formação especializada” (ANTUNES, 2014, p. 76), não serve como parâmetro para a correção gramatical da redação do Enem. Esse, no entanto, ainda se pauta na segunda – “conjunto de regras **prescritivas**, inspirado no uso literário de alguns poucos escritores do passado considerados como **exemplares** e como modelos a ser imitados” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2014, p. 206 *apud* BAGNO, 2012, p. 984).

Assim sendo, como bem sugere Travaglia, o ensino prescritivo da norma-padrão deve ser feito,

mas sem apresentar certos usos da língua como valores absolutos relativos a algo que se considera a única forma válida da língua, mas tão somente instruções acerca de determinações sociais quanto ao uso da língua. Portanto, uma espécie de etiqueta social para o uso da língua em determinadas circunstâncias, etiqueta estabelecida não por razões linguísticas, mas por razões outras tais como: prestígio social, econômico e/ou cultural de um

grupo; tradição; razões políticas (purismo, vernaculidade, necessidade de identidade nacional, etc.). (TRAVAGLIA 2005, p. 108-109).

Não é demais ressaltar, portanto, que a rigidez como são prescritas as regras às vezes fogem à realidade de como a comunicação verbal ocorre, mesmo quando levado “em conta o que, de fato, se diz e se escreve (os letrados, inclusive!) no dia a dia de nossa realidade” (Antunes 2003, p. 91).

Numa visão contextualizada dessas normas, é preciso frisar o porquê da necessidade de adequações a exemplo do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, descobrir com os alunos como é possível reconstruir os dizeres (ANTUNES. 2003, p. 162). Nessa perspectiva, excluir-se-á, o mito preconceituoso de que não se deve ensinar o domínio do dialeto padrão nas escolas porque é difícil aprendê-lo.

Isso é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa um dialeto padrão são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco por estratégias escolares discutíveis. (POSSENTI, 2012, p. 17)

2.1.1 Sugestões pedagógicas

De acordo com Antunes (2003, p. 97), na interação verbal, inclui-se naturalmente a gramática, inclusive a normativa, uma vez que é condição indispensável a adequação linguística de uma produção textual. A abordagem contextualizada dos fatos gramaticais aqui proposta parte do princípio de que a aprendizagem das normas da linguagem deve estar associada à prática da leitura, análise e escrita de textos que contemplem o uso das normas em determinadas situações de comunicação. Entende-se, assim, que “o professor deve encorajar e promover a produção e análise de textos, o mais frequentemente possível (diariamente!), levando o aluno a confrontar-se com circunstâncias de aplicação das regularidades estudadas. (ANTUNES, 2003, p. 97).

Um dos caminhos para que o aluno aprenda a norma de prestígio, como sugere Possenti (2012, p. 51), é por meio da leitura de textos que estejam de acordo com ela. Nessa concepção de ensino, vale, inclusive, comparar textos de diversos tipos e gêneros diferentes, entre eles, o dissertativo-argumentativo, cuja escrita deve estar de acordo com a norma-padrão, uma vez que é a mais adequada para esse tipo textual. O acesso do estudante a esse texto, por exemplo, acompanhado de uma breve explicação acerca dos usos formais da língua, possibilitará a ele não somente internalização de tal padrão como também compreensão de quando usá-lo.

Além disso, é necessário ressaltar que essa leitura não deve ser feita de maneira simplista, ela precisa ser acompanhada de uma análise, “como de quem faz ciência, vendo e tentando descrever como as coisas da linguagem acontecem.” (ANTUNES, 2014, p. 125). O foco do ensino, nessa concepção, insere-se na “reflexão linguística”, no “pensar sobre a linguagem; centrados na dimensão discursiva e interacional da língua”, por isso “como se tem dito, o texto não é uma opção entre outras”, é a única opção. (ANTUNES, 2007, p. 102). Esse estudo, quando bem orientado,

possibilita aos alunos aprenderem a pensar por si mesmos e a formularem os seus pontos de vista sobre a língua de forma mais criteriosa, racional e consequente. Assim, com o desenvolvimento de sua competência linguística, abre-se para eles um caminho mais seguro para a aprendizagem efetiva de novos conhecimentos.” (PAIXÃO, 2012p. 20).

Essa reflexão, por sua vez, pode vir antecedida do processo de produção textual. Após a leitura e a reflexão da necessidade de adequação à norma, é interessante a solicitação de uma elaboração de texto que esteja de acordo com a que o gênero textual em questão exige. Seguindo ao que já foi proposto, ao produzir, por exemplo, o texto dissertativo-argumentativo, o aluno tem de estar ciente da necessidade de seguir as regras da gramática normativa, como de regência, pontuação, crase, concordância etc.

Ao mesmo tempo, pode-se trazer à tona o comparativo entre norma culta e norma-padrão. A exemplo, vale abordar que alguns verbos como aspirar, visar, assistir dispensam o uso da preposição quando trabalhados pelo viés da normalidade, ou seja, pela norma culta; enquanto, esses mesmos verbos, a depender do sentido, devem aparecer preposicionados, quando se tem como parâmetro a prescrição feita pelos compêndios gramaticais normativos. No texto dissertativo-argumentativo estilo Enem, o aluno tem de estar ciente da necessidade de se adequar à norma-padrão, ou seja, aquela idealizada e prescrita por gramáticos, que é a solicitada pela banca.

Visando essa abordagem de ensino, sugere-se que o professor

traga para o ambiente de sala de aula exemplos concretos (voltados para o uso) e estabeleça uma comparação entre usos já incorporados às variedades urbanas de prestígio e a prescrição gramatical. Essas escolhas pedagógicas permitirão que o aluno perceba o que a gramática normativa prescreve e o que de fato nós usamos e por que usamos de forma muitas vezes diferenciada. Essa prática pode possibilitar não só o aprendizado das regras gramaticais, mas também a reflexão em torno das práticas linguísticas.” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2014, p. 212)

Assim, perceber-se-á a dinamicidade da língua e seus usos que são mais formais, ou menos formais, que possibilita “transitar entre um emprego e outro observando as situações de uso da língua e as práticas sociais em que estamos inseridos” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2014, p. 212).

Em suma, por meio dessa metodologia de ensino, verificar-se-á que “não existem propriamente textos errados e textos corretos (pelo menos, nem sempre), mas, fundamentalmente, textos mais ou menos adequados, ou mesmo inadequados a determinadas situações” (POSSENTI, 2012, p. 94). Além disso, a norma-padrão não será mais vista como a única “certa”, sendo, todavia, “certo” “aquilo que se diz na situação “certa” à pessoa “certa”” (ANTUNES, 2003, p. 98).

2.2 Contextualizando as nomenclaturas

As nomenclaturas gramaticais – cujos conceitos e funções são abordadas pela gramática teórica – devem ser vistas na educação básica, principalmente, como “um recurso, uma mediação, um ponto de passagem e não um fim, ou um objeto isolado de estudo” (ANTUNES 2007, p. 81). Sob esse viés, entende-se como pertinente o estudo delas a partir do texto, em que, após uma breve explicação acerca dos nomes estudados, esses são apontados com suas respectivas funções. Neste tópico, para exemplificar a prática de ensino contextualizado, que está de acordo com o solicitado pela BNCC, utilizar-se-á algumas nomenclaturas com função de elementos de coesão, tendo como contexto o texto dissertativo-argumentativo modelo Enem.

Primeiramente, é necessário conceituar coesão textual, que, segundo Ingedore Villaça Koch (2021, p. 45), trata-se de um fenômeno relacionado à maneira como alguns elementos linguísticos se interligam entre si na superfície textual, “por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”. A mesma autora defende a existência de dois mecanismos de coesão: referenciação – “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual” (KOCH, 1994, p. 30) – e sequenciação – a “que diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” (KOCH, 1994, p. 49).

Para a BNCC, essas habilidades começam a ser desenvolvidas no Ensino Fundamental – Anos finais, em que os alunos têm de saber

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto)

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos). (BRASIL, 2018, p. 173).

(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (BRASIL, 2018, p. 191).

No Ensino médio, elas são aprimoradas. Aqui, os educandos precisam

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). (BRASIL, 2018, p. 498)

A abordagem dessas habilidades é possível por meio das nomenclaturas, haja vista que a coesão textual por referenciação e por sequenciação são feitas por algumas formas gramaticais, entre elas o pronome e a conjunção. Ao abordar os nomes delas, como defende Possenti (2012, p. 47), não como fim em si mesmos, mas como funcionais para o sentido do texto, ter-se-á domínio da língua por meio das práticas efetivas, significativas e contextualizadas.

