

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

SHÉREN SALVO FREIRE

**A ABORDAGEM DA ANÁLISE LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

**Bagé
2021**

SHÉREN SALVO FREIRE

**A ABORDAGEM DA ANÁLISE LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras-Português.

Orientadora: Profa. Dra. Taise Simioni

**Bagé
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

F344a Freire, Shéren

A abordagem da análise linguística em livros didáticos de
língua portuguesa / Shéren Freire.

35 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA, 2022.

"Orientação: Taise Simioni".

1. Gramática. 2. Variação linguística. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

SHÉREN SALVO FREIRE

**A ABORDAGEM DA ANÁLISE LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 17 de março de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Taise Simioni
Orientadora
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Isabel Cristina Ferreira Teixeira
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Thiago Santos da Silva

(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **TAISE SIMIONI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/03/2022, às 08:54, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **THIAGO SANTOS DA SILVA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/03/2022, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ISABEL CRISTINA FERREIRA TEIXEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/03/2022, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0757005** e o código CRC **57FB4771**.

Referência: Processo nº 23100.004566/2022-00 SEI nº 0757005

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a presença ou ausência de análise linguística em um livro didático de 7º ano de uma escola pública municipal da cidade de Bagé/RS. Para o desenvolvimento da análise foram analisados os exercícios do livro que se dedicavam ao trabalho com o acusativo anafórico de terceira pessoa e as categorias de análise foram fundamentadas nos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2018). Como resultado, obteve-se que, apesar dos autores do livro didático parecerem apresentar uma preocupação em elaborar o conteúdo a partir da perspectiva da análise linguística, isto não ocorre de modo integral nos exercícios.

Palavras-chave: Livro didático. Análise linguística. Gramática.

ABSTRACT

This work aims to analyze the presence or absence of linguistic analysis in a 7th year textbook of a municipal public school in the city of Bagé/RS. For the development of the analysis, the exercises of the book dedicated to the work with the anaphoric accusative of third person were analyzed and the categories of analysis were based on the three axes for the teaching of grammar proposed by Vieira (2018). As a result, it was obtained that, although the authors of the textbook seem to present a concern to elaborate the content from the perspective of linguistic analysis, this does not occur entirely in the exercises.

Keyword: Textbook. Linguistic analysis. Grammar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumário do capítulo 2 do LD	22
Figura 2 – Exercício 1 do LD	23
Figura 3 - Quadro de pronomes pessoais disponibilizado no LD	26
Figura 4 - Exercício 3 do LD	27
Figura 5 - Exercício 4 do LD	28
Figura 6 - Continuação do exercício 4 do LD	29
Figura 7 - Exercício 6 do LD	30
Figura 8 - Continuação do exercício 6 do LD	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aparecimento do objeto nulo no decorrer dos séculos	18
Quadro 2 – Realização do clítico ao decorrer do tempo	18
Quadro 3 - Texto explicativo sobre o fenômeno trabalhado no exercício anterior	26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LD - Livro **D**idático

AL - **A**nálise **L**inguística

GN - **G**ramática **N**ormativa

PE - **P**ortuguês **E**uropeu

PB - **P**ortuguês **B**rasileiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 12

**2.1 Surgimento do termo “análise linguística” no ensino de língua portuguesa
12**

2.2 O espaço ocupado pelos livros didáticos na educação pública brasileira 16

2.3 Fenômeno gramatical 17

3 METODOLOGIA 20

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS 22

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 32

REFERÊNCIAS 33

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho será analisada a presença ou ausência de análise linguística na abordagem gramatical de um livro didático de língua portuguesa, como também a forma como se dá essa abordagem. Para isto, foi analisado um livro didático de 7º ano atualmente utilizado em uma escola pública municipal da cidade de Bagé/RS. O foco da análise foi a abordagem utilizada na parte do livro didático, doravante LD, que se dedica, especificamente, ao trabalho com o acusativo anafórico de terceira pessoa, como mostrado a seguir no exemplo: *Luíza descobriu que seu amigo a amava*. Segundo esclarece Crystal (2000, p. 26), anáfora é o “termo usado na descrição GRAMATICAL para o processo ou resultado de uma UNIDADE linguística que remete a uma unidade ou significado previamente expressos (CRYSTAL, 2000, p. 26).

No exemplo dado, o clítico *a* funciona como acusativo anafórico de terceira pessoa, pois exerce a função sintática de objeto direto e retoma o referente presente no texto, *Luíza*. O clítico *a* é considerado uma variante de prestígio, pois corresponde à norma-padrão. Por outro lado, existem outras variantes de retomada que não correspondem à norma-padrão, por exemplo: *Luíza descobriu que seu amigo amava ela*. Esta variante exerce a mesma função de retomar o referente *Luíza*, porém é considerada desprestigiada e estigmatizada por não corresponder à norma-padrão, que exige a utilização do clítico *a*, mesmo a utilização do *ela*, no vernáculo brasileiro, sendo mais recorrente do que a utilização do *a*. Assim sendo, neste trabalho será observado se essas estigmatizações são perpetuadas pelo LD, ou se são desconstruídas.

É importante ressaltar que, embora não caiba aos propósitos deste trabalho discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi a ela que se recorreu para averiguar qual ano escolar se dedica ao trabalho com pronome pessoal, que, segundo o documento, são os sétimo e oitavo anos¹, o que explica a escolha do 7º ano neste trabalho. Por haver consultado a BNCC, os LDs selecionados foram publicados no ano de 2018, posteriormente à oficialização da BNCC, em 2017².

Nesta análise será averiguada se a abordagem gramatical dos LDs se dá por uma perspectiva de análise linguística (AL) ou não, como também, de modo mais

¹ No capítulo 3, referente à metodologia, será explicado por que um livro didático de 8º ano não fez parte da análise.

² A Base Nacional Curricular Comum destinada ao ensino fundamental já estava homologada em 2017, já a parte destinada ao ensino médio foi homologada apenas em 2018. Neste trabalho, porém, recorreu-se apenas ao documento destinado ao ensino fundamental, logo, o fato da Base destinada ao ensino médio ter sido homologada apenas em 2018 não interfere neste trabalho.

específico, se abrange a variação linguística, ao decorrer da análise. Em situações de não aparecimento de AL nas abordagens do LD, serão feitos comentários de como os professores poderiam complementar as atividades a partir da AL. Assim, o objetivo geral deste trabalho é verificar a presença ou ausência de análise linguística na abordagem gramatical de um livro didático de Língua Portuguesa. Já os objetivos específicos são: verificar se a abordagem do acusativo anafórico de terceira pessoa se dá por uma perspectiva da análise linguística ou por uma perspectiva normativista; verificar se o livro didático contempla a variação linguística na abordagem do acusativo anafórico de terceira pessoa.

