

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA

ANA KATRINE ALVES DE SOUSA

**GRAMÁTICA TRADICIONAL X GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: UMA
ANÁLISE COMPARATIVA A PARTIR DE COMPÊNDIOS**

SÃO JOÃO DOS PATOS - MA

2025

ANA KATRINE ALVES DE SOUSA

**GRAMÁTICA TRADICIONAL X GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: UMA
ANÁLISE COMPARATIVA A PARTIR DE COMPÊNDIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Letras
Licenciatura em Língua Portuguesa e
Literaturas de Língua Portuguesa da
Universidade Estadual do Maranhão para
o grau de licenciatura em Letras

Orientadora: Prof.^a Ma. Brígida Barbosa
Costa

SÃO JOÃO DOS PATOS – MA

2025

Sousa, Ana Katrine Alves de.

Gramática tradicional x gramática contextualizada: uma análise comparativa a partir de compêndios. / Ana Katrine Alves de Sousa. – São João dos Patos, MA, 2025.

45 f.

Monografia (Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) – Universidade Estadual do Maranhão, Campus São João dos Patos, 2025.

Orientadora: Profa. Ma. Brígida Barbosa Costa.

1. Gramática. 2. Abordagem Tradicional. 3. Abordagem Contextualizada. 4. Compêndio. I. Título.

CDU: 81'362 (035)

ANA KATRINE ALVES DE SOUSA

**GRAMÁTICA TRADICIONAL X GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: UMA
ANÁLISE COMPARATIVA A PARTIR DE COMPÊNDIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Letras
Licenciatura em Língua Portuguesa e
Literaturas de Língua Portuguesa da
Universidade Estadual do Maranhão para
o grau de licenciatura em Letras

Aprovado em: 04/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Brígida Barbosa Costa – UEMA

Presidente

Profa. Esp. Raimunda Francisca Carvalho Melo de Paula- UEMA

Examinadora

Profa. Esp. Suanny Bruno Nolêto - UEMA

Examinadora

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, caminharam comigo nesta jornada. Em especial, a Deus, fonte de Luz, força e sabedoria, que me sustentou em cada passo, mesmo nos dias mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, meu sustento e minha fortaleza. Foi Ele quem guiou cada passo, quem me deu forças nos momentos de fraqueza e me ensinou a ter fé mesmo diante das maiores incertezas. A jornada acadêmica é repleta de desafios, mas em cada dificuldade encontrei o amparo divino, a paz que acalma e a esperança que renova. A Ele, que conhece meus medos e meus sonhos mais íntimos, minha gratidão eterna. Sem Deus, nada disso faria sentido. Ele foi e sempre será o alicerce da minha vida.

À minha família – minha base, minha origem, meu lar. Aos meus pais Vanda e Manoel, que são o espelho da dedicação e do amor incondicional, obrigada por todo apoio, por cada sacrifício silencioso, por cada palavra de incentivo e por cada oração feita por mim. Vocês são os verdadeiros heróis da minha história. À minha irmã Vanessa, companheira de vida e de coração, minha melhor amiga e confidente: sua presença constante e seu carinho me ajudaram a não desanimar. Nos momentos em que fraquejei, vocês foram minha fortaleza, lembrando-me de que sou capaz e de que o esforço vale a pena. Este TCC carrega também a luta e o amor de vocês.

À minha orientadora, Professora Ma. Brígida Barbosa, minha mentora e grande inspiração. Sou imensamente grata por sua paciência, sabedoria e generosidade ao longo de todo este percurso. Sua orientação foi mais do que acadêmica: foi humana, acolhedora e encorajadora. Em cada sugestão, em cada correção, em cada conversa, pude sentir o comprometimento com minha formação e com a qualidade deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidei. Seu exemplo ficará marcado para sempre na minha trajetória.

Aos meus amigos do Quarteto, Lailson, Wanessa e Jackson, meus parceiros de batalha desde o início dessa jornada. Fomos muito mais que colegas de curso: fomos rede de apoio, ombro amigo, incentivo diário. Cada trabalho em grupo, cada madrugada estudando, cada riso nervoso antes das apresentações... tudo foi vivido intensamente ao lado de vocês. Superamos desafios, celebramos conquistas e criamos laços que a vida se encarregará de manter. Obrigada por tornarem essa caminhada mais leve e especial. Sem vocês, a faculdade teria sido apenas uma etapa; com vocês, ela se tornou uma história bonita e cheia de significado.

E, com um carinho mais que especial, agradeço ao meu grupo do coração – do sério às preseçadas –, Wanessa e Lailson, meus irmãos de alma. A conexão que temos é tão intensa, tão genuína, que, muitas vezes, quem nos vê acha que somos mesmo da mesma família e, na verdade, somos. Fomos presenteados uns com os outros, e nossa amizade é uma bênção inexplicável. Quantas noites em claro estudando, chorando, rindo, desabafando, sonhando... Quantos momentos em que um segurou a mão do outro com firmeza para não deixar cair. Se esse grupo falasse, estaríamos em apuros, mas ele não precisa falar: ele sente, ele vive. E o que sentimos é imenso. É afeto verdadeiro, parceria leal, uma irmandade que vai muito além dos muros da universidade.

A todos os professores, em especial Fabiana Costa, Fábio Vieira, Abílio Neiva, Suanny Bruno, Valéria Matos, Marcos Antônio, Carla Adelany, Raimunda Carvalho, Letícia Pereira e Janayra Rodrigues, colegas, amigos e pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste processo, o meu eterno agradecimento. Cada palavra, gesto, conselho e apoio foram essenciais para que este trabalho fosse concluído. Este TCC não é apenas o resultado de um esforço pessoal, mas o reflexo do amor, da dedicação e da força de todos que estiveram ao meu lado.

A vocês, minha eterna gratidão. Este sonho só se realizou porque eu nunca estive sozinha.

“Não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam.”