No Enem, a coesão textual é avaliada na Competência IV, em que se espera dos participantes a demonstração do “conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2019, mod. 6, p. 15). Assim, é exigido que haja, no texto dissertativo-argumentativo de, no máximo, 30 linhas, elementos linguísticos de coesão. Esses são essenciais,

já que eles serão os responsáveis pela concatenação de ideias, fazendo o texto avançar na formulação de argumentos. No entanto, não basta a mera presença dessas palavras. Para que o texto dissertativo-argumentativo seja avaliado nos níveis mais altos da Competência IV, é necessário que haja uso adequado e diversificado desses elementos linguísticos, especialmente dos operadores argumentativos (BRASIL, 2019, mod. 6, p. 4)

Nesse Módulo, a avaliação do corretor será concentrada, principalmente, na qualidade do emprego dos elementos coesivos. Verificará, portanto, a presença, diversificação e adequação deles no texto, sendo necessário haver, pelo menos, conectivos do tipo “operadores

argumentativos em dois momentos entre parágrafos (interparágrafos) e um elemento coesivo de qualquer natureza dentro de todos os parágrafos (intraparágrafos).

Numa perspectiva do ensino contextualizado, é preciso estudar os conectores – os quais, geralmente, são conjunções, preposições, advérbios e suas respectivas locuções – como elementos que “expressam um sentido”, não sendo, assim, “meras partículas de ligação”, mas elementos que “criam e sinalizam determinadas relações de sentido” (ANTUNES, 2014, p. 122). Sendo, assim, é pertinente uma abordagem da teoria dessa base teórica associada ao conceito, serventia e função expressa (ANTUNES, 2014, p. 123).

Segundo essa proposta,

o estudo do texto, da sua sequência e da sua organização sintático-semântica conduzirá forçosamente o professor a explorar categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para os sentidos do texto. Ou seja, mesmo quando se está fazendo a análise linguística de categorias gramaticais **o objeto de estudo é o texto**. (ANTUNES, 2003, p. 121, grifos da autora).

Portanto, nessa visão, não é suficiente saber que o “mas”, por exemplo, se refere a uma conjunção classificada como adversativa, é necessário que se saiba os efeitos dessa categoria gramatical no texto (ANTUNES, 2003, p. 121).

Assim, é indicado como objeto de atividades e objeto de estudos o funcionamento da língua nos textos, sendo as questões gramaticais elementos essenciais para auxiliar a compreensão e a produção textual. A exemplo, é sugerido por Antunes (2003, p. 126),

O uso dos substantivos – Nesse âmbito, deve-se levar em conta, sobretudo, a função referencial dos substantivos, ou seja, a função que os substantivos desempenham, na atividade do enunciador de referir-se a pessoas e coisas do seu universo de referência, ao logo do percurso do texto. Nesse sentido, o uso adequado dos substantivos é de extrema relevância para indicar a que entidades estamos nos referindo, numa situação particular de interação e, é por isso, enormemente importante para garantir a clareza referencial do texto. [...] O uso dos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos – Nesse âmbito, vale ter em conta a função referenciadora dos pronomes, tal como acontece com os substantivos. Vale a pena também percebê-los como recurso das retomadas coesivas (das voltas que se faz a segmentos anteriores do texto, por exemplo, as chamadas anáforas), considerando-se, ainda, as condições textuais que tais retomadas requerem, a fim de que as referências feitas no texto não fiquem ambíguas ou imprecisas. (ANTUNES, 2003, p. 126 e 130).

Nessa abordagem metodológica, a nomenclatura é tratada como recurso, mediação e ponto de passagem, não como objeto de estudo ou de avaliação. Sob esse viés, os

reconhecimentos das categorias gramaticais devem ser trabalhados em raros momentos (ANTUNES, 2007, p. 81), somente quando o contexto exigir.

Vale ressaltar, ainda, que a mesma autora disse ser interessante

considerar que, em um texto, podem ser vistas múltiplas questões gramaticais. [...] Nesse sentido, pode ser recomendável, em determinadas alturas, a seleção de itens gramaticais que serão objeto de estudo, conforme a natureza do curso em andamento ou a partir do que vão indicando as necessidades dos alunos. [...] Antes, ou depois, de apresentados os traços essenciais que definem a classe das preposições e dos artigos, o professor poderia, então, propor a leitura e a análise de um texto. (ANTUNES, 2014, p. 48 - 49).

O texto dissertativo-argumentativo modelo Enem, por exemplo, pode servir como suporte às reflexões pretendidas acerca de algumas nomenclaturas que servem como elementos de coesão, um dos princípios de textualidade. Dessa maneira, o foco não consistirá na identificação das classes gramaticais, mas na “produção de sentidos, numa situação de interação”, em que se entende o explorar da gramática “como um dos componentes (apenas um) da atividade da linguagem.” (ANTUNES, 2014, p. 50).

Em muitas escolas, especialmente nas privadas, o ensino da Língua Portuguesa pode aparecer dividido em disciplina de gramática, de literatura e de produção textual. Embora pareça problemática essa segmentação, não há impossibilidade de uma contextualização dos conteúdos desejados. O professor de gramática, por exemplo, pode propor uma parceria com o professor de redação, sendo que aquele utilizará, em determinados momentos, as produções feitas na aula deste para trabalhar aspectos de ordem gramatical, e vice-versa.

2.2.1 Sugestões pedagógicas

De acordo com Antunes (2003, p. 97), deve haver uma abordagem funcional da gramática. Assim, entende-se que o ensino dos nomes das conjunções, por exemplo, desacompanhado dos sentidos expressos e das relações semânticas que elas sinalizam não é viável. Por esse motivo, sugere atividades gramaticais contextualizadas, essas passíveis de adequações a depender dos objetivos que os professores desejam alcançar. (ANTUNES, 2014, p. 121).

A mesma autora critica os moldes tradicionais que estão restritos à classificação das conjunções, por exemplo, atribuindo a “pressuposição equívoca de que cada conjunção é expressão exclusiva de uma (apenas umas) relação semântica” (ANTUNES, 2014, p. 124). Para ela, geralmente, o ensino dessa classe gramatical, assim como das demais, não possui como

foco as contribuições dela para a semântica do texto, o que possui, no entanto, são exercícios rasos cujo objetivo está em identificar e classificar tais elementos gramaticais.

Por isso, propõe que o professor

depois de introduzir noções acerca da **função textual da classe de conectores**, depois de chamar a atenção para diferentes formas que podem assumir – sem a costumeira paranoia de chegar a uma justa rotulação de cada um desses conectores – chega a oportunidade de analisar sua função e seus valores em textos. (ANTUNES, 2014, p. 124, grifos da autora).

Isso vai ao encontro do que Travaglia (2005, p. 2018) acredita. Para ele, a teoria gramatical não pode ser trabalhada de maneira a definir, com muita profundidade e detalhamento, todos os elementos da língua. A inclusão detalhada de alguns pontos, dessa forma, deve ser feita à medida que o aluno compreende e internaliza os conceitos já estudados, seguidos de suas funções. Como bem pontuou Antunes (2014, p. 125), deve-se priorizar o como “as coisas da linguagem acontecem”, observando

que tipos de conectores ocorrem mais comumente no oral e no escrito, neste ou naquele gênero, neste ou naquele nível de formalidade da língua; que posições costumam ocupar na sequência dos enunciados; que mudanças de sentido têm sofrido; que expressões do acervo lexical podem assumir um sentido equivalente ao que eles regularmente têm. (ANTUNES, 2014, p. 125).

Dessa forma, ter-se-á, como sugeriu Possenti (2012, p. 90), a abordagem eventual da terminologia, de maneira que ela passa a ser dominada devido ao uso ativo, “não através de listas de definições”.

Nessa mesma perspectiva de ensino, é interessante dizer aos educandos que os elementos coesivos, por serem importantes para a construção de sentido e retomadas, contribuem “para uma maior legibilidade de alguns gêneros textuais”. Isso significa que os conectores, de acordo com o gênero textual, estarão mais, ou menos, presentes. (BORTONIRICARDO *et al.*, 2014, p. 41). No caso do texto dissertativo-argumentativo, a presença deles se faz muito necessário, já que há a necessidade de articulação de ideias e de sequenciação discursiva.

Como proposta para um ensino de referenciação coesiva, propõe-se atividades como

trabalhar textos transcritos de falas reais coletada no cotidiano dos alunos. Desse modo, os alunos poderão verificar por meio de análises como a língua varia, principalmente no que se refere à coesão referencial [...]. Além da análise de texto da fala, é aconselhável pesquisar na gramática normativa, em livros didáticos e também em outros livros como os autores tratam o fenômeno investigado. Dessa forma, os alunos não ficarão

engessados em uma única perspectiva de conhecimento sobre a língua, mas terão visões diferentes do que seja o estudo linguístico.

Outra atividade produtiva é o texto coletivo. Depois de estudar alguns tópicos de coesão referencial, vamos selecionando o que trabalhar conforme o planejamento e o diagnóstico que fazemos do conhecimento dos alunos sobre o assunto, visto que é um assunto extenso e que depende da série/ano de escolarização. Pode-se escrever um artigo jornalístico, um relato, uma crônica, um texto narrativo. A escolha do gênero textual depende da série (ou ano) da turma [...]. Nesse momento, é oportuno explicar a construção de sentido no processo de referenciação. (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2014, p. 41 – 42).

