



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**PROPOSTA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO REFLEXIVO DE ORAÇÕES**  
**ADVERBIAIS COMPARATIVAS**

Ana Paula dos Santos Cardoso Pereira

Rio de Janeiro

Março de 2019

**PROPOSTA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO REFLEXIVO DE ORAÇÕES  
ADVERBIAIS COMPARATIVAS**

Ana Paula dos Santos Cardoso Pereira

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de Concentração Linguagens e Letramentos na Linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Filomena de Oliveira Azevedo Varejão

Rio de Janeiro

Março de 2019

## CIP - Catalogação na Publicação

d436p dos Santos Cardoso Pereira, Ana Paula  
Proposta Experimental Para o Ensino Reflexivo de  
Orações Adverbiais Comparativas / Ana Paula dos  
Santos Cardoso Pereira. -- Rio de Janeiro, 2019.  
93 f.

Orientadora: Filomena de Oliveira Azevedo  
Varejão.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós  
Graduação em Letras Vernáculas, 2019.

1. Orações adverbiais comparativas. 2. Ensino  
reflexivo. 3. Universidade Federal do Rio de  
Janeiro. I. de Oliveira Azevedo Varejão, Filomena ,  
orient. II. Título.

Ana Paula dos Santos Cardoso Pereira

**PROPOSTA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO REFLEXIVO DE ORAÇÕES  
ADVERBIAIS COMPARATIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos. Orientadora: Profa. Dra. Filomena Varejão.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente, Profa. Dra. Filomena de Oliveira Azevedo Varejão  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

---

Profa. Dra. Patrícia Maria Campos de Almeida  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

---

Profa. Dra. Violeta Virgínia Rodrigues  
Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas - UFRJ

---

Profa. Dra. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt (Suplente)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

---

Profa. Dra. Ana Paula Quadros Gomes (Suplente)  
Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas - UFRJ

Às minhas filhas Isabela e Júlia que tanto me inspiram e despertam em mim a vontade de crescer a cada dia.

Aos meus pais, Albertina e Alfredo, que apesar das dificuldades sempre me apoiaram e me incentivaram a todo tipo de estudo.

Ao meu marido, Luís Felipe, que foi um grande parceiro e que me deu forças para seguir este árduo caminho.

Aos meus afilhados, familiares e amigos próximos que entenderam minhas ausências durante todo o período deste projeto.

À minha orientadora e grande mestra Filomena, que muito me ensinou e me guiou com muita dedicação e carinho nesta empreitada acadêmica.

Aos meus diretores, coordenadores e amigos de trabalho que me sustentaram quando eu achava não ser possível a conclusão desta pesquisa.

E àqueles que foram os propulsores desta pesquisa, meus amados alunos, que me ensinam a cada dia e que me fazem querer buscar sempre mais.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por permitir que os meus sonhos fossem alcançados, por me carregar no colo nos momentos de maiores dificuldades, por se fazer presente em cada linha escrita e por enxugar todas as lágrimas derramadas num momento tão difícil da minha vida.

À professora doutora Filomena de Oliveira Azevedo Varejão, por ser muito mais do que uma orientadora acadêmica, por acreditar que eu seria capaz de trilhar este caminho que chamamos de mestrado e por conduzir de forma perfeita o meu aprendizado e a feitura desta dissertação.

À minha mãe, por ser o maior exemplo de fé, força e superação que eu poderia ter, por entender a minha ausência mesmo num momento de tanta necessidade. Por ser meu porto seguro e minha fonte de inspiração para a vida.

Ao meu pai, por ter me apresentado o caminho das letras, por ter me ensinado a ler e a escrever, por me incentivar em todas as minhas escolhas e por todos os exemplos de integridade e generosidade demonstrados a cada dia.

Às minhas filhas, por compreenderem – mesmo sem entender direito – as minhas ausências, por se mostrarem tão maduras e generosas com a minha falta de tempo e de disposição; por serem meu estímulo e força.

Ao meu marido, por ser um grande parceiro e coautor do meu crescimento pessoal e profissional, por ser meu porto seguro e por não me deixar fraquejar diante dos contratemplos que a vida me impôs.

Aos meus Diretores Jhonatan Pache e Pierre Pereira, por acreditarem no meu trabalho e por permitirem e incentivarem o meu crescimento profissional.

À minha diretora Luciana por todo o apoio dado tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Aos meus coordenadores Karla e Jorge, por se disponibilizarem a me ajudar em todas as ocasiões necessárias e por concederem algumas liberações para que eu pudesse me dedicar aos estudos e trabalhos do PROFLETRAS.

Aos meus queridos alunos, por me incentivarem a crescer e a ser melhor a cada dia; por me permitirem ser instrumento de modificação de realidades e por confiarem no trabalho desenvolvido durante cada aula.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelos conhecimentos partilhados e pelas oportunidades de crescimento intelectual e social.

Aos amigos da turma IV do PROFLETRAS, pelo companheirismo e parceria. Pelas risadas de humor e de desespero, pela partilha de saberes e pela generosidade de cada um, pois sem eles não sei se conseguiria chegar até aqui.

Só esqueceram de uma coisa na construção de nosso edifício social: a pedra fundamental.

(Millôr Fernandes)

## RESUMO

PEREIRA, Ana Paula dos Santos Cardoso. **Proposta experimental para o ensino reflexivo de orações adverbiais comparativas**. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2019.

O presente trabalho tem por objetivo propor uma reflexão acerca das orações subordinadas adverbiais comparativas e do tratamento dispensado ao ensino de tais orações no âmbito do estudo do período composto no ensino fundamental. Para tanto, parte-se de discussão orientada para o ensino reflexivo de gramática, fundamentado na gramática funcionalista e na perspectiva da variação linguística. A proposta aqui desenvolvida pretende ampliar a base teórica do ensino de gramática para além dos domínios normativos, que parece ainda predominar nos livros didáticos, norteando, quase exclusivamente, o ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula do ensino fundamental. Para tal, pretende-se apresentar algumas atividades desenvolvidas a partir dos três eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2017) que levem os alunos a considerar comparativamente os conceitos já pré-definidos pelas Gramáticas Normativas com o uso efetivo dessas estruturas nas práticas de linguagem. Busca-se verificar o quanto a proposta de ensino da Gramática Tradicional limita o estudo das orações adverbiais comparativas na escolarização básica, posto que não leva em consideração os contextos situacionais de uso, o que dificulta a compreensão do papel dessas estruturas como constituinte do período composto e também pode impedir ao estudante, muitas vezes, a clara percepção do sentido que elas agregam ao enunciado. Assim pretende-se com esta proposta uma avaliação mais reflexiva sobre orações adverbiais comparativas a fim de cotejar o uso dos conectores de prática mais corrente e aqueles propostos pelas gramáticas tradicionais.

Palavras-chave: Orações adverbiais comparativas; Proposta experimental; Ensino Fundamental, Ensino de Língua Portuguesa.

## **ABSTRACT**

PEREIRA, Ana Paula dos Santos Cardoso. Experimental proposal for reflective teaching of comparative adverb sentences. Rio de Janeiro, 2019. Master's thesis submitted to the Professional Master's Program in Literature - PROFLETRAS, Faculty of Arts of the Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ, 2019.

The present work aims to propose a reflection on the comparative adverbial subordinate clauses and the treatment of the teaching of such sentences in the context of the study of the compound period in elementary education. In order to do so, it is based on a discussion oriented to the reflexive teaching of grammar, based on functionalist grammar and on the perspective of linguistic variation. The proposal developed here intends to broaden the theoretical basis of grammar teaching beyond the normative domains, which still seems to predominate in didactic books, guiding, almost exclusively, the teaching of Portuguese in primary school classrooms. To do this, we intend to present some activities developed from the three axes for grammar teaching (VIEIRA, 2017) that lead students to consider comparatively the concepts already pre-defined by Normative Grammars with the effective use of these structures in the practices of language. The aim of this study is to verify how much the traditional grammar-teaching proposal limits the study of adverbial sentences in basic schooling, since it does not take into account the situational contexts of use, which makes it difficult to understand the role of these structures as a constituent of the composite period. It can also often prevent the student from clearly perceiving the meaning they add to the statement. Therefore, this proposal aims to show a more complexive adverb sentences in order to consider the use of the most often current connectives and those ones suggested by the traditional grammar.

**KEYWORDS:** Comparative adverb sentences; Experimental proposal; Elementary Education, Teaching Portuguese Language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Orações subordinadas adverbiais no livro “Português-Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, adotado para 9º ano do ensino fundamental.....	41
<b>Figura 2:</b> Orações subordinadas adverbiais comparativas no livro “Português-Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, adotado para 9º ano do ensino fundamental.....	41
<b>Figura 3:</b> Exercícios sobre orações subordinadas adverbiais no livro “Português-Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, adotado para 9º ano do ensino fundamental. (Parte I).....	42
<b>Figura 4:</b> Exercícios sobre orações subordinadas adverbiais no livro “Português-Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar, adotado para 9º ano do ensino fundamental. (Parte II) ..	43
<b>Figura 5:</b> Orações subordinadas adverbiais no livro do Sistema Elega de Educação em apostila adotada para 9º ano.....	44
<b>Figura 6:</b> Orações subordinadas adverbiais comparativas no livro do Sistema Elega de Educação em apostila adotada para 9º ano.....	44
<b>Figura 7:</b> Relação de comparação no livro do Sistema Elega de Educação em apostila adotada para 9º ano. (Parte I) .....	45
<b>Figura 8:</b> Relação de comparação no livro do Sistema Elega de Educação em apostila adotada para 9º ano. (Parte II) .....	45
<b>Figura 9:</b> Exercícios sobre orações subordinadas adverbiais no livro do Sistema Elega de Educação em apostila adotada para 9º ano.....	46
<b>Figura 10:</b> Exercícios sobre orações subordinadas adverbiais comparativas no livro do Sistema Elega de Educação em apostila adotada para 9º ano.....	46
<b>Figura 11:</b> Orações subordinadas adverbiais no livro do Sistema Ari de Sá em apostila adotada para 9º ano.....	47
<b>Figura 12:</b> Orações subordinadas adverbiais comparativas no livro do Sistema Ari de Sá em apostila adotada para 9º ano.....	48
<b>Figura 13:</b> Exercícios sobre orações subordinadas adverbiais no livro do Sistema Ari de Sá em apostila adotada para 9º ano (Parte I).....	49
<b>Figura 14:</b> Exercícios sobre orações subordinadas adverbiais no livro do Sistema Ari de Sá em apostila adotada para 9º ano (Parte II) .....	50

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**GT** – Gramática Tradicional

**LP** – Língua Portuguesa

**NGB** – Nomenclatura Gramatical Brasileira

**NGP** – Nomenclatura Gramatical Portuguesa

**PB** – Português do Brasil

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**SAS** – Sistema Ari de Sá

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. ORAÇÕES COMPARATIVAS: DESCRIÇÕES TRADICIONAIS E OUTRAS ABORDAGENS .....</b>	<b>18</b>
2.1 Tratamento do período composto na NGB, na Gramática Tradicional (GT) e outras perspectivas .....	18
2.2 Descrição das orações subordinadas adverbiais comparativas na Gramática Tradicional (GT).....	24
2.3 Sentenças comparativas em estudos científicos.....	27
<b>3. ENSINO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS COMPARATIVAS EM MANUAIS DIDÁTICOS.....</b>	<b>35</b>
<b>4. BASES TEÓRICAS PARA O ENSINO REFLEXIVO .....</b>	<b>52</b>
<b>5. DESENHO DA PROPOSTA EXPERIMENTAL .....</b>	<b>62</b>
5.1 Recorte, pressupostos teóricos e relevância do trabalho.....	62
5.2 Atividades propostas e orientações metodológicas para a aplicação.....	63
5.3 Avaliação da elaboração da proposta pedagógica.....	83
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Por uma ótica de análise histórica, vê-se que a língua portuguesa tem sua instituição como disciplina escolar muito tardia - data das últimas décadas do século XIX. Tal fato explica-se porque, em épocas de Brasil Colônia, a língua portuguesa não era a que prevalecia no amplo escopo das interações sociais. Segundo Soares (2004), havia aqui três línguas que conviviam: a primeira era uma língua-geral que abarcava um amálgama de todas as línguas indígenas usadas no Brasil (a maioria proveniente do Tupi); a segunda era o latim, pois nele se pautava toda forma de ensino secundário e superior instituído pelos jesuítas; a terceira seria, enfim, a língua portuguesa, empregada basicamente como instrumento de alfabetização, ou seja, apenas como mecanismo de aprendizagem de leitura e escrita. Assim sendo, não havia componentes curriculares – conteúdos – suficientes para a instituição de uma disciplina. Tal cenário só começou a ser modificado a partir de meados dos anos 50 do século XVIII, quando o Marquês de Pombal propôs uma reforma que obrigava o ensino exclusivo da língua portuguesa no Brasil e em todas as demais colônias de Portugal. Tal medida contribuiu significativamente para a consolidação da língua e também corroborou a sua valorização no ambiente escolar. Com as medidas apresentadas na reforma pombalina, as demais línguas foram paulatinamente extintas, mesmo que estas representassem também uma fonte de identidade nacional e cultural. Esse comportamento pode ter interferido diretamente na relevância dada ao ensino da língua, pois deixaram de ser foco as línguas de uso vulgar e de comunicação popular, passando a ser valorizada e privilegiada, não sem algum traço de tensão, apenas uma variedade da língua portuguesa. Para Houaiss (1985: 25-6 *apud* SOARES, 2004, p. 162),

um traço equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma luta acirrada contra as variações até de pronúncia.

Soares (2004) destaca que a configuração de ensino de língua portuguesa foi se delineando com o passar dos anos a partir das necessidades que acompanharam o desenvolvimento da sociedade. E é somente após a segunda metade do século XX que uma importante mudança começa a acontecer no ensino da disciplina de língua portuguesa. Tal transformação torna-se fundamental para atender a demanda de um novo público que passa a ter acesso à escola. Agora não são apenas os filhos da burguesia que frequentam as escolas, mas também os filhos das classes trabalhadoras, e, em virtude disso, o ensino precisaria ser

democratizado. Ainda no dizer de Soares (2004), com o intuito de atender a essa nova demanda, o perfil dos docentes também vai se modificando. Portanto, a própria conjuntura de ensino-aprendizagem passava a ser outra. Assim, se por um lado o vernáculo seguia uma dinâmica de mudanças relativamente rápida, por outro o português ensinado a esse novo público nem sempre correspondia à língua de uso, ou seja, começava-se a construir um padrão artificial de ensino, que aumentou o hiato entre normas

Padre Antônio Vieira já dizia: “...a língua que nas ditas famílias se fala he a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola”, (apud Leite, 2006, p.55). E assim pode-se ver na fala de Vieira que ele sustenta o pensamento de que existe uma diferença entre a língua falada – aquela que carrega referências sociais e culturais – e a língua escrita e normatizada ensinada nas escolas. Ou seja, na fala do Pe. Antônio Vieira é possível observar que sempre se dissociou a língua vernacular daquela aprendida na escola. E é justamente essa herança que nos leva a crer que a língua portuguesa ensinada nas salas de aula ainda é distante daquela que usamos nos nossos mais variados contextos sociais.

A partir desse pressuposto, portanto, os objetivos gerais deste trabalho se definem, pois o ensino-aprendizagem da língua, fundamentado nos usos, deve permitir aos estudantes brasileiros (i) que se reconheçam como agentes ativos e transformadores da língua que dominam e (ii) que saibam transitar por todas as esferas comunicativas sem praticar ou sofrer preconceitos linguísticos. Pretende-se, ainda, provocar nos docentes uma reflexão sobre os resultados de um ensino de língua alicerçado apenas em teorias já engessadas, de uma língua que sabemos não ser singular.

Por tudo isso, é possível observar que conferir à língua portuguesa o status de disciplina escolar não era, talvez, algo tão relevante, pois não se via nessa área uma configuração científica que demandasse tal estudo, mas sim uma forma de distinção de prestígio e privilégios sociais, posto isso, via-se que a pedagogia da linguagem se encontrava numa esfera de dominação sociocultural.

Em vista disso, Soares (2004, p. 155) reconhece que

Extrair de uma área de conhecimento uma “disciplina curricular” é, fundamentalmente, *escolarizar* esse conhecimento, ou seja, é instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido na escola, um saber para educar e formar através do processo de *escolarização*.

Ou seja, transformar um conhecimento – a língua e sua gramática - em disciplina escolar significa normatizar um saber, atribuir julgamentos e valores, e quem sabe até discriminar preceitos de certo e errado. Assim sendo, vê-se que o cenário atual de ensino de gramática nas

aulas de língua portuguesa é de uma prática voltada quase que exclusivamente à produção e à compreensão textual – método proposto desde os anos de 1950 e 1960 quando surgiu a articulação gramática-texto e o livro didático passou a ter grande autonomia, ou seja, não pertence mais ao professor a obrigatoriedade da formulação de questões, pois o livro didático assumiu tal papel. Hoje quando há espaço, nos materiais didáticos, para a discussão de algum tema gramatical, limita-se à superficialidade do conteúdo, como um esclarecimento apenas daquele efeito de sentido dentro do texto ou então acaba se reduzindo a memorização de definições, conceitos e termos – como é o caso dos conectores usados para introduzir as orações adverbiais comparativas. O ensino de gramática, então, assumiu uma concepção fundamentalmente instrumental. E o que, comumente, se vê é uma proposta de reflexão sobre a língua que emerge dos livros e não dos contextos de uso corrente.

Com o objetivo de se pensar sobre aulas de Língua Portuguesa (LP), com foco nas reflexões acerca da gramática, Vieira (2017, p.85) propôs três eixos para essa tarefa, a saber: (i) ensino de gramática como atividade reflexiva articulando atividades de cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico; (ii) ensino de gramática como recurso para a construção de sentido do texto e (iii) ensino de gramática que possibilite o acesso a uma pluralidade de usos da língua, segundo os contínuos de variação. Ao propor articular tais eixos no ensino de gramática, Vieira (2017) visa a alcançar um ensino de Língua Portuguesa eficaz e produtivo para o aluno, pois, ao encaminhá-lo em um estudo reflexivo sobre os usos de língua e conduzi-lo na construção desse conhecimento, ele deixaria de se sentir como um estrangeiro aprendendo sua própria língua. A conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, segundo a autora, poderia permitir a conscientização das diferentes normas de uso em determinadas situações comunicativas.

A partir desse estudo, pretende-se articular alguns paradigmas que devem nortear o ensino de gramática nas escolas brasileiras de ensino básico. Em primeiro plano, os docentes devem compreender que a variação linguística deve servir de ponto de partida para o ensino de LP. Em seguida, deve-se desconstruir todo o preconceito existente sobre a abordagem das variedades de uso da língua para entender que é o uso que molda a língua/gramática e não o oposto.

Assim, a fim de levar em conta os três eixos para o ensino de gramática, é válido considerar a relação entre o discurso e a gramática. Em uma visão funcionalista - que visa a envolver uma enorme variedade de construções linguísticas que são usadas na sociedade - pode-se afirmar que o discurso é o modo individual e criativo por intermédio do qual os usuários organizam funcionalmente sua expressão comunicativa. Sendo assim, enquanto o discurso é

criação e liberdade, a gramática é sistematização e convenção. No entanto, em muitos casos não se vê a manifestação da intercessão de ambos nos exercícios propostos pelos maioria dos docentes de língua portuguesa. Portanto, nesse contexto, serão apresentadas sugestões de atividades para o tema orações adverbiais comparativas, a fim de levar o professor e o aluno a refletirem sobre conceitos pré-determinados pela Gramática Tradicional e os usos dessas orações em diferentes contextos e gêneros, para assim fomentar uma discussão sobre tal conteúdo visando a ressaltar a imprescindibilidade de renovar as práticas didáticas adotadas atualmente.