Antunes

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma análise comparativa entre a gramática tradicional e a gramática contextualizada presentes em compêndios de gramática, com foco em como essas abordagens podem influenciar a aprendizagem dos estudantes e suas práticas linguísticas cotidianas. O problema central da pesquisa é identificar as diferenças significativas entre as abordagens tradicional e contextualizada adotadas em compêndios de gramática. O objetivo principal é investigar quais são as diferenças fundamentais entre as abordagens tradicional e contextualizada nos compêndios de gramática publicados entre os anos de 1988 e 2024, analisando suas contribuições para a potencialização do aprendizado da língua, com ênfase no desenvolvimento de habilidades comunicativas mais amplas. A metodologia adotada para esta pesquisa é a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), com abordagem qualitativa, fundamentada nas teorias linguísticas de autores renomados, como Travaglia (2009), Antunes (2014), Possenti (2012), entre outros. As abordagens discutidas tem suas especificidades, mas um trabalho articulado entre as duas abordagens gramaticais pode permitir aos estudantes não só dominar as regras da língua, mas também compreender a língua em situações reais de comunicação, o que amplia sua competência linguística e comunicativa podendo favorecer a compreensão e a produção de textos orais e escritos. Assim, a gramática, longe de ser um fim em si mesma, pode ser um meio de tornar o aprendizado mais significativo, aplicável e relevante para a realidade dos alunos, sendo apresentada como uma ferramenta essencial para a compreensão e uso efetivo da língua

Palavras-chave: gramática; abordagem tradicional; abordagem contextualizada; compêndio.

ABSTRACT

This research proposes a comparative analysis between traditional grammar and contextualized grammar in grammar textbooks, focusing on how these approaches can influence students' learning and everyday language practices. The central problem of the research is to identify the significant differences between the traditional and contextualized approaches adopted in grammar compendia. The primary objective is to investigate the fundamental differences between the conventional and contextualized approaches in grammar compendia published between 1988 and 2024, analyzing their contributions to enhancing language learning with a focus on developing broader communicative skills. The methodology adopted for this research is the content analysis proposed by Bardin (2016), which employs a qualitative approach based on the linguistic theories of renowned authors such as Travaglia (2009), Antunes (2014), Possenti (2012), among others. The approaches discussed have their specificities, but working in conjunction with the two grammatical approaches can enable students not only to master the rules of the language but also to understand the language in real situations of communication, which expands their linguistic and communicative competence and can favor the comprehension and production of oral and written texts. Thus, grammar, far from being an end in itself, can be a means of making learning more meaningful, applicable, and relevant to students' reality, being presented as an essential tool for understanding and using language effectively.

Keywords: Grammar; Traditional approach; Contextualized approach; Compendium.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Atividade contextualizada acerca do adjetivo	41
Figura 2 — Atividade tradicional acerca do artigo.....	31
Figura 3— Atividade tradicional acerca do Adjetivo.....	32
Figura 4 — Atividade contextualizada acerca do Substantivo.....	35
Figura 5— Atividade contextualizada acerca do substantivo.....	36
Figura 6— Atividade contextualizada acerca do Artigo	37
Figura 7— Atividade contextualizada acerca do Artigo	38
Figura 8 — Atividade contextualizada acerca do Adjetivo.....	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ENSINO DE GRAMÁTICA: ABORDAGEM TRADICIONAL E CONTEXTUALIZADA.....	14
2.1 Breve panorama da História da Gramática: Tipos e Abordagens	14
2.2 Abordagem Tradicional e Abordagem Contextualizada nas escolas	17
3 COMPÊNDIOS DE GRAMÁTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA	20
3.1 Estrutura dos Compêndios.....	20
3.2 Funcionalidade dos Compêndios.....	23
4 METODOLOGIA	27
5 ANÁLISE DE COMPÊNDIOS DE GRAMÁTICA.....	29
5.1 Exercícios de gramática na Abordagem Tradicional	30
5.2 Exercícios de gramática na Abordagem Contextualizada	36
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco uma análise comparativa de atividades entre duas abordagens de ensino da gramática presentes em compêndios publicados entre os anos de 1988 e 2024. A pesquisa se debruça sobre dois materiais amplamente utilizados, Teoria e Exercícios, de Paschoalin e Spadoto (1989), e a gramática de perspectiva contextualizada, Gramática: Texto, Reflexão e Uso, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar (2016).

A comparação dos exercícios nos dois compêndios visa compreender como diferentes concepções de língua e de ensino se manifestam ao longo do tempo, influenciando diretamente a formação dos estudantes. A temática do ensino gramatical desperta debates recorrentes no campo da linguística aplicada e da didática da língua portuguesa.

Em meio à multiplicidade de propostas de ensino, observou-se que duas correntes se destacam: a abordagem tradicional, marcada pela ênfase na norma culta e na memorização de regras; e a abordagem contextualizada, que propõe uma reflexão sobre a língua em uso, em diferentes gêneros e situações comunicativas.

Dito isso, o problema central que orienta esta investigação pode ser formulado da seguinte forma: quais as diferenças significativas entre as abordagens tradicional e contextualizada adotadas em compêndios de gramática? E como questões secundárias: Quais são as abordagens adotadas nos exercícios de compêndios de gramática publicados entre os anos de 1988 e 2024? De que maneira as abordagens tradicional e contextualizada se manifestam na elaboração de exercícios e atividades gramaticais presentes nesses compêndios?

A asserção central é que a abordagem tradicional dos estudos gramaticais se concentra na memorização de regras fixas, enquanto a abordagem contextualizada prioriza a compreensão e a aplicação prática da língua em situações reais de comunicação. Como asserção secundária, observa-se que a abordagem tradicional valoriza a estrutura e a teoria, resultando em exercícios mais mecânicos e centrados na memorização, ao passo que a abordagem contextualizada enfatiza a aplicação prática e a interação, promovendo atividades mais dinâmicas e significativas. Assim, uma estratégia de ensino que integre elementos de ambas as abordagens favorece uma aprendizagem equilibrada, que não apenas ensina conteúdos gramaticais, mas também prepara os alunos para utilizar a língua em situações concretas do cotidiano.