Nota-se também, nesse caso, uma preocupação do ensino contextualizado, em que se trabalha gramática e texto em conjunto.

No entanto, Neves (2021, p. 141) aponta que o tratamento da gramática fica, muitas vezes, “na exterioridade das entidades”. Para ela, os discentes não são despertados para o interesse em descobrir a produção de sentido expresso no texto, exatamente porque as atividades aplicadas ignoram esse fato ao pedir a alunos que façam substituições sem lógicas no interior de textos, como exemplo, a troca de um substantivo por um pronome do caso reto, sem levar em conta o contexto, isto é, o texto trabalhado (NEVES, 2021, p. 144).

Tais propostas de atividades mutilam e destroem o texto, deixando-o com sentido prejudicado (NEVES, 2021, p. 121). Isso ocorre porque “a eleição de um ou outro tipo de elemento para sujeito tem motivações particulares que precisam ser avaliadas não apenas para que se possa fazer a boa leitura do texto como também para tornar claros os efeitos da escolha” (NEVES, 2021, p. 122). Para exemplificar, a autora comparou o Texto 1 com o Texto 2.

Texto 1 – A profecia

A profecia

Caraíbas têm cabeça oca. Deviam ter aprendido muitas lições com o povo filho da terra e não souberam enxergar, nem ouvir, nem sentir. E sofrerão por isso.

[...]

O tempo da fome também virá. E **a terra** estará seca, o chão duro. **As sementes do milho e a mandioca** não mais nascerão verdes, alimentando a esperança de quarups ao redor do fogo com muita comida e bebida. **A caça e o peixe** também terão fugido ou morrido. E **a fome** apertará o estômago do caraíba e ele (1) não poderá comer nem sua riqueza, nem sua terra nua e estéril. [...]

Fonte: Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa⁴

⁴ NEVES, M. H. de M. Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2021. p. 120.

Texto 2 – A profecia (Simulação)

A profecia

(Simulação)

Eles têm cabeça oca. Deviam ter aprendido muitas lições com o povo filho da terra e não souberam enxergar, nem ouvir, nem sentir. E sofrerão por isso.

[...]

Ele também virá. **Ela** estará seca, o chão duro. **Elas** não mais nascerão verdes, alimentando a esperança de quarups ao redor do fogo com muita comida e bebida. **Eles** também terão fugido ou morrido. E **ela** apertará o estômago do caraíba e **ele** não poderá comer nem sua riqueza, nem sua terra nua e estéril. [...]

Fonte: Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa⁵

Dessa forma, Paixão (2012, p. 18) acredita que a metodologia mais viável se baseia na “observação do uso da língua em diferentes textos para a reflexão teórica e, desta, novamente para a observação do uso, tanto nos textos alheios quanto nos textos elaborados pelos próprios alunos”, incluindo o texto dissertativo-argumentativo. Assim, ter-se-á um ensino em que o aluno seja capaz de, ao observar o contexto, escolher as formas e organizações possíveis, seja de período, seja de parágrafo, seja do próprio texto (ANTUNES, 2007, p. 77), o que compreende, também, os usos dos pronomes do caso reto não como substituintes de substantivos, mas, entre outras funções, a de referencial, como em (1), em que o “ele” retoma “caraíba”. É nesse sentido que Paixão (2012, p. 21) compreende os conteúdos gramaticais como auxiliares para a compreensão, principalmente, dos textos escritos.

Ademais, Neves, ao analisar mais uma atividade proposta pelo livro didático, percebe que, frequentemente,

a atenção só vai para a rotulação, identificação, subclassificação, e com frase arrancada do texto, como se texto fosse peça morta, simples registro gráfico extenso do qual se pode tirar um ou outro pedacinho, para praticar o esporte de dar nome a certas palavras que nele ocorrem. (NEVES, 2021, p. 150).

Em razão disso, a autora propõe que a gramática seja vista como regente da produção de sentido, entendendo que seu estudo deve consistir na reflexão sobre o uso linguístico, sobre o exercício da linguagem (NEVES, 2021, p. 151).

Isso posto, a falta de clareza do texto – consequência da inabilidade daquele que escreve em selecionar e organizar de maneira adequada as expressões referenciais (ANTUNES, 2003,

⁵ NEVES, M. H. de M. Que gramática estudar na escola? Norma e uso da Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2021. p. 120.

p. 127) –, uma das deficiências resultante do ensino descontextualizado da gramática, não estará mais presente nas produções textuais daqueles que tiverem acesso a um ensino eficiente. Por esse motivo, nas instituições educacionais, a nomenclatura gramatical tem de ser atribuída apenas com função suplementar, embora ela seja relevante “como parte de um saber metalinguístico, que, por sua vez, também é parte do patrimônio cultural da comunidade. (ANTUNES, 2007, p. 82).

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GRAMÁTICA

O livro didático é um dos auxiliares da prática pedagógica de um professor. Ele, por conseguinte, é um instrumento de apoio para o ensino de diversos conteúdos, como o de gramática. Neste capítulo, assim, serão analisados capítulos dos livros didáticos de Língua Portuguesa a fim de verificar como se dá a contextualização dos conteúdos apresentados.

Além disso, por entender que, majoritariamente, o professor recorre ao livro didático para a elaboração de suas aulas, será possível perceber como a disciplina está sendo abordada em sala. Destarte, observar-se-á se os conteúdos são expostos de maneira a propiciar aos alunos a aquisição de habilidades referentes à Linguagem e suas Tecnologias propostas pela BNCC.

Dessa forma, foram selecionados, para a análise, os livros da editora Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A. edição 2023, direcionados à 2ª Série do Ensino Médio. Os capítulos escolhidos foram “Norma-padrão e usos de oralidade”, do livro 1; e “Coesão gramatical”, do livro 2.

De maneira geral, nos capítulos, apresentam-se seções e boxes. Entre eles, incluem-se “objetivos de aprendizagem”, relacionados à Matriz do ENEM e às habilidades da BNCC; “começo de conversa”, aplicado com intuito de propor uma discussão inicial acerca do tema, sem necessidade de uma resposta formal; “entrelinhas”, associadas às discussões mais aprofundadas do tema, e retomadas; “*zoom out*”, ligado à abordagem de conteúdo estudado com outras áreas de conhecimento; “agora é com @você”, utilizada para discutir conceitos por meio das atividades discursivas; “#fica a dica”, relacionado às informações que auxiliam no aprendizado; “rubrica”, apresentada para conectar objetivos, conceitos nucleares com o tema discutido; “atividades propostas”, destinadas às questões objetivas e discursivas. Ademais, há outros textos e imagens que auxiliam na abordagem dos conteúdos.

3.1 Análise do Capítulo 2: Norma-padrão e usos da oralidade

O capítulo 2, “Norma-padrão e usos da oralidade”, é iniciado na página 14 e finalizado na página 25. Na primeira página, são apresentados três objetivos de aprendizagem:

- Identificar situações menos ou mais informais com base no contexto de comunicação.
- Refletir sobre a norma-padrão para se adaptar aos contextos comunicativos.
- Reconhecer termos como adequados ou inadequados aos contextos comunicativos. (NICOLA, 2022, p. 14).

Eles foram elaborados com base no solicitado pela BNCC

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística, e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola. (BRASIL, 2018, p. 507).

Isto é, deve-se aferir a norma com sentido de prescrição e com sentido de normalidade. Além disso, é necessário que desenvolva no aluno a habilidade de perceber essa diferença e o porquê dela.

Como é percebido pelos objetivos a que se pretende alcançar, o intuito do capítulo 2 não é ensinar de maneira contextualizada a normas prescritivas a fim de possibilitar que os alunos aprendam e as aplique em contextos formais. Nele, visa-se, todavia, a conscientizar como se dá a adequação às situações de uso, em que o aluno seja capaz de perceber a importância disso, sem, entretanto, estabelecer uma única variante com maior valoração.

Dessa maneira, não há contextualização de ensino da norma-padrão, mas contextualização das situações em que se devem usá-la, sem excluir as marcas de oralidade. Tal conhecimento, assim, possibilita “o reconhecimento de que diferentes usos hão de ser adequados a diferentes situações de uso” (NEVES, 2021, p. 34).

A discussão, portanto, é feita em torno do tema relacionado a ambientes profissionais. À vista disso, no Texto 3, é apresentada Ryane Leão, enfatizando que ela é, também, uma escritora de Instagram.

Texto 3 – Ryane Leão nas redes sociais

Uma das finalidades das redes sociais é a de unir pessoas em torno de um interesse comum a elas. Esses interesses envolvem praticamente qualquer tipo de coisa, inclusive poesia.