Como a análise linguística é uma prática ainda recente no contexto escolar, é imprescindível que se fale sobre ela, incitando a discussão da sua aplicação no ensino, e é exatamente isto que será feito neste trabalho. Nele será analisado o LD, com intuito de perceber qual espaço recebe a AL no contexto público escolar.

O ensino de língua portuguesa volta-se, em muitos contextos, apenas para o ensino de gramática normativa (GN), o que torna o estudo limitado, deixando de abranger as muitas variedades existentes nesta língua. O ensino de gramática não deve ser extinto, mas pensado a partir de uma perspectiva diferente, que contemple a variação linguística - presente tanto na norma culta como nas demais variedades da língua portuguesa -, a reflexão sobre a língua e a produção de sentidos como propõe Vieira (2018). Por isso, nesta análise, defende-se que o ensino de gramática deva ser feito a partir da abordagem da análise linguística, visto que ela contempla todos os aspectos mencionados acima.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O segundo capítulo deste trabalho está dividido em três partes: a primeira será sobre o surgimento da análise linguística no ensino; a segunda será sobre o espaço ocupado pelos livros didáticos na escola pública brasileira; na terceira, será discorrido sobre o fenômeno gramatical a ser analisado, o acusativo anafórico de terceira pessoa.

2.1 Surgimento do termo “análise linguística” no ensino de língua portuguesa

Nesta seção, me apoiarei em três principais autores, Geraldi (2006[1984]), Mendonça (2006) e Vieira (2018), que defendem que o ensino de gramática deve se dar a partir da perspectiva da análise linguística (AL), pois esta perspectiva trabalha a gramática de uma forma que faz mais sentido para a aprendizagem do aluno, já que ela preza pelo aprendizado a partir da reflexão e não memorização de termos gramaticais sem preocupação com o sentido daquela aprendizagem. Outro motivo também é que a AL alia gramática e texto, não separando um do outro.

Com o decorrer do tempo, o ensino de Língua Portuguesa, assim como o ensino de outras disciplinas, foi se modificando; é possível afirmar que o contexto histórico influenciou bastante esta modificação. De acordo com Gregolin (2007), saímos de um ensino voltado totalmente para a gramática normativa para um ensino pensado a partir das teorias linguísticas. Para ela, é possível:

Dividir em dois grandes períodos: o primeiro dominado pelas ideias da gramática normativa (que vai da metade do século XIX até a metade do século XX), o outro - a partir dos anos 1960 do século XX, dominado pelas ideias da teoria linguística (GREGOLIN, 2007, p. 55).

O termo “análise linguística” voltado para o ensino surgiu pela primeira vez com Geraldi em 1984. Esta abordagem foi sugerida pelo autor como um equilíbrio entre texto e gramática; seu intuito seria justamente relacionar o estudo de gramática com o estudo do texto, sem que nenhuma parte ficasse excluída. Geraldi (2006[1984]) propõe a AL como alternativa para o ensino de gramática normativa, pois entende que a aprendizagem da gramática deve se dar a partir do texto, com a produção de sentidos e a reflexão.

O autor parte da noção de que o aluno, por ser nativo de Língua Portuguesa, realiza esta língua, apenas não é consciente de como se dá essa realização. E é isso que o aluno deve aprender na escola, a refletir sobre como a língua que ele usa se realiza. Por esse motivo, Geraldi (2006[1984]) propõe que o professor parta do texto do aluno, e “não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos” (GERALDI, 2006[1984], p. 73). Segundo o autor, a funcionalidade da gramática é a de auxiliar o aluno neste processo, sendo assim, não é necessário que primeiro ele decore toda a nomenclatura gramatical, mas que ele aprenda a refletir e entender seus funcionamentos, somente depois disso que o professor deve introduzir no ensino a nomenclatura gramatical.

Para Geraldi (2006[1984]), a linguagem é um fenômeno interacional, ou seja, para ele a linguagem sem a interação social não existe. Por isso, não há sentido em um professor pedir ao seu aluno que escreva um texto sem especificar seu gênero, público-alvo e meio de publicação. O texto pedido por este professor não faria sentido, visto que, para um texto ter sentido, ele precisa de um contexto, o que seria especificado, justamente, ao se determinar o gênero, público-alvo e meio de publicação. E se ele for escrito do nada para o nada (sem contexto), somente para que o professor verifique, por exemplo, o desempenho ortográfico do aluno, em relação à linguagem, não haverá sentido na produção feita pelo aluno. E são esse tipo de atividades que são propostas pelo ensino normativista tradicional, que não dá espaço para a reflexão, apenas para a fixação de conteúdos gramaticais. Os fenômenos linguísticos fazem sentido no texto e eles devem ser ensinados desta forma.

Outra autora que discute a análise linguística é Mendonça (2006). Ela, assim como Geraldi (2006[1984]), propõe a análise linguística como abordagem para o ensino de gramática. Em ambos os autores, a sugestão é que se trabalhe com o texto como objeto de ensino e que o aluno seja levado a refletir sobre a língua. Ambos defendem também que a metalinguagem não deve ser utilizada como um fim em si mesma, mas como um instrumento de aprendizagem.

Neste trabalho eu irei me fixar, principalmente, na proposta de Vieira (2018), que tem por objetivo apresentar uma abordagem mais produtiva da gramática em sala de aula e que evite

[...] tanto o tratamento meramente instrumental do componente linguístico, [...], quanto a abordagem da metalinguagem como um fim em si mesmo, ou, ainda, da norma como um padrão homogêneo e artificial, sem reflexão linguística. (VIEIRA, 2018, p. 47).

Assim como Geraldi (2006[1984]) e Mendonça (20016), Vieira (2018) vê o texto como um objeto de ensino que é ponto de partida e chegada nas aulas de língua portuguesa. Outro ponto em comum entre os autores é que eles consideram o saber linguístico que os alunos já possuem e acreditam que esse saber deve ser valorizado e desenvolvido dentro da sala de aula a partir da reflexão linguística.