O objetivo geral da pesquisa é investigar diferenças significativas entre as abordagens tradicional e contextualizada adotadas em compêndios de gramática publicados entre 1988 e 2024, bem como suas contribuições para a potencialização do aprendizado da língua. Os objetivos específicos consistem em descrever as abordagens tradicional e contextualizada adotadas em compêndios de gramática publicadas entre os anos 2000 e 2024, analisar os exercícios e atividades em compêndios de gramática publicados entre os anos de 2000 e 2024, identificando e comparando as contribuições das abordagens tradicional e contextualizada.

A justificativa para a realização deste estudo reside na necessidade de compreender como os compêndios de gramática têm evoluído nas últimas décadas, tanto em aspectos teóricos quanto metodológicos. A comparação entre compêndios de diferentes épocas e orientações permite identificar tendências e permanências no tratamento do conteúdo gramatical, oferecendo subsídios para reflexões críticas sobre formação de leitores e escritores mais conscientes dos usos da língua.

Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento bibliográfico, fundamentando-se na análise de conteúdo. Trata-se, ainda, de uma pesquisa de caráter analítico-comparativo, cuja base teórica da investigação apoia-se nos estudos de Travaglia (2009), Antunes (2014 e 2003), Possenti (2012), Bagno (2007), Franchi (2006), cujas obras discutem, de forma crítica, as diferentes formas de conceber e ensinar gramática na escola. Esses autores oferecem subsídios para compreender os fundamentos epistemológicos que distinguem as abordagens tradicional e contextualizada, assim como os efeitos dessas escolhas no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados da análise indicam que a gramática tradicional mantém uma postura centrada na estrutura normativa da língua, com forte apelo à memorização e à repetição de regras. Por sua vez, a gramática contextualizada valoriza o uso real da língua, propõe a reflexão crítica sobre os textos e estimula a autonomia do aluno na interpretação e produção de sentidos. A comparação entre as duas obras, ao longo do período delimitado, revela não apenas diferenças metodológicas e conceituais, mas também uma mudança gradual nas expectativas sobre o papel da gramática no aprendizado de Língua Portuguesa. As categorias de análise adotadas correspondem aos exercícios de gramática na abordagem tradicional e exercícios de gramática na abordagem contextualizada.

2 ENSINO DE GRAMÁTICA: ABORDAGEM TRADICIONAL E CONTEXTUALIZADA

A abordagem tradicional do ensino de gramática caracteriza-se por uma perspectiva normativa e prescritiva da língua, voltada para a memorização de regras e a análise estrutural das orações. Nessa concepção, a gramática é tratada como um sistema rígido, muitas vezes desvinculado do uso real da língua, privilegiando-se a correção gramatical em detrimento da compreensão dos processos discursivos. Nessa linha de pensamento, Antunes (2003, p.87) pontua que “o que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm, ou seja, reconhecer e dar nome às coisas da língua”.

Já a abordagem contextualizada do ensino de gramática propõe uma integração entre conhecimento gramatical e uso efetivo da língua, considerando os contextos sociocomunicativos nos quais os enunciados são produzidos. De acordo com Antunes (2014, p.40) “uma gramática contextualizada é uma gramática dos usos, o que implica dizer daquilo que as pessoas dizem e escrevem em textos dos mais variados tamanhos, tipos e funções”. Nessa abordagem, a gramática deixa de ser um conjunto de normas isoladas para se tornar um instrumento de reflexão sobre os efeitos de sentido, a coesão e a coerência dos textos.

2.1 Breve panorama da História da Gramática: Tipos e Abordagens

O estudo da gramática teve início com os gregos, motivado pela preocupação em preservar a língua clássica, considerada um símbolo de identidade cultural. Havia, na época, o receio de que a língua falada pelo povo interferisse na língua culta, comprometendo sua preservação e pureza. Nesse contexto, Bagno (2007) esclarece que:

Quando o estudo da gramática surgiu, no entanto, na Antigüidade clássica, seu objetivo declarado era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas consideradas mais “corretas” e “elegantes” da língua literária. Aliás, a palavra gramática, em grego, significa exatamente “a arte de escrever” (Bagno, 2007, p. 56).

Essa perspectiva histórica evidencia que, desde sua origem, a gramática esteve associada à normatização da língua e à preservação de um modelo considerado ideal. Por isso, compreender seu funcionamento é fundamental, uma vez que ela se constitui como um conjunto de regras que orientam o uso padrão da língua. Nessa direção, Possenti (2012) reforça que:

[...] o que ocorreu com o latim não ocorreu por castigo ou por azar. Ocorreu com outras línguas, como o alemão, o inglês, o grego, o português. Na verdade, com todas as línguas. E continua ocorrendo. Não há língua que

permaneça uniforme. Todas as línguas mudam. Esta é uma das poucas verdades indiscutíveis em relação às línguas, sobre a qual não pode haver nenhuma dúvida (Possenti, 2012. p. 38).

Diante desse caráter dinâmico e inevitável da variação linguística, o ensino da gramática precisa ser entendido não como um mecanismo de repressão às mudanças da língua, mas como uma ferramenta que possibilita aos falantes o domínio da norma-padrão, especialmente em contextos formais de comunicação. Assim, entre os objetivos do ensino da gramática está o de ensinar regras, fazer com que os estudantes aprendam a usar a língua padrão, “ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ela seja aprendida. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.” (Possenti, 2012, p. 17).