Ryane Leão, por exemplo, é uma escritora no Instagram já soma mais de meio milhão de seguidores, unidos pelo gosto em comum dos textos dela, que versam sobre experiências próprias, suas raízes, suas dores e seus amores. Além do perfil na rede social, a autora também publicou dois livros. Como você deve imaginar, essa acabou se tornando a profissão de Ryane Leão.

Natural de Cuiabá (MT), ela atualmente mora em São Paulo, onde já realizou experimentações artísticas pelas ruas da cidade, divulgando sua poesia. Além de escritora, Ryane também comanda uma escola de inglês voltada para mulheres negras.

Fonte: Livro didático⁶

Ao situar um dos ambientes em que a poetiza trabalha, indiretamente instiga o aluno a observar se os conteúdos postados na página do Instagram dela, apresentados logo em seguida (Texto 4), estão ou não adequados ao contexto.

A metodologia escolhida pelo livro didático está de acordo com o que Antunes (2014, p. 48) propõe. Segundo a linguista, deve-se escolher textos que servirão de apoio às reflexões tencionadas. Como base, o Texto 4 serviu para, inclusive, demonstrar que a transgressão da gramática normativa, em que a escritora escolhe usar o “pra”, em vez de “para”, nesse caso, é proposital, tendo em vista ser intencional que haja sensação de uma conversa mais íntima e informal, o que traz mais proximidade entre autor e leitor. Nesse contexto, o “certo” está na transgressão (ANTUNES, 2003, p. 98). Assim, fica nítido que

o texto escrito traz, ao menos virtualmente, um fechamento semântico que vem na direção do autor para o leitor, configurado pela intenção do produtor do texto, por mais que este tenha a consciência – e a esperança – de que o leitor seja o construtor final do sentido daquilo que ele “diz”, e, por aí, “interaja” com ele, seja seu “interlocutor”, para que a finalidade maior da criação do texto se cumpra. (NEVES, 2021, p. 45).

Como defende Antunes (2014, p. 56), é interessante explorar os diversos textos disponibilizados pelos multimeios das novas tecnologias para demonstrar que eles não deturpam a língua nem ameaçam sua integridade. São apenas modos diferentes de se expressar que, em contextos específicos, são aceitáveis. O mesmo texto, por conseguinte, serve para desmistificar, na visão da autora, a concepção deturpada de que a escrita é sempre formal. Caberia aqui, talvez, abordar também a questão da licença poética⁷

Texto 4 – Poesia de Ryane Leão

<p>eu venho me tornando uma mulher que respeita a multiplicidade de si mesma o calor, a folha, o riacho o silêncio, a fúria, o espaço</p>

⁶ NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livro 1 – p. 14.

⁷ “Liberdade concedida a um artista, não necessariamente um poeta, para se expressar criativamente, sem obediência rígida a um cânone, a uma gramática, a um código ou a um modelo convencional de escrita.” Disponível em: < <https://edtl.fch.unl.pt/encyclopedia/licenca-poetica#:~:text=Liberdade%20concedida%20a%20um%20artista,um%20modelo%20convencional%20de%20escrita.>> (Acesso em 3 de jun. 2023).

meu corpo me conta o que quer ser
 hoje ela me pediu para ser água
 e eu chovi espelhos
 brinco com o impossível
 agora que eu me vejo

@ondejazzmeucoração

Fonte: Livro didático⁸

O Texto 4, nesse sentido, ilustra a importância de se trabalhar os aspectos gramaticais no próprio texto, como “pra” e “para”, apontando os contextos nos quais foram produzidos, não somente numa frase. Afinal,

Uma frase é apenas uma hipótese de uso ou, melhor dizendo, é apenas nas partes de uma hipótese de uso. Pode prestar-se para a exemplificação de determinados conteúdos. Mas a escola quer mais; a participação das pessoas na vida da sociedade exige mais: querem o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas que apenas se efetivam em textos, de diferentes gêneros e funções, expressos ou impressos numa multiplicidade de suportes que, inclusivamente, a tecnologia hoje disponibiliza” (ANTUNES, 2014, p. 86 – 87)

Posteriormente, o Texto 5 foi apresentado para enfatizar a necessidade de se adequar aos contextos diferentes de comunicação, como abordado no último parágrafo transcrito a seguir.

Texto 5 – ENTRELINHA

[...]

Atualmente, há quem use a rede social como “escritório”. Doze anos atrás isso não existia. Ou seja, nesse período apareceram novos empregos e serviços. Imagine, então, quantos outros podem surgir nos próximos anos.

Ryane Leão é uma das pessoas que utiliza o aplicativo como seu local de trabalho. Sendo assim, ela deve seguir alguns passos para que as relações ocorram da melhor maneira possível. Por exemplo, os seguidores dessa escritora podem ser compreendidos como os clientes dela. Qual é a melhor forma, então, de dialogar com esses clientes por meio de uma *interface virtual*? Será que ela conversa com seus seguidores pelo Instagram da mesma forma que conversa com eles pessoalmente no lançamento de um livro? Ou mais, será que a autora conversa com eles pessoalmente, durante o evento de publicação do livro, da mesma forma que conversa com o gerente da livraria em que essa obra é lançada?

Embora as possibilidades anteriores se refiram a situações de trabalho, elas possuem contextos diferentes. Consequentemente, seguem “regras” distintas. Ou seja, um momento pode ser mais descontraído e informal, como um fã conhecendo Ryane em uma livraria, mas outro já pode exigir determinados rigor e formalidade, como a autora conversando com o gerente da livraria sobre o evento de publicação do livro.

[...]

Fonte: Livro didático de gramática⁹

⁸ NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livro 1 – p. 15.

⁹ NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livro 1 – p. 16.

Nesse texto, embora não sejam apontadas as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, o aluno, por meio das reflexões feitas em sala, será capaz de perceber que existe mais de uma possibilidade de escolha; mas, como Antunes (2014, p. 57) pontuou, a responsabilidade de eleger uma ou outra cabe aos interlocutores, “conforme suas pretensões comunicativas em cada uma de suas ações de linguagem”.

Como é perceptivo, o Texto 5 é, sem dúvidas, necessário para esclarecer que “determinados padrões podem não ser adequados a um contexto de interação pública, entre interlocutores não familiares, e o ser em um momento da comunicação privada, entre pessoas da convivência imediata” (ANTUNES, 2014, p. 56). Nesse capítulo, diferentemente de outros manuais que trabalham a língua como definitivo (TRAVAGLIA, 2005, p. 234), a língua é vista como passível de alteração, não somente no que diz respeito a variações dialetais como também as de registro, em que se inclui o grau de formalismo¹⁰.

Nesse mesmo texto, embora não sejam abordadas, além de escritor, outras profissões, por intermédio dele, é possível levantar discussão acerca de outros especialistas que trabalham por meio da rede social, porém que não possuem a mesma flexibilidade de Ryane Leão. Um advogado, por exemplo, para que seja respeitado, além de demonstrar conhecimentos da sua área de atuação, deve também se adequar à norma-padrão, pois é isso que se espera de profissionais que têm acesso à cultura letrada. Essa reflexão contextualizaria o uso da norma.

No Texto 6, embora aborde as concordâncias do tu (pronome do caso reto) e você (pronome de tratamento), a discussão é feita pelo viés da norma como normalidade, isto é, o que é normal em determinadas regiões. O intuito do texto, então, não é apontar qual frase está de acordo, ou não, com o que a gramática normativa prescreve; é, sobretudo, informar as regulares da fala existentes em diferentes circunstâncias. Isso está de acordo com a recomendação de Antunes (2014, p. 710) quando diz que “o professor faria bem em ressaltar o fato de que um determinado uso pode ser “normal” numa dada região e não em outra” (ANTUNES, 2014, p. 71).

No entanto, no último parágrafo, percebe-se uma defesa em prol da importância de se saber a norma-padrão, uma vez que ela, associada à leitura e à produção de textos, ou seja, contextualizada, eleva as possibilidades de reconhecer e lidar adequadamente com diferentes

¹⁰ “Representa um grau de formalidade, entendida como um maior cuidado e apuro (no sentido normativo e estético) no uso dos recursos da língua (recursos do nível fonológico, morfológico, sintático ou das construções, do léxico, usos estilísticos, etc.) e também como uma maior variedade de recursos utilizados, aproximando-se cada vez mais da língua padrão e culta em seus usos mais “sofisticados” (literários, obras científicas, etc.)” (TRAVAGLIA, 2005, p. 51).

situações de comunicação. Como bem disse Neves (2021, p. 157), o conhecimento dessa norma prescritiva dará autonomia ao aluno para que, quando necessário, consiga se incluir, inclusive, em estratos valorizados da sociedade, seja na fala, seja na escrita.

Texto 6 – Nós x A gente; tu x você

Nós x A gente; tu x você

Considere o país Brasil. Conforme você sabe, embora haja uma unidade, pois se trata de uma só nação, há aqui enorme diversidade cultural, política, social e econômica. Em outras palavras, a Região Norte possui características que diferem da Região Sul. No entanto, ambas ainda são Brasil. Assim é a língua. Existem características fonéticas, sintáticas e semânticas do português falado em Manaus (AM) que diferenciam do português falado em Porto Alegre (RS), mas ainda assim é um só português.