Vieira (2018) organiza sua proposta para o ensino de gramática em três eixos que funcionam quase como um guia para o professor no momento de elaborar atividades de gramática. O primeiro eixo, que se dedica à atividade reflexiva, é dividido em três tipos de atividades: linguística, epilinguística e metalinguística. A atividade linguística diz respeito ao “saber linguístico” interno do aluno, ou seja, ele considera o saber linguístico que o aluno como nativo de língua portuguesa já possui. Se as atividades partem da norma padrão, elas excluem o saber do aluno e o distanciam da aprendizagem. Já a atividade epilinguística se refere:

A uma prática que busca 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 (VIEIRA, 2018, p. 52).

Por fim, a atividade metalinguística serve como instrumento de sistematização do saber linguístico aprendido. Vieira (2018), assim como Geraldi (2016[1984]), considera que primeiro o aluno deve aprender sobre o fenômeno e só depois deve aprender a nomenclatura envolvida naquele fenômeno.

O segundo eixo trata de atividades que contemplem a produção de sentidos. Ele relaciona sintaxe e semântica, ou seja, os elementos linguísticos dentro do texto possuem um sentido, têm uma explicação para eles estarem presentes ali, são eles que contribuem na construção de sentidos do texto.

Já o terceiro eixo refere-se à correlação entre gramática e variação linguística. Aqui defende-se que o ensino não deve iniciar pela gramática normativa, mas pela variedade linguística utilizada pelo aluno, a GN vem depois.

Um ponto a se ressaltar é que, mesmo utilizando conceitos da AL, Vieira não utiliza o termo “análise linguística” em seu trabalho, mas sim “ensino de gramática”,

exceto em uma citação que será apresentada na sequência. A autora não utiliza a nomenclatura, mas os conceitos sim, o que é possível afirmar a partir dos pontos em contato entre a sua proposta e o que afirmam Geraldi (2006[1984]) e Mendonça (2006) sobre a AL, como já foi destacado anteriormente. Outro ponto que fundamenta esta informação é o fato da autora trazer para seu trabalho uma citação que menciona a AL:

Articulada à instância de uso da língua oral e escrita – que incorpora práticas de escuta, de leitura e práticas de produção de textos orais e escritos –, é preciso desenvolver a reflexão sobre a língua e sobre a linguagem – que incorpora práticas de análise linguística. (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 83, *apud* VIEIRA, 2018, p. 52)

A proposta de análise linguística, assim como as teorias linguísticas em que ela se baseia, são estudos feitos pela academia com o intuito de aprimorar o ensino de língua portuguesa, mas nem sempre é simples para que o estudo feito na academia se torne prática na escola. Muitos fatores podem ser responsáveis para que a teoria proposta pela academia não chegue à escola.

Poderíamos citar, de acordo com Oliveira (2004): a ausência de subsídios dados aos professores para que tenham uma formação continuada; a ausência de apoio dado pela escola ao professor que traz novas propostas para a sala de aula; a resistência feita pela escola a propostas que fogem à tradição gramatical; materiais didáticos de baixa qualidade e com propostas diferentes daquelas referenciadas pela academia.

Poderiam ser ressaltados muitos outros fatores aqui, mas o que sintetizaria e abrangeria tudo isso seria a insuficiência de políticas públicas voltadas para esta área que fariam uma ponte que subsidiaria os professores a fazerem esta mediação entre escola e academia. Aqui fala-se sobre a teoria proposta pela academia, mas também poderia ser falado sobre as propostas dos documentos oficiais, pois estes, de acordo com Oliveira (2004), apesar de terem propostas teóricas elaboradas, enfrentam dificuldades na prática, pois as instituições que elaboram esses documentos não se preocupam em como se dará sua execução. É importante uma ressalva: assim como na prática há obstáculos, na própria teoria pode haver imperfeições e contradições também.

Por isso, a prática do ensino escolar é diferente do que está proposto nos documentos oficiais. Isso ocorre porque não há um investimento verdadeiro, a partir

do governo, para que haja uma modificação real no cotidiano do ensino. Há apenas a escrita de um documento com novas regras para o ensino e nenhuma sugestão de como isso será subsidiado pelo governo para que seja aplicado ao ensino.

Ocorre que no final, de acordo com Oliveira (2004), a responsabilidade pelo cumprimento das novas propostas recai totalmente sobre o professor, que, sem nenhum apoio, precisa se adequar às modificações propostas. Com isso os professores acabam recorrendo ao LD, pois nele há abordagens de ensino mais recentes e que passam por diversas avaliações, então o mais próximo das propostas dos documentos oficiais e mais prático acaba sendo o LD, o que ratifica a relevância da sua análise.

2.2 O espaço ocupado pelos livros didáticos na educação pública brasileira

Como dito anteriormente, os livros didáticos constituem uma saída acessível ao professor que precisa corresponder às exigências das constantes reformas educacionais propostas e não subsidiadas. Os professores precisam atender o que prescrevem as novas exigências trazidas pelos documentos oficiais, mesmo sem receber apoio do governo, por conta disso o LD se tornou um importante recurso para os professores.

Por esse motivo, passou a existir uma preocupação muito grande com a qualidade dos LD, o que nem sempre foi assim. Segundo Batista (2008), o Ministério da Educação (MEC) começou a demonstrar interesse em avaliar a qualidade dos livros didáticos somente em 1996, após o cenário político brasileiro não se caracterizar mais pela presença de um Estado autoritário e também somente após o reconhecimento do LD como importante instrumento na sala de aula. Antes disso, os livros didáticos produzidos eram de uma qualidade inferior, desatualizados e com intuito primeiro de controle de ideologia, justamente por ser um período ditatorial.

Mesmo com as avaliações realizadas pelo MEC, ainda hoje existem problemas em relação à qualidade dos livros didáticos que são entregues às escolas públicas. Um deles ocorre porque nem sempre os docentes têm a orientação necessária para escolher o LD, como destaca Batista (2008). Há ainda um outro ponto a se ressaltar relativo aos LDs. De acordo com Lorenset e Casal (2017), o livro didático ocupa um espaço na sala de aula de saber e conhecimento acabados, não dando espaço para o protagonismo do professor, nem do aluno. Isso faz com que não haja lugar para a

reflexão, nem para o debate, pois professor e aluno ficam em uma posição passiva de apenas receber informações e em nenhum momento problematizá-las. Como já dito anteriormente, a reflexão é uma das principais características da análise linguística, por isso a importância da abordagem dela nas propostas feitas pelo livro didático.