Para compreender como o ensino de gramática se estrutura e como ele pode ser pensado frente à diversidade linguística, é fundamental reconhecer que existem diferentes concepções de gramática, cada uma com finalidades específicas. Nesse sentido, Travaglia (2009) aborda conceitos acerca dessas concepções, apresentando e111(onze) tipos de gramáticas mais conhecidas:

- 1) A **gramática normativa**, que é aquele que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. [...] a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a **correta** utilização oral e escrita do idioma [...].
- 2) A **gramática descritiva** é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, os modos e as condições de uso dos mesmos [...].
- 3) A **gramática internalizada** ou **competência linguística internalizada do falante** é o próprio “mecanismo”, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes que lhes permite o uso normal da língua (Perini *apud* Travaglia, 2009. p. 30-33).

Além dos três tipos já apresentados, o autor amplia a discussão ao introduzir outros três, que são fundamentais para uma compreensão da estrutura e do funcionamento da língua. São eles:

- 4) A **Gramática implícita**, que é a competência linguística internalizada do falante (incluindo os elementos – unidades, regras e princípios) – de todos os níveis de constituição e funcionamento da língua [...] e que seria implícita, porque o falante não tem a consciência dela apesar de ela estar em sua “mente” e permitir que ele utilize a língua automaticamente, quando dela necessita para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa [...].

5) A **gramática explícita** ou **teórica** é representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura constituição e funcionamento [...].

6) A **gramática reflexiva** é a gramática em explicitações. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua [...] (Travaglia, 2009. p. 33).

O que podemos observar é que a articulação entre esses três tipos de gramáticas implícita, explícita e reflexiva, tem se mostrado altamente produtiva para o ensino da gramática, pois permite integrar diferentes dimensões do conhecimento linguístico em uma abordagem mais completa.

Já os cinco tipos de gramática apresentados a seguir são definidos por seus objetos de estudo e finalidades específicas, voltados à descrição, comparação e evolução das línguas. Cada um contribui para o entendimento de aspectos diversos acerca do funcionamento linguístico, seja entre línguas diferentes, ao longo do tempo ou em busca de princípios universais. A saber:

7) **Gramática contrastiva** ou **transferencial** é “a que descreve duas línguas ao mesmo tempo, mostrando como os padrões de uma podem ser esperados na outra. É muito usado no ensino de línguas, pois define a natureza das dificuldades, permitindo ao professor selecioná-las ou diminuí-las” (Borba, 1971:80 *apud* Travaglia 2009 p.35).

8) **Gramática geral** é a que “compara o maior número possível de línguas, com o fim de reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis e as condições em que se realizarão...” (Borba, 1971:81 *apud* Travaglia 2009 p.35).

9) **Gramática universal** é uma “gramática de base comparativa que procura descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente” (Todorov e Ducrot, 1978, p. 15 *apud* Travaglia 2009 p.36).

10) **Gramática histórica** é a que estuda uma sequência de fases evolutivas de um idioma (Bechara, 1968 *apud* Travaglia 2009 p.36).

É aquela que estuda a origem e evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até o momento atual [...].

11) **Gramática comparada** é a que estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas normalmente buscando encontrar pontos comuns [...]. (Travaglia, 2009, p. 37). (Grifo do autor).

A partir desse panorama, observa-se que as diferentes gramáticas cumprem funções específicas, seja no estudo da evolução das línguas, na comparação entre elas ou na busca por princípios universais que regem o funcionamento da linguagem. No entanto, no contexto escolar, é a gramática normativa que prevalece como referência, uma vez que seu objetivo é definir padrões de uso considerados corretos socialmente. Desse modo, compreende-se como a língua é normatizada. O uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita, sobretudo, cumpre a função de estabelecer as normas gramaticais mencionadas anteriormente, com o objetivo de unificar a

ortografia e garantir uma comunicação padronizada em determinados contextos sociais.

Como vimos, são muitas as abordagens gramaticais; no entanto, os compêndios de Língua Portuguesa contemplam, prioritariamente, a abordagem normativa, baseada no ensino prescritivo, que, segundo Travaglia (2009, p. 38), “objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis”. Trata-se, portanto, de um ensino que interfere nas habilidades linguísticas existentes.

Já o ensino descritivo, na percepção do autor:

objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas. [...] O ensino **produtivo** objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente (Travaglia, 2009, p. 39).

De acordo com Travaglia, o ensino descritivo da língua tem como foco a compreensão de seu funcionamento, sem a intenção de intervir nos conhecimentos já consolidados pelos falantes. Esse ensino se concentra na observação e na descrição das estruturas e práticas linguísticas que eles já dominam. Por outro lado, o ensino produtivo busca ampliar o repertório linguístico do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento de novas competências e no aprimoramento de seu desempenho comunicativo.

2.2 Abordagem Tradicional e Abordagem Contextualizada nas escolas

Dando continuidade à análise das diferentes concepções de gramática, é importante destacar como essas perspectivas se manifestam no contexto escolar, especialmente por meio das abordagens tradicional e contextualizada. Nesse sentido, Travaglia (2009, p. 24) afirma que “a gramática é entendida como um manual com regras que orientam o uso da língua, funcionando como um guia para aqueles que desejam se expressar de maneira adequada”. Essa visão reflete a abordagem normativa da gramática, que foca em ensinar as normas gramaticais como padrões a serem seguidos para garantir um uso considerado “correto” da língua. Desse modo, Franchi (2006) define a Gramática Tradicional como sendo:

[...] um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores e dizer que alguém sabe gramática significa dizer que

esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente (Franchi, 2006, p. 16).

Isso significa que, para que alguém seja considerado conhecedor de gramática, é necessário que não apenas compreenda as regras gramaticais em nível teórico, mas também seja capaz de aplicá-las corretamente em situações práticas de fala e escrita. Nesse sentido, Travaglia corrobora essa ideia ao afirmar que “ao ensinar as regras da gramática normativa é preciso cuidado com as normas que se ensina e com o como isto é feito, para não levar a comportamentos e atitudes totalmente inaceitáveis com relação ao uso da língua” (2009, p. 230).