A título de exemplo, é possível falarmos da expressão **a gente** como equivalente ao pronome **nós**. Na oralidade, essa é uma troca muito comum.

Em algumas regiões do Brasil, emprega-se **tu** para o interlocutor; em outras, emprega-se o **você**. Quando se emprega o **você**, a concordância verbal é feita na terceira pessoa do singular (“Você vai trabalhar como escritor”); quando se emprega o **tu**, percebe-se ora a concordância na segunda pessoa do singular (“Tu vais trabalhar como escritor”), ora na terceira pessoa do singular (“Tu vai trabalhar como escritor”). Da mesma forma que ocorre com a colocação pronominal, essas construções são encontradas em textos escritos mais informais (nas obras literárias, é comum esses empregos na reprodução de falas de personagens).

Para ampliar esses exemplos, há as palavras sinônimas. Na sua região, por exemplo, como se chama o picolé artesanal preparado dentro de um pequeno saco plástico? Em todo o Brasil, ele pode ser chamado **sacolé, geladinho, gelinho, dindim, chupe-çupe**, entre outros.

O conhecimento da norma-padrão, aliado à leitura e à produção de textos, assim como ao conhecimento literário, é que possibilitará o reconhecimento das diversas situações comunicativas. Devemos, então, estar atentos às características linguísticas da situação comunicativa a fim de nos adequarmos a ela. Somente assim é possível compreender quais situações são formais, quais palavras devem ser evitadas, por exemplo. Essa adequação, como você deve imaginar, ocorre tanto na esfera oral quanto na esfera escrita da língua portuguesa.

Fonte: Livro didático¹¹

O Texto 7 aparece para desmitificar a noção de erro, que, consoante a Possenti (2012, p. 79), grande parte da população se refere a ele como tudo que não está de acordo com a variedade de prestígio. Essa maneira de ver e conceituar erro, segundo o texto abaixo, no entanto, reflete o preconceito linguístico que há naqueles que acreditam haver o “certo” e, por oposição, o “errado”. No #ficaadica, dessarte, defende-se o uso dos termos “adequado” *versus* “inadequado” aos diferentes contextos de comunicação, ressaltando, implicitamente, que deve haver, quando necessário, adequação, inclusive, à norma-padrão.

Texto 7 – #FICAADICA

¹¹ NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livro 1 – p. 19.

Adequado ou correto?

É preciso diferenciar, com atenção, o entendimento de adequado do de correto. Quando falamos de adequado, tratamos daquilo que, em determinada situação, é exemplar. Pense, por exemplo, em uma procura por emprego. Quais as características dessa situação, qual o nível de formalidade que esse cargo exige, qual a faixa etária e o grau de escolaridade dos candidatos à vaga, qual o público-alvo desse emprego? Ao entender esses elementos, você será capaz de identificar quais termos se adéquam mais ao contexto e quais devem ser evitados. Nesse sentido, compreender o exemplar é, entre tantas possibilidades, a que melhor se adéqua à situação.

Já considerar o que é correto é, acima de tudo, um juízo de valor. Perceba que, para tudo aquilo considerar correto, há aquilo considerado incorreto, errado. Em outras palavras, compreender as situações dessa maneira é, em maior ou menor grau, cometer preconceito linguístico. Como você viu, há razões históricas e sociais para a existência de sinônimos e preferências de determinado pronome em detrimento do outro. O uso dessas variações da língua portuguesa não é certo nem errado. Ele é apenas adequado ou inadequado aos infinitos contextos de comunicação possíveis.

Fonte: Livro didático¹²

Além de compreender em quais contextos as normas são utilizadas e reconhecer os mais diversos registros linguísticos adequados a diferentes situações comunicativas, a conscientização a respeito da importância do uso da norma-padrão, por exemplo, é muito importante para que o aluno se interesse pelos conteúdos gramaticais. Para isso, é interessante que ele saiba que dominar normas de prestígio permite o acesso dele a diversas esferas públicas, bem como sua participação plena. Além disso

aprender uma variedade nova, a chamada língua padrão, e aprendê-la ademais numa modalidade diferente, a escrita, é aprender também a ver o mundo com outros olhos, a fazer sobre ele novas interpretações, a se referir a ele ou a desvendar essas referências de um modo novo, a compartilhar com o outro mecanismos de linguagem até então nunca exercitados, é aprender, enfim, a interagir linguisticamente com pessoas diferentes e em situações diferentes daquelas do convívio habitual. (PAIXÃO, 2012, p. 25)

Visto isso, o Texto 8 se torna pertinente, porque se encarrega dessa conscientização, ao apontar a importância de se escrever bem para o sucesso profissional. É interessante, ainda, o fato de que nele não são pontuados apenas os aspectos gramaticais, embora haja ênfase neles, mas também as formas lexicais e o domínio da escrita, o que demonstra não serem eficientes os conhecimentos gramaticais e lexicais se esses não estiverem associados a uma boa produção textual. Ou seja, os conhecimentos gramaticais só são pertinentes se fizerem parte de um contexto.

¹² NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livro 1 – p. 15.

Outra parte importante do texto se refere ao que o professor entrevistado sugere acerca da necessidade de compreender o que a empresa exige para que seja possível essa adequação. Dessa maneira, se o local de trabalho exige uma linguagem mais ou menos formal, o candidato ao emprego deve se atentar a isso para, então, se adequar.

Na reportagem, contudo, há um descuido ao estabelecer como “erro”, não como “inadequado”, alguns desvios gramaticais. Essa observação, cabe ao professor fazer em sala de aula.

Texto 8 – A importância de escrever bem para o sucesso profissional

Entenda a importância de escrever bem para o sucesso profissional

Professor de Português explica a importância de uma boa escrita

O mercado está cada vez mais exigente, seja qual for a profissão. As empresas buscam profissionais mais qualificados em diversas competências, mas um fator não mudou: é de extrema importância saber escrever bem.

O professor de Língua Portuguesa e Redação no Complexo de Ensino Renato Saraiva (CERS), Carlos André Pereira Nunes, explicou a importância da escrita para garantir uma boa colocação no ambiente corporativo. Segundo ele, o mercado de trabalho está relacionado à perspectiva do conhecimento e convencimento.

“O mercado tem como lógica a comunicação para o convencimento e empatia. Escrever bem é fazer com que alguém que está do outro lado seja empático à sua comunicação”, destacou.

O professor ainda complementou dizendo que quando uma pessoa não escreve bem, ela não atinge a empatia almejada, o que causa um prejuízo direto para a conquista de um emprego. “Dominar a língua, dominar a comunicação, é fundamental para se manter no mercado de trabalho”, reforçou.

Erros no currículo atrapalham candidatos

Carlos André ressaltou, ainda, que os erros podem aparecer logo no currículo do candidato. É importante lembrar que o currículo é como uma carta de apresentação à empresa. Por isso, deve ser impecável.

Segundo o professor, os erros mais comuns que aparecem em currículos são desvios gramaticais, falta de concordância e escolha lexical inadequada, como o uso de termos “seje”, “menas”, que são bastante grosseiros. Consequentemente, os profissionais acabam não sendo contratados por conta disso.

“Embora muitos linguistas questionem isso, afirmam que pode ser preconceito linguístico, o mercado de trabalho visa eficiência. Ele é menos sociológico nesse ponto. A base é que desvios gramaticais tirem colaboradores, principalmente em empresas competitivas”, alertou.

Profissionais em geral devem ficar atentos aos possíveis erros que podem ser cometidos. Por isso, o professor Carlos André listou os principais cuidados para evitar deslizes.

O primeiro deles é a adequação linguística, ou seja, entender qual é a comunicação da empresa. Em escritórios de advocacia, por exemplo, é comum que se utilizem pronomes de tratamentos que são adequados a um determinado tipo de público, um público mais formal, mais tradicional.

Já empresas menos formais tendem a escolhas lexicais que são diferentes e, consequentemente, essas escolhas devem ser conhecidas.

Também é preciso ter atenção à escrita. “Se tem a adequação linguística, os erros não serão cometidos. Mas de nada adianta se adequar linguisticamente, se não dominar a escrita”, ressaltou Carlos André.

Nesse ponto os profissionais devem evitar ao máximo desvios gramaticais. Ou seja, precisam dominar a gramática e não cometer erros de concordância, erros de regência, de pontuação ou acentuação gráfica.

A língua falada também não pode ser deixada de lado. “Os principais equívocos na língua falada são erros ligados à prosódia (pronúncia da palavra). Na língua escrita, os principais estão relacionados à falta de concordância, falta de acento indicador de crase e pontuação.”

Fonte: Livro didático de gramática¹³

¹³NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livro 1 – p. 20.