Segundo Heineck e Pinton (2014), o LD é um dos materiais estruturadores do conhecimento nas escolas, o que justificaria estarem sendo feitas muitas pesquisas a seu respeito. O objetivo das autoras é analisar de que forma se efetiva o ensino de gramática nos livros didáticos. As autoras acabam constatando que o ensino de gramática no livro analisado é preferencialmente prescritivo, o que possibilita uma ideia de como funcionam os LDs de língua portuguesa em geral.

Gomes e Candido (2016) afirmam que o LD constitui o principal recurso de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, por conta disso as autoras buscam verificar em dois LDs de 6º ano como ocorre e se ocorre AL nesses LDs. Como resultados, elas encontraram que um dos livros se baseia na perspectiva da AL, enquanto o outro não.

Assim como as autoras anteriores, Rocha (2017) justifica sua análise em relação à abordagem de AL em LD pelo fato do LD se constituir como principal material no ensino de língua portuguesa. A autora constatou o pouco desenvolvimento da prática da AL no LD analisado.

Neste trabalho, para alcançar o objetivo da análise, o foco será o acusativo anafórico de terceira pessoa presente no LD de sétimo ano. A próxima seção é dedicada a uma descrição de tal fenômeno gramatical.

2.3 Fenômeno gramatical

Para discutir sobre o acusativo anafórico de terceira pessoa, irei me amparar nas pesquisas de Cyrino (1996), Oliveira (2007). Cyrino (1996) analisa a mudança diacrônica no Português Brasileiro (PB) em relação ao surgimento do objeto nulo e ao desaparecimento do clítico. Para isso, ela utiliza como *corpus* peças teatrais para analisar essa mudança durante os séculos XVIII, XIX e XX, sempre buscando observar as diferenças entre o PB e o português europeu (PE). Em sua análise, a autora verifica a relação existente entre a realização do clítico de terceira pessoa (“João **a** viu ontem”) e o aparecimento do objeto nulo (“o aluno entregou a redação e o professor pegou Ø para corrigir”), no decorrer dos séculos. No quadro 1, proposto

por Cyrino (1996), é possível observar o aparecimento do objeto nulo no PB ao decorrer dos séculos.

Quadro 1 - Aparecimento do objeto nulo no decorrer dos séculos

Século	Objetos nulos (%)
1ª met. XVIII	14.2
1ª met. XIX	41.6
2ª met. XIX	23.2
1ª met. XX	69.5
2ª met. XX	81.1

Fonte: Cyrino (1996)

Segundo Cyrino (1996), esta crescente ocorrência do objeto nulo no PB tem a ver com o desaparecimento, cada vez mais frequente, do clítico de terceira pessoa. No quadro a seguir será possível observar a realização do clítico em um período de tempo maior.

Quadro 2 - Realização do clítico ao decorrer do tempo

Período	Cl. 1ª p	Cl. 2ª p	Cl. 3ª p	Cl. "o"	Tônico 1ª p.	Tônico 2ª p.	Tônico 3ª p.
			(NP)	(prop)			
1ª XVI	29.0	29.4	34.8	6.8	-	-	
2ª XVI	30.6	12.6	43.3	13.5	-	-	
XVII	20.3	16.4	52.3	11.0	-	-	
1ª XVIII	36.5	19.3	37.8	6.4	-	-	
2ª XVIII	40.1	15.8	37.0	7.1	-	-	
1838-44	32.5	10.7	51.2	5.1	-	-	0.5*
1857	23.3	11.4	57.9	2.8	0.6*	-	4.0
1891	15.9	12.1	48.1	2.8	-	-	11.1
1940	49.1	22.4	26.7	-	0.9*	-	0.9*

1960	51.1	-	16.3	-	2.2	11.9	18.5
1973	28.0	24.0	4.0**	-	-	-	44.0

Fonte: Cyrino (1996)

No quadro, é possível perceber que o clítico de primeira pessoa (*me*) e o clítico de segunda pessoa (*te*) ainda resistem em PB, mesmo que com uma menor frequência ao longo do tempo. Já em relação ao clítico de terceira pessoa, é possível confirmar a gradativa diminuição de seu uso, principalmente o clítico proposicional (“João pretendia se casar e **o** fez logo”), que desaparece totalmente. Em relação ao pronome tônico de terceira pessoa, (“eu vi **ele** ontem”), ele fica sem aparecer por mais de três séculos. Em 1857 ele aparece e tem um aumento considerável em 1960.

Os resultados desta pesquisa são importantes para o meu trabalho pois demonstram, a partir de dados científicos, a forma como as modificações na língua podem ocorrer, e um dos pressupostos da análise linguística é a consideração da variação linguística. Esta pesquisa se torna importante para esta análise porque expõe o desaparecimento do clítico de terceira, que se trata de uma realização de prestígio, porque ela está prevista pela gramática normativa, desta forma há uma valorização do seu uso em detrimento de outras realizações não prestigiosas, como o objeto nulo.

Oliveira (2007), por sua vez, faz uma pesquisa em textos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de averiguar se de fato há uma maior presença do objeto nulo em comparação à variante utilizada antes de entrarem na escola. Oliveira constata a presença em grande quantidade do objeto nulo na escrita dos alunos e pouca presença do clítico de terceira pessoa, mas, ao contrário do que ela pensava, o clítico não começa a aparecer apenas nos anos finais do ensino fundamental, pois o dado já apareceu nos anos iniciais, mesmo que em minoria. A hipótese de que o clítico apareceria apenas nos anos finais sustentaria a afirmação de que o clítico é uma realização presente ainda no português brasileiro por conta da exigência escolar. Como resultado, a autora encontrou que esta pesquisa evita que se coloque na escola a responsabilidade pela presença do clítico no PB.

No próximo capítulo será explicada a metodologia adotada neste trabalho.