Para o autor, o ensino de gramática implica em um ensino que, ao abordar as normas gramaticais, respeite a diversidade linguística e promova uma abordagem inclusiva, evitando reforçar estigmas e preconceitos. É válido ressaltar que segundo Travaglia (2009):

Há uma tendência dos manuais de gramática normativa a verem e apresentarem os fatos da língua como definitivos, ou seja, como não passíveis de alteração. E há uma tendência dos professores de incorporarem esta visão das coisas e além do mais de explorarem o conteúdo destes manuais de forma fragmentada e arbitrária, o que sem dúvida é outra razão do problema a que aludimos de rejeição do Português como disciplina sobretudo no que respeita ao ensino de gramática (Travaglia, 2009, p. 234).

Travaglia (2009), destaca um dos grandes problemas enfrentados nas escolas brasileiras: em vez de ensinar a gramática de maneira integrada e contextualizada, os professores acabam apresentando as regras de forma isolada, desconsiderando a complexidade e a flexibilidade da língua. Essa visão rígida e fragmentada pode tornar o ensino da gramática monótono e desinteressante para os alunos, que passam a enxergar a disciplina como algo difícil e pouco relevante, o que frequentemente resulta no afastamento em relação ao estudo da língua.

Na Obra Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples, publicada em 2014, Irandé Antunes propõe uma concepção de gramática que transcende os modelos tradicionais de ensino, ao articular a análise linguística com práticas discursivas contextualizadas. Sua proposta busca propiciar uma compreensão mais significativa e funcional da língua.

Em consonância com essa perspectiva, Antunes (2014) propõe que a gramática deve ser ensinada de forma que os alunos compreendam não apenas as regras isoladas, mas como essas regras se aplicam na comunicação real. Dessa forma, a obra enfatiza a importância de considerar os contextos em que a língua é usada,

explorando diferentes práticas discursivas e situações comunicativas. De acordo com a teórica:

[...] a gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas, é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos oralmente ou por escrito acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre um contexto, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado sentido e cumprir uma determinada função comunicativa (Antunes, 2014, p.39).

Ou seja, a gramática não pode ser dissociada do contexto em que é utilizada, uma vez que seu funcionamento está sempre vinculado às situações comunicativas. Isso significa que a língua, seja na fala ou na escrita, só faz sentido dentro de uma situação específica de interação social. Nessa perspectiva, a autora defende que o texto deve ser o eixo central do ensino, e que a gramática precisa estar a serviço desse objeto maior. Assim, estudar regras de forma isolada perde o sentido. Portanto, segundo Antunes, uma proposta de gramática contextualizada:

Seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita. [...] Gramática contextualizada é a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer (Antunes, 2014, p. 46, 47).

Diante do conceito exposto, torna-se evidente a pertinência do estudo da gramática sob uma perspectiva contextualizada, cuja ênfase recai sobre a compreensão dos modos pelos quais as estruturas linguísticas são mobilizadas para produzir efeitos de sentido, em estreita relação com os contextos de uso e as práticas comunicativas nas quais se inserem.

Outro aspecto relevante é que “toda ação de linguagem é dialógica; quer dizer, é realizada em conjunto, ou, reciprocamente” (Antunes, 2014, p. 18). Isso significa que a língua não se configura como um processo individual, mas como uma troca constante de informações, ideias, significados e intenções entre os interlocutores. Compreendê-la sob essa perspectiva é, portanto, fundamental para reconhecer seu caráter interativo, constitutivo e, conseqüentemente, coletivamente construído.

3 COMPÊNDIOS DE GRAMÁTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA

Os compêndios de gramática ocupam um lugar central no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, especialmente no contexto escolar. Essas obras, tradicionalmente elaboradas por gramáticos, apresentam, de forma sistematizada, os conhecimentos linguísticos considerados essenciais para a compreensão e o uso da língua.

Costumam estar pautados em uma abordagem normativa, cujo objetivo principal é prescrever o “uso correto” da língua, em consonância com a variedade culta e, muitas vezes, distante das práticas linguísticas cotidianas e reais dos falantes. Essa orientação normativa está atrelada a uma visão tradicional da linguagem, em que o foco recai sobre a estrutura formal e a correção gramatical. Nessa perspectiva, Possenti (2012, p. 64) explica que “a Gramática pode ser entendida como: i) Conjunto de regras que devem ser seguidas; ii) Conjunto de regras que são seguidas; iii) Conjunto de regras que o falante da língua domina”.

Essa distinção é fundamental para compreender o papel e a estrutura que os compêndios de gramática assumem, na medida em que permite analisar até que ponto essas obras reproduzem ou tensionam a concepção normativa da língua. Ademais, a classificação proposta pelo autor serve de base para refletir sobre práticas pedagógicas mais críticas e interativas, que valorizem a variação linguística e o uso efetivo da língua, superando a lógica da mera memorização de regras.

3.1 Estrutura dos Compêndios

Os compêndios de gramática, amplamente utilizados em contextos educacionais diversos desde o ensino fundamental até cursos preparatórios para concursos e vestibulares, apresentam uma estrutura relativamente padronizada, que reflete uma tradição didática consolidada no ensino da língua portuguesa. Ainda que haja variações entre autores e objetivos específicos de cada obra, é possível identificar traços comuns em sua organização e no modo como os conteúdos gramaticais são propostos. Nesse contexto, Travaglia (2009) observa que há também:

[...] uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação, de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável. A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança, pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que

se acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância (Travaglia, 2009, p. 101).

Para o autor, os compêndios, em sua maioria, ainda privilegiam a metalinguagem e a repetição de conteúdos gramaticais, como classificações e regras, perpetuando um ensino mecânico. Essa abordagem torna o ensino engessado e descolado do uso real da língua, reduzindo a gramática a uma atividade técnica, em vez de integrá-la à construção de sentido e à prática comunicativa.