No fim do capítulo, entre as questões presentes nele, incluem-se estas:

Atividade 1 – AGORA É COM @VOCÊ

AGORA É COM @VOCÊ

1. O texto possui ideia de português adequado ou de português correto em relação às situações comunicativas? Comente.
2. A quem se destina esse texto? Em sua opinião, ele adota um tom de instrução ou de correção ao falar com o público? Comente.
3. De acordo com o texto, por que as empresas prezam por funcionários que se expressam em um português sem equívocos?
4. Releia o seguinte trecho: “primeiro deles é a adequação linguística, ou seja, entender qual é a comunicação da empresa. Em escritórios de advocacia, por exemplo, é comum que se utilizem pronomes de tratamentos que são adequados a um determinado tipo de público, um público mais formal, mais tradicional.” Quais seriam esses pronomes? Cite exemplos.
5. Para você, o que é “escrever bem” em relação às empresas? Explique.

Fonte: Livro didático de gramática¹⁴

As questões, de maneira geral, não exigem dos alunos que eles saibam nomenclaturas, exceto na número 4. Elas foram elaboradas com a intenção de perceber se o aluno é capaz, ou não, de diferenciar os conceitos “adequado” e “correto”, compreender a função do texto apresentado, entender o porquê das exigências de adequações num contexto de trabalho.

Para finalizar esta análise, vale ressaltar, ainda que, embora o capítulo tenha como título “Norma-padrão e usos da oralidade”, ele não é destinado para apresentação de regras normativas, como de regência, concordância, colocação pronominal. À escola, cabe o ensino dessas prescrições, “porque representa desenvolver a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente também a variedade padrão culta da língua” (TRAVAGLIA, 2005, p. 229). No entanto, diz respeito também às instituições de ensino a reflexão sobre a língua, que é o objetivo do capítulo analisado.

Foram apontadas alguns possibilidade de concordância, por exemplo, mas, em nenhum dos textos, houve a valoração de uma ou outra maneira de se dizer algo. Apresentou-se contextos de adequação e associou-se à importância da norma-padrão à escrita, ou seja, houve contextualização daquilo que se recomenda. Porém, mesmo não havendo a apresentação explícita de regras gramaticais, os textos apresentados estavam de acordo com a prescrições feitas pelas gramáticas normativas. Segundo Possenti (2012, p. 54), essa é uma das maneiras da

¹⁴NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livro 1 – p. 21.

escola criar condição para que os alunos internalizem a norma-padrão. Por consequência, aqueles que tiverem acesso a esses textos, conseguirão internalizar simplesmente por terem acesso a eles, mesmo inconscientemente, não somente os conteúdos abordados nos textos, como algumas das inúmeras regras que o(s) autor(es) dos textos utilizaram para escrevê-los.

Por não ter acesso aos outros livros da mesma coletânea que abordam as regras da gramática normativa, não foi possível analisar como são apresentados esses conteúdos, também importantes. Assim, esse estudo será feito futuramente, em outros trabalhos.

3.2 Análise do Capítulo 6: Coesão gramatical

O capítulo 6, “Coesão gramatical”, é iniciado na página 16 e finalizado na página 29. Na primeira página, entre outros elementos, são apresentados três objetivos de aprendizagem:

- Identificar os principais recursos de coesão gramatical.
- Analisar os recursos de coesão gramatical em textos.
- Aplicar os conhecimentos de coesão na avaliação dos textos.
- Relacionar os elementos coesivos aos efeitos de sentido. (NICOLA, 2022, p. 16).

Eles foram formulados levando em considerações as exigências da BNCC

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). (BRASIL, 2018, p. 506).

Para iniciar as discussões, foi apresentado um texto a respeito do projeto “Perca o ponto mas não perca a história”. Posteriormente, o Texto 9 trouxe uma analogia entre termos que estão presentes nos dois campos: gramática e trânsito. Nele, é enfatizado que a conexão e a ligação entre palavras e ideias na oração são imprescindíveis para que haja sentido no discurso, assim como a conectividade é importante no trânsito. Essa associação é essencial para que o aluno comece a entender a importância dos elementos coesivos, esses que serão estudados ao longo do capítulo.

Texto 9 – ENTRELINHA

Quando discutimos temas como mobilidade urbana, comumente usamos alguns termos ao logo das descrições e das argumentações: **malha** urbana, **rede** de transporte, **conectividade**, **conexão**, **ligação** etc.

Além de relativos ao transporte, você já parou para pensar que esses termos também possuem ligação com a Gramática? Sim. A Gramática! Ora, tudo aquilo que é dito só possui sentido quando segue determinada estrutura, não é mesmo? Ou seja, quando há um mínimo de **conexão** entre as palavras e as ideias da oração.

A noção de conectividade é tão importante nesses dois campos – na Gramática e no trânsito – que há até um termo muito especial compartilhado pelos dois, a **sintaxe espacial**. Esse conceito, originalmente gramatical, se espalhou para outras áreas, como a do espaço urbano, exatamente para representar a importância da ligação entre alguns elementos. Já a malha e rede, por exemplo, que se referem ao entrelaçamento de linhas e fios, também estão bem ligados tanto à construção textual quanto à urbana.

Na verdade, as palavras texto e tecido possuem origens latinas bem próximas. Isso porque texto nada mais é do que a costura de palavras, para uni-las em torno de um sentido. Assim como o transporte é unido em torno de um sentido, como a melhor circulação de automóveis ou de pessoas em determinada região.

Segundo a analogia da sintaxe espacial, quer dizer, então, que a Gramática possui elementos específicos para ligar termos? Sim! Assim como o tecido urbano possui o traçado de ruas e avenidas, pontes e viadutos, terminais rodoviários e ferroviários, onde são feitas conexões, os sintagmas também possuem uma tessitura específica.

De certa forma, então, o projeto “Perca o ponto mas não perca a história” é interessante por diversos motivos. Já no nome, os idealizadores fazem uma brincadeira com o termo **ponto**, que se refere ao local em que as pessoas esperam por veículos do transporte público, como ônibus. Além disso, esse termo também se refere à figura gráfica que marca o fim da oração. Em outras palavras, não tem problema perder o final da apresentação artística, já que a finalidade do projeto é espalhar vivências artísticas, e não necessariamente fazer com que as pessoas vivam essas experiências do começo a fim.

Outro aspecto muito importante do projeto é o fato de os artistas utilizarem locais relevantes da sintaxe espacial. Os pontos de ônibus, exatamente por serem locais em que as pessoas esperam seus transportes, enquanto outras tantas também circulam por esses locais durante suas movimentações diárias, são elementos coesivos entre bairros, ruas, comunidades inteiras e até entre cidades diferentes.

Nesse capítulo, vamos estudar os elementos coesivos e como eles se aproximam dos elementos coesivos do trânsito. Você topa essa viagem?

Fonte: Livro didático de gramática¹⁵

Subsequentemente, o Texto 10 é apresentado para, depois, utilizá-lo com intuito de exemplificar a coesão gramatical. Ele, portanto, se faz necessário para a contextualização do ensino das nomenclaturas. Essas que serão abordadas com função apenas complementar, ou seja, a favor da sequenciação do texto, não com fim em si mesmas, como sugere Antunes (2007, p. 82).

Texto 10 – América Latina acelera a adoção de ônibus elétricos

AMÉRICA LATINA ACELERA A ADOÇÃO DE ÔNIBUS ELÉTRICOS

A substituição de ônibus a gasolina por veículos elétricos, com modelos de negócios inovadores, é algo que pode ser imitado em todo o mundo, segundo relatório da IFC/ Banco Mundial e da C40

Em meio às tristes notícias sobre o agravamento e prolongamento da pandemia de covid-19, a América Latina tem um motivo para estar esperançosa: a região pode motivar o resto do mundo a

¹⁵NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livro 1 – p. 18.

adotar gradualmente os ônibus elétricos, o que ajudará as cidades a serem mais sustentáveis no pós-pandemia.

Essa é uma das principais conclusões do estudo “Liderando uma recuperação urbana limpa com ônibus elétricos – Modelos de negócios inovadores mostram grande potencial na América Latina” (em inglês), publicado pela Corporação Financeira Internacional – IFC (braço do Grupo Banco Mundial) para o setor privado) e C40 (uma rede de cidades comprometidas com a redução das mudanças climáticas).

O documento destaca os avanços significativos de países como Chile e Colômbia. Santiago conta com 776 ônibus elétricos, que operam com contratos privados. Da mesma forma, Bogotá anunciou em janeiro que modernizará a frota do Transmilenio em 529 novos ônibus, chegando a um total de 1485 veículos elétricos (“a maior frota fora da China”, destacaram as autoridades locais; o país asiático tem quase 98% de ônibus elétricos do planeta).