Partindo da necessidade de mudança de métodos tradicionais que se baseiam em uma visão de língua utópica, urge a abertura de uma discussão que vislumbre a variação linguística. Sobre esse tema, assim se posicionam Pilati, Vicente, Salles e Naves (2011, p. 398):

Uma consequência da difusão dos pressupostos da Linguística para o ensino da língua portuguesa foi o questionamento quanto à relevância do ensino gramatical, tendo em vista que a prática pedagógica esteve associada ao ensino da norma dita culta, tendo como referência as gramáticas normativas. Como se sabe, tais obras apresentam uma descrição que privilegia as formas linguísticas usadas em textos literários (por remeterem a um uso erudito e esteticamente valorizado), sem que seja considerado o caráter dinâmico das línguas, materializado, por um lado, nas variedades diastráticas e diatópicas, de que se extrai a noção de heterogeneidade linguística, e, por outro, nos processos de mudança linguística, pelos quais as inovações se difundem e são compartilhadas pelos falantes.

Posto isto, o presente trabalho propõe-se a encaminhar - através de exemplos de atividades didáticas - uma mudança produtiva na abordagem do conteúdo de orações subordinadas adverbiais, privilegiando o ensino das comparativas e focando em conectores vistos em construções produzidas pelos falantes. Visto que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – e outros documentos oficiais, como a BNCC - a língua deve ser compreendida como uma atividade de comunicação e interação e por este motivo não deve ser estudada fora de seus contextos de uso, como geralmente fazem os livros didáticos, que criam situações hipotéticas e fantasiosas para a elaboração e resolução de exercícios. Ainda segundo os PCN, “nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza.” e “as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos” (p. 30).

Assim, cabe encontrar um equilíbrio que considere, segundo propõe Vieira (2017), um parecer geral para o ensino da língua vista nos documentos oficiais (PCN) e a ideia de que o domínio da língua não está pautado somente em ler e escrever, mas se apoia também sobre uma

reflexão acerca dos fenômenos da linguagem, no tocante à variação linguística e à utilização apropriada em diversos contextos de uso.

Portanto, caberão aos próximos capítulos uma apresentação sobre a atual abordagem das construções adverbiais, tanto nas gramáticas tradicionais, quanto nas descrições de outros especialistas e também nos documentos oficiais e livros didáticos.

## **2. ORAÇÕES COMPARATIVAS: DESCRIÇÕES TRADICIONAIS E OUTRAS ABORDAGENS**

Neste capítulo, apresentam-se as classificações propostas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) para o período composto e algumas reflexões acerca do tema a partir das obras dos gramáticos tradicionais Rocha Lima, Evanildo Bechara, Celso Cunha/Lindley Cintra e Celso Pedro Luft por serem os que apresentam maior destaque no estudo da língua portuguesa atualmente. Também serão abordados alguns aspectos sobre orações subordinadas adverbiais sob o prisma de alguns teóricos não tradicionais como Neves e Rodrigues.

### **2.1 Tratamento do período composto na NGB, na Gramática Tradicional (GT) e outras perspectivas**

Atualmente, a divisão da gramática e a nomenclatura dos estudos gramaticais presentes nos livros didáticos e manuais pedagógicos de Língua Portuguesa estão pautados na NGB. Este é o documento que, para fins editoriais e pedagógicos, sugere a distribuição das categorias gramaticais e recomenda a uniformização de suas nomenclaturas. No entanto, a seguir, pode ser observado que o documento ainda apresenta algumas lacunas.

O primeiro aspecto a ser levantado, no que diz respeito à NGB, é o de que tal nomenclatura designa apenas as relações de coordenação e subordinação a partir do período composto, ou seja, o documento não apresenta o encadeamento de subordinação entre os verbos e seus argumentos no período simples, como defende Neves (2015, p. 23). A linguista aponta que a dicotomia de coordenados e subordinados somente é apresentada - na NGB e consequentemente nos livros didáticos - a partir do estudo do período composto, ou seja, aplica-se somente às relações existentes entre orações; como se não fosse possível encontrar a subordinação na construção da predicação e não se pudesse observar a coordenação entre os elementos que constroem um enunciado.

O documento também não elenca a caracterização das correlatas como processo distinto da coordenação e da subordinação, assim como sugere Castilho (2016, p. 384-385). O linguista salienta que existe uma precariedade nas designações das relações de coordenação e subordinação. E que para suprir a tênue linha que separa essas classificações, faz-se necessário acrescentar mais uma relação possível, a de correlação. Dessa forma, nota-se que a categorização da NGB desconsidera que o período composto possa ser estruturado por outras construções, senão coordenadas ou subordinadas.

Ainda de acordo com a NGB, neste último caso, as orações podem exercer função substantiva, adjetiva ou adverbial. No grupo das subordinadas substantivas, as orações se classificam de acordo com a referência feita a seis funções sintáticas exercidas, geralmente, pelo substantivo; a saber: subjetivas, objetivas diretas, objetivas indiretas, completivas nominais, predicativas e apositivas. Já entre as subordinadas adjetivas, encontram-se duas classificações: restritivas e explicativas. E no cerne das orações adverbiais localizam-se nove classificações: causais, comparativas, consecutivas, concessivas, condicionais, conformativas, finais, proporcionais e temporais.

Desta forma, vê-se que a NGB ainda apresenta outras deficiências no que diz respeito à classificação de alguns fenômenos existentes na língua. Para Luft (2008, p. 91), existe uma falta de simetria entre as categorizações apresentadas para o advérbio e as classificações das orações que ocupam o lugar deste sintagma. Assim o gramático destaca que além das nove nomenclaturas apresentadas no documento oficial, o uso nos permite vislumbrar ainda as relações de modo e lugar, enxergando assim as orações subordinadas adverbiais modais e locativas.

Para este último caso, embora tais circunstâncias sejam vistas em algumas construções oracionais – tanto escritas, quanto orais - estas ocorrências não encontram suas terminologias listadas no documento, o que vai de encontro às classificações propostas para o advérbio,

Para Perini (2005, p. 32), há uma motivação que justifica a existência da NGB no que se refere à padronização de termos que denominam uma mesma função. Todavia, ele mesmo destaca que há uma constante necessidade de atualização que acompanhe as reformulações da língua.

Nomenclaturas como a NGB acabam sendo aceitas como obrigatórias — ou seja, a NGB, cuja motivação inicial foi provavelmente apenas a de evitar a proliferação de termos distintos para a mesma noção, tornou-se, na prática, uma doutrina oficial, fora da qual nenhum texto é aceitável para uso nas escolas. Isso não se admite em nenhuma outra disciplina e é igualmente absurdo em gramática. A única razão aceitável para a adoção de uma doutrina gramatical é o reconhecimento de que ela descreve os fatos com maior adequação do que suas concorrentes. [...] O grande problema da adoção da NGB e de uniformizações oficiais em geral não é a sua inadequação enquanto descrição da estrutura da língua, mas sua aceitação passiva como doutrina oficial, acima de questionamentos e reformulações. (PERINI, 2005, p. 32)

Portanto, dados os argumentos anteriores, observa-se que existem lacunas entre à nomeação proposta pela NGB e os eventos linguísticos praticados pelos falantes de Língua

Portuguesa. E assim, essas ausências são observadas nos materiais didáticos que circulam pelas escolas de ensino básico no Brasil.

Dessa forma, alicerçados pelas classificações sugeridas pela NGB, os gramáticos se dividem entre aqueles que rigorosamente seguem as propostas do documento e aqueles que acrescentam novos tópicos a serem analisados.

Rocha Lima (2017), por exemplo, na classificação de período composto, aponta a relação existente entre as orações coordenadas e a correlação – tópico não mencionado na NGB. Segundo ele, a forma correlativa pode ocorrer nas relações de adição, formuladas pelos termos *não só... mas também, não só... mas ainda, não só... senão também* e *não só... senão que*. O autor ainda cita em sua gramática a forma justaposta em relação ao modo de articulação com a oração principal. Enquanto a NGB menciona apenas a possibilidade das orações se articularem na forma desenvolvida e reduzida; Rocha Lima (2017, p. 325) aponta para o caso da justaposição, assim:

- 1) As orações *desenvolvidas* (ou, noutra nomenclatura – explícitas) trazem o verbo em forma finita e são encabeçadas por conjunção, pronome relativo, ou, no caso da interrogação indireta, por pronome ou advérbio interrogativos.
- 2) As orações *reduzidas* (ou, noutra terminologia – implícitas) têm o verbo numa das formas infinitas ou nominais: o infinitivo, o gerúndio ou o particípio.
- 3) As orações *justapostas*, sem prejuízo da “função” que desempenhem na principal, aditam-se a esta sem a medição de conectivo e têm “forma” de oração independente – isto é estão isentas de servidão gramatical.

Diante do exposto, observa-se que tanto a relação das correlativas quanto a das justapostas integram-se como instrumentos articulatórios para os conceitos de coordenação e subordinação, embora estas não sejam mencionadas pela NGB.

No campo das orações subordinadas adverbiais, o gramático já considera a existência de dez classificações, ou seja, uma a mais do que as listadas pela NGB. Em sua gramática, Rocha Lima (2017, p. 353) inclui, além das nove que já foram citadas, a circunstância de modo. Segundo o gramático,

O modo (juntamente com o tempo e o lugar) é a mais fundamental das circunstâncias. Mas em português, assim como não existem conjunções locativas, assim também não existem conjunções modais; de sorte que no plano do período composto por subordinação, a circunstância de modo somente aparece sob a forma de oração REDUZIDA (de gerúndio)

“A disciplina militar prestante  
Não se aprende, Senhor, na fantasia  
*Sonhando, imaginando, ou estudando,*

*Senão vendo, tratando e pelejando.”* (Camões)

Em Cunha e Cintra (1985), a primeira disparidade encontrada em relação à NGB diz respeito à classificação das orações subordinadas substantivas. Como já foi visto, a Nomenclatura prevê seis tipos de orações (subjativas, objetivas diretas, objetivas indiretas, completivas nominais, predicativas e apositivas), enquanto Cunha e Cintra (1985) sugerem uma sétima terminologia: a de agente da passiva.

No campo das adverbiais, os autores explicitam que entre as orações proporcionais e conformativas e a oração principal pode se estabelecer um vínculo correlativo, ou seja, aquelas podem apresentar uma correlação com algum componente da oração principal, como sugere seu exemplo: “Quanto mais o conheço, tanto mais o admiro” (Cunha e Cintra, 1985, p. 593)

Dessa forma, o que se vê tanto em Rocha Lima (2017) quanto em Cunha e Cintra (1985) é que a ausência de uma subdivisão mais efetiva por parte da NGB acaba levando alguns gramáticos a não adotarem os processos de correlação e justaposição isolados dos mecanismos de coordenação e subordinação.

Bechara (2005), diferentemente dos outros gramáticos, não traz à luz em seu texto a nomenclatura de período composto, ele prefere nomear seu capítulo de “Propriedades dos Estratos de Estruturação Gramatical” e chama as relações de coordenação e subordinação de parataxe e hipotaxe, respectivamente, acrescentando assim uma terminologia que aparece nos estudos da Gramática Funcional. Para Bechara (2005, p. 48), “[...] o que caracteriza a parataxe é a circunstância de que unidades combinadas são equivalentes do ponto de vista gramatical, isto é, uma não determina a outra [...]”. Enquanto a hipotaxe “É o caso de uma oração passar a funcionar como “membro” de outra oração” (BECHARA, 2005, p. 47).

Bechara (2005), ampliando seus estudos, ainda diz existirem, entre as orações, as relações de Hipertaxe (ou superordenação) e as de Antitaxe (ou substituição). O gramático conceitua a relação de Hipertaxe alegando que esta

é a propriedade pela qual uma unidade de um estrato inferior pode funcionar por si só – isto é, combinando-se com zero – em estratos superiores, podendo chegar até ao estrato do texto e aí opor-se a unidades próprias desse novo estrato. Assim, um monema pode, em princípio, funcionar como palavra; uma palavra como grupo de palavras, e assim sucessivamente. (BECHARA, 2005, p. 46)

Quanto à consideração feita para a Antitaxe, o autor diz que

é a propriedade mediante a qual uma unidade de qualquer estrato gramatical já presente ou virtualmente presente (“prevista”) na cadeia falada pode ser representada – retomada ou antecipada – por outra unidade de outro ponto da cadeia falada (quer no discurso individual, quer no diálogo), podendo a unidade que substitui ser parte da unidade substituída, com idêntica função ou mesmo zero. É o fenômeno muito conhecido no

domínio dos pronomes que “substituem” (= “representam”) lexemas (palavras ou grupos de palavras), inclusive lexemas inexistentes como tais na língua, como é o caso dos pronomes “neutros” (isto, isso, aquilo), que podem referir-se a um fato, a uma circunstância ou a uma situação. (BECHARA, 2005, p. 49)

Ainda sobre as análises acerca do período composto, mesmo que não haja menção isolada às correlatas, o autor não deixa de citar o procedimento de justaposição; alegando que este processo se aproxima bastante da coordenação (ou parataxe) assindética.

Além das relações anteriormente citadas, Bechara (2005) é o único (dentre os citados) a incluir o processo de subordinação entre os termos argumentais do período simples. Ele amplia tais conceitos averiguando que esta relação de dependência existe antes mesmo de se chegar a uma estrutura mais complexa como é o caso do período composto. O gramático designa tal fenômeno como “termos argumentais e não argumentais” ecoando aqui a Gramática Gerativa. Assim, “Se os termos nucleares se referem sintática e semanticamente à relação predicativa da oração, eles nem sempre o são no mesmo grau de coesão e de dependência ou subordinação.” (BECHARA, 2005, p. 412).

A respeito das classificações de orações adverbiais, Bechara (2005) também não se limita às terminologias elencadas pela NGB e acrescenta em seu manual mais duas categorias: as *modais* e as *locativas*. Para tais classificações o gramático apresenta os seguintes exemplos: “*De um relance* leu na fisionomia do mancebo, sem que suas pupilas estáticas se movessem nas órbitas.” para as modais e “Não pode haver reflexão *onde tudo é distração*.” para o caso das locativas (Bechara, 2005, p. 501).

Pela ótica de Luft (2008), a NGB não oferece problemas quanto à redução da quantidade de formas de estruturação do período composto. Para ele, as relações existentes entre as orações permeiam inicialmente no campo da coordenação e da subordinação e, em segundo plano, querem-se correlatas ou justapostas. Para o autor o processo de correlação pode estar inserido tanto no processo de estruturação sintática da coordenação, quanto no de subordinação. Desse modo, ele reforça a proposta da NGB. Segundo Luft (2008, p. 71),

não há motivo para classificar a correlação e a justaposição como processos especiais de composição do período. Não que não existam; mas não passam de tipos especiais de conexão que se estabelecem dentro da coordenação e da subordinação.

Quanto ao elenco de tipos de orações adverbiais, no entanto, Luft vai ainda mais longe do que os demais autores do quesito de classificação das subordinadas adverbiais. Se na NGB figuram nove categorizações, Rocha Lima (2017) enumera dez e Bechara (2005) onze

classificações já seriam suficientes para atender as circunstâncias adverbiais, Luft (2008) acrescenta mais uma. Esta nova categoria, segundo o autor, aloca as condições de *agente da passiva* e de *companhia*. Para ele, essas orações “são derivadas de orações adjetivas a que se suprimiu o antecedente de função adverbial e introduzidas por preposição” (LUFT, 2008, p.89). Assim, Luft (2008) exemplifica apontando casos como “Pedro é admirado [**por quantos o conhecem.**.]” e “Maria só sai [**com quem a respeita**]” (2008, p.89).

Embora discutir sobre orações subordinadas substantivas seja um aspecto que extrapole os objetivos deste trabalho, cabe acrescentar que, para Luft (2008), estas orações também ganham duas novas classificações: *adjunto adnominal* e *agente da passiva*.

Desta forma, em termos gerais, conclui-se que a NGB norteia as classificações apresentadas pelas Gramáticas Tradicionais (GT), mas não impede que novas propostas de análises sejam feitas e moldadas a partir do uso comum da Língua em construções cotidianas. Embora os livros didáticos se balizem, geralmente, pelas proposições encontradas na NGB.

Assim, para melhor visualizar as propostas de nomenclaturas oferecidas pelos gramáticos tradicionais, apresenta-se um quadro resumitivo discriminando as classificações mencionadas para as orações adverbiais, bem como as categorizações listadas pela NGB.

**Quadro 1** – Tipologia das orações adverbiais

Informação semântica / Gramáticos e NGB	NGB	Rocha Lima	Bechara	Cunha & Cintra	Luft
Causal	X	X	X	X	X
Consecutiva	X	X	X	X	X
Condicional	X	X	X	X	X
Conformativa	X	X	X	X	X
Comparativa	X	X	X	X	X
Final	X	X	X	X	X
Proporcional	X	X	X	X	X
Temporal	X	X	X	X	X
Concessiva	X	X	X	X	X
Modal		X	X		X
Locativa			X		X
Agente da passiva / companhia					X

## 2.2 Descrição das orações subordinadas adverbiais comparativas na Gramática Tradicional (GT)

Para as orações subordinadas adverbiais comparativas, Rocha Lima (2017) é enfático ao propor duas classificações: Assimilativas e Quantitativas. A *Assimilativa* traz como conector central a conjunção *como*, quando equivalente à expressão *do mesmo modo que*. Segundo o autor, ainda é possível encontrar a expressão assimilativa com conectores do tipo “como... assim” ou “assim como”. Como é possível observar no exemplo “*Como linhas paralelas que não se encontram, / assim caminham nossas vidas.*” (ROCHA LIMA, 2017, p.349).

Já a *Quantitativa* está a serviço de construções que desejam estabelecer um paralelo entre ocorrências semelhantes ou dissemelhantes – como são os casos de comparação de igualdade, superioridade e inferioridade. Geralmente, estas relações são construídas a partir de mecanismos correlativos como, *que* ou *do que* (relacionados a *menos, mais, menor, maior...*); *qual* (acompanhado de *tal* ou *como*); *quanto* (ligando-se a *tanto*); e *como* (relacionado a *tal, tão*

ou *tanto*). Veja as construções exemplificadas pelo autor: “O silêncio é mais precioso / que (do que) o ouro.”; “Você procedeu tal/qual (como) eu esperava.”; “O cirurgião fez tanto / quanto seria possível.”; “Nada o pungia tanto, / quanto (como) o sorriso triste daquela criança.” (ROCHA LIMA, 2017, p.349).

O gramático ainda lembra que, comumente, ocorre a supressão de termos já descritos na oração principal (a qual se ligam as subordinadas), mas que são facilmente subentendidos pelo interlocutor. Como se vê em “Não penso / *como* você [pensa].” (ROCHA LIMA, 2017, p.350).

Para o autor, ainda é válido ressaltar que as construções formadas pela conjunção *como* geralmente omitem o antecedente correlativo. Como no exemplo “A cidade estava (tão) silenciosa / como um cemitério. (ROCHA LIMA, 2017, p.350).

Já para a elaboração de comparações que se referem a fatos inexistentes, Rocha Lima (2017) sugere empregar “o conglomerado comparativo-hipotético” *como se*, com o verbo no pretérito imperfeito do subjuntivo. Assim: “O velho fidalgo estremeceu / *como se* acordasse sobressaltado.” (ROCHA LIMA, 2017, p.350).