De modo geral, os compêndios costumam iniciar com uma breve introdução teórica sobre a língua, abordando sua importância, sua origem e sua função social. Em seguida, os conteúdos são organizados de forma sequencial e compartimentalizada, abrangendo os grandes blocos tradicionais da gramática normativa: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e, em alguns casos, estilística.

É comum que os capítulos sejam iniciados por uma explicação conceitual do tema abordado, seguida de exemplos isolados e, na sequência, por uma série de exercícios. Esses exercícios, em sua maioria, buscam avaliar a capacidade do aluno de aplicar a norma culta em contextos formais, exigindo a identificação de erros, a substituição de termos, a transformação de frases ou a escolha de alternativas corretas.

Nos compêndios mais atualizados ou voltados ao ensino fundamental e médio, nota-se uma tentativa, de contextualizar os conteúdos. Alguns deles incluem textos verbais e não verbais como crônicas, charges, tirinhas e fragmentos literários, que funcionam como ponto de partida para a abordagem gramatical.

Nesses casos, observa-se um esforço em articular os conteúdos à prática de leitura e interpretação, desencadeando certa aproximação com a gramática contextualizada. Assim, a estrutura dos compêndios de gramática reflete a tensão existente entre duas perspectivas de ensino: de um lado, a abordagem tradicional, normativa e voltada à memorização de regras; de outro, a tentativa de introduzir práticas contextualizadas e reflexivas sobre o uso da língua. Essa ambivalência revela os desafios que ainda permeiam o ensino de gramática no Brasil.

Outra característica observável na estrutura dos compêndios diz respeito ao formato gráfico e à organização visual dos conteúdos. A diagramação tende a seguir um padrão fixo, em que a teoria é destacada em blocos e os exercícios são posicionados de forma sequencial, muitas vezes sem transição ou conexão explícita

entre o conteúdo teórico e a atividade proposta. Essa compartimentalização contribui para que o aluno compreenda a gramática como um sistema isolado de regras, sem articulação com práticas discursivas mais amplas. Dessa forma Possenti 2012 afirma que:

As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo). As regras de uma gramática descritiva se assemelham às leis da natureza, na medida em que organizam observações sobre fatos, sem qualquer conotação valorativa (POSSENTI, 2012, p. 73).

O autor faz uma distinção clara entre dois tipos de gramática: a normativa e a descritiva. Para além do que já foi dito, podemos entender que a gramática normativa impõe um modelo ideal de uso da língua, geralmente baseado na variedade linguística das classes mais prestigiadas socialmente. Seu foco está em ditar como as pessoas "devem" falar ou escrever, promovendo um padrão valorizado culturalmente e associado ao prestígio acadêmico e profissional. Já a gramática descritiva tem como objetivo compreender e registrar como a língua é efetivamente usada pelos falantes em diferentes contextos e regiões, sem impor julgamentos. Assim, enquanto a primeira reforça normas sociais e institucionais, a segunda valoriza a diversidade linguística como reflexo da dinâmica natural da língua.

Além disso, observa-se uma tendência à repetição estrutural entre os capítulos, que seguem uma fórmula recorrente: definição, exemplificação, lista de exceções e exercícios de aplicação. Essa repetição, embora favoreça a previsibilidade do material, pode induzir à automatização da leitura e do estudo, comprometendo o engajamento do aluno com o conteúdo e reduzindo a gramática a um conjunto de modelos prontos para serem memorizados. Ao negligenciar a variedade de gêneros textuais e a multiplicidade de situações de uso da língua, os compêndios acabam oferecendo uma visão empobrecida do funcionamento da língua.

É importante ressaltar, ainda, que muitos compêndios não fazem articulações explícitas entre os diferentes níveis de análise linguística. Fonologia, morfologia, sintaxe e semântica são geralmente apresentadas como domínios autônomos, o que pode dificultar a compreensão global da língua como um sistema em funcionamento. Essa compartimentalização limita a capacidade do estudante de perceber relações interdependentes entre forma e significado, estrutura e uso, norma e variação. Sem

essas articulações, o conteúdo gramatical corre o risco de permanecer descontextualizado, afastando-se da língua viva e de sua dimensão interativa.

Além da organização interna dos capítulos, a própria linguagem utilizada nos compêndios exerce impacto na aprendizagem. Termos técnicos, embora necessários, muitas vezes são apresentados sem a devida mediação didática, o que pode gerar barreiras na compreensão dos conceitos. A ausência de explicações acessíveis e de exemplos retirados de contextos autênticos dificulta o processo de assimilação, especialmente entre os estudantes que não possuem familiaridade prévia com o metadiscurso gramatical.

Com isso, a estrutura dos compêndios, ao seguir padrões rígidos de formatação, sequenciamento e abordagem temática, tende a reforçar um ensino pautado na memorização e na reprodução, em detrimento da reflexão e da aplicabilidade real dos conhecimentos linguísticos. Embora alguns materiais já revelem esforços para modernizar a apresentação dos conteúdos, incorporando imagens, esquemas, ilustrações e propostas de leitura, essas inserções ainda são, em muitos casos, meramente decorativas e não articulam mudanças na organização didática ou na concepção de linguagem subjacente ao material.

3.2 Funcionalidade dos Compêndios

Como já foi mencionado, os compêndios de gramática ocupam um lugar central no ensino da língua portuguesa, configurando-se como instrumentos de referência amplamente utilizados em contextos educacionais diversos. Sua funcionalidade reside, em primeiro lugar, na sistematização do conhecimento gramatical, que se apresenta de maneira organizada e segmentada.

Essa estrutura compartimentalizada permite seu uso em múltiplas situações pedagógicas, como revisões para avaliações, complementação de aulas expositivas, elaboração de atividades, preparação para concursos públicos e vestibulares, bem como o ensino autônomo de aprendizes que buscam aprimorar seu domínio da norma-padrão.