3 METODOLOGIA

Levando em consideração que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a presença ou ausência de análise linguística na abordagem gramatical de um livro didático de língua portuguesa, como também a forma como se dá essa abordagem, primeiramente recorreu-se à Base Nacional Curricular Comum apenas para averiguar em quais anos escolares sugere-se que seja trabalhado o fenômeno escolhido para análise. Posteriormente, foi selecionado um LD do 7º ano utilizado em uma escola pública municipal de Bagé/RS. Após isso, a análise se centrou na seção do LD que se dedica ao fenômeno a ser observado.

Para a análise foram utilizadas como categorias os três eixos para ensino de gramática propostos por Vieira (2018) e explicados anteriormente: I: gramática e atividade reflexiva; II: gramática e produção de sentidos; III: gramática e variação linguística. Verifiquei se as atividades do LD contemplam as características de cada um dos eixos citados. Cabe ressaltar que, por haver consultado a BNCC (para averiguar o ano), o livro selecionado foi publicado após a oficialização da BNCC referente ao ensino fundamental, o que ocorreu em 2017.

O LD selecionado foi *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, direcionado ao 7º ano do ensino fundamental II. A obra é de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. A obra foi publicada pela editora Moderna no ano de 2018. Quanto à sua estrutura, o livro possui 8 capítulos e em cada um dos capítulos predomina um gênero textual. Inicialmente, a intenção era analisar também o livro desta coleção dedicado ao 8º ano. Entretanto, apesar deste LD fazer uma breve revisão sobre pronomes, ele não trata sobre o acusativo anafórico de terceira pessoa. A revisão se limita à diferenciação entre "eu" e "mim". Por conta disso, o LD de 8º ano foi excluído da análise.

Outra obra utilizada para apoio da análise foi o manual do professor. De imediato, no manual do professor, salienta-se que a presença do gênero nesse material didático não funciona como “um mero conteúdo a ser ensinado; ele é elemento organizador do trabalho docente” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. VI). O LD foi organizado para que o gênero norteie o trabalho com a linguagem, pois, a partir dele, explora-se a leitura e a produção textual, formando uma organização em espiral.

Nas páginas introdutórias do LD, na seção *Conheça seu livro*, é apresentada a divisão dos capítulos, em seções: *Leitura 1; Leitura 2; Se quiser aprender mais; Meu*

[gênero]³ na prática; *Textos em conversa*; *Transformando [gênero] em [gênero]*; *Mais da língua*; *Isso eu já vi*; *Entre saberes*. Pode haver sessões extras, mas esta alteração acontece de acordo com o gênero textual trabalhado no capítulo. A seção utilizada para esta análise foi a *Mais da língua*, do capítulo 2, denominado como *Entrevista: um bate-papo organizado*, pois esta seção dedica-se ao trabalho com o pronome pessoal. Na figura abaixo é possível observar o sumário do capítulo analisado.

Figura 1 - Sumário do capítulo 2 do LD

CAPÍTULO 2 – ENTREVISTA: UM BATE-PAPO ORGANIZADO				
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Nossa entrevista na prática	Textos em conversa
"Serginho (Groisman) entrevista vítima de bullying" (Manoela Sales) p. 54 Desvendando o texto p. 56 Como funciona uma entrevista? p. 57	"Entrevista com Pedro Braggio" p. 58 Refletindo sobre o texto p. 60	Perguntas bem formuladas p. 62	Momento de produzir p. 64 Momento de avaliar p. 65 Momento de apresentar p. 65	Entrevista de vítima de bullying e poema "Vozes-mulheres", de Conceição Evaristo p. 66
Transformando a entrevista em post	Mais da língua	Isso eu já vi	Entre saberes	
Produção de post p. 67	Pronome pessoal p. 68 Pronome pessoal reto e oblíquo p. 69 Pronome de tratamento p. 71	O uso de x e ch p. 77	Leitura da lei nº 13.185, de 2015, discussão em grupo e análise de artigos da lei, elaboração de esquema p. 79	

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018)

³ A palavra gênero foi posta em colchete, pois dependendo, do gênero que organiza o capítulo, é preenchido o colchete.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise foi feita a partir da diagnose das atividades do LD levando em consideração os objetivos específicos desta pesquisa, os quais são: verificar se a abordagem do acusativo anafórico de terceira pessoa se dá por uma perspectiva da análise linguística ou por uma perspectiva normativista; verificar se os livros didáticos contemplam a variação linguística na abordagem do acusativo anafórico de terceira pessoa. Para atingir tais objetivos, a análise fundamenta-se nas seguintes categorias: I: gramática e atividade reflexiva; II: gramática e produção de sentidos; III: gramática e variação linguística.

No primeiro exercício sobre pronome pessoal reto e oblíquo do LD, há uma tira de Hagar, do desenhista Chris Browne, que apresenta uma situação comunicativa que guiará o restante do exercício a partir de perguntas. Na figura 2, é possível observar a tira mencionada.

Figura 2 - Exercício 1 do LD



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018)

As perguntas feitas após a tira são as seguintes:

- 1) De acordo com o primeiro quadrinho, que convite Hagar teria feito a dois amigos?
- 2) Qual parece ser o objetivo da pergunta feita por Hagar à Helga? O que essa pergunta sugere sobre a relação entre ele e a esposa?

- 3) *No segundo quadrinho, conhecemos o verdadeiro convite feito por Hagar. O que ele pretende?*
- 4) *Essa nova informação revela que a pergunta de Hagar tinha outro objetivo. Qual?*
- 5) *Para se referir aos convidados, Hagar empregou substantivos. Quais são eles?*
- 6) *Que pronome Hagar usa para substituir esses substantivos no segundo quadrinho?*
- 7) *Helga também se vale de um pronome para substituir os mesmos substantivos. Que pronome ela usa?*
- 8) *Os pronomes usados por Hagar e Helga indicam qual pessoa do discurso?*
- 9) *Em sua opinião, que vantagem traz à comunicação a possibilidade de substituir substantivos por pronomes?*

As respostas esperadas a partir do manual do professor para cada uma das perguntas são:

- 1) *O convite para que tomassem o café da manhã na casa dele*
- 2) *O objetivo de Hagar é saber a opinião da Helga sobre o convite aos amigos. A pergunta sugere que ambos têm uma relação respeitosa.*
- 3) *Hagar pretende passar a noite jogando cartas com os amigos, algo que se estenderá até o café da manhã.*
- 4) *Conseguir a aprovação de Helga para algo que, provavelmente, não a agradaria.*
- 5) *Amigos, Earl, Karl*
- 6) *O pronome “eles”*
- 7) *O pronome “(l)os”*
- 8) *3ª pessoa (do plural)*
- 9) *Resposta pessoal. É importante que os alunos percebam que o uso dos pronomes evita repetição de termos.*

É possível notar que há uma preocupação, a partir das quatro primeiras perguntas, em não utilizar o texto como pretexto, pois elas se destinam especificamente ao contexto e à interpretação do quadrinho lido. Estas perguntas "contextuais" dão a entender que os autores se preocupam em não parecer estar utilizando o texto apenas para tratar de um fenômeno gramatical de forma tradicional, deixando de lado toda a riqueza de sentidos que o aluno poderia construir através da interpretação da tirinha.