Cunha e Cintra (1985) mencionam que as comparativas assim se classificam, caso sejam iniciadas por conjunções subordinativas de comparação; porém, faz-se necessário destacar que, na referida gramática, ao tratarem das conjunções subordinativas comparativas, os autores versam sobre o posicionamento contrastante da NGB com a NGP (Nomenclatura Gramatical Portuguesa), visto que esta última não distingue das comparativas as noções de conformidade e proporção.

Ainda cabe focalizar que os gramáticos frisam a ideia de correlação existente entre as orações comparativas e aquelas que as acompanham. Assim dizem: “Saliente-se que as comparativas e consecutivas introduzem orações subordinadas adverbiais, mas vêm geralmente correlacionadas com um termo de outra oração.” (CUNHA e CINTRA, 1985, p. 572)

A título de relevância para a pesquisa, cabe aqui ainda apontar os referidos conectores de comparação citados pelos gramáticos: “*que, do que* (depois de *mais, menos, maior, menor, melhor e pior*), *qual* (depois de *tal*), *quanto* (depois de *tanto*), *como, assim como, bem como, como se, que nem*. E em capítulo próximo, haverá discussão sobre tais conectores.

Assim como Rocha Lima (2017), Cunha e Cintra (1985) também evidenciam os casos de omissão do predicado da oração subordinada comparativa, no caso de este repetir a configuração do verbo visto na oração principal. O exemplo “Teus olhos são negros, negros, / **Como as noites sem luar...**” / (Castro Alves, EF, 3. In Cunha e Cintra, 1985, p.592) ilustra essa propriedade.

Outro aspecto a ser aventado é a elipse do primeiro termo da comparação, por exemplo [tal] qual, [tal] como, como mostram os exemplos extraídos de Machado de Assis: “Havia já dois anos que não nos víamos, e eu via-a agora não / **qual era**, / mas / **qual fora**, / **quais fôramos ambos**, / porque um Ezequias misterioso fizera recuar o sol até os dias juvenis.” (Machado de Assis, OC, 1, 419. In Cunha e Cintra, 1985, p.592)

Tratando mais especificamente das adverbiais, Bechara (2005) as nomeia de orações complexas de transposição adverbial. À luz de tal estudo, o gramático sugere enxergar a classe dos advérbios de maneira heterogênea para que se possa compreender a repartição dessa categoria em dois grupos distintos. Ele as divide em:

- a) as subordinadas adverbiais propriamente ditas, porque exercem função própria de advérbio ou locução adverbial e podem ser substituídas por um destes (advérbio ou locução adverbial): estão neste caso as que exprimem as noções de *tempo*, *lugar*, *modo* (substituíveis por advérbio), *causa*, *concessão*, *condição* e *fim* (substituíveis por locuções adverbiais formadas por substantivo e grupos nominais equivalentes introduzidos pelas respectivas preposições);
  - b) as subordinadas *comparativas* e *consecutivas*.
- (BECHARA, 2005, p. 471)

Segundo Bechara (2005), as orações pertencentes ao primeiro grupo são assim classificadas por assumirem uma função que é própria do advérbio ou da locução adverbial. Ele ainda destaca que, no caso de ocuparem o lugar da locução (como é o caso das de *causa*, *concessão*, *condição* e *fim*), estas orações se identificam com o processo de transposição do substantivo em advérbio, visto que a locução tem essa estrutura (preposição + substantivo).

Para as adverbiais comparativas e consecutivas, o autor faz as seguintes considerações:

As subordinadas adverbiais do 2.º grupo, integradas pelas comparativas e consecutivas, guardam certa analogia com as adjetivas porque dependem de um antecedente, de natureza quantificadora ou de unidade quantificada (adjetivo ou advérbio) e só mantêm relação direta com o núcleo verbal da oração junto com seu antecedente. Assim é que em

*Janete estuda mais que trabalha,*

a oração subordinada *que trabalha* está presa ao advérbio *mais*, e o conjunto *mais que trabalha*, que manifesta uma comparação com o fato anterior, funciona como adjunto adverbial do núcleo verbal *estuda*. (BECHARA, 2005, p. 473)

Ele vê nas comparativas diferentes estruturas, a saber: a comparação manifestando-se pela igualdade (tanto... quanto), pela superioridade (mais... [do] que) ou pela inferioridade (menos... [do] que). Além das expressões quantificadoras, o autor diz ainda que a comparação

pode aparecer através de formas adjetivas (maior, menor, melhor, pior) e também por unidades multiplicadoras (mesmo, igual). Em Bechara (2005, p. 474), seguem os exemplos: “As qualidades devem ser *maiores* que os vícios.” E “Tudo nele era o *mesmo* que se vira antes.”

Faz-se necessário ainda destacar que, assim como Rocha Lima (2017), Bechara (2005) também pontua os tipos de comparação como Assimilativas e Quantitativas. Para as primeiras, considera relacionar uma coisa, fato ou pessoa a outra mais conhecida ou imponente. Já as quantitativas consistem em comparar através da quantidade ou intensidade e, por isso, podem ser de igualdade, inferioridade ou superioridade.

Sobre o realce de semelhança, o autor sugere construções com *como que*, “A luz do dia, ao desaparecer, *como que* se desdobrava para afagar e beijar o desgraçado...” (BECHARA, 2005, p.495). E para constituições de comparação hipotética, ele recomenda o uso do *como se*, como é possível verificar em “O velho fidalgo estremeceu *como se* acordasse sobressaltado” ([RS. 1, 174] Idem, p. 495).

Em Luft (2008), as orações adverbiais comparativas são sempre desenvolvidas, ou seja, apresentam elemento articulador e verbo conjugado, e podem apresentar duas modalidades: simples e correlatas.

São consideradas simples quando iniciadas pela conjunção *como* (Não faça [*como ele* (faz)]). Nesse caso, o verbo vem subentendido por ser o mesmo utilizado na oração regente.

Já as correlatas, para o autor, são aquelas iniciadas por um termo que se correlaciona a outro presente na oração regente (*Lê mais [do que escreve]*).

Dessa forma, pode-se observar que, embora os autores apontem que as orações adverbiais ocupem, por vezes, o lugar dos adjuntos adverbiais não há uma correspondência direta entre os conectores que introduzem tais orações e as circunstâncias propostas pelos adjuntos. No caso das comparativas – foco desse trabalho – vê-se que o conector *como* figura na maioria das construções e para as formações correlatas algumas formas também pré-determinadas acabam sendo recorrentes nas gramáticas analisadas.

### 2.3 Sentenças comparativas em estudos científicos

Após descrição do tratamento dado ao período composto e as orações adverbiais comparativas sob as óticas da NGB e de algumas gramáticas de cunho tradicional, focaliza-se a contribuição de alguns teóricos para ampliar o estudo das orações descritas neste trabalho.

Partindo de uma visão funcionalista<sup>1</sup> da língua, Neves (2006) questiona a rigidez sugerida, por alguns gramáticos, quanto à categorização dos conceitos de coordenação e subordinação. A autora atenta para a superficialidade da GT que atribui, na maioria das vezes, às orações coordenadas a simples definição de orações sintaticamente independentes, e às subordinadas, o “status” de dependentes sintaticamente.

Pesquisadores de cunho funcionalista apontam que a terminologia *subordinação* não é suficiente para atender a todas as construções às quais essa nomenclatura é aplicada. Para Halliday (1985 – *apud* NEVES, 2006), a divisão entre coordenação e subordinação é muito restrita para abarcar tantos blocos enunciativos, por isso, ele propõe que tal esquematização se conjugue em dois eixos de realização.

- a) Um sistema tático que diz respeito à interdependência entre os elementos, e que resolve em parataxe (relação entre elementos de igual estatuto) e hipotaxe (relação entre elementos de diferente estatuto);
- b) Um sistema lógico-semântico, que se refere à relação entre os processos, desvinculada do modo de organização e de estruturação o enunciado, e que se resolve por uma “expansão” ou por uma “projeção”, relações que cumprem diverso papel semântico-funcional. (HALLIDAY, 1985 – *apud* NEVES, 2006, p.228)

Já Hopper & Traugott (1993 – *apud* NEVES, 2006) sugerem um *continuum* que caminhe desde a subordinação (dependência e encaixamento) até a parataxe<sup>2</sup> (não dependência e não encaixamento), passando pela hipotaxe<sup>3</sup> (dependência, mas não-encaixamento) -campo em que figuram as adverbiais. Dessa maneira, o que estes autores propõem é que as orações ditas complexas tendam a um processo de gramaticalização que transite por três estágios graduais.

- a) [...]na parataxe existe uma independência relativa (em que o vínculo depende apenas de que a relação faça sentido e tenha relevância); na hipotaxe existe uma interdependência entre núcleo e margem; na subordinação existe uma dependência completa entre núcleo e margem, e, portanto, encaixamento da margem em um constituinte do núcleo.” (HOPPER & TRAUGOTT, 1993 – *apud* NEVES, 2006, p.230)

<sup>1</sup> A visão funcionalista da língua, segundo Neves (1997, p.41), aponta que os estudiosos a ela alinhados “se preocupam com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e suas diversas modalidades de interação social, e não tanto com as características internas da língua; frisam, assim a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza das línguas.”

<sup>2</sup> Segundo Neves (2006, p.228), a parataxe é “um sistema que sustenta uma relação simples de ‘continuação’ entre elementos que vêm um em seguida do outro”.

<sup>3</sup> Ainda em Neves (2006, p.228), a hipotaxe é “um sistema que sustenta uma relação de dominação entre um elemento modificador, e, portanto ‘dependente’, e um modificado, e, portanto ‘dominante’.”

No campo das adverbiais comparativas – objeto de análise deste texto – a abordagem de Neves (2006) prevê como característica importante destas orações a interdependência existente entre dois elementos dentro do âmbito sintático e o estabelecimento de uma comparação entre tais elementos, no campo semântico.

Em seu estudo, ganha destaque a relação de proximidade observada entre as adverbiais comparativas e as coordenadas aditivas, visto que elas, geralmente, possuem o sujeito comum a dois sintagmas verbais precedendo dois predicados. Todavia, cabe destacar que, embora semelhantes quanto ao sentido, as aditivas são coordenadas e as comparativas são interdependentes quanto à estruturação sintática. Para as aditivas, pode-se ter a estrutura assim: “Amigos do pessoal lá de casa, dos Bernardes *E* dos Vilar” e para as comparativas “Amigos do pessoal lá de casa, Tanto dos Bernardes Como dos Vilar” (NEVES, 2000, p.893-894).

De acordo com Neves (2000, p. 895), o conceito inicial das comparativas mostra que estas se formulam a fim de comparar um elemento comum a dois membros, como mostra o quadro a seguir baseado no exemplo dado pela especialista.

*O tom, no entanto, era BEM MAIS brando DO QUE o anterior.*

<b>Elemento em contraste</b>	<b>Elemento comum</b>	<b>Marcador de contraste</b>	<b>Conjunção comparativa</b>	<b>Elemento de contraste</b>
um	ser brando	mais	do que	o outro

Convém apontar ainda que o contraste pode se resolver tanto em igualdade quanto em desigualdade.

Cabe ainda destacar na construção comparativa o conceito de foco, que põe os elementos em contraste dentro dos enunciados. Neves (2000, p.896) aponta três elementos nesse tipo de construção:

- Marcador de foco (M) – Dimensão da comparação.
- Foco (F) – Elemento comparativo
- Resíduo (R) – Membro comparado (pode se apresentar por elipse)

O exemplo extraído de Neves (2000, p. 896) demonstra essa caracterização:

*A música é uma ciência tanto quanto uma arte.*

A música é	uma ciência	TANTO	QUANTO	uma arte
R	F	M	M	F

A música é	uma ciência	TANTO	QUANTO	(a música é)	uma arte
R	F	M	M	R	F

Sobre o resgate da informação elíptica, como em “O tom, no entanto, era BEM MAIS brando DO QUE o anterior.” (NEVES, 2000, p.897), Neves (2000) aponta que este pode se dar por recuperação do contexto (contexto antecedente) ou pelo conhecimento partilhado ente falante e interlocutor.

É possível observar que as construções comparativas são formadas por uma oração nuclear (ou principal) e uma oração comparativa. Estas podem ser de dois tipos: correlativas e não-correlativas, assim como mostram os exemplos: “Vós a conheceis TÃO bem [QUANTO eu].” (NEVES, 2000, p.899) / “Num átimo, o visitante encheu despachadamente o quarto, a falar [COMO em catadupa].” (NEVES, 2000, p.901).

As primeiras, geralmente, denotam igualdade ou desigualdade e as segundas somente igualdades. E quanto às propriedades de comparação, é possível que se estabeleçam através de sintagmas nominais ou verbais. Como explicitam os exemplos: “Seu Geraldo tinha **o nariz ostensivo e sensível COMO uma antena.**” (NEVES, 2000, p.902) / “**Sua face** se mobilizou sobre mim, **tão branda e tão suave COMO** uma coisa que flutuasse.” (NEVES, 2000, p.903) / “É bem verdade que **avançamos TANTO QUANTO desejávamos.**” (NEVES, 2000, p.907)

O que ainda é possível observar é que, embora Neves traga novas propostas acerca das estruturas comparativas, os conectores que são empregados para os mais variados tipos de construções são sempre os mesmos.

Para conjugar os estudos da Gramática Tradicional com os da Gramática Funcionalista, Rodrigues (2014) argumenta que as construções de comparação não têm recebido um tratamento uniforme pelos gramáticos e estudiosos do tema. Sua principal crítica centra-se no fato de que, para classificá-las, alguns consideram somente os aspectos semânticos, outros apenas os critérios formais e há aqueles que levam em consideração as duas vertentes. Ainda na visão da autora, assim como também sugerira Neves (2006), a própria nomenclatura de orações deve ser revista, visto que nem toda a estrutura comparativa é de caráter oracional. Assim, Rodrigues (2014) prefere nomear tais arranjos como *construções comparativas*.

Para a autora existem alguns aspectos que sugerem um estudo mais descritivo e minucioso do comportamento das estruturas comparativas. Rodrigues (2014, p.1-2) assim os lista:

- as orações subordinadas adverbiais prototípicas podem ser reduzidas de infinitivo, gerúndio ou particípio, mas, as comparativas, não;
- as chamadas orações subordinadas adverbiais comparativas podem ser formadas por meio de expressões correlatas;
- as orações adverbiais correlativas não podem ser deslocadas para o início do período, ou não podem ter sua ordem invertida, portanto, não apresentam mobilidade posicional; o que justifica não aceitar pacificamente que todas funcionem como adjuntos;
- as orações comparativas envolvem, na sua maioria, o fenômeno da elipse – há comparativas elípticas -, embora nem sempre seja possível retomar o elemento supostamente elíptico;
- ser inerente às orações comparativas a noção de polaridade;
- as orações comparativas têm comportamento semelhante ao de outras estruturas oracionais (adjetivas, consecutivas, modais e coordenadas);
- não há consenso quanto à classificação do introdutor das orações comparativas;
- o comportamento das construções comparativas introduzidas por (do) que e como parece distinto (estariam as iniciadas por (do) que mais ligadas a um adjetivo e as introduzidas por como mais relacionadas ao verbo da oração principal?).

Dessa forma, a autora propõe que se verifiquem alguns enfoques adotados na abordagem das construções de comparação, entre eles, o nível de encaixamento das comparativas com o verbo, as relações lógico-semânticas estabelecidas, o tratamento singular dado a essas construções como orações e os parâmetros utilizados para a análise dessas construções.

Segundo Rodrigues (2014, p. 2), há como separar as construções comparativas em quatro blocos distintos:

- 1. Construção comparativa não-oracional correlata**  
(...) um tem que falar mais alto [do que o outro.] (AC 3 – PB)
- 2. Construção comparativa não-oracional não-correlata**  
(...) Você corre [como um coelho acuado,]... (NCB)
- 3. Construção comparativa oracional correlata**  
(...) Olha... está melhor [do que estava.] (REC 373 – PB)
- 4. Construção comparativa oracional não-correlata**  
(...) Agora, tudo vai ser [como era antes.] (NCB)

Tais exemplos servem para confirmar que as estruturas comparativas podem se construir na língua a partir das mais variadas formas. Estas podem se apresentar tanto sob a forma correlata – formadas por construções do tipo *que / do que*, desde que ligadas à primeira parte do conjunto -, quanto subordinada – ligadas geralmente pela conjunção *como*; ainda cabe dizer que podem aparecer sob forma de oração ou não. No entanto, todas essas abordagens e nomenclaturas ainda não são reportadas nos manuais didáticos usados nas escolas, tendo em vista que estes costumam trazer uma abordagem pautada na GT, ou seja, dando um enfoque

que objetiva fixar as normas de bom uso literário. Não se preocupando assim com uma abordagem funcional, ou seja, aquela que se ocupa em descrever a língua em uso em todas as suas formas.

Rodrigues (2009), baseada em alguns estudos sobre os usos do *feito*, *tipo* e *igual* e pautada por uma perspectiva funcional-discursiva<sup>4</sup>, pretende demonstrar que tais itens podem introduzir as orações comparativas e conseqüentemente alcançar o “status” de conectores comparativos.

Para a autora os vocábulos, *feito*, *tipo* e *igual* alcançam esse status de conectores comparativos ao assumirem tal função em alguns contextos comunicativos. Ela mostra que apesar de serem lexicalmente verbo, substantivo e adjetivo, respectivamente; tais palavras podem desempenhar a função de conjunções comparativas e, portanto, sofrerem alterações de ordens morfológicas, sintáticas e semânticas.

Esse processo é chamado de gramaticalização, pois consiste em levar itens lexicais ou até mesmo construções sintáticas a assumirem novas funções de acordo com a estrutura interna do discurso em que aparecem.

Rodrigues (2009), assim, pretende estabelecer uma descrição das construções comparativas introduzidas por *feito*, *tipo* e *igual* relacionando-as com aquelas que geralmente são descritas pela tradição. Ela, para tanto, parte da hipótese de que os termos *feito*, *tipo* e *igual*, ao assumirem a função de conjunção comparativa, podem introduzir as orações comparativas.

A autora ainda aponta que pouco espaço tem sido reservado ao estudo das orações comparativas. Ela afirma que o que é comumente visto nas Gramáticas tradicionais é que as comparativas ocupam um subgrupo das orações adverbiais. Porém, é necessário salientar que as construções comparativas merecem uma análise muito mais ampla sobre seu comportamento tanto sintático e quanto formal.

Para Barreto (1999, *apud* Rodrigues 2009), a maioria dos itens conjuncionais portugueses vem passando, ao longo dos anos, por processos de gramaticalização, ou seja, esse é um evento que ocorre continuamente na história dos itens conjuncionais da Língua Portuguesa.

Assim, em Rodrigues (2009), é possível perceber que existem diferentes inferências feitas entre as cláusulas iniciadas por um mesmo tipo de conjunção. Na verdade, o que importa é o tipo de proposição relacional que surge da articulação de cláusulas e não, necessariamente, o item lexical presente nessa relação. Desse modo, vê-se que o conector relaciona-se com a

---

<sup>4</sup> Segundo Rodrigues (2009) “o funcionalismo estuda a relação existente entre a estrutura gramatical das línguas e os contextos comunicativos de uso.”

finalidade de estabelecer uma ligação entre as porções textuais ou entre as unidades informacionais.

Em Rodrigues (2001, *apud* 2009), destaca-se o fato de que nem sempre há um consenso na hora de classificar as conjunções subordinativas comparativas, nem pelas gramáticas tradicionais, nem mesmo pelos linguistas. Para isso, a autora aponta que em sua pesquisa encontrou alguns itens conjuncionais diferentes daqueles que são comumente apresentados pelas gramáticas, como é o caso de “feito” e “que nem”.