Além disso, os compêndios oferecem ao docente uma base de apoio para planejamento didático, especialmente quando se deseja conferir legitimidade ao conteúdo ministrado a partir de uma fonte reconhecida. Em cursos preparatórios e contextos de ensino mais voltados ao desempenho em exames, seu uso tende a ser ainda mais funcional, uma vez que esses materiais priorizam regras normativas e classificações que costumam ser exigidas em avaliações tradicionais.

Entretanto, ao mesmo tempo em que apresentam essas utilidades, os compêndios também revelam certas limitações que comprometem seu funcionamento no desenvolvimento de competências linguísticas mais amplas. Em muitos casos, como já mencionado, o conteúdo é abordado de forma fragmentada, desarticulada do uso real da língua e desprovida de reflexão crítica sobre os aspectos discursivos e socioculturais que permeiam os fenômenos gramaticais. Travaglia (2009, p.101), afirma que:

Observe-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracteriza um ensino descritivo, embora baseado com frequência em descrição de qualidade questionável.

O trecho evidencia que, mesmo em propostas que parecem descritivas, o ensino da gramática muitas vezes se limita à memorização de termos técnicos, sem ter uma real compreensão do uso da língua. Isso revela uma abordagem superficial, que pouco contribui para a formação crítica e reflexiva do aluno.

Essa disfuncionalidade se manifesta principalmente quando o material é utilizado como único recurso de ensino, sem mediação docente que estimule a problematização ou contextualização dos conceitos apresentados. Outro aspecto problemático, como evidenciado, refere-se à tendência à repetição de conteúdos ano após ano, sem avanço significativo em termos de profundidade analítica ou de exploração da língua em uso.

Nessa perspectiva, os compêndios deixam de cumprir uma função formativa plena e passam a atuar como instrumentos de mera memorização de regras, distantes das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Portanto, defendemos que os compêndios devem ser utilizados com critérios claros e objetivos definidos, tornando-se mais produtivos quando funcionam como suporte e não como núcleo central do processo de ensino-aprendizagem. Assim, sua funcionalidade se amplia quando articulados a propostas metodológicas que valorizem o uso efetivo da língua em contextos significativos, ao passo que sua disfuncionalidade se evidencia na ausência de integração com abordagens discursivas e reflexivas.

Cabe destacar, ainda, que os compêndios exercem uma função importante no processo de padronização do ensino da gramática, especialmente em sistemas educacionais amplos e heterogêneos, como o brasileiro. Ao estabelecerem uma sequência de conteúdos reconhecida e compartilhada, esses materiais contribuem

para certa uniformidade curricular, o que pode ser útil em avaliações em larga escala e na tentativa de garantir uma base comum de conhecimentos gramaticais entre estudantes de diferentes regiões e realidades.

Essa característica, embora funcional do ponto de vista organizacional, não está isenta de críticas, sobretudo quando a padronização se sobrepõe à diversidade linguística e às especificidades dos contextos escolares. Outro aspecto relevante da funcionalidade dos compêndios é sua acessibilidade como recurso didático. Por serem amplamente disponíveis no mercado editorial e por contarem, muitas vezes, com edições atualizadas, esses materiais se tornam uma ferramenta prática para professores e estudantes.

Ademais, é importante que alguns compêndios apresentem seções complementares que possam ampliar sua funcionalidade, como quadros-resumo, glossários, tópicos de curiosidades linguísticas, dicas para provas e sugestões de leitura. Tais recursos, quando bem elaborados, favorecem a revisão de conteúdos e a fixação de conceitos, auxiliando tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem discente.

Por outro lado, a funcionalidade dos compêndios também se relaciona com as escolhas didáticas feitas pelos professores em sala de aula. Quando utilizados como ponto de partida para discussões, comparações entre diferentes usos da língua ou reflexões sobre variações linguísticas e contextos de fala, esses materiais podem se tornar instrumentos potentes para o ensino. Nesse sentido, sua eficácia está menos no conteúdo em si e mais na forma como são mobilizados em práticas pedagógicas mais dinâmicas e dialógicas. O compêndio, portanto, não deve ser visto apenas como uma fonte de informação, mas como um recurso que pode ser ressignificado de acordo com a intencionalidade do trabalho docente.

Dito isso, observamos que algumas obras mais recentes têm buscado expandir a funcionalidade dos compêndios ao incorporar propostas de interdisciplinaridade, atividades que envolvem gêneros textuais diversos e seções que dialogam com aspectos da oralidade e da escrita em diferentes esferas sociais. Embora esses avanços ainda sejam tímidos diante da predominância do modelo tradicional, eles apontam para um esforço de atualização metodológica e maior aproximação com as práticas reais de linguagem. Essa movimentação vai ao encontro do que defende Antunes (2009, p. 116), ao afirmar que:

De qualquer forma, reitero, esses conteúdos linguísticos não devem ser o eixo, ou foco principal de ensino. Os textos, orais e escritos, em sua imensa variedade de gêneros, de propósitos comunicativos, de níveis de formalidade e de monitoração — é que devem ser o eixo do trabalho pedagógico em torno da língua, porque é em textos que podemos ver a língua tal qual ocorre, nas suas múltiplas funções.

Nesse sentido, a afirmação de Antunes (2009, p. 116) reforça a importância de se trabalhar a língua a partir de usos concretos, propondo uma prática pedagógica centrada em textos reais e variados. Essa abordagem contribui para que os estudantes compreendam a língua em sua dimensão social e comunicativa, indo além da memorização de regras e categorias gramaticais isoladas.

Por fim, é válido ressaltar que a funcionalidade dos compêndios depende também da articulação com outros recursos e estratégias pedagógicas. Quando inseridos em práticas de ensino que valorizam o protagonismo do estudante, o diálogo com textos autênticos e a construção coletiva do saber linguístico, os compêndios podem exercer um papel complementar eficiente. Já em contextos em que há dependência exclusiva desses materiais, corre-se o risco de reduzir a língua e o ensino da gramática a uma atividade puramente normativa e descontextualizada.