Nota-se, também, a preocupação dos autores em não demonstrar estar abordando um conteúdo gramatical de forma tradicional quando, na última pergunta, eles tentam introduzir uma pergunta de cunho reflexivo a respeito do fenômeno em questão: *em sua opinião, que vantagem traz à comunicação a possibilidade de substituir substantivos por pronomes?*

É inegável que esta questão traz uma interessante reflexão sobre a língua para o aluno, interrompendo sua passividade enquanto aluno. Por outro lado, porém, durante a maior parte do exercício, a gramática é trabalhada de forma tradicional, ou seja, as questões têm o objetivo principal de trabalhar o fenômeno sem espaço para mais reflexões, com o intuito primeiro de que o aluno fixe a nomenclatura gramatical. Além disso, na pergunta número sete, fala-se sobre o pronome "los", utilizado pela personagem Helga. Apesar do quadrinho estar retratando uma situação cotidiana de fala, entre marido e esposa, em que, pode-se concluir, haveria uma fala informal, por conta da intimidade, proximidade e contexto, Helga utiliza-se de uma variante padrão da língua ao utilizar *los*. O exercício do livro trata como natural Helga falar *esperá-los*, o que não ocorre normalmente na língua oral e muito menos em um ambiente informal, como a própria casa e entre marido e mulher.

Cyrino (1996), citada anteriormente, faz uma análise apresentando que a utilização do *lo* foi diminuindo ao decorrer dos séculos e, também, que não se trata de uma construção do vernáculo português brasileiro (PB), mas sim do português europeu (PE). Logo, é possível afirmar que os autores perderam a oportunidade de fazer o aluno refletir e operar sobre sua própria língua ao não incitarem uma discussão sobre a fala de Helga em relação a como esta fala não acontece atualmente na língua oral do PB, principalmente em contextos mais informais.

Como foi mencionado anteriormente, ao final é colocada uma pergunta reflexiva como uma tentativa de pelo menos parecer se preocupar com a análise linguística e não apenas com a gramática normativa. Conforme a proposta de Vieira (2018), a reflexão, primeiro eixo, deve estar interligada com a abordagem de análise linguística do início ao fim, pois, segundo a autora, o primeiro eixo deve ser transversal aos dois últimos.

Após as questões, há um texto explicativo acerca do fenômeno trabalhado no exercício, como é possível observar a seguir, no quadro 3.

Quadro 3 - Texto explicativo sobre o fenômeno trabalhado no exercício anterior

Os pronomes que você analisou são pronomes pessoais. Eles indicam os participantes de um ato comunicativo, como na fala do apresentador Serginho Groisman, ou retomam algum termo que foi citado antes do discurso, como ocorreu na tira de Hagar.

Na fala do viking, eles indica os seres a quem se refere o verbo (chegaram), por isso é classificado como pronome pessoal reto. Já na fala de Helga, o pronome (l)os é o **complemento da ação verbal** (grifo meu). Trata-se de um pronome oblíquo.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018)

É possível notar que os autores não chamam de objeto direto o pronome “(l)os”, mas sim de *complemento da ação verbal*, o que se encaixa no eixo de reflexão e metalinguagem, pois não utilizam a nomenclatura “objeto direto”. Primeiro fazem o aluno refletir sobre a função deste elemento linguístico, deixando a nomenclatura para depois.

No quadro, mostrado na figura 3, são apresentados como pronomes átonos de terceira pessoa “o, a, lhe, se”, e são ignoradas as variantes descritas por Santana (2016), que estão atuantes na língua hoje. De acordo com a autora, existem cinco variantes em uso hoje para a realização do acusativo anafórico de terceira pessoa: pronomes oblíquos átonos (o, a, os, as); pronome nominativo (*todos eles / só ele*); objeto nulo; sintagma nominal anafórico; e o *lhe*.

Figura 3 - Quadro de pronomes pessoais disponibilizado no LD

Conheça na tabela o conjunto de pronomes pessoais retos e oblíquos.

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	tí, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe, se	ele, ela, si, consigo
Plural	1ª pessoa	nós	nós	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vós	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes, se	eles, elas, si, consigo

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018)

Na figura 4, há um miniconto.

Figura 4 - Exercício 3 do LD

3 Minicontos são narrativas muito curtas, construídas com poucas informações. Leia um deles.

.....

Evitava-o como podia.
Onde ele estava, ela não aparecia.
Tudo isso para não se jogar em seus braços.

EDSON ROSSATTO. *Cem toques cravados*. 2. ed. rev. e ampl.
São Paulo: Editora Europa, 2012. p. 146.

.....

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018)

Após a apresentação do miniconto são realizadas as seguintes perguntas:

- a) *Esse miniconto usa quebra de expectativa? Como ocorre?*
- b) *Observe o uso de 'evitava'. Por que o emprego de "evitou", que também expressa tempo passado, não seria adequado ao sentido pretendido?*
- c) *Os pronomes "ele e ela" amplia ou reduz a possibilidade de o leitor imaginar os personagens? Por quê?*
- d) *Os pronomes "ele e ela" não fazem referência a substantivos do texto. Isso impede a compreensão da narrativa? Por quê?*
- e) *Nos dois primeiros parágrafos⁴ foram empregados dois pronomes diferentes para fazer referência ao mesmo elemento. Quais são esses pronomes, como se classificam e qual é seu referente? Por que foram usados pronomes de tipos diferentes para indicar o mesmo referente?*
- f) *No último parágrafo, há uma palavra com o mesmo referente. Qual?*