Assim como já foi visto em capítulo anterior, Cunha e Cintra (1985, p. 592) também trouxeram – diferentes dos demais autores analisados – a conjunção “que nem” como item comparativo.

Matheus et ali (2003, p. 732) citam em nota de rodapé que existem outras expressões comparativas que, embora não sejam listadas como construções canônicas, atendem estruturalmente como tal. Como é o caso da construção “igual”.

Casseb-Galvão e Lima-Fernandes (*apud* Rodrigues, 2009) também se posicionam quanto ao uso do termo “tipo”. As autoras destacam que essa forma é recorrente no uso comum dos adolescentes de grandes centros urbanos. Tal afirmação acaba por estigmatizar o termo e vinculá-lo à modalidade oral da língua.

Dessa maneira, Rodrigues (2009) verifica que as expressões “feito”, “tipo”, “igual” e “que nem” podem ser trocadas pela conjunção prototípica “como”. Ela ressalta que essa equivalência ocorre em estruturas não-correlatas, ou seja, aquelas em que existe a elipse do verbo da segunda oração, visto que esta função encontra correspondência na primeira.

Assim, de acordo com Rodrigues (2009, p. 7) é possível afirmar que os vocábulos “feito”, “tipo” e “igual” e “que nem” passaram por um processo de gramaticalização, visto que começaram a desenvolver novas funções, ou seja, novos papéis dentro de um contexto comunicativo. Portanto, tal feito está diretamente ligado a uma visão funcionalista da língua, pois, como foi visto, os vocábulos ganharam novas funções a partir da finalidade de uso dos mesmos na língua durante o processo de interação.

Ainda para Rodrigues (2009), o uso desses termos como conectores<sup>5</sup>, ainda que mais limitados à fala, permite que se atente ao fato de o ensino de língua não se preocupar com os usos produzidos pelos falantes em situações de reais do processo de comunicação, ou seja, ignora-se a língua como mecanismo de interação social.

---

<sup>5</sup> De acordo com Rodrigues (2009), “entende-se por conector a palavra ou expressão que conecta, isto é, “liga” partes de orações, cláusulas, períodos inteiros e, até, fragmentos de textos maiores que uma sentença, estabelecendo uma relação semântica ou pragmática entre os elementos ligados.”

Dessa maneira, Rodrigues (2009) admite a hipótese de que os itens “feito”, “igual”, “tipo” e “que nem” poderiam figurar na lista de conjunções comparativas, pois tais termos estão passando pelo processo de gramaticalização<sup>6</sup>. Assim, estes conectores comparativos, segundo uma ótica funcionalista, são vistos como meio de suprir algumas necessidades estruturais existentes dentro da língua.

Portanto, Rodrigues (2009) afirma que os falantes da língua, a fim de preencherem algumas lacunas existentes no processo comunicativo, utilizam “velhas estruturas” que estabeleçam uma nova função que preencha esses espaços do discurso.

---

<sup>6</sup> Segundo a autora, a gramaticalização envolve “mudança de propriedades sintáticas, semânticas e discursivo-pragmáticas de uma unidade linguística que implica, por sua vez, mudança de status categorial”

### 3. ENSINO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS COMPARATIVAS EM MANUAIS DIDÁTICOS

Não há como refletir sobre os livros didáticos e as práticas docentes sem antes pensar um pouco nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), resoluções que encaminham os docentes para as políticas e orientações de âmbito oficial.

Segundo os PCN (1998, p. 18), a partir de condutas de ensino que se pautavam em uma excessiva escolarização da leitura e da escrita, uma exagerada valorização da gramática normativa e a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, houve uma enorme necessidade de se revisarem as práticas de ensino da língua que eram desenvolvidas em salas de aula.

Os PCN surgem para recomendar que o trabalho de ensino de língua portuguesa seja pautado em propostas que envolvam a língua em uso, a produção e interpretação de textos, nos mais variados gêneros, e também apresentam as sugestões de atividades e métodos avaliativos para cada ciclo de ensino. Pode-se dizer, então, que os parâmetros se voltam para uma metodologia mais reflexiva, pois valorizam propostas linguísticas elaboradas pelos docentes no processo de reflexão sobre a linguagem e priorizam o trabalho com textos reais, ao invés de optarem por textos construídos apenas para o aprendizado da escrita (PCN, 1998, p. 18).

Outra interessante proposta levantada pelos PCN (1998, p.24) é o trabalho com textos orais, visto que este é um excelente mecanismo de construção de conhecimento, pois permite a troca de informações e resulta num crescente desenvolvimento da competência da linguagem, já que a interação dialogal amplia o exercício da cidadania. Por isso,

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (BRASIL, 1997, p.35).

Assim, os PCN se fazem importantes para nortear discussões pedagógicas que auxiliem numa reflexão sobre as práticas docentes, como planejamento e organização do livro didático, elaboração de atividades e encaminhamento de conteúdos. Tais diretrizes não apontam para um ensino que prioriza uma gramática normativa, mas para um percurso metodológico de análise

descritiva e reflexiva, que através de atividades epilinguísticas<sup>7</sup>, promovam um *continuum* que se encaminha nos ciclos finais para uma maior sistematização. Logo, os PCN apontam que

durante os últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos linguísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão muito mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem. Para ampliar a competência discursiva dos alunos, no entanto, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita. (PCN, 1998, p. 78)

Dessa maneira, os PCN (1998, p.78) apontam para a importância da realização tanto de atividades epilinguísticas (aquelas que envolvem um trabalho sobre a língua e suas propriedades) quanto de atividades metalinguísticas (aquelas que envolvem um trabalho pautado na observação, descrição e sistematização dos fenômenos linguísticos), para que dessa forma se construam explicações para os fenômenos da língua que são característicos das práticas do discurso.

Ainda é importante salientar que o documento não faz menção direta aos conteúdos de língua portuguesa, apenas sugere que a abordagem dos conceitos seja feita de forma dinâmica, priorizando os usos de comunicação.

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (PCN,1998, p.49)

Outro aspecto relevante é a atenção especial dada às questões de variedades linguísticas, o que sugere aceitação e concretização de diferentes manifestações linguísticas pautadas por aspectos geográficos e sociais, por exemplo. Para a formalização das ocorrências de variedades linguísticas, o documento propõe que

---

<sup>7</sup> Segundo Franchi (2006, p. 97), é chamada de atividade epilinguística toda a prática que se opera sobre a própria linguagem, que compara expressões e as transforma, experimentando novos modelos de construções canônicas ou não-canônicas. É, enfim, a atividade que brinca com a linguagem, que investe as formas linguísticas de novas significações.

frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita. (PCN, 1998, p. 82)

É importante destacar que o texto ainda oferece algumas sugestões para o trabalho com as questões de variação linguística como, por exemplo, edição de textos orais, análise da linguagem da comunicação cotidiana, percepção das marcas de variação linguísticas ligadas a gêneros, gerações e grupos sociais, análise comparativa entre registros de fala e escrita (PCN, 1998, p. 82-83). Assim, estas proposições ajudam o professor a desenvolver atividades que promovam um ensino mais democrático, acessível e real.

Outro documento oficial, mais recente, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta tem por finalidade – no âmbito de linguagens – sistematizar de forma orgânica e gradual as aprendizagens essenciais que competem ao ensino de língua portuguesa em cada uma das séries do ensino básico. (BNCC, 2017, p.7)

É um roteiro regulamentador que orienta como se dará o ensino de língua portuguesa em todos os segmentos escolares de norte a sul do país. O objetivo da Base é permitir ao estudante um acesso pleno aos saberes linguísticos que nortearão sua participação crítico-reflexiva em todos os planos da sociedade. Observe o que diz o texto original do documento:

[...] é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BNCC, 2017 p. 59-60)

Assim, não há como analisar a BNCC sem mencionar que, inicialmente, ela pretende se sustentar numa abordagem de língua como construtora de um ensino sistematizado e que dá voz a semiótica, em virtude da preocupação em abordar principalmente os textos multimodais e os de gêneros digitais, que abarca as diversas manifestações verbais da linguagem com um propósito de preparação para um enfrentamento das mais variadas situações comunicativas.

Por isso, destacam-se na BNCC cinco eixos organizadores do ensino de LP: O **eixo da oralidade**, que considera a heterogeneidade linguística como um instrumento de interação; **o da leitura**, que privilegia a aprendizagem dos diversos gêneros textuais como o contexto as diversas situações de uso e desenvolvimento da compreensão e da aquisição vocabular; **o da escrita**, aquele que legitima a codificação; **o dos conhecimentos linguísticos e gramaticais**, que coloca a língua a serviço das práticas de leitura, escrita e oralidade; e o **eixo da educação literária**, que promove o contato direto com a arte.

Observa-se também uma nova perspectiva, a qual abrange um processo de aprendizagem que entende a língua como um mecanismo de integração social e que expressa ideologias e comportamentos que não podem ser desprezados. Como diz o próprio texto que introduz os parâmetros da área de língua portuguesa, deve-se

1. compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (BNCC, 2017, p.85)

No que se refere ao ensino da língua, são apresentadas as competências<sup>8</sup> que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Nesse trecho a Base valoriza um ensino que reconheça a língua como forma de construção social e cultural, e também legitima um ensino fundamentado numa linguagem livre de avaliações e que valida as mais diversas variantes. O documento destaca ainda a necessidade de se “Respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.” (BNCC, 2017, p. 62) e ressalta também que o falante ajuda, assim, a construir um patrimônio linguístico a partir de suas práticas de linguagem.

---

<sup>8</sup> “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2017, p.9)

Sendo assim, a Base já apresenta de forma mais sistematizada orientações para o ensino da língua pautadas por série e conteúdo a ser trabalhado. Enquanto os PCN minimizavam os aspectos gramaticais, propondo uma língua pautada em textos com pouca metalinguagem. É possível observar que a Base traz de forma fragmentada os conteúdos que devem ser abordados em cada série dentro dos eixos organizadores. Por exemplo, o estudo das construções adverbiais, bem como seus conectores está descrito nas seguintes habilidades:

(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.

(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais. (BNCC, 2017, p. 187)

Assim, de acordo com as propostas feitas pela BNCC, o livro didático deverá oferecer subsídios para trabalhar com as habilidades e competências sugeridas para cada ano de escolaridade em todos os campos de atuação que a língua possa oferecer.

Para finalizar, deve-se entender o que vem a ser o PNLD e a importância desse programa para a feitura e distribuição dos livros didáticos pelas escolas do país. O projeto tem como principal meta selecionar, para oferecer às instituições escolares, os livros que melhor atendam às demandas de ensino-aprendizagem, de acordo com o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Assim, iniciar-se-á uma mostra dos materiais didáticos oferecidos aos estudantes do nono ano do ensino fundamental, série que aborda o conteúdo do objeto deste trabalho – as orações subordinadas adverbiais, mais especificamente as comparativas.

Viu-se através das proposições oferecidas pela GT e por alguns teóricos que as orações adverbiais podem apresentar outras classificações além daquelas contempladas pela NGB, porém os materiais que aqui serão vistos não abordam de forma ampla o ensino de tais orações. A maioria deles prefere concentrar comentários somente nas categorizações ofertadas pela NGB.

A seguir serão apresentados três manuais didáticos, nos quais podem ser encontrados os assuntos propostos para este trabalho. Em todos eles a abordagem das orações adverbiais

comparativas aparece de forma superficial, apresentando sempre o mesmo conceito, as mesmas construções possíveis e os mesmos conectores canônicos.

A primeira obra a ser destacada pertence à coleção Português/Linguagens, de William Cereja<sup>9</sup> e Thereza Cochar<sup>10</sup>, da editora Saraiva. O livro foi publicado no ano de 2015 para atender os alunos do nono ano do ensino fundamental.

Assim como a maioria dos livros didáticos, este apresenta uma exposição pautada nas descrições tradicionais acerca das construções comparativas, não oferecendo espaço para abordagens mais recentes. Tal estruturação leva o aluno a acreditar que o processo de comparação reside somente em construções similares às que foram apresentadas como exemplo. Ainda de forma pouco abrangente, expõe uma quantidade limitada de conectores de comparação. Dessa forma o aluno não é levado a identificar diferentes tipos de categorizações comparativas e fica restrito a acreditar que somente esses conectores podem estabelecer o movimento de comparação.

---

<sup>9</sup> William Roberto Cereja é mestre em teoria literária pela Universidade de São Paulo e doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ele, juntamente com Thereza Cochar, recebeu o Prêmio Jabuti na Categoria Livro Didático, em 1999.

<sup>10</sup> Thereza Cochar Magalhães é graduada em Português/Francês pela FFLC de Araraquara e mestre em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara, além de ser professora da Rede Pública em Araraquara, São Paulo.

Figura 1

## A língua em foco

### AS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS

#### CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia a tira a seguir.

(Fernando Gonsales. Cadê o ratinho do itoa. São Paulo: Devir, 2011, p. 10.)

- Releia o segundo balão do último quadrinho. O enunciado é um período composto.
  - Quantas orações há nesse período?
  - Qual é a oração principal?
- A respeito da oração "Quando cai uma estrela cadente", indique, no caderno, o tipo de relação que ela mantém com a outra oração?
  - causa
  - consequência
  - finalidade
  - tempo
- O humor da tira resulta do absurdo da situação e da resposta do ratinho no último quadrinho. Explique esse absurdo.

#### CONCEITUANDO

Conforme você pôde observar, o enunciado do quadrinho é formado por duas orações. Uma delas indica a **circunstância** (de tempo) relacionada ao verbo da oração principal (**descontar**), ou seja, exerce um papel que normalmente cabe aos advérbios.

No momento, eu desconto do total.  
loc. adv. de tempo

Quando cai uma estrela cadente, eu desconto do total!  
or. subordinada adverbial temporal      or. principal

Em relação à oração **Quando cai uma estrela cadente**, note que:

- ela desempenha, em relação ao verbo da oração principal, uma função semelhante à dos advérbios; indica **quando** (o tempo) o ratinho desconta do total;
- ela está sintaticamente **subordinada** à oração principal, desempenhando um papel equivalente ao de adjunto adverbial do verbo da oração principal; por isso, é chamada de **oração subordinada adverbial**.

Assim, concluímos:

**Oração subordinada adverbial** é aquela que tem valor de advérbio (ou de locução adverbial) e exerce, em relação ao verbo da oração principal, a função de adjunto adverbial.

Figura 2

### Comparativas

Estabelecem uma **comparação** em relação a um elemento da oração principal:

Cantava **como** um pássaro.

São introduzidas pelas conjunções subordinativas comparativas: **como**, **que**, **do que**, **assim como**, **(tanto) quanto**, etc.

#### Atenção

Nas orações comparativas, é comum o verbo ser o mesmo da oração principal e, por isso, ficar subentendido. Observe:

Cantava como um pássaro (canta).

Assim nota-se que a conceituação trata apenas dos conectores canônicos e não privilegia outras possibilidades de construções comparativas. Portanto seus exercícios também são pautados apenas nesses conectores.

Dessa forma, o livro traz em seus blocos de exercícios - como é possível ver a seguir - algumas atividades que envolvem apenas identificação e classificação das orações adverbiais. Também foi possível constatar que, ao longo do capítulo dedicado ao estudo de tais construções, somente uma atividade (número 3 (três)) contempla alguma análise sobre as comparativas. Os exercícios propostos são somente de caráter metalinguístico e não contemplam reflexões sobre a língua nem buscam a construção de sentido para os discursos.

Figura 3

**EXERCÍCIOS**

1. Transforme em orações adverbiais os adjuntos adverbiais destacados nos enunciados:

- Por respeito a você, achei melhor não comentar nada.
- Esta tarde, comprei uns ingredientes especiais para o jantar.
- Pela manhã, os pássaros invadiram nosso quintal atrás de ninhos. É primavera!
- Sairemos, apesar do frio.

2. Leia este anúncio:

Quando sua mãe casou ela ganhou flores.



Quando você nasceu ela também ganhou flores.

Neste Dia das Mães (11/05), diga com Flores Online.

www.floresonline.com.br

**flores online**

(Folha de S. Paulo, 9/5/2008.)

Entre as frases do anúncio, duas são constituídas por períodos compostos, e em cada um deles há uma oração subordinada adverbial. Qual é o valor semântico (tempo, finalidade, comparação ou condição) das orações “Quando sua mãe casou” e “Quando você nasceu”?

3. Nos versos de cada item a seguir, há pelo menos uma oração subordinada adverbial. Identifique-a e indique o sentido que ela expressa em relação ao fato mencionado na oração principal.

- Não desças os degraus do sonho  
Para não despertar os monstros  
(Mário Quintana)
- Meu povo e meu poema crescem juntos  
como cresce no fruto  
a árvore nova  
(Ferreira Gullar)
- As paixões são como o vento inflando  
as velas dos barcos.  
Podem até fazê-los naufragarem,  
Mas se não fosse ele,  
Não haveria passeios, aventuras e descobertas  
(Voltaire)

FAÇA NO CADERNO

Embora exista um bloco de exercícios voltado para a reflexão dos mecanismos linguísticos na construção do texto, é possível observar que as atividades ainda ficam restritas a identificações e classificações das orações comparativas e seus conectores, ou seja, não há nenhuma abordagem sobre o texto, sendo assim o texto é usado somente como pretexto para as atividades gramaticais.

Figura 4

AS ORAÇÕES ADVERBIAIS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Carlos Drummond de Andrade:

### Ainda que mal

Ainda que mal pergunte,  
ainda que mal respondas;  
ainda que mal te entenda,  
ainda que mal repitas;  
ainda que mal insista,  
ainda que mal desculpes;  
ainda que mal me exprima,  
ainda que mal me julgues;  
ainda que mal me mostre,  
ainda que mal me vejas;  
ainda que mal te encare,  
ainda que mal te furtes;

ainda que mal te siga,  
ainda que mal te voltes;  
ainda que mal te ame,  
ainda que mal o saibas;  
ainda que mal te agarre,  
ainda que mal te mates;  
ainda assim te pergunto  
e me queimando em teu seio,  
me salvo e me dano: amor.

(As impurezas do branco. Rio de Janeiro: Record. © Carlos Drummond de Andrade © Graña Drummond — www.carlosdrummond.com.br)



**1.** Quase todos os versos do poema consistem em um mesmo tipo de oração subordinada.

- Qual é a conjunção subordinativa que introduz essas orações?
- Como se classificam, portanto, essas orações subordinadas?
- Qual é a oração principal em relação a essas orações adverbiais?

A próxima observação baseia-se em uma apostila do Sistema Eleva de Ensino, rede de ensino que tem parceria com escolas particulares pelo Brasil. Conforme apresentação exposta no site da rede, disponível em <https://elevaplataforma.com.br/material-didatico>, o material didático é desenvolvido numa “filosofia pedagógica que foca na contextualização sem abrir mão do conteúdo”. A obra ainda prevê um conteúdo que esteja em consonância com as habilidades e competências propostas pela BNCC.

Figura 5

**Subordinada:** porque é dependente e exerce uma função sintática em outra oração.

**Adverbial:** porque exerce uma função sintática própria de um advérbio ou locução adverbial.

Figura 6

iniciadas pelas conjunções “que” e “porque”. Mas, como diferenciar uma oração da outra?

Em primeiro lugar, para analisar bem e diferenciá-las, é preciso construir o pensamento enquanto enunciador de um discurso. Assim, a oração será **coordenada explicativa** quando apresentar uma justificativa para uma fala anterior do emissor.