Segundo os autores, Anthony Courreges (da C40) e Jonh Graham (IFC), o segredo da América Latina está nas parcerias públicos-privadas (PPPs) inovadoras ou nos modelos de concessão nos quais os fornecedores financiam, adquirem e mantêm as frotas, disponibilizando os ônibus elétricos para operadoras ou municípios sob contratos de longo prazo. Assim, as operadoras ou municípios ficam liberados de cuidar da propriedade e da operação. “Esse modelo permite que todas as partes interessadas façam o que fazem de melhor”, afirma o relatório.

Fonte: Livro didático de gramática¹⁶

Após esse texto, há as seguintes questões:

Atividade 2 - AGORA É COM @VOCÊ

AGORA É COM @VOCÊ

1. No início do texto, há a menção de “tristes notícias” relacionadas à pandemia de covid-19. Essa referência é intratextual ou precisa de elementos além do texto para ser compreendido? Comente.
2. No terceiro parágrafo, o termo documento é uma referência a outra informação. Essa segunda informação é intra ou extratextual? Comente?
3. Observe o termo destacado no trecho a seguir.

Essa é uma das principais conclusões do estudo “Liderando uma recuperação urbana limpa com ônibus elétricos – Modelos de negócios inovadores mostram grande potencial na América Latina” (em inglês), publicado pela Corporação Financeira Internacional – IFC (braço do Grupo Banco Mundial) para o setor privado) e C40 (uma rede de cidades comprometidas com a redução das mudanças climáticas).

- a) Qual é a informação retomada pelo termo destacado? Ela é intra ou extratextual?
- b) Com as devidas alterações, reescreva o parágrafo substituindo o termo **essa** pela oração original.
4. Gramaticalmente, como se classificam os termos utilizados nos exemplos anteriores para retornar outras informações do texto?

Fonte: Livro didático de gramática¹⁷

¹⁶NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livro 2 – p. 19.

¹⁷NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livro 2 – p. 20

Nas três primeiras questões, focaliza-se no que tange à referenciação, sobre a qual é cobrado se é intra ou extratextual. Na (3b), exige-se mais do aluno, uma vez que, além de identificar o que o pronome “essa” retoma, ele tem de, ainda, fazer a substituição dele pela ideia retomada. Na quarta questão, ou seja, na última questão, cobra-se o conhecimento da nomenclatura, visto que se pediu o nome do termo que retoma o referente.

Houve, nesse sentido, uma contextualização do ensino do pronome, uma vez que, por meio do texto, explica-se a sua funcionalidade seguido de seu nome. Além da preocupação em situar o uso do pronome, por exemplo, a forma como foram cobrados esses conhecimentos demonstra que o destaque não está na fascinação pelas nomenclaturas, mas pelas funções delas dentro do enunciado. Isso posto, as questões trabalhadas evidenciaram que “a gramática de uma língua é muito mais, muito mais mesmo, do que o conjunto de sua nomenclatura, por mais bem elaborada e consistente que seja” (ANTUNES, 2003, p. 32).

A escolha dessas questões, por isso, possui como finalidade “desenvolver a capacidade do uso da língua” (TRAVAGLIA, 2005, p. 221), numa perspectiva textual, possibilitando que

a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso [...] pois passa-se a ver como integrado à gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restritas aos níveis morfológicos [...] e sintáticos. (TRAVAGLIA, 2005, p. 109).

Dessa maneira, não se tem

a extinção das atividades de gramática teórica nas aulas de Português, mas apenas um redimensionamento: que ela seja dada não como fim em si mesma, mas seja utilizada como mais um recurso que pode ajudar a atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa. (TRAVAGLIA, 2005, p. 215).

Após apontar brevemente, nos textos posteriores, no tocante à coesão textual e a sua importância, o Texto 12 é exposto para conceituar a coesão gramatical e apresentar os elementos da gramática, a exemplo de pronomes pessoais, pronomes demonstrativos, que auxiliam na ligação das partes do texto. As exemplificações da função dessas classes de palavras para o concatenamento dos textos foram elaborados de acordo com partes do Texto 10 ou com base nele.

Texto 12 – A coesão gramatical

A coesão gramatical

Conforme você viu, o texto pode ser considerado como um tecido. Assim, como um pano, que possui as linhas entrelaçadas a fim de formar um todo maior, a produção textual contém informações interligadas a fim de garantir a progressão de ideias sem precisar repeti-las. Observe o trecho a seguir.

Em meio às tristes notícias sobre o agravamento e prolongamento da pandemia de covid-19, a América Latina tem um motivo para estar esperançosa: a região pode motivar o resto do mundo a adotar gradualmente os ônibus elétricos, o que ajudará as cidades a serem mais sustentáveis no pós-pandemia.

Essa é uma das principais conclusões do estudo “Liderando uma recuperação urbana limpa com ônibus elétricos – Modelos de negócios inovadores mostram grande potencial na América Latina” (em inglês), publicado pela Corporação Financeira Internacional – IFC (braço do Grupo Banco Mundial) para o setor privado) e C40 (uma rede de cidades comprometidas com a redução das mudanças climáticas).

O documento destaca os avanços significativos de países como Chile e Colômbia. Santiago conta com 776 ônibus elétricos, que operam com contratos privados. Da mesma forma, Bogotá anunciou em janeiro que modernizará a frota do Transmilenio em 529 novos ônibus, chegando a um total de 1485 veículos elétricos (“a maior frota fora da China”, destacaram as autoridades locais; o país asiático tem quase 98% de ônibus elétricos do planeta).

Os termos destacados dialogam entre si a fim de garantir a progressão de ideias sem que o texto fique repetitivo. Caso o pronome essa, no segundo parágrafo, não substituísse a oração do parágrafo anterior, ela teria de reaparecer na íntegra. Da mesma forma, o termo “o documento”, no terceiro parágrafo, evita a repetição de “do estudo” e do nome dele. Além de evitar a recorrência das mesmas palavras, você pode perceber que o texto também ficaria menor, ao substituir certos sintagmas por outros.

Classes gramaticais e coesão

A coesão pode ocorrer de diversas formas, como substituição de termos (conforme os exemplos do parágrafo anterior), e até por supressão de palavras (conforme você verá mais à frente). O comum em todos esses casos é como esses mecanismos objetivam o entrelaçamento do texto, ou seja, por sua tessitura, sua amarração. O resultado de um texto em que seus termos dialogam bem entre si é uma produção harmoniosa, organizada e coesa. Observe a seguir.

Pronomes pessoais

Possuem valor de substantivo, comumente garantem a retomada de outros substantivos e de sintagmas nominais.

Exemplo: Anthony Courreges (da C40) e John Graham (IFC) foram os autores do estudo. Eles apontam a importância do estudo do transporte público no planejamento urbano.

No caso, o pronome **eles** retoma os nomes Anthony Courreges e John Graham

Pronomes demonstrativos

Além de remissão, podem indicar posição no tempo e no espaço. Via de regra, os pronomes isto, isso e aquilo remetem a segmentos textuais.

Exemplo: “Isso é ainda mais preocupante quando considerados o impacto da covid-19 nas agências de transporte municipal.”

No caso, o pronome **isso** retoma “Por várias razões, nenhuma dessas partes está bem posicionada para liderar uma transmissão em larga escala baseada em investimentos para frotas elétricas”, acrescenta o estudo”, no parágrafo imediatamente anterior do texto lido. Já no exemplo “a frota possui dois tipos de ônibus: regulares e elétricos. Este funciona diariamente, aquele funciona somente aos fins de semana”, o pronome **este** indica proximidade em relação à posição dos termos no texto, enquanto o pronome **aquele** indica distância. Ambos também funcionam como retomada.

Texto - #ficaadica

Alguns pronomes podem se combinar à preposição em. A título de exemplo, os pronomes o, a, os e as combinados à preposição ficariam no, na, nos e nas. No caso dos pronomes demonstrativos o resultado seria nisto, nisso e naquilo.

Fonte: Livro didático de gramática¹⁸

“Ir além da gramática implica também ir além da sua nomenclatura”, para Antunes (2007, p. 81). No Texto 12, fica claro que não há uma tentativa de impor aos discentes que eles decorem as nomenclaturas e seus conceitos, há, no entanto, também a apresentação das suas funções, o que demonstra certa preocupação do uso efetivo delas no texto. Assim, é perceptível uma apresentação não aquém da gramática.

Para que fique claro sobre o que foi apresentado no capítulo em análise, vale apresentar o que são, ou não, regras de gramática.

São regras, por exemplo, a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição etc.); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa.

Em contrapartida, não são regras de uso, mas são apenas questões metalinguísticas de definição e classificação das unidades da língua, por exemplo, saber: a subdivisão das conjunções e os respectivos nomes de cada uma; as subclassificações de cada classe dos pronomes e a função sintática prevista para cada um: a classificação de cada tipo de oração, com toda a refinada subclassificação das subordinadas e coordenadas; as diferentes funções sintáticas do QUE e do SE; a distinção entre os vários tipos de encontro vocálico ou consonantal, de sujeito ou de predicado (aqui também com detalhadas distinções nem sempre consistentes e quase sempre irrelevantes). (ANTUNES, 2003, p. 86 – 87).