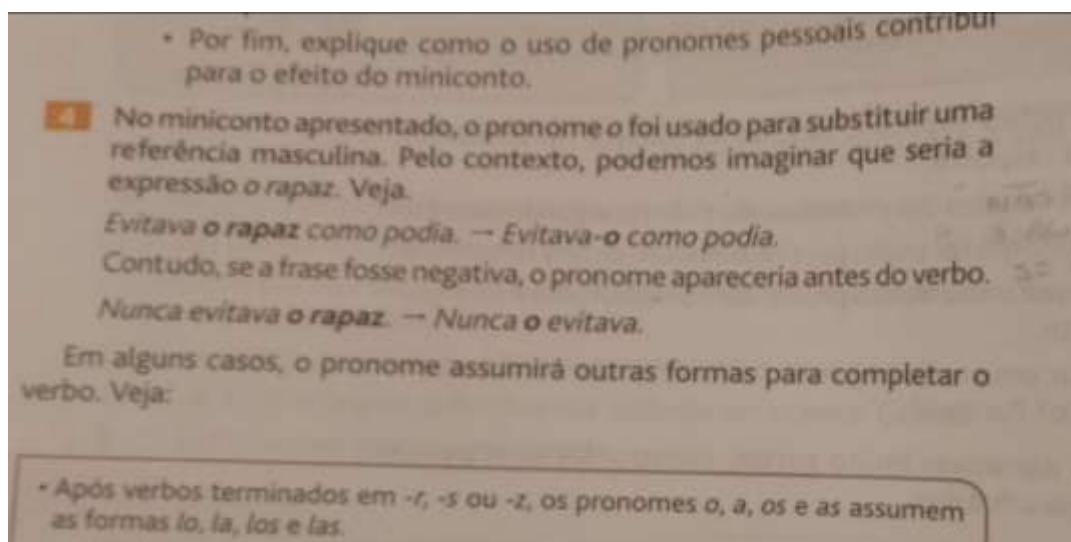
⁴ No livro didático é utilizada a palavra *parágrafo* para se referir a cada um dos versos do miniconto. Os exercícios foram transcritos exatamente como estavam dispostos no LD.

- g) O autor tinha um desafio: escrever minicontos com exatamente cem toques. Verifique se ele conseguiu realizá-lo no texto que você leu. Conte letras, hífen, sinais de pontuação e espaços. Lembre-se de que para mudar de linha iniciando um parágrafo, também é preciso apertar uma tecla.
- h) (DESAFIO DE ESCRITA) Agora, crie um parágrafo de análise do miniconto. Ele deve ter três períodos. Siga o roteiro.
- Identifique o autor do miniconto e informe o principal recurso usado em sua criação.
 - Faça uma paráfrase dos dois primeiros parágrafos, explique o que sugerem e mostre que o terceiro parágrafo leva a uma releitura dos primeiros.
 - Por fim, explique como o uso de pronomes pessoais contribui para o efeito do miniconto.

O miniconto utiliza-se do clítico para produzir o efeito de sentido de apagamento proposital do referente, visto que o miniconto fala sobre não aparecer, logo não aparece no miniconto quem são os referentes. No que diz respeito ao nosso objeto de análise, os autores do LD pecam em não debater com os alunos que, apesar do desaparecimento do clítico anafórico de terceira pessoa, ele pode ter funcionalidade na produção de sentidos, como ocorreu. Também poderia ser observado que não é mais tão comum a utilização desta variante na linguagem oral em contexto menos monitorados.

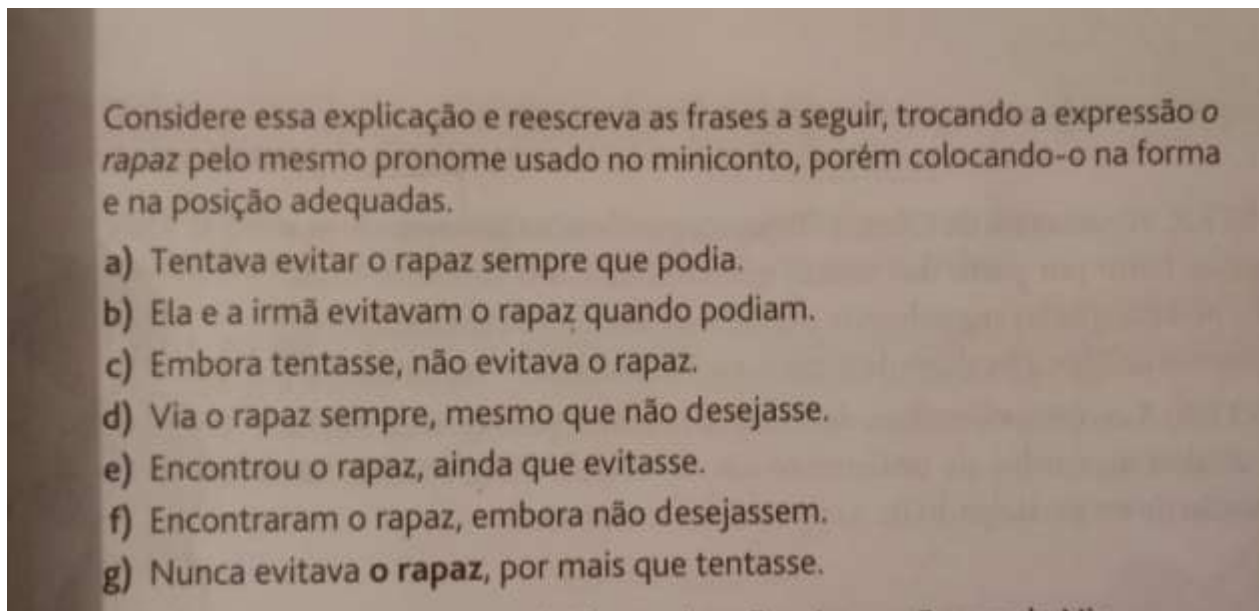
O exercício 4 é apresentado nas figuras abaixo.