**Ex. 1:** Deve ter chovido, **porque o chão está molhado.**

Note-se que a segunda oração (“porque o chão está molhado”) apresenta a justificativa para a fala inicial de um emissor expressa na oração anterior, ou seja, apresenta a **explicação** para o que foi dito anteriormente.

**Ex. 2:** Venha cá, **que eu preciso falar com você.**  
imperativo

## 2.2 Comparativas

Representam o segundo termo de uma comparação.

Conjunções ou locuções conjuntivas: **como, (tal) qual, assim como, (tal) como, (tão ou tanto) como, (mais) que ou do que, (menos) que ou do que, (tanto) quanto, que nem, feito (= como, do mesmo modo que), o mesmo que (= como).**

**Ex.:** Ele voltou para casa, **como** quem vai para a prisão.  
conjunção subordinativa comparativa  
oração principal      oração subordinada adverbial comparativa

**Obs.:** Nas orações subordinadas adverbiais comparativas, frequentemente, há a omissão do verbo, que é o mesmo da oração principal.

232 9º Ano PORTUGUÊS E LINGUAGENS Módulo 12

conjunção subordinativa comparativa

**Ex.:** Não penso **como** você (pensa).  
oração principal      oração subordinada adverbial comparativa

intensificador      conjunção subordinativa consecutiva

**Ex.:** Ela falava **tão** alto, **que** quase ficou rouca.  
oração principal      oração subordinada adverbial consecutiva

Este material propõe-se a dizer que as orações adverbiais exercem, basicamente, a função de adjuntos adverbiais e que sua expressão mais comum tende a modificar o verbo da oração principal.

No campo das comparativas, o material se restringe a apresentar a informação de que tais orações representam o segundo termo da estrutura comparativa. E sugere algumas conjunções e locuções que geralmente introduzem a comparação (*como, (tal) qual, assim como, (tal) como, (tão ou tanto) como, (mais) que ou do que, (menos) que ou do que, (tanto) quanto,*

*que nem*, *feito* (=como, do mesmo modo que), *o mesmo que* (= como). Conforme é possível observar, algumas estruturas não canônicas (como o *que nem* e o *feito*) já começam a figurar entre os conectores apontados. E embora o segundo exemplo das subordinadas comparativas (*Ela falava tão alto, que quase ficou rouca.*) apresente uma construção correlata, o livro não aborda esse conceito em sua explanação.

Em outro capítulo são estudadas as funções argumentativas das orações adverbiais como se pode observar a seguir.

**Figura 7**

**2.1.4 Relação de comparação**

Geralmente, essa relação se completa sem a presença de um verbo explícito na oração que introduz a comparação.

**Ex. 1:** É uma criança que fala **como gente grande** (fala).

**Obs.:** A comparação que se refere a um fato inexistente ou não verdadeiro é expressa pelo conglomerado hipotético “como se”, com um verbo no pretérito imperfeito do subjuntivo.

**Figura 8**

**PORTUGUÊS E LINGUAGENS** 237  
Módulo 13 9º Ano

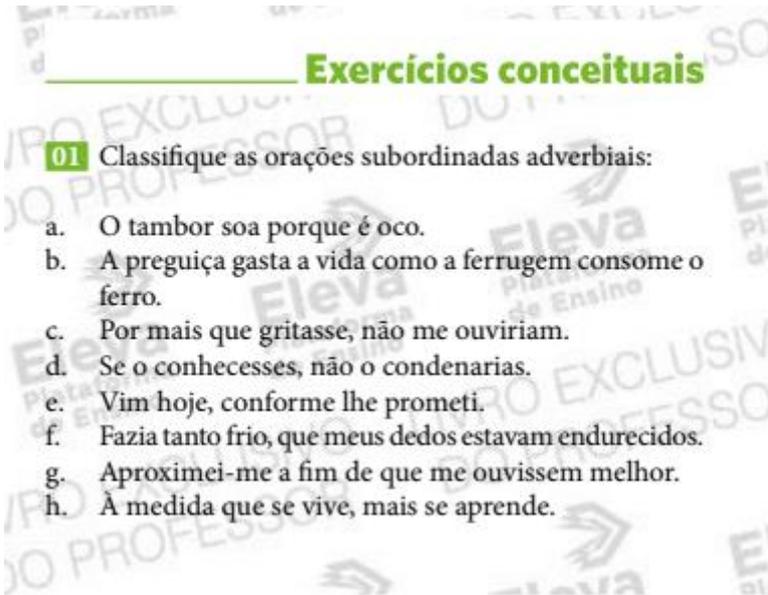
**Ex. 2:** Ele falou **como se fosse o comandante do navio**.

Quanto ao bloco de exercícios, estes são separados por nível crescente de dificuldade. Inicialmente são apresentados os exercícios conceituais, cuja intenção é praticar os conceitos aprendidos no capítulo; em seguida, são apresentados os exercícios contextualizados, cuja proposta consiste em trabalhar os conceitos aprendidos dentro dos textos e por fim há os exercícios de aprofundamento, cujo intuito é mostrar ao aluno questões mais complexas,

geralmente abordadas em provas de concursos públicos, normalmente são questões chamadas de “Desafios”.

Para exemplificar cada um desses grupos de atividades, são apresentados a seguir alguns exemplos de questões dos blocos das atividades conceituais e contextualizadas.

**Figura 9**

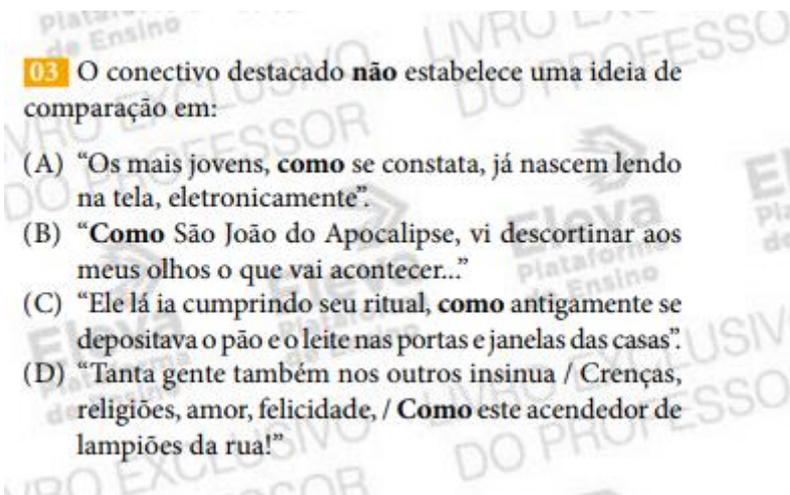


**Exercícios conceituais**

**01** Classifique as orações subordinadas adverbiais:

- O tambor soa porque é oco.
- A preguiça gasta a vida como a ferrugem consome o ferro.
- Por mais que gritasse, não me ouviriam.
- Se o conhecesses, não o condenarias.
- Vim hoje, conforme lhe prometi.
- Fazia tanto frio, que meus dedos estavam endurecidos.
- Aproximei-me a fim de que me ouvissem melhor.
- À medida que se vive, mais se aprende.

**Figura 10**



**03** O conectivo destacado **não** estabelece uma ideia de comparação em:

- “Os mais jovens, **como** se constata, já nascem lendo na tela, eletronicamente”.
- “**Como** São João do Apocalipse, vi descortinar aos meus olhos o que vai acontecer...”
- “Ele lá ia cumprindo seu ritual, **como** antigamente se depositava o pão e o leite nas portas e janelas das casas”.
- “Tanta gente também nos outros insinua / Crenças, religiões, amor, felicidade, / **Como** este acendedor de lampiões da rua!”

Assim é possível observar que, embora a proposta dos exercícios contextualizados seja pautada numa dinâmica de contextualização para a verificação da aprendizagem, o exercício proposto não contempla este parecer. Ou seja, verifica-se ainda um processo que pouco dialoga com o universo situacional e não se mostra presente em situações cotidianas. Desse modo, é

possível perceber que apesar de estruturas não canônicas aparecem na lista teórica, não há, nos exercícios, nenhuma construção que as aborde.

O próximo material a ser considerado é uma apostila do Sistema Ari de Sá (SAS), que assim como o anterior também é utilizado em escolas particulares do país, e está disponível em <https://novo.portalsas.com.br/sobre/produtos-e-servicos>. Este sistema é elaborado em conformidade com as orientações dos PCN e traz consigo um manual para os professores, a fim de orientá-los com discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem e com sugestões de atividades que complementem os conteúdos abordados.

**Figura 11**

### Orações subordinadas adverbiais

São orações que desempenham função sintática de adjunto adverbial do verbo da oração principal, informando uma circunstância. Como será visto a seguir, há vários tipos de orações subordinadas adverbiais, que são classificadas de acordo com as circunstâncias que expressam.

► **Oração subordinada adverbial causal** – Indica aquele ou aquilo que causa, produz ou gera um acontecimento. A conjunção típica para a expressão dessa circunstância é **porque**, mas podem também ser conectivos causais: **como** (em orações sempre antepostas à principal), **pois**, **uma vez que**, **visto que**, **já que**.

Observe:

Eu te **amo**, porque não amo bastante a mim mesmo,

↓  
oração principal

↓  
oração subordinada  
adverbial causal

Exemplos:

**Como não choveu**, houve racionamento de água.

**Já que não me pagaram**, não fui trabalhar.

Ele não passou de ano, **visto que não estudou**.



27



Figura 13

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

**TESTANDO SEUS CONHECIMENTOS**

1. Pesquisadores da Universidade de Connecticut (EUA) fotografaram, com uma câmera de vídeo de alta velocidade, 30 beija-flores de dez espécies para entender como os pássaros bebem. Além das imagens feitas com uma câmera de vídeo de alta velocidade, foram realizados exames microscópicos de necropsia na língua de outras 20 aves. As extremidades da língua de um beija-flor têm uma estrutura parecida a lâminas, ou forquilha. Ao umedecerem, quando se deparam com o néctar, as duas pontas da língua ficam muito próximas. Conforme o pássaro passa a língua sobre a superfície do líquido, as pontas se unem e as lâminas se enrolam para dentro, capturando o néctar. Os pesquisadores descobriram o mesmo processo ao manipular línguas dos pássaros mortos. Isso quer dizer que não é necessária energia extra por parte da ave – passar a língua sobre a superfície do líquido é suficiente para pegar o néctar. "A língua mede menos de um milímetro de comprimento e fica escondida dentro de uma flor", afirma o aluno Alejandro Rico-Guevara. A pesquisa, publicada na revista *PNAS*, também contou com a professora adjunta de Ecologia da universidade, Margaret A. Rubega.

BEIJA-FLOR usa língua como se fosse forquilha para poder beber água. Foto de S. Pavão, São Paulo, 9 Jan. 2011. Disponível em: <http://19.folha.uol.com.br>. Acesso em: 16 dez. 2016. Com New York Times.

a) Identifique as orações subordinadas adverbiais presentes no texto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Apresente uma nova possibilidade de redação para os períodos que contêm essas orações, mudando-as de posição.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Assinale a alternativa em que o conectivo **como** estabeleça o mesmo tipo de relação que na frase seguinte.

"A festa aconteceu **como** ela sonhara."

a) Como acordei tarde, perdi a carona.  
 b) "E cai como uma lágrima de amor" (Vinicius de Moraes e Antônio Carlos Jobim).  
 c) Gritava e rugia como um trovão.  
 d) Como não tenho dinheiro, não poderei viajar.  
 e) Como o professor disse, a prova foi muito simples.

3. Classifique as orações adverbiais a seguir.

a) Nunca viajará **sem que peça autorização**.  
 \_\_\_\_\_

b) Nada direi, **uma vez que já o fiz**.  
 \_\_\_\_\_

c) **Uma vez que me trate bem**, atendê-lo-ei.  
 \_\_\_\_\_

d) **Uma vez que está chovendo**, ficarei em casa.  
 \_\_\_\_\_

e) Irei, **uma vez que me convidem**.  
 \_\_\_\_\_

f) Isolava-se **como um bicho solitário**.  
 \_\_\_\_\_

g) Entregou o projeto **como lhe ordenaram**.  
 \_\_\_\_\_

h) **Como choveu muito**, ficamos em casa.  
 \_\_\_\_\_

i) Emudecera **desde que o filho partiu**.  
 \_\_\_\_\_

j) **Desde que levantou a acusação**, apresenta provas ao tribunal.  
 \_\_\_\_\_

k) Ajudo com prazer, **desde que aceitem**.  
 \_\_\_\_\_

l) Dei-lhe ordem **que fizesse o trabalho**.  
 \_\_\_\_\_

m) **Chegados que foram ao local**, saíram logo.  
 \_\_\_\_\_

n) Quanto ao Pedro, faria os textos, **bom escritor que era**.  
 \_\_\_\_\_

o) Parecia tão estranho **que o desconhecemos**.  
 \_\_\_\_\_

4. Sublinhe e classifique as orações subordinadas adverbiais nos itens a seguir.

a) Quanto mais ela pedia silêncio, mais as crianças gritavam.  
 \_\_\_\_\_

b) Assim que receberam o salário, pagaram logo a dívida.  
 \_\_\_\_\_

32

Scanned with CamScanner

Figura 14

c) Uma vez que não podes viajar nesse período, cancelarei a reserva.

d) Não fale alto para que as crianças não acordem.

e) Ele estava tão nervoso que mal podia ler.

f) Tudo ocorreu conforme o que programamos.

g) Elas tentarão falar com o visitante, conquanto não entendam bem sua língua.

h) Como foi anunciado pela previsão do tempo, tempestades caíram sobre a Região dos Lagos.

i) Mal cheguei, ela saiu.

5. Identifique o tipo de relação que o conectivo subordinativo estabelece nas orações, usando o seguinte código:

(I) Relação de causa  
 (II) Relação de condição  
 (III) Relação de consequência  
 (IV) Relação de tempo  
 (V) Relação de finalidade  
 (VI) Relação de concessão

( ) A população deve racionar água porque tem chovido abaixo do esperado.  
 ( ) Tenho sempre algumas economias a fim de que não seja surpreendido por imprevistos.  
 ( ) Embora tivesse estudado muito, estava nervoso.  
 ( ) Havia tanto barulho na rua, que não conseguia ouvi-los.  
 ( ) Caso vocês possam sair hoje, farei as reservas no restaurante.  
 ( ) As crianças estão brincando desde que chegaram da escola.

**ATIVIDADES PROPOSTAS**

1. Assinale a alternativa em que a classificação da oração adverbial está correta.

a) Falou tanto **que ficou rouco**. (causal)  
 b) Esta questão, **como mostramos**, é fácil. (comparativa)  
 c) **Mal chegou aqui**, embebedou-se. (temporal)  
 d) **Sem que estudes**, não passarás de ano. (consecutiva)  
 e) O futuro se oculta **para que o imaginemos**. (proporcional)

**LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

2. (MACKENZIE)

**Dois versos para Greta Garbo**  
 O teu sorriso é imemorial como as Pirâmides e puro como a flor que abriu na manhã de hoje.  
 Mario Quintana

Assinale a alternativa correta sobre o texto.

a) O poeta descreveu o sorriso por meio de duas orações subordinadas adverbiais comparativas e uma oração subordinada adjetiva restritiva.  
 b) A flor com a qual se compara o sorriso da mulher é toda flor de toda manhã da vida do poeta.  
 c) O poeta fala da mulher, musa inspiradora, mas não a posiciona como sua interlocutora.  
 d) Os termos que têm a função sintática de predicativo do sujeito insinuem figuras de um leve erotismo na descrição do sorriso da mulher.  
 e) A oração subordinada adjetiva explicativa "que abriu na manhã de hoje" expande o conceito de flor, a que é comparado o sorriso.

3. (MACKENZIE-Adaptada) **Conforme declarei**, Madalena possuía um excelente coração. Descobri nela manifestações de ternura **que me sensibilizaram**. E, **como sabem**, não sou homem de sensibilidades. É certo **que tenho experimentado mudanças nestes dois últimos anos**. **Mas isto passa**.

Graciliano Ramos

Aponte a alternativa correta sobre a classificação das orações destacadas em negrito nesse parágrafo e seus respectivos efeitos de sentido.

a) "Conforme declarei" e "como sabem" são orações subordinadas adverbiais conformativas, que servem para o autor dialogar com o leitor.  
 b) "Como sabem" é uma oração subordinada substantiva objetiva direta que aponta para o objeto do saber do narrador.  
 c) "Que me sensibilizaram" é uma oração subordinada substantiva objetiva direta, que aponta para o objeto da descoberta do narrador.  
 d) "Que tenho experimentado mudanças nestes dois últimos anos" é uma oração subordinada substantiva subjetiva, que aponta para a involução do narrador em termos de aquisição de sensibilidade.  
 e) "Mas isto passa" é uma oração coordenada sindética adversativa, cortada do período a que pertence, para demonstrar a dureza do narrador ao constatar que as ternuras de Madalena, que tanto o sensibilizaram, iriam passar.

Quanto aos exercícios apresentados no capítulo que aborda as orações subordinadas adverbiais do material do Sistema Ari de Sá, observa-se a sistematização metalinguística das

questões, abordando, em sua maioria, itens de identificação classificatória das orações adverbiais. Apenas a atividade de número 5 (cinco) sugere a relação existente entre as orações.

Assim, embora os documentos oficiais apontem para um caminho mais reflexivo sobre o ensino, os materiais encontrados nas salas de aula ainda não acompanham integralmente essas proposições. Desta forma, cabe ao professor subsidiar o aprendizado, oferecendo aos discentes condições de enxergarem além dos manuais e entenderem que a língua é flexível e que as construções de uso são muito mais expressivas do que aquelas expostas nos livros didáticos que se baseiam na NGB.

#### 4. BASES TEÓRICAS PARA O ENSINO REFLEXIVO

As bases de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa com foco na gramática reflexiva devem observar como linguistas e educadores discutem os conceitos de *gramática e variação*. Alguns destes estudiosos buscam evidenciar a importância - principalmente nos materiais didáticos – de uma perspectiva mais sociointeracional, ou seja, aquela que vê a língua como mecanismo de interação social, através de processos comunicativos do discurso cotidiano. Assim a proposta prevê que o ensino de gramática não seja pautado em contextos criados para as situações de ensino-aprendizagem idealizadas em sala de aula, mas sim alicerçados na produção de discursos de usos reais.

Segundo Neves (2015, p. 85), deve-se lamentar quando a escola concede seu espaço apenas para transmitir e registrar paradigmas, pois a língua não pode ser oferecida como uma camisa de força. Ainda de acordo com a autora (NEVES, 2015, p.94), à escola cabe a função de oferecer uma vivência plena da língua materna, com a valorização de todas as modalidades (fala, escrita, padrão e não padrão). Dessa forma, compete ao espaço escolar “capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, “melhores”, nas diversas situações de discurso, enfim, nas diversas modalidades de uso.” (NEVES, 2015, p.94)

Para ilustrar o que ainda ocorre, na maioria das escolas, em relação ao ensino da língua, cabe aqui a reescrita de um conhecido poema de Carlos Drummond de Andrade que versa sobre essa questão.

*Aula de Português:  
A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.*

*A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o Amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,*

*a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.*

*O português são dois; o outro, mistério.*

Assim, pode-se ver na fala do poeta que ele aponta para um ensino que apresenta uma diferença entre a língua falada – aquela que carrega referências sociais e culturais – e a língua escrita e normatizada, ensinada nas escolas<sup>11</sup>. Ou seja, é possível pensar que a língua da interação social ainda está dissociada daquela aprendida na escola. E é justamente essa herança que leva a crer que a língua portuguesa ensinada nas salas de aula ainda é distante daquela que se usa nos mais variados contextos sociais, principalmente nos contextos de fala, que são preteridos no ambiente escolar. Por isso, o aluno, em certos casos, não consegue atribuir sentidos a sua própria língua, pois vê uma “língua escolarizada” que não reflete todas as suas situações de uso.