À vista disso, é evidente que foram apresentadas regras da gramática, não apenas questões metalinguísticas. Afinal, as nomenclaturas, as subclassificações e os conceitos

¹⁸NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livro 2 – p. 21, 22.

expostos estavam seguidos de suas funções e seus empregos. Nesse caso, serviu-se da gramática “como um instrumento auxiliar no aprendizado dessas duas habilidades básicas tão fundamentais ao bom desempenho escolar dos alunos: ler e escrever textos.” (PAIXÃO, 2012, p. 16-17).

Por meio do Texto 12, evidencia-se que

os pronomes não apenas têm função eminentemente sintática, como têm, sobretudo, sérias implicações de ordem textual, contextual e pragmática, pois implicam – como seu papel básico: [...] (c) a menção a qualquer objeto, a qualquer coisa do mundo real ou fictício, presente ou não à cena da interação, função também preenchida pelos pronomes de 3ª pessoa. (ANTUNES, 2014, p. 138).

Apontam-se, pois, essa classe gramatical e outras, como expressões que podem ser consideradas fóricas, visto que servem para retomar ou antecipar referências. Assim, percebe-se uma contextualização do ensino gramatical. As funções da nomenclatura, nesse caso, não estão aquém, mas além do texto, sendo, portanto, a “**gramática dirigida a contextos específicos, a fins específicos**, o que significa postular uma **gramática contextualizada**” (ANTUNES, 2014, p. 58, grifos da autora).

É pertinente salientar que os sentidos também são expressos pelos conectores, esses não servem, portanto, somente para conectar partes do texto, mas também para relacionar sentidos (ANTUNES, 2014, p. 122). Na Atividade 3, a única abordagem referente à semântica do conectivo se deu na questão 3. De modo geral, focalizou mais na função de retomada, sem, no entanto, aprofundar e exigir dos educandos que façam relação de sentido ou que apliquem outras possibilidades de retomadas.

Atividade 3 - AGORA É COM @VOCÊ

AGORA É COM @VOCÊ

1. Releia o título do texto. Que termo é retomado pelo uso de **modal**?

2. Releia o parágrafo a seguir:
 “O documento foi escrito pelo especialista em mobilidade urbana Carlos Henrique de Carvalho e as conclusões serão apresentadas hoje (30 de outubro de 2010) [...] durante audiência pública na Câmara dos Deputados que trata da regulamentação do transporte como direito social.”

 Qual termo é retomado por documento?

3. Releia os seguintes trechos:

- “Segundo o instituto, há estados, como São Paulo e Distrito Federal, que utilizam algum subsídio público, mas eles são exceções.”
- “A assessoria explicou que os custos do sistema de transporte seriam pagos com impostos que já existem. ‘Não é a criação de nenhum imposto novo, eles já existem e são todos ligados à mobilidade urbana [...]’”.

Nos exemplos dados, o pronome pessoal do caso reto masculino possui o mesmo significado nos dois casos?

“Aprender a língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas” (POSSENTI, 2012, p. 92), por isso, não é suficiente saber,

ínsito, que o pronome é uma palavra que substitui o nome, ou que uma elipse é a omissão de um termo recuperável pelo contexto precedente. Não basta ainda saber que existe um artigo que é definido, e outro que é indefinido. É preciso saber que efeitos o uso de um ou de outro provoca na sequência do texto.

É preciso saber em que pontos do texto convém usar um pronome em lugar de uma expressão nominal ou recorrer a uma elipse em vez de uma a forma explícita. (ANTUNES, 2007, p. 59).

Nesse sentido, nota-se a necessidade de discutir a respeito dos efeitos de sentidos, das adequações e das possibilidades. Além de apontar que

Nem todo texto requer o mesmo número ou os mesmo tipos de nexos coesivos. Vale a pena explorar que recursos são esses e analisar seu uso em diferentes gêneros de texto. Nesse âmbito da coesão, é de grande significação o estudo dos pronomes e dos procedimentos de substituição a que eles se prestam. É de grande significação também o estudo das conjunções, não naquele esquema simplista de classificação apenas, mas, analisando, em textos, como seu uso estabelece (e indica!) os diferentes tipos de relações semânticas pretendidas. (ANTUNES, 2007, p. 49).

De qualquer modo, nota-se que a gramática foi incluída na interação verbal, portanto foi contextualizada. Destarte, expôs-se a aplicabilidade dela na produção e interpretação de texto, demonstrando, como diz Antunes (2003, p. 97), que questões postas como “texto ou gramática” não existem. Eles estão entrelaçados, complementando-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho de pesquisa, constata-se que, geralmente, a gramática normativa e teórica é abordada de modo descontextualizado. Professores de Língua Portuguesa desvinculam texto e gramática, por isso, muitos alunos não aprendem as regras e as teorias gramaticais, ou não compreendem a importância dela.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral a análise do ensino travestido nos textos de normas e nomenclaturas. Consta-se, portanto, que o objetivo proposto foi alcançado, já que por meio do presente trabalho conseguiu-se, efetivamente, demonstrar diversas maneiras distintas de abordar esses conteúdos por meio de textos, como no dissertativo-argumentativo.

No que tange ao primeiro objetivo específico, sobre conceituar gramática, foi alcançado com auxílio de diferentes referências teóricas que possibilitaram a abordagem das mais diversas concepções do termo gramática. Dessa forma, foram apontados tipos, metodologias e conceitos que foram considerados indispensáveis para a discussão deste trabalho.

Referentemente ao segundo objetivo, acerca de descrever como é possível contextualizar a gramática, foi alcançado em partes, visto que, devido ao pouco tempo, não houve a possibilidade de fazer uma análise dos diferentes ensinamentos contextualizados da gramática da Língua Portuguesa. No entanto, apontou-se algumas das possibilidades indicadas por estudiosos do assunto.

Em relação ao terceiro objetivo, foram averiguadas algumas estratégias de ensino da norma e da nomenclatura no texto. Além de ressaltar a necessidade de se aprender as normas para se adequar a contextos diversos, atribui-se, também, a importância de não somente conhecer os nomes e seus conceitos como, inclusive, suas funções.

Acerca do quarto objetivo, as contribuições do ensino contextualizado na formação do aluno foram apresentadas na medida em que se demonstra as mais diversas formas de abordagem das gramáticas, normativa e/ou teórica, no texto. Ademais, apresentou-se também a importância de saber sobre elas como forma de garantir excelentes oportunidades, inclusive, no mercado de trabalho.

No que concerne ao quinto objetivo, foram analisados dois capítulos dos livros didáticos destinados à 2ª Série do Ensino Médio. Essa análise serviu para comprovar que é possível aplicar as teorias estudadas e transcritas neste trabalho.

Por meio da pesquisa, compreendeu-se que a adoção de um ensino contextualizado de normas e nomenclaturas na disciplina de gramática na educação básica promove um melhor

entendimento das regras e da metalinguagem pelos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais eficazes e um domínio mais sólido da língua materna. Diante disso, é imprescindível que haja contextualização do que é ensinado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. **Muito Além da Gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M. et al. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Manual de Correção do Enem: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): 2019. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/manual-dos-corretores-da-redacao-do-enem-e-ferramenta-extra-nos-estudos/>> (Acesso em 1º de maio 2023)
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Brasília, 2018. Disponível em: <[Base Nacional Comum Curricular \(BNCC\) – Etapa Ensino Médio - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/bncc/)> (Acesso em 3 de jun, 2023)
- CAMPOS, E. P. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.
- FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2021.
- FRANCHI, C. et al. **Mas o que é mesmo gramática?**. São Paulo: Parábola, 2006.
- KHOCH, I; ELIAS, V. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2020.
- KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- KOCH, I. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2021.
- KOCH, I. **Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1994.
- MADUREIRA, S. L. G. **Coisas que a gramática não explica**. Curitiba: Appris Editora, 2021.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____. **Que gramática estudar na escola?**. São Paulo: Contexto, 2003.

NICOLA, J. **Gramática – 2ª série**. Fortaleza: Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino S.A., 2022. Livros 1 e 3.

PAIXÃO, E. de C. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividade**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012. P. 15-34.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXO

ANEXO – Livro teórico de Irandé Antunes.



A capa do livro *Gramática Contextualizada – limpando “o pó das ideias simples*, de Irandé Antunes, foi anexado neste trabalho por se tratar de uma das principais obras que guiou a elaboração desta monografia. Nessa obra, a autora defende a importância de explorar as diversas possibilidades de escolhas a depender das pretensões comunicativas, apontando que cabe aos professores guiar essa aprendizagem, considerando os contextos e os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Para isso, Antunes propõe uma opção metodológica de tratamento dos fatos gramaticais: gramática contextualizada.