Figura 5 - Exercício 4 do LD



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018)

Figura 6 - Continuação do exercício 4 do LD



Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018)

Nenhum dos três eixos são contemplados no exercício. Pede-se apenas que o aluno reescreva as frases de forma *adequada*, sem especificar a qual contexto comunicativo eles devem *adequar* aquelas realizações. Há a tentativa de apenas fixar um conteúdo da gramática de modo tradicional. Não há preocupação com reflexão, variação linguística ou produção de sentidos. Exercícios como este não acrescentam ao aluno, além de colocá-lo em uma posição de passividade em que deve apenas assimilar um conteúdo dado como pronto, não permitindo que ele coloque-se ativamente no seu processo de aprendizagem a partir da reflexão.

Já no exercício 6, podemos ver que há uma preocupação em mencionar que a variante utilizada como exemplo no exercício corresponde a uma variante desprestigiada. A seguir, na figura 7, é apresentado parte do exercício do LD.

Figura 7 - Exercício 6 do LD

5 Leia uma notícia sobre a passagem da Chama Olímpica por Brasília.

REPÓRTER: A passagem da Chama Olímpica por Brasília foi marcada por muita emoção, tanto por parte dos atletas que conduziam o símbolo, como também das pessoas que acompanhavam o trajeto da Tocha pela cidade. Na tradicional Igreja de Nossa Senhora de Fátima, na 308 Sul, a festa foi grande. [...]

REPÓRTER: A escoteira Caroline, de 12 anos, assistiu à passagem da Tocha e também ajudou no cordão de isolamento nas escadarias da igreja. Ela fala sobre a emoção de ter participado de um momento como esse.

[...]

"Foi legal ver ela de perto (Tocha). Nossa, foi uma emoção muito grande. Minhas amigas escoteiras estavam comigo."

[...]

Mais de 150 crianças escoteiras fizeram a segurança da Chama na Igreja de Nossa Senhora de Fátima, na 106 Sul. Ministério do Esporte. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/radio-esportelista/55600-brasilia-mais-de-150-criancas-escoteiras-fizeram-a-seguranca-da-chama-na-igreja-na-106-sul>>. Acesso em: 21 maio 2018.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018)

É possível afirmar que estão contemplados no exercício os três eixos para ensino de gramática de Vieira (2018), pois, como pode ser visto na figura 8, as duas primeiras perguntas referem-se à produção de sentidos, já as outras se preocupam em fazer o aluno operar sobre sua própria língua a partir da reflexão. O terceiro eixo de variação linguística é contemplado neste exercício, a partir da análise da construção *eu vi ela*.

Figura 8 - Continuação do Exercício 6 do LD

.....

- a) A notícia destaca a ação das crianças brasilienses. Como elas ajudaram a proteger a Chama Olímpica?
- b) O repórter que produziu a notícia pediu o depoimento de uma das crianças. Que importância tem um relato desse tipo?
- c) Releia a fala da escoteira Caroline sobre a experiência dela. Por que o produtor do texto anotou "(Tocha)"?
- d) A construção *ver ela de perto* não segue as orientações da norma-padrão da língua portuguesa. Qual construção estaria de acordo com essa norma?
- e) Por que, embora diferente do que recomenda a norma-padrão, o uso feito pela escoteira não é inadequado no contexto em que aparece?
- f) Se a escoteira fosse relatar sua experiência em uma cerimônia na comunidade escolar, seria adequado que usasse a expressão *ver ela de perto*? Por quê?
- g) A gravação da entrevista com a jovem escoteira contém o trecho transcrito a seguir.

.....

"Foi legal, tipo, vê ela de perto. Nossa, foi uma emoção muito grande. Minhas amigas, né?, tavam comigo."

.....

Por que foi necessário alterar a fala que seria colocada na notícia escrita? Descreva as adaptações feitas.

.....

Construções como *eu vi ela*, em que o pronome reto é usado no lugar do oblíquo, são comuns em algumas variedades linguísticas. Nas variedades urbanas de prestígio, entretanto, esse uso ocorre apenas em situações informais, sobretudo na fala.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018)

Este exercício, diferentemente do da figura 5 e 6, especifica à qual variedade linguística se refere, além de distinguir a língua oral e escrita de forma eficiente, fazendo com que o aluno reflita que, dependendo do contexto comunicativo, há um tipo de linguagem a ser usado na fala e um tipo diferente na escrita. Além disso, ao final da página, os autores trazem uma informação complementar, explicando que a construção utilizada pela menina é desprestigiada em contextos formais.

É possível afirmar que o LD está parcialmente de acordo com a análise linguística a partir dos três eixos de ensino, pois parte das atividades contempla a reflexão sobre a língua, a produção de sentidos, a variação linguística, além de não utilizar a metalinguagem pela metalinguagem, já que primeiro são feitas as reflexões acerca do fenômeno analisado e só depois se abrange a nomenclatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que o LD analisado neste trabalho está parcialmente de acordo com a análise linguística a partir dos três eixos de ensino. Entretanto, observou-se que os autores do LD perderam algumas oportunidades de trabalhar em seus exercícios a AL de modo a tornar mais produtivo o ensino de língua portuguesa. Esta pesquisa pode ser aprofundada futuramente a partir da ampliação da quantidade de livros sob análise..

Posso afirmar que esta pesquisa foi de importante relevância para minha formação docente, visto que através dela pude trabalhar com situações práticas de ensino, como a formulação de exercícios e atividades. Esta pesquisa também será benéfica para outros professores, para que reflitam sobre como trabalham em sala de aula com os alunos. Eles poderão refletir se o modo como trabalham a língua portuguesa é produtivo ou não e então repensar suas práticas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.) **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996. p. 163 - 185.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João W. Unidade Básica do Ensino de Português. (org.) **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001 [1984]. p 59 - 79.

GREGOLIN, M.R. O que quer, o que pode esta língua? **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 51-78.

HEINECK, Francieli; PITON, Francieli. **A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção**. Cerro Largo, 2014, p. 439-458.

LORENSET, R. B; CASAL, A. P. O ensino de língua portuguesa e o livro didático na sala de aula: Papel de vilão ou de protagonista?. **Unoesc & Ciência - ACHS** Joaçaba, 2017, v. 8, n. 2, p. 191-198.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem**. São Paulo: Moderna, 2018.

SANTANA, Juliana Magalhães Catta Preta de. **Diagnose e ensino de pronomes: um estudo sobre a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa no Português brasileiro**. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2016.

VIEIRA, S. V. Três eixos para o ensino de gramática. (org) **Gramática, variação e ensino: Diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Editora Blucher, 2018. p. 47 - 59.