Dessa forma, é a partir das observações citadas anteriormente que este trabalho se fundamenta, ou seja, aqui se pretende criar mecanismos - através de atividades didáticas - que permitam aos alunos das escolas do Brasil se reconhecerem como agentes ativos e transformadores de uma língua que já dominam e que também saibam transitar por todas as esferas comunicativas sem praticar ou sofrer preconceitos linguísticos. Ambiciona-se dessa forma propor aos docentes uma reflexão sobre os resultados de um ensino de língua que tem se alicerçado apenas em modelos tradicionais, de uma língua que sabemos não ser estática, nem una.

Tendo como ponto de partida alguns teóricos e - como foi visto em capítulo anterior - documentos oficiais como PCN e BNCC, buscar-se-á apresentar como o ensino de língua vem se modificando ao longo das últimas décadas e algumas propostas recentes para um ensino mais efetivo.

Segundo Travaglia (1996, p.101),

o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento.

---

<sup>11</sup>Vale ressaltar que Drummond faz referência a outra época e a um modelo de ensino bem localizado; que é representado em seu texto através da referência feita ao professor Carlos Góes (1881-1934). Porém é real a semelhança da literatura com a realidade que ainda é vista em muitas escolas.

Embora o estudo date de 1996, ainda é possível vivenciar essa realidade em grande parte das escolas brasileiras. Por isso, Neves (2015, p.19) sugere que o tratamento escolar dispensado à linguagem deva fugir da mera proposição de modelos de desempenho que se encaminhem para as normas consideradas legítimas, bem como apenas proposições de tarefas metalinguísticas, o que leva a uma subjugação de paradigmas modelares. A autora ainda orienta para um ensino que rejeite um tratamento homogêneo da língua e que reflita sobre a operacionalização da gramática.

Travaglia (1996) já apontava que era um erro apostar somente na metalinguagem; para ele, a gramática, nas escolas, é (era) dada apenas para cumprir um planejamento previamente estabelecido e não considerava as dificuldades dos alunos, nem o uso que eles faziam dela.

O linguista ainda diz que

a gramática de uso é não-consciente, implícita, e liga-se a gramática internalizada do falante. No ensino ela se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua. Essas atividades, portanto, são especiais para a finalidade de alcançar a internalização de unidades linguísticas, construções, regras, e princípios de uso da língua para que estejam à mão do usuário, quando deles necessitar para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas. (TRAVAGLIA, 1996, p.111)

Travaglia (1996, p. 111) ainda sugere que a *gramática de uso* seja trabalhada a partir de algumas produções orais e escritas não só de textos literários, mas também de redações de outros alunos.

Seguindo com a necessidade de se apontar quais eram os maiores problemas encontrados nas escolas, Neves (1999), através de dados obtidos em pesquisa realizada na década de 70, com 170 professores no estado de São Paulo, revelou que o aprendizado de gramática estava sempre atrelado a “falar e escrever melhor”, ao sucesso em concursos e ao bom desempenho profissional. Para ela, geralmente,

a aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, nada. Quanto à finalidade de ensino para simples cumprimento do programa, sua utilização vem ligada ao sucesso na própria sala de aula (acertar exercícios) [...] (NEVES, 1999, p.11).

A autora ainda salienta que a pesquisa ratificou que as aulas de gramática, geralmente, serviam para transmitir o conteúdo exposto no livro didático usado pela turma. Ela ainda

relacionou as atividades mais praticadas pelos docentes e verificou que a maioria delas (62,67%) eram relativas ao reconhecimento de classes gramaticais e de funções sintáticas.

Dessa forma, confirma-se um ensino majoritariamente alicerçado no aspecto material da língua e não no olhar que promove sentido, ou ainda, desenvolve o processo de interação. O ensino de gramática, visto pelas escolas do país, era / é baseado em atividades de cunho metalinguístico, que pouco favoreciam as práticas de integração do indivíduo ao meio social no qual ele está inserido.

Ainda tendo por base o estudo realizado por Neves (1999), o que se via, na maioria das salas de aula, era um ensino voltado para as atividades metalinguísticas, pautadas em livros didáticos que muitas vezes usam o texto como pretexto para exercícios de reconhecimento morfológico e/ou sintático. Ainda na conclusão da pesquisa da linguista, alguns professores relatavam que o sucesso do aprendizado era confirmado quando os alunos conseguiam realizar com êxito as questões oferecidas pelo livro.

Um dos principais problemas apontados pela autora é verificado quando se abordam os objetivos gerais do ensino de língua portuguesa, pois, em virtude de questões burocráticas, os professores, na maioria das vezes, fazem um “pseudo-planejamento” que não atende verdadeiramente às necessidades de aprendizado dos alunos e, por isso, ano após ano, as deficiências vão se acumulando. Assim como elenca Neves (1999, p.43) “as dificuldades, em geral, dizem respeito a uma incapacidade de avaliar a língua em uso nas suas diversas dimensões [...]”

Na busca por elucidar algumas questões que resvalam o ensino de língua portuguesa, Antunes (2003, p.31) cita que das atividades que permeiam o ensino da língua portuguesa, constata-se que a gramática ainda encontra-se descontextualizada e versa muito mais sobre a norma do que sobre os usos reais; que é vista de forma fragmentada, com frases inventadas que só atendem a realização de exercícios; que apresenta uma irrelevância com questões que não se atentam para a competência comunicativa; que aborda uma gramática das excentricidades, com perspectivas inconsistentes que se sustentam em casos específicos distantes do uso; que busca somente a classificação e a nomenclatura de unidades gramaticais; e que é predominantemente prescritiva, ou seja, que se preocupa unicamente com a dicotomia do “certo” e “errado”. Após essas constatações, fica evidente a necessidade de que o ensino de língua portuguesa precisa ser revisto pelos docentes das escolas brasileiras, pois urge que esse processo torne-se mais útil e contextualmente mais significativo. Para a autora (idem, p.37), “[...] não dá mais pra “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que,

alfabetizando, não forma leitores, nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente [...]”.

Mas, enfim, o que pode ser feito para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de uma forma produtiva? Antunes (2003) apresenta em sua obra duas tendências que têm marcado a percepção de fatos linguísticos. A saber:

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização.
- b) Uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. (ANTUNES, 2003, p.41)

Portanto, percebe-se – através do segundo item (b) – a evidência de que as línguas existem *na* e *para a* interação entre as pessoas, e por isso deve-se pensar num ensino que privilegie essa concepção interacionista da linguagem, que é funcional e contextualizada, e, portanto, repleta de sentidos. Logo, para Antunes (2003), um professor de língua portuguesa deve ser aquele capaz de observar os fatos da língua, pensar, refletir, levantar problemas e hipóteses sobre eles e reinventar suas formas de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los.

Em estudo mais recente, Neves (2015, p.34) afirma que desde o início do século XXI, com o advento dos PCN, muito se tem feito para buscar um caminho que considere a importância do social na construção da linguagem, apontando que os usos devem estabelecer os padrões e não o contrário. Porém, a linguista ainda aponta para uma questão que vai além; para ela, a culpa pelo apreço à normatização não é dos gramáticos propriamente dita, mas sim da população que tem fascínio pela “boa linguagem”.

De acordo com os ditames apresentados pelos PCN, verifica-se que o ensino da língua não pode estar voltado unicamente para as leituras e produções de sala de aula, este deve propiciar a ampliação do domínio da língua em quaisquer circunstâncias comunicativas. Além de propor uma reflexão sobre os fenômenos da linguagem no quesito da variação linguística, combatendo, portanto, todo tipo de preconceito ou estigma relativos aos usos da língua.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais acerca da reflexão sobre a linguagem, vê-se que

tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção

de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (PCN, 1998, p. 27)

O texto ainda acrescenta que

deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (PCN, 1998, p. 27-28)

E, por fim, no que diz respeito à variação linguística, o documento ressalta uma forte tendência de aceitação que propõe que

frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Desse modo, não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita. (PCN, 1998, p. 81)

O texto ainda é enfático quanto à relevância do tratamento dessas questões pelos docentes, apontado que “para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa.” (PCN, 1998, p. 81)

Dessa maneira, confirmando o texto do documento, Rojo (2009, p.11) aponta que cabe à escola possibilitar que os alunos participem das mais variadas práticas sociais que utilizem a leitura e a escrita de maneira ética, crítica e democrática.

Partindo da necessidade de um processo de docência verdadeiramente efetivo – que amplie o domínio da língua - e baseada em vasta literatura sobre o ensino de Português, Vieira (2017, p.64) propõe que haja uma articulação entre o tratamento pedagógico dado aos componentes linguísticos e a apresentação mais produtiva da gramática nas salas de aula. Sendo assim, a autora sugere uma proposta que venha a cumprir esse objetivo. Para ela, deve-se evitar tanto o tratamento instrumental quanto a abordagem meramente metalinguística. De acordo

com Vieira (2017), alicerçada nas orientações oficiais (PCN), não há como propor um ensino eficaz sem que haja reflexão sobre a própria língua.

Segundo o documento (PCN, 1998, p.59), o ensino da língua não deve se vincular apenas ao domínio da leitura e da escrita, mas também a reflexões sobre fenômenos linguísticos, mais especificamente no tocante às questões de variação. Os PCN (1998, p.19) ainda orientam para um ensino que leve o aluno a pensar sobre a linguagem para que compreendendo-a possa utilizá-la adequadamente em qualquer contexto ou situação.

Dessa maneira, voltada para as orientações oficiais, Vieira (2017) direciona sua proposta de ensino para uma concepção discursiva da linguagem que se atente para uma reflexão linguística frente à complexidade da variação. Assim, espera-se promover o contato do aluno com as mais diversificadas experiências de letramento, a fim de agregar o conhecimento às práticas cotidianas.

Desse modo, embasada em documentos oficiais e na necessidade de tornar o ensino de gramática mais significativo e eficaz, Vieira (2017) propõe três eixos para o ensino de gramática.

O primeiro eixo relaciona-se à relevância de atividades reflexivas. Para tal, Vieira (2017, p.71) sustenta sua proposição pautada em alguns teóricos, principalmente Franchi (2006) e destaca a importância de que a aplicação do ensino de gramática deva consistir em “focalizar fenômenos linguísticos como (i) elementos que permitam a abordagem reflexiva da gramática(...)”, ou seja, as atividades escolares devem estar baseadas em saberes linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos, e o professor deve estar apto a operar com a gramática internalizada, a propiciar a partir de então uma reflexão sobre os conceitos – visão epilinguística – e por último saber sistematizar tal conhecimento, a fim de fazer com que o aluno domine sua própria língua e conheça as diversidades dos fatos gramaticais.

Assim, a proposta do primeiro eixo de Vieira (2017, p. 72) visa a levar “os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.”

A autora ainda cita outros autores como FOLTRAN, 2013; COSTA, 2013; GERHARDT, 2016; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017, que sustentam a abordagem reflexiva baseada em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas como caminho para que o aluno saiba operar e explicitar os conhecimentos que têm de sua própria língua, a fim de que o trabalho com as estruturas gramaticais faça sentido na tessitura discursiva cotidiana.

Já o segundo eixo para o ensino de gramática se desenvolve sobre a produção de sentidos, ou seja, busca encontrar uma interface entre gramática e sentido/texto. Para tal proposição, Vieira (2017) baseia-se nas conjecturas de Neves (2006) que tratam o texto como unidades de uso que se apresentam através de temas linguísticos que autorizam tanto a interpretação dos componentes que estruturam a língua quanto a interpretação do sistema.

Vieira (2017) ainda utiliza Pauliukonis (2007) para afirmar que é inegável o papel da gramática na decodificação de sentidos internos e externos à concretização do enunciado. Assim Pauliukonis (2007, p.239) defende que o texto é:

(...) um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um 'contrato comunicativo' vigente para os diversos gêneros textuais.

Desse modo, a fusão entre os pensamentos de Neves (2006) e Pauliukonis (2007) norteiam o segundo eixo de Vieira (*idem*, p.76) que reconhece que os elementos gramaticais são verdadeiramente a matéria produtora de sentido que permite a articulação entre o ensino de gramática e as atividades que envolvem leitura e produção de textos, ou seja, é explícita a função da gramática na decodificação de sentidos internos e externos dos enunciados.

O terceiro eixo proposto pela autora corresponde a uma perspectiva de ensino voltada para as variações linguísticas, que assume a necessidade de olhar para as mais variadas normas que compõem a língua portuguesa. O eixo propõe um ensino voltado para as mais diversas variedades da língua, considerando reflexões acerca das variantes típicas de normas mais populares e que, por qualquer motivo, os alunos desconhecem. Para o desenvolvimento deste eixo, recomenda-se uma metodologia que não privilegie somente a norma-padrão, mas sim todas as normas de uso. Para isso, Vieira (2017, p.78) argumenta que

numa perspectiva didático-pedagógica, devem-se conhecer as estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, chamadas aqui *cultas*, na fala e na escrita brasileiras, de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português (...) e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico.

Desse modo, deve-se advertir o docente para que este não confunda o ensino de gramática com o ensino de norma-padrão. Assim recomenda-se que as variedades cultas e

populares fundam-se numa ampla rede de usos, com estruturas ora comuns, ora variáveis, que representem as diversas instâncias contextuais em que é possível registrar a língua.

Assim defende Vieira (2017, p.80):

fica claro que o trabalho com o componente linguístico no eixo da variação (Eixo 3) é fundamental para a operacionalização dos Eixos 1 e 2, anteriormente propostos, visto que essa prática pode ficar impedida ou ao menos dificultada pela falta de domínio de certas construções linguísticas por parte dos alunos. Em outras palavras, o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual).

Portanto, se a língua é um conjunto de normas, é intrínseca a ideia de variação como fator inerente às línguas naturais. Dessa forma, tal formulação considera padrões estruturais que se caracterizam a partir de uma determinada região, de fatores funcionais e uma atenção maior dada às práticas de linguagem<sup>12</sup>. Considerar que a língua não é uma significa oportunizar e credibilizar a fala do brasileiro, legitimando “os falares” como representações sociais e culturais.

Visto isso, devemos considerar que a abordagem e o estudo da gramática em sala de aula devem seguir um caminho que não pode tangenciar ou privilegiar apenas um contínuo ou apenas uma gramática exclusiva. Vimos que o papel da escola nas aulas de português deve ir muito além da transmissão de regras, deve buscar uma comunhão entre as reflexões sobre a língua e os contextos de uso. Para que as aulas de gramática possam, enfim, se efetivar e fazer sentido no cotidiano dos alunos.

Assim, pode-se observar que a conjugação dos três eixos propostos por Vieira (2017) visa a garantir êxito na empreitada que é o ensino de gramática. A autora conclui seus postulados afirmando que a comunhão dos três eixos ocorre quando se entende que para trabalhar a variação (eixo 3) é necessário que os conteúdos gramaticais sejam abordados de maneira reflexiva (eixo 1), para que as atividades de leitura e escrita possam se conceber como produtoras de sentido (eixo 2) para o aluno.

Portanto, a autora argumenta acerca de um ensino voltado para abordagem da variação linguística, até por força das orientações oficiais (conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais), tendo em vista que o aluno deve ter contato com as mais variadas experiências de

---

<sup>12</sup>Tal perspectiva é bem definida por Bortoni-Ricardo (2005), que postula o perfil da variação no português brasileiro a partir de três “continua”: o rural-urbano, o de oralidade e letramento e o da monitoração estilística.

letramento, e isso deve ser apresentado em condições progressivas de dificuldade e interesse. Porém, atualmente, é um grande desafio para o docente lidar, em sala de aula, com atividades que englobem os mais diversos gêneros de leitura e escrita, atrelando o conhecimento exigido pela tradição gramatical com as práticas cotidianas de usos da língua. Vale lembrar ainda que o grande objetivo das aulas de língua portuguesa é tornar o aluno proficiente no processo de leitura e produção textual; todavia, deve-se destacar que a formalização dos elementos gramaticais é fundamental para que o estudante saiba lidar com sua língua a fim de construir sentidos.

## 5. DESENHO DA PROPOSTA EXPERIMENTAL

### 5.1 Recorte e relevância do trabalho

Aqui apresentam-se as atividades elaboradas para o ensino/aprendizagem da gramática das estruturas adverbiais comparativas, conforme embasamento teórico apontado ao longo deste trabalho. As atividades foram construídas percorrendo os conceitos abordados até aqui, como é o caso das correlatas, das estruturas de comparação, os conectores mais utilizados tanto na fala quanto na escrita, as organizações oracionais e suas as possíveis construções. Em consonância com as propostas expostas durante a pesquisa, entende-se que os principais objetivos deste estudo são ampliar a consciência linguística dos alunos de ensino fundamental quanto às construções comparativas e avultar seus repertórios de usos variando conforme as diversas situações comunicativas.

Sendo assim, alicerçando-me numa gramática funcionalista, considerando-se os contextos de usos observados ao longo da minha trajetória de quatorze anos no magistério e a percepção de todos os materiais utilizados no decorrer desse tempo, percebi a necessidade de apresentar uma sequência de atividades que atendessem a uma construção gradativa do conhecimento das estruturas comparativas, vislumbrando despertar o processo pela construção das orações até a formação dos conceitos comparativos e os diferentes usos, tanto pelos contextos situacionais quanto pelos gêneros que as utilizam.

Como sabemos, a língua não é estática, pelo contrário, está em constante mudança e, muitas vezes, os novos usos não são legitimados nas gramáticas tradicionais. Porém, não se pode preterir-los ou ocultá-los das aulas de Língua Portuguesa. Tal fato pode ser exemplificado pelo processo de gramaticalização que ocorre com os conectores *igual*, *feito*, *tipo* e *que nem*, conforme aponta Rodrigues (2009), pois não são reconhecidos como “conjunções” comparativas embora sejam usadas pelos falantes como tal tanto na modalidade oral como escrita.

## 5.2 Atividades propostas e orientações metodológicas para a aplicação

### Atividade 1

**Objetivo:** Levar o aluno a tomar consciência sobre os elementos que compõem a sentença (EIXO 1). Faz-se necessário apresentar ao estudante algumas estruturas para que ele perceba a ordem em que os sintagmas aparecem e as possíveis posições que estes podem assumir nas orações.

**Expectativa:** A atividade pretende fazer com que o discente compare, analise e reflita sobre o elemento opcional – aqui chamado de X. Espera-se que ele note que, por vezes, o elemento opcional pode se mover e por outras não. Como acontece com as *adverbiais* e com as *não adverbiais*.

**Justificativa:** Com esta atividade de cunho linguístico e epilinguístico, o estudante é levado a perceber que a organização estrutural da sentença pode ter seus elementos fora da ordem direta (S+V+C+[X]). Desta forma, propõe-se uma análise descritiva desse fenômeno como gerador de reflexões acerca de uma gramática que se acredita ser intuitiva – pleito abarcado pelo EIXO 1.

O texto a seguir transcrito foi retirado de um canal do *Youtube* chamado “Buenas Ideias”. Note que por ser uma transcrição da fala, o fragmento não apresenta marcas explícitas de pontuação. Embora não tenhamos estas marcas, ainda é possível observar que as sentenças se constroem com as estruturas de Sujeito (S), Verbo (V), Complementos (C) e Adjuntos Adverbiais - ou outras estruturas opcionais que aqui chamaremos de (X).

Após a leitura do texto, desenvolva os itens propostos.

**Eduardo Bueno** – *“então a partir de 1532 até 1534 o rei ficou distribuindo essas capitánias hereditárias mas o melhor de tudo o que mais me fascina nessa história é que quando ele assinou os forais os documentos doando essas capitánias a doação foi feita de juro e herdade para todo o sempre portanto a pessoa o donatário que recebia aquela imensa extensão de terra seria dono dela e poderia dá-la para o seus herdeiros para sempre uma maravilha*

*porque a gente vai descobrir logo depois que o sempre foi que nem o amor no caso do Vinícius de Moraes eterno enquanto dure porque dezesseis anos depois em 1548 o mesmo rei suspendeu as doações e as pessoas que tinham entregue todas as suas fortunas e alguns deles a própria vida na colonização de seus lotes os perderam.”*

a) Preencha os quadros a seguir com as orações do texto que seguem a ordem das colunas apresentadas em cada quadro. Coloque em cada coluna os elementos que constituem a estrutura das sentenças que formam o texto.

Observe o modelo:

<b>X</b>	<b>S</b>	<b>V</b>	<b>C</b>
<i>a partir de 1532 até 1534</i>	<i>o rei</i>	<i>ficou distribuindo</i>	<i>essas capitâneas hereditárias</i>

<b>S</b>	<b>V</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
<b>S</b>	<b>X</b>	<b>V</b>	<b>C</b>

*Para aprender mais...*

Você deve ter percebido, no exercício anterior, que nem todos os períodos no texto seguem a mesma ordem de construção, ou seja, S+V+C+X. Isso ocorre porque as estruturas que ocupam o lugar de X podem ou não ter mobilidade na frase.

B) Agora é com você...

Todas os quadros do item A tiveram, pelo menos, uma sentença preenchida? Caso sua resposta seja negativa, transcreva a frase que não se encaixa em nenhum dos quadros apresentados no item A e, em seguida, apresente em que ordem os elementos estão dispostos

---

---

---

## Atividade 2

**Objetivo:** Levar o aluno a perceber, através de atividade epilinguística, que nem todas as orações ditas adverbiais se comportam como advérbios e, por isso, devem ter sua nomenclatura revista (EIXO 1).

**Expectativa:** Esta atividade pretende encaminhar o aluno ao pensamento de que o comportamento das orações não é homogêneo e, por isso, elas não devem receber a mesma classificação.

**Justificativa:** Com esta atividade o aluno deve refletir sobre articulação das orações, percebendo que estas podem ou não apresentar mobilidade e que, portanto, uma classificação única precisa ser repensada. Tal proposta de atividade abarca o que sugere o Eixo 2.

Agora é com você...

Como sugere a atividade anterior, estruturas adverbiais podem ou não apresentar mobilidade em relação ao termo a que se ligam.

A partir dos exemplos a seguir, identifique os casos em que podemos modificar a ordem das orações em negrito e aqueles em que isso não é possível, ou seja, reconheça os casos em que há mobilidade da estrutura adverbial e os casos em que a modificação não pode ser efetuada. Transcreva a nova sentença, nos itens em que a mudança de ordem das sentenças é permitida e circule aquelas em que a estrutura não pode ser alterada.

- a) “[**Quando não tinha nada,**] [eu quis]

Quando tudo era ausência, esperei

Quando tive frio, tremi

Quando tive coragem, liguei.”

(Chico César)

---

b) “[**Nada do que foi será**]

[**De novo do jeito**

**Que já foi um dia]**

Tudo passa

Tudo sempre passará” (Lulu Santos)

---

c) “[**Se hoje eu sou estrela] [amanhã já se apagou]**

Se hoje eu te odeio amanhã lhe tenho amor

Lhe tenho amor

Lhe tenho horror (Raul Seixas)

---

d) “[**Quanto mais o tempo passa]**

[**Mais eu gosto de você]**

Este seu jeito de me abraçar

Este seu jeito de olhar pra mim” (Leandro e Leonardo)

---

e) “[**Quando olhei a terra ardendo]**

[**Qual fogueira de São João]**

Eu perguntei a Deus do céu, ai

Por que tamanha judiação

---

*Para aprender mais...*

Como você deve ter observado, neste exercício, nem todas as orações puderam ter suas ordens alteradas e isso nos permite perceber que, nem sempre, as estruturas ditas adverbiais poderão se mover como os advérbios.

### Atividade 3

**Objetivo:** Apresentar de forma mais sistematizada o conceito de **correlação**, fazendo com que o aluno seja encaminhado através de um pensamento reflexivo (EIXO 1) para a diferença entre o processo de construção subordinativa e correlativa. Pretende-se ainda, introduzir o conceito e a identificação de alguns conectores utilizados para assegurar a relação de sentido pretendida (EIXO 2).

**Expectativa:** Espera-se que com esta atividade o aluno reflita sobre a diferença entre os processos de subordinação e correlação. Deseja-se ainda que o estudante seja levado a reconhecer os conectores e também será introduzida a semântica deles.

**Justificativa:** Esta atividade de caráter linguístico e epilinguístico visa sistematizar a construção de estruturas subordinadas e correlativas (EIXO 1) e iniciar a análise sobre a produção de sentido pretendida pelo uso dos conectores nas construções oracionais (EIXO 2).

Você viu que nem todos os períodos do exercício anterior puderam ter a ordem de suas orações alteradas. Isso ocorre porque entre elas existe uma relação de correlação, ou seja, o desdobramento dos conectores pode estar nas duas sentenças.

Geralmente, o conector vem entre uma oração e outra; porém, no caso das correlatas, os conectores se fracionam nas duas orações. Veja o quadro a seguir para entender melhor.

//////////////////// ////////////////////	Oração 1	Oração 2	Mobilidade
<b>Relação de subordinação</b>	<i>Irei à festa</i>	<u>se</u> meu pai permitir	Sim
<b>Relação de correlação</b>	<i>Ficarei nesta casa <u>mais</u> tempo</i>	<u>do que</u> minha mãe pensa	Não

Agora observe as imagens a seguir e depois responda às questões.

**Imagem 1**



[A pilha deles dura *tanto*] [*quanto* a nossa (dura)].

<https://exame.abril.com.br/marketing/rayovac-x-duracell-concorrencia-acaba-tribunal-569872/>

**Imagem 2**



[*Quando o sol brilha,*] [*eles fogem para a sombra.*]

- a) Preencha o quadro a seguir conforme o modelo apresentado anteriormente. Utilize as orações apresentadas nas propagandas.

////////////////////////////////////// //////////////////////////////////////	Oração 1	Oração 2	Mobilidade
Relação de subordinação			
Relação de correlação			

b) Identifique em qual(is) período(s) a ordem das sentenças que aparecem na propaganda pode ser alterada?

---

---

---

c) Como foi apresentado ao longo das aulas de língua portuguesa, os conectores são termos responsáveis por ligar orações dentro de um período; identifique os termos responsáveis por esta ligação em cada uma das orações das propagandas.

---

---

d) Os conectores também podem nos dar pistas sobre o sentido que as orações assumem no contexto. Sendo assim, procure identificar o sentido que estes elementos ajudam a atribuir nas orações.

---

---

#### Atividade 4

**Objetivo:** Apresentar a estrutura comparativa em um contexto cotidiano através da reprodução da modalidade oral (atividades linguísticas e epilinguísticas) e também observar a construção dos conceitos de conectores.

**Expectativa:** Almeja-se que o aluno perceba que a construção comparativa correlata não se comporta como uma subordinada adverbial, pois não há a presença de uma oração matriz, tendo em vista que o desdobramento da comparação está presente nas duas sentenças. É desejado também que o aluno perceba a elipse do verbo na construção comparativa e a metáfora utilizada para produzir tal efeito. Espera-se ainda que o estudante identifique o contexto de comparação que pode ser percebido pelo conector, mas muito mais pelo contexto situacional (EIXO 2).

**Justificativa:** Esse texto visa a mostrar um trabalho de reflexão linguística a serviço da construção dos sentidos do texto – EIXOS 1 E 2- , além de permitir um olhar voltado para a variação através da observação da construção sentencial e da presença de conectores não canônicos- EIXO 3.

O texto a seguir transcrito, publicado pelo site “1 News”, foi dito pelo comentarista Arnaldo César Coelho ao anunciar publicamente sua aposentadoria.

**Comentarista da Globo anuncia aposentadoria e dispara: ‘Trabalho que nem condenado’**

<https://www.1news.com.br/noticia/528178/tv-e-famosos/comentarista-da-globo-anuncia-aposentadoria-e-dispara-trabalho-que-nem-condenado-15112018>

Provavelmente, Arnaldo César Coelho disse essa sentença referindo-se ao trabalho forçado praticado por alguns condenados antigamente. Embora, essa relação não exista mais nos dias de hoje, o sentido comparativo exerce a função de explicitar o árduo trabalho praticado pelo comentarista.



Observando a sentença dita pelo comentarista (“Trabalho que nem condenado”), responda:

- a) Que termo contribuiu para que o sentido pretendido (comparação) fosse alcançado?

---

---

- b) O termo usado pelo comentarista para estabelecer a comparação poderia ser substituído por outro? Caso a resposta seja sim, indique outro conector que pudesse substituir este termo, sem que o sentido fique prejudicado.

---

---

## Atividade 5

**Objetivo:** Apresentar ao aluno alguns exemplos de conectores de comparação, usados em diferentes situações comunicativas. A partir da identificação dos conectores prototípicos e não-prototípicos, objetiva-se que o aluno perceba que existem diferentes maneiras de construirmos a comparação. (EIXO 3)

**Expectativa:** Espera-se que com esta tarefa o aluno seja levado a perceber que a comparação pode ser estabelecida através do uso de diferentes conectores e que os conectores apenas contribuem para reforçar e/ou ratificar essa condição estabelecida pelo contexto comunicativo.

**Justificativa:** Nesta tarefa epilingüística busca-se fazer o aluno ter contato com diferentes termos comparativos, a fim de mostrar seus usos em diferentes situações comunicativas - EIXO 3. Embora tenha sido escolhido um único gênero para esta atividade (tirinhas), nota-se que os contextos de aplicação são variados. Espera-se ainda que o estudante perceba que é necessário que os conteúdos gramaticais sejam trabalhados de maneira reflexiva através de atividades linguísticas e epilingüísticas (EIXO 1), para que, dentro dos contextos apresentados, os conceitos sejam concebidos como produtores de sentidos (EIXO 2)

Em atividades anteriores, vimos que os conectores auxiliam no direcionamento de sentido das construções circunstanciais. A partir desse conceito, destaque das tirinhas a seguir os termos ou expressões que ajudam na compreensão do discurso e identifique o valor estabelecido por eles.

a)



b)



[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep\\_port\\_9ef/interinas/d16.html](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/saep/portugues/saep_port_9ef/interinas/d16.html)

c)



<https://br.pinterest.com/pin/559783428668928352/?lp=true>

Resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Atividade 6

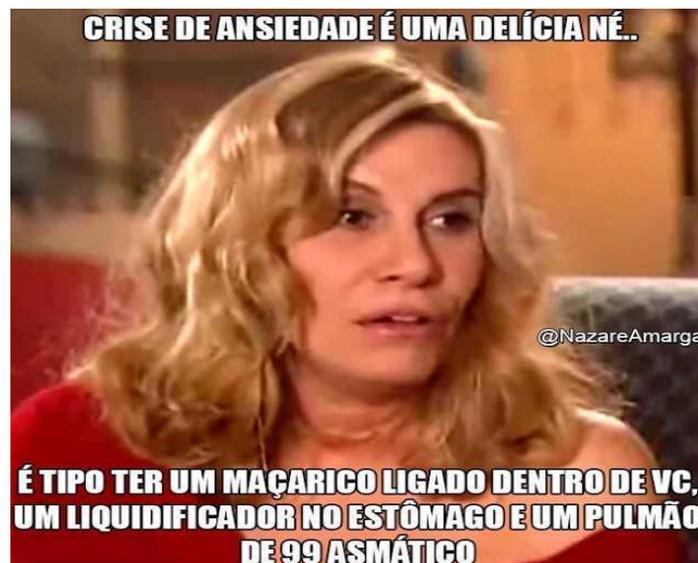
**Objetivo:** Esta atividade será construída em três etapas para conduzir o aluno, através de exercícios epilinguísticos, a uma reflexão referente aos diversos conectores comparativos que podem equivaler ao *como* (EIXOS 1 e 2), e os diferentes contextos situacionais em que tal conector pode variar para representar o discurso pretendido. (EIXO 3)

**Expectativa:** Espera-se estimular no aluno a percepção de que outros termos – além daqueles que são apresentados tradicionalmente nas gramáticas e livros didáticos – também podem construir os valores circunstanciais de comparação.

**Justificativa:** Esta atividade de cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico permite que discentes percebam que suas escolhas linguísticas estão relacionadas aos contexto comunicativo em que se encontram e que determinadas situações interacionais exigirão um maior ou menor grau de monitoramento.

### Questão 1

Você já teve crise de ansiedade? Parece que a Nazaré Tedesco<sup>13</sup> já teve e exagera um pouquinho ao descrevê-la. Observe o meme<sup>14</sup> a seguir:



<sup>13</sup> Nazaré Tedesco foi uma vilã da novela “Senhora do Destino” (exibida pela Rede Globo de 2004 a 2005). A personagem ganhou fama e destaque por empurrar das escadas quem cruzasse o seu caminho.

<sup>14</sup> Segundo o site Wikipédia ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme\\_\(Internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet))), acesso em 26 de abril de 2019) “a expressão meme de Internet é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, GIFs e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet. O termo é uma referência ao conceito de memes, que se refere a uma teoria ampla de informações culturais criada por Richard Dawkins em seu *best-seller* de 1976, o livro *The Selfish Gene* ou “*O Gene Egoísta*””.

Para descrever sua crise, Nazaré se utiliza do recurso estilístico da **metáfora**, que é uma figura de linguagem que consiste em fazer uma comparação subentendida, ou seja, sem conectores explícitos.

Agora responda às questões a seguir.

- a) Para descrever esse sentimento, é estabelecida uma comparação. Nesse texto, a ansiedade está sendo comparada com quais elementos?

---

---

---

- b) Por que Nazaré escolheu estes elementos para estabelecer a comparação desejada?

---

---

---

- c) Que conector foi utilizado para estabelecer tal comparação?

---

### ***Questão 2***

Agora, nas situações a seguir, você vai perceber que são exigidos diferentes graus de monitoramento, ou seja, cuidado, atenção com o que se fala, dependendo da situação comunicativa em que se encontra, o que possibilita diferentes escolhas linguísticas para o falante da Língua Portuguesa. Bortoni-Ricardo (2005) estabeleceu três contínuos, espécie de linhas imaginárias contínuas, em que se poderia compreender melhor a variação linguística do Português do Brasil.

+ monitorada = grau máximo de monitoração  
 +/- monitorada= grau intermediário de monitoração  
 - monitorada = grau mínimo de monitoração

Agora preencha o quadro a seguir utilizando os períodos mais adequados a cada situação:

Períodos:

1. Crise de ansiedade é tipo ter um embrulho no estômago.
2. Crise de ansiedade é que nem ter um embrulho no estômago.
3. Crise de ansiedade é como ter um embrulho no estômago.

Situação menos monitorada	Situação mais ou menos monitorada	Situação mais monitorada

- Qual foi o único elemento que sofreu uma modificação em cada período que você utilizou?
- 

### Questão 3

Assim, baseado na proposta de Bortoni-Ricardo (2005), escreva um pequeno texto para exemplificar as situações explicitadas no quadro. Lembre-se que as situações descritas devem seguir os níveis de monitoramento propostos pela pesquisadora.

Situação A	Situação B	Situação C
Você está conversando com seus amigos na escola e resolve contar a eles sobre a sua crise de ansiedade.	Você vai ao consultório médico e precisa descrever o que está sentindo.	Você deve escrever uma pesquisa para uma revista de ciências sobre transtornos de ansiedade na adolescência e precisa descrever os sintomas.

Situação A	Situação B	Situação C

Agora, você já pode fazer o que se pede a seguir:

Lembrando que o gênero *meme* traz um texto que, geralmente, representa um contexto de oralidade pouco monitorado, ou seja, um discurso mais próximo da fala espontânea; responda se o conector utilizado na fala de Nazaré é comum para representar tal situação. Em seguida, justifique sua resposta.

---



---



---



---

***Para refletir...***

Você deve ter percebido que os conectores *tipo*, *igual* e *que nem* são utilizados principalmente na fala em situações menos monitoradas. Na escrita, em uma situação mais monitorada, é usado, preferencialmente, o conector **como**.

## Atividade 7

**Objetivo:** Mostrar ao aluno que as construções comparativas estão nos mais variados gêneros textuais. Em exercícios anteriores, o estudante foi exposto a letras de músicas, tirinhas, manchetes, propagandas, memes e agora é submetido a um texto jornalístico de uma revista de ciências destinada ao público jovem.

**Expectativa:** Espera-se que o aluno perceba quais são os mecanismos de comparação usados, geralmente, em textos mais monitorados, como é o caso de um texto publicado em uma revista de ciências. Há também a expectativa de que ele perceba que os textos que refletem situações de oralidade apresentam, comumente, conectores não abordados pelas gramáticas tradicionais, enquanto textos mais monitorados têm uma preocupação de usar aqueles propostos pela tradição, ou seja, elementos mais canônicos.

**Justificativa:** Desenvolver um olhar mais reflexivo através da observação de um texto de caráter mais monitorado (EIXO 1) e atribuir a ele o devido significado dentro da proposta discursiva em que se encontra (EIXO 2). Esta atividade ainda propõe um olhar atento sobre a comparação construída em um discurso com maior monitoramento e os conectores de comparação utilizados em textos desse tipo (EIXO3).

Leia o texto a seguir, retirado da revista *Superinteressante*, de 13 de junho de 2017.

### A NOVA CARA DA SÍFILIS

**O Ministério da Saúde adverte: a DST mais traiçoeira virou epidemia nacional. E por um motivo insólito: o remédio contra ela é barato demais. Entenda.**

Por Felipe Germano, editado por Tiago Jokura (21 ago 2018, 01h26 - Publicado em 13 jun 2017)

[...]

“Nessa violenta investida pelos nossos corpos, as bactérias não perdoam ninguém. E um dos alvos mais frágeis é um grupo que tem sofrido particularmente com epidemias recentes no Brasil: as grávidas. Assim como o zika, a sífilis não poupa os bebês. Se uma gestante está infectada, em qualquer fase da doença, a criança pode nascer com sífilis congênita. 59% das crianças nascidas de mães com sífilis também apresentaram sinais da bactéria. A condição pode ocasionar más formações neurológicas e ósseas, além do óbito – em 2015, 1,4% das crianças

nascidas com sífilis congênita não sobreviveu. Não dá para dizer que é um número pequeno. Quando olhamos para o panorama geral, isso significa que, a cada 100 mil nascimentos, sete crianças não vivem nem um ano, por causa da bactéria.”

[...]

- a) Explique o que o autor quis dizer ao afirmar que ambas as doenças mencionadas no texto não poupam os bebês. Explícite quais argumentos ele utilizou para fazer essa afirmação.

---

---

- b) A partir da leitura feita, identifique a relação de sentido existente no terceiro período do texto. Não se esqueça de apontar qual é o conector que auxilia nessa construção.

---

---

- c) Reescreva a sentença do terceiro período utilizando outro conector que mantenha o mesmo sentido da sentença original. Faça alterações, caso seja necessário.

---

---

## Atividade 8

**Objetivo:** Sistematizar o conhecimento aprendido nas atividades anteriores, através da apropriação dos conceitos e exemplos. Ao realizar um resumo das tarefas, o aluno é levado a testar seu conhecimento a partir da proposta da docência.

**Expectativa:** Almeja-se que o aluno tenha um domínio e uma autonomia que gerem uma reflexão acerca de todas as informações vistas; como as orações correlatas, os diferentes conectores de comparação e em que situações são usados, as construções comparativas em diferentes gêneros textuais e níveis de monitoramento.

**Justificativa:** Produzir sentido para os conceitos aprendidos (EIXO 2), sistematizando assim as mais diversas construções comparativas utilizadas no dia a dia e encontradas nas mais diversas situações de uso (EIXO 3). Nesta tarefa, como o aluno deve criar mecanismos para realizar o processo de ensino-aprendizagem, é possível que ele se valha da sistematização de alguns conceitos através de outras atividades de cunho linguístico, epilinguístico e, até mesmo, metalinguístico (EIXO 1). Assim este exercício procura trazer para o aluno a experiência de testar seus conhecimentos a partir da experimentação do processo de docência, o que o fará buscar o domínio do conteúdo para poder explicá-lo a outro indivíduo.

Ao longo das atividades anteriores, podemos constatar que a construção das estruturas comparativas não é feita de forma homogênea. Às vezes, elas ocorrem de forma correlata, outras vezes, de forma não correlata. Vimos também que existem diversos tipos de conectores que podem estabelecer a proposta da comparação desejada pelos mais variados contextos comunicativos.

Por isso agora vamos fazer uma atividade diferente...

### Questão 1

#### **Você é o professor...**

Imagine que seu melhor amigo ficou doente e precisou faltar às últimas aulas de português. E você sendo um amigo muito preocupado, resolve ajudá-lo a estudar a matéria perdida. Dessa



### 5.3 Avaliação da elaboração da proposta pedagógica

Esta pesquisa propõe que as construções comparativas devem ser ensinadas com base nas mais diversas perspectivas da língua. Portanto, a ótica aqui adotada considera a proposta apresentada por Vieira (2017), no que se refere a um ensino pautado nos três eixos, como já mencionado. Por isso, faz-se necessário sugerir um modelo que conceba a gramática de forma mais reflexiva e funcional, aceitando assim um ponto de equilíbrio entre a perspectiva prescritiva e a descritiva.

Cabe ainda, assinalar os pontos do ensino tradicional que devem ser extinguidos das salas de aula para que o processo de aprendizagem de língua portuguesa se torne significativo. Portanto, é importante apontar, como criticam os PCN, desde a década de 90, que o ensino não deve adotar

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (PCN, 1998, p.18)

O documento ainda menciona que é necessário desconstruir a atitude corretiva e preconceituosa que ainda existe em relação às formas gramaticais não canônicas da língua e que a proposta de uma mudança no processo educacional só deve acontecer quando compreendermos que o decurso da aprendizagem só vai verdadeiramente ocorrer quando entendermos e aceitarmos que “tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (PCN, 1998, p.18).

Assim, considerando o que sugere o documento e a necessidade de desarticular o ensino da gramática do aspecto de simples memorização de regras e terminologias, este trabalho visa apresentar um modelo de atividades que atenda essa demanda da articulação de eixos, cuja tentativa é integrar e associar um ensino reflexivo e produtor de sentido e que atenda ainda ao âmbito das variedades da língua.

Dessa forma, afastando-se da abordagem dos livros didáticos tradicionais, propõe-se trazer um encadeamento de atividades que caminhe para uma aprendizagem progressiva e significativa. De tal modo, apresentam-se questões que negam uma memorização classificatória e a simples busca pela identificação dos conectores canônicos. Essa sequência de exercícios busca desenvolver em nossos discentes uma competência linguística, cuja base seja a reflexão sobre o funcionamento da língua e seus usos cotidianos. Como aponta Franchi (2006, p.63-64), o nosso papel deve ser o de “levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para as suas mais diversas opções”, para que eles se tornem cada vez mais conscientes dos mecanismos expressivos de que se servem.

Do mesmo modo, Neves (2007) pontua um aspecto de grande relevância para a fundamentação deste trabalho que é o conceito de gramaticalização (apontado também por Rodrigues (2009) para o aceite dos conectores *feito, tipo, que nem e igual*). Para Neves (2007, p.83)

este é um processo chave que continuamente altera o recorte de campo das entidades de conteúdo e de expressão da língua, um processo que ilustra significativamente a relação entre funcionamento linguístico e sistema gramatical, deixando ver o caminho que vai do uso linguístico ao sistema da língua, na direção do significado para a forma.

Para tanto, a sequência de atividades, ora explicitada, traz a necessidade de ampliar, restaurar e até mesmo contrariar as propostas de atividades apresentadas nos livros didáticos citados nesta pesquisa (capítulo 3). Assim, procura-se construir gradativamente os conceitos que levam a apreensão do conteúdo que é objeto deste estudo (estruturas comparativas). O caminho percorrido pretende preparar progressivamente a base para a apreensão e compreensão de todos os conceitos inerentes a este assunto que é retratado como produto final. Busca-se, portanto, a sistematização gramatical, intrínseca à sala de aula, através da sequência de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Procura-se ainda contemplar os mais variados gêneros textuais tanto da modalidade escrita quanto oral (lacuna encontrada nos livros analisados) para permitir atender às diversas situações comunicativas às quais os estudantes possam ser lançados.

A sequência de atividades busca inicialmente apresentar a estrutura oracional, para posteriormente trabalhar a mobilidade (ou ausência dela) das estruturas adverbiais; em seguida através da metalinguagem apresenta-se o conceito de correlação em oposição à subordinação;

logo após o estudante é encaminhado para a construção/ reflexão do sentido comparativo (usando um texto que reproduz a modalidade oral como ponto de reflexão); sequencialmente, é introduzido, através do gênero textual “tirinhas”, o uso de conectores canônicos e não canônicos. Na continuação, vê-se que a construção de sentido está relacionada ao uso em situação cotidiana; em seguida, amplia-se o domínio linguístico percorrendo diversas possibilidades de uso nas mais variadas situações (explicação dos conceitos de maior monitoramento e menor monitoramento). Dando continuidade às atividades, considera-se o progresso e o domínio dos alunos e, para tanto, apresenta-se um texto na variedade culta (domínio jornalístico) para enriquecer a comparação com os contextos antes apresentados. E para finalizar a proposta, propõe-se uma atividade que exige o protagonismo do estudante para dar conta da explicação de todos os conceitos aprendidos anteriormente.

Portanto, acredita-se que a partir dessas sugestões de atividades, a proposta de ensino de orações adverbiais comparativas deva se tornar mais produtiva e significativa para o nosso aluno, visto que procura colocar o ensino de língua portuguesa como um instrumento de reflexão sobre seus próprios usos cotidianos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado desta pesquisa visa a oferecer aos docentes um material a ser testado e que tenta atender às minhas inquietações quanto ao ensino das orações subordinadas adverbiais comparativas. Venho, numa ingênua tentativa de apontar alguns caminhos pedagógicos, partilhar uma vontade de transformar o ensino que há muito toma lugar nas salas de aula. Para isso, construí uma proposta que pretende atender a um ensino das construções adverbiais comparativas de forma mais reflexiva e funcionalista. Dessa maneira, alicerçada em teóricos de trabalhos reconhecidamente preocupados com descrições científicas da língua em uso, busquei embasar as sugestões de trabalho e atividades, atentando-me ao processo de gramaticalização que ocorre constantemente com alguns termos da língua. Tentei ainda contrastar, em algumas atividades, o uso de conectores comparativos apontados pela GT – e conseqüentemente vistos nos livros didáticos – com alguns conectores que estão passando pelo processo de gramaticalização, como é o caso dos termos *tipo*, *feito*, *que nem* e *igual*, como destaca Rodrigues (2009).

Procurei ainda, assim como sugere Rodrigues (2013b, p.18), salientar a necessidade de ampliar o quadro das conjunções subordinativas comparativas mostrado pelas gramáticas de cunho tradicional, a fim de ratificar esse uso linguístico de alguns termos que se encontram em processo de gramaticalização.

Inicialmente, foi apresentado o cenário de categorias proposto pela NGB (e que, conforme foi visto, não atende a muitas construções da língua) e sustentado pela maioria dos gramáticos tradicionais (como, por exemplo, em Rocha Lima, Bechara, Cunha & Cintra e Luft). Posto isso, foi mostrado que os materiais didáticos que são distribuídos pelo país se consagram a partir dessas proposições (já que se baseiam na GT). Vimos que, embora os documentos oficiais como PCN e BNCC apontem para um ensino menos normativo e mais funcionalista e reflexivo, os manuais ainda não se apresentam dessa forma. Segundo os PCN, o nosso objeto de ensino deve ser o conhecimento linguístico e discursivo que o aluno precisa operar para participar das práticas sociais que exijam a linguagem como instrumento de interação. (PCN, 1998, p.22).

A disparidade encontrada entre o que propõem os documentos oficiais e o que é de fato visto nos materiais didáticos serviu como válvula propulsora para o desenvolvimento de uma proposta de ensino que busque conjugar o ensino de gramática com propostas pedagógicas que atendam às necessidades de uso da língua. Não dá para ensinar uma língua que seja distante da realidade dos nossos discentes; não faz sentido apresentar somente uma variedade privilegiada,

mas distante do uso. Urge trazer para as salas de aula um ensino que trabalhe com a variedade, com uma língua repleta de sentidos e para que, a partir de então, se mostrem as demais possibilidades, para que o processo seja verdadeiramente efetivo. Assim é erguida a orientação apresentada na BNCC (2017, p. 137), cujo texto propõe que os conhecimentos oferecidos acerca da Língua Portuguesa - nas salas de aula -, as demais semioses e a norma-padrão jamais sejam tomados como um simples inventário de conceitos que estejam afastados das práticas comuns da linguagem. A Base sugere em sua redação que o ensino seja um propulsor de reflexões a respeito dos mecanismos de funcionamento da língua no contexto dessas práticas que constituem o sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

Assim, a partir dessa necessidade e conjugando uma proposta de ensino de gramática pautada em três eixos, conforme desenvolvido por Vieira (2017), foi possível observar que as questões sugeridas como modelo de trabalho foram construídas embasadas numa proposta de ensino da gramática através de atividades que explorem o campo reflexivo a partir de questões com proposições linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (eixo 1). Também busquei apresentar atividades que despertassem no aprendiz essa interface existente entre gramática e sentido para que o texto e as reflexões acerca dele permitissem uma articulação que encarasse a gramática como verdadeira produtora de significados (eixo 2). Por fim, tentei explorar atividades que se construíssem como fontes difusoras de uma visão variacionista da língua, ou seja, optei por trabalhar os mais diversos gêneros textuais – tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral -, inseridos nos mais distintos contextos interacionais, a fim de propiciar ao discente um amplo contato com as mais variadas construções de sua língua (eixo 3).

Dessa forma, os exercícios apontados como atividades para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo apoiam-se inicialmente em visões reflexivas da língua, ou seja, propostas que visam não somente o caráter linguístico, epilinguístico ou metalinguístico, mas acima de tudo à conjugação entre esses três conceitos que devem construir um saber consciente sobre a própria língua, fazendo assim com que o estudante saiba operar sobre os fatos gramaticais, praticando a diversidade dos eventos linguísticos, como propõe Vieira (2017).

Ainda durante as atividades sugeridas, destacou-se a necessidade de atender o que os documentos oficiais propõem para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. De acordo com os PCN (1998, p.22), “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.” Dessa forma, alicerçado pelo documento, cabe

ao professor propor aos aprendizes atividades didáticas que objetivem o desenvolvimento de suas competências discursivas, linguísticas e estilísticas.<sup>15</sup>

Pautada também na BNCC (documento mais recente), procurei direcionar as atividades aqui apresentadas para o atendimento das habilidades e competências elencadas no documento ((EF08LP10), (EF08LP11), (EF08LP12), (EF08LP13), (EF08LP18)). Tentei preencher as carências encontradas nos livros didáticos para atender a tudo que julgo ser necessário para concretizar o trabalho proposto pelos documentos oficiais.

Assim estas atividades buscam preencher a lacuna existente entre as proposições sugeridas pelos PCN e pela BNCC e tudo que é visto nos livros didáticos da atualidade. Através destas questões procurei direcionar o professor para um ensino guiado pela reflexão e pelo uso; por isso, o trabalho buscou oferecer algumas sugestões de atividades para o ensino do conteúdo de orações (ou como foi revisto –construções) adverbiais comparativas. Procurei trazer à tona a desconstrução do que é canônico e apresentar uma abordagem que revisita tanto a construção, quanto o sentido e seus conectores. Essa proposta tentou mostrar que o conteúdo deve ser apresentado sempre numa crescente de construção que leve o aluno a buscar sentido para o objeto de estudo apresentado. As propostas visam oferecer uma autonomia ao professor para que este transforme o aluno em protagonista do seu próprio aprendizado, viabilizando, dessa forma, um processo de ensino-aprendizagem autêntico e significativo.

Ao longo da feitura deste trabalho, pude perceber a substancial necessidade que existe em tornar o ensino de língua portuguesa mais significativo para seus usuários. Percebi a importância que o professor tem como formador de cidadãos críticos que dominem a língua em todas as modalidades e nos mais variados contextos de uso, que se construam e se posicionem através da linguagem. Pude perceber ainda o quão urgente é a mudança que deve ser desenvolvida tanto nos materiais didáticos quanto na pedagogia utilizada nas salas de aula pelo Brasil. Percebi que embora os documentos oficiais e norteadores apontem para um caminho mais reflexivo, infelizmente tais proposições ainda não são vistas e aplicadas nas salas de aula e nos materiais didáticos disponíveis.

---

<sup>15</sup> De acordo com os PCN (1998, p.23), competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. E competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte.

Através da realização deste trabalho, vi que urge em mim a vontade de transformar o ensino de gramática, a fim de diminuir as fronteiras existentes entre as classes de alunos que formam nosso país, como propõe a BNCC (2017, p.5)

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica [...]

Assim percebi que o processo de ensino-aprendizado deve ser construído com bases que vão muito além da normatividade; na verdade, o aprendiz precisa dominar sua própria língua nas mais diversas situações.

Busquei ainda encaminhar o olhar dos docentes para um lugar onde a Língua portuguesa ocupe a fala de todos os cidadãos e que estes saibam utilizá-la em todos os contextos que se façam precisos e que a reflexão acerca das atividades propostas nas aulas de português sejam um estímulo à reflexão sobre o próprio saber linguístico e para tanto desejo que este seja somente o estopim para que outros professores se sintam motivados a preparar aulas onde o uso da língua possa moldar a gramática e que o texto não more somente nas páginas dos livros.

Assim como aponta a Base Nacional (2017, p.63), entendi que devemos preparar nossos discentes para utilizar a linguagem na defesa de um ponto vista que respeite a diversidade do outro, assim como o habilite a atuar criticamente frente às questões do mundo contemporâneo. Devemos promover e defender uma língua que sirva para uma interação crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.

Procurei através do estudo e da exposição de alguns gramáticos e teóricos mostrar, para aqueles que um dia lerão este trabalho, que as aulas de português podem ser mais acessíveis e democráticas se os professores assim a souberem conduzir. Meu verdadeiro desejo é que este seja apenas um conteúdo que sirva de exemplo para a preparação de aulas mais reflexivas e participativas.

Desejo que as sugestões propostas pelos PCN e pela BNCC saiam do papel e ganhem os espaços escolares promovendo uma verdadeira transformação no ensino de língua. Desejo, assim como Rodrigues (2013b, p. 28) já apontava, que o ensino de português nas escolas não se atenha somente ao que é prescrito pelas gramáticas tradicionais, mas sim que descreva o que é produzido pelos falantes em todas as situações reais de uso, para que, efetivamente, possamos

ver nas aulas de língua portuguesa o verdadeiro sentido que ratifica o ensino da gramática como um legítimo mecanismo de interação social.

## 7. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa – 37.ed. rev. e ampl. 15ª reimpr.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista*. Brasília: MEC, 2016.
- CARVALHO, D.C. de (1996): Celso Cunha e a Política da Língua no Brasil. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ (Tese, Doutorado em Educação Brasileira).
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo. Ed. Contexto, 2016.
- CHEDIAK, Antônio José (org.). *Nomenclatura Gramatical Brasileira e sua elaboração*. CADES, 1960.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo – 2.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.*
- CALLOU, D. M. I. Gramática, variação e normas. In: Vieira, S. R. & Brandão, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-30.
- CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens 9º ano*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- ELEVA EDUCAÇÃO. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. [S. l.], 2018. E-book. Disponível em: [https://www.portaleleva.com.br/Content/PlanejamentoPedagogico/2018/9o\\_ano\\_apostila\\_portugues\\_vol\\_3.pdf.pdf](https://www.portaleleva.com.br/Content/PlanejamentoPedagogico/2018/9o_ano_apostila_portugues_vol_3.pdf.pdf). Acesso em 23 nov. 2018.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2009.

LEITE, Marli Quadros. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. 2ª edição, São Paulo, Associação Editorial Humanitas, 2006.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. Porto Alegre. Editora Globo, 2008.

MATEUS, Maria Helena Mira et alii. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5ª edição revista e aumentada, Lisboa, Editorial Caminho, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Gramática na escola (Repensando a língua portuguesa)*. São Paulo. Ed. Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. *Gramática de usos do português*. São Paulo. Ed. UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *A gramática e suas interfaces*. Alfa, São Paulo, v.51, n.1, p.81-98, 2007

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Ed. Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de; MONNERAT, Rosane Santos Mauro. *O emprego de algumas conjunções no texto*. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Singrid Castro. (Orgs.) *Da Língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. *Texto e Contexto*. In: VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PERINI, Mario. *Gramática descritiva do Português*. 4ª edição. 8ª reimpressão. São Paulo. Ed. Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ed. Ática, 2010.

PILATI, NAVES, VICENTE E SALLES, Eloisa; Rozana Reigota; Helena Guerra; Heloisa. *Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 395-425, jul./dez. 2011.

PNLD. *Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>*> acesso em 15 fev. 2019.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Prefácio de Serafim da Silva Neto. – 45ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 53ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

RODRIGUES, Violeta Virginia. *Construções comparativas: estruturas oracionais?* Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2001. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa.

\_\_\_\_\_. *Orações que manifestam a relação de comparação: o(s) uso(s) de feito, tipo e igual.* Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

\_\_\_\_\_. *Articulação de orações: pesquisa e ensino.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Gramaticalização, combinação de cláusulas, conectores.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

\_\_\_\_\_. *Uso(s) de feito como conector comparativo.* Seminário De Línguas da UFRRJ – ensino de língua e prática docente: questões teóricas e práticas. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2013.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SISTEMA ARI DE SÁ. Coleção Integrada SAS – Língua portuguesa. Fortaleza. 2018.

SOARES, Magda. *Português na escola – História de uma disciplina curricular.* In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma.* 2ª ed. – São Paulo: Loyola, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.* São Paulo. Cortez Editora, 1996.

VAREJÃO, Filomena. *Sintaxe fundamental. Linguagem em (RE)vista.* Rio de Janeiro, Ano 06, Nº 10, segundo semestre de 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues & BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso.* São Paulo: Contexto, 2011. 2. ed. [2007].

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Três Eixos para o Ensino de gramática: uma proposta experimental.* In: Noronha, C.A; SÁ JR., L.A. de. (Org.) *Escola, ensino e linguagem* (recurso eletrônico). Natal – RN, EDUFRN. 2017. <http://repositorio.ufrn.br>