4 METODOLOGIA

A cientificidade desta pesquisa reside na investigação das diferenças entre as abordagens da gramática tradicional e da gramática contextualizada adotadas em compêndios de gramática publicados entre os anos de 1988 e 2024, tomando como base teórica autores como Travaglia (2009), Antunes (2014), Possenti (1996), Mattoso (2015), Bagno (2007) e Franchi (2006), entre outros.

O presente estudo foi realizado por meio da metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). Essa metodologia, de natureza qualitativa, busca sistematizar e interpretar conteúdos comunicativos de forma objetiva e organizada, permitindo a identificação de significados explícitos e implícitos.

A análise realizada é de natureza básica, pois visa ampliar o conhecimento teórico sobre os compêndios de ensino de gramática, sem aplicação imediata. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva: exploratória por investigar um campo ainda carente de discussões sistematizadas, e descritiva por apresentar e categorizar as características das abordagens tradicional e contextualizada nos compêndios examinados. Conforme Cervo e Bervian (2001, p. 66), “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los.”

A abordagem adotada para a análise dos dados foi qualitativa comparativa, uma vez que o estudo se concentrou em identificar semelhanças, diferenças e especificidades entre as abordagens tradicional e contextualizada presentes nos compêndios publicados entre 1988 e 2024.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica. A organização da análise seguiu as fases da análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

No primeiro momento, realizou-se a seleção dos compêndios analisados, observando criteriosamente quais materiais se adequavam aos objetivos da pesquisa e o que cada um contemplava em seu conteúdo. No segundo momento, procedeu-se à exploração do material, cujo objetivo foi analisar os conteúdos presentes nos compêndios, considerando textos, imagens, tirinhas, charges e demais elementos que os compõem.

No terceiro momento da pesquisa, correspondente às etapas de tratamento dos resultados e interpretação, realizou-se a análise comparativa dos dois compêndios selecionados. Esse estágio consistiu na sistematização, categorização e interpretação dos dados obtidos, tendo como categorias de análise os exercícios de gramática da abordagem tradicional e os exercícios da abordagem contextualizada, o que permitiu uma reflexão acerca das funcionalidades, potencialidades e limitações de cada gramática analisada.

A partir dessa análise, foi possível evidenciar os aspectos favoráveis e desfavoráveis de ambos os compêndios, considerando suas propostas metodológicas, suas aplicabilidades em diferentes contextos de ensino, bem como suas contribuições e restrições no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

5 ANÁLISE DE COMPÊNDIOS DE GRAMÁTICA

Dando continuidade ao percurso metodológico desta pesquisa, passamos à análise do primeiro compêndio selecionado: Gramática – Teoria e Exercícios (1988), de autoria de Maria Aparecida Paschoalin e Neuza Terezinha Spadoto. Esta obra insere-se claramente no escopo da gramática normativa tradicional e tem sido amplamente utilizada no contexto escolar brasileiro, sobretudo no ensino fundamental e médio. Sua organização reflete os princípios dessa abordagem, estruturando os conteúdos de forma sequencial e compartimentalizada. De modo característico, a disposição dos temas inicia-se pela Morfologia, com o estudo das classes de palavras, o que reforça a lógica descritiva centrada na classificação e na memorização de regras.

Na sequência, são apresentados conteúdos relativos à Sintaxe, abordando tanto a sintaxe de regência, de concordância e de colocação quanto a organização dos termos da oração e dos períodos simples e compostos. A obra contempla ainda, embora de forma menos aprofundada, aspectos de Fonética e Fonologia, Semântica e Estilística, geralmente distribuídos em seções específicas.

A exposição teórica é realizada de maneira objetiva, com conceitos definidos de forma direta, seguidos, quase sempre, de exemplificações. Em termos de didática, os exercícios são um componente recorrente e estruturante da obra. Eles estão sistematicamente intercalados aos tópicos teóricos, de modo a realizar a fixação imediata dos conteúdos apresentados.

Após cada explicação ou definição, seguem-se atividades que, majoritariamente, propõem a classificação gramatical, a identificação de funções sintáticas, bem como a transformação e a reescrita de estruturas. Observa-se, ainda, a presença de fragmentos de notícias e de pequenos trechos de textos literários, que são utilizados ao longo dos capítulos como suporte para os exercícios propostos.

O segundo compêndio é a obra Gramática: Texto, Reflexão e Uso (2016), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar. Este material apresenta-se alinhado à perspectiva da abordagem contextualizada, fundamentada nos pressupostos dos estudos linguísticos contemporâneos e nas diretrizes dos documentos oficiais que orientam a educação linguística no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme observado em nossa análise, a organização dos conteúdos na obra rompe com a tradicional compartimentalização em blocos isolados – fonologia, morfologia, sintaxe e semântica –, adotando, em seu lugar, uma estrutura pautada nos gêneros textuais e nas situações concretas de uso da língua.

Cada unidade é construída a partir da análise de textos autênticos, selecionados de diferentes esferas sociais, como textos jornalísticos, publicitários, literários, charges, tirinhas, quadrinhos, além de textos orais transcritos. A sequência didática adotada pela obra, parte sempre de uma situação comunicativa real, materializada em um texto que serve como ponto de partida para a identificação e análise de determinados fenômenos linguísticos.

No que se refere à dinâmica das atividades, observou-se, ainda, que a obra adota uma proposta que integra teoria e prática de forma constante e dialógica. Os exercícios não estão apenas intercalados aos conteúdos teóricos, mas são organizados em etapas que conduzem o aluno da leitura e compreensão dos textos à análise dos recursos linguísticos neles presentes, seguindo, posteriormente, para atividades de reflexão, sistematização das regras e, por fim, produção textual.

5.1 Exercícios de gramática na Abordagem Tradicional

As atividades propostas no compêndio Teoria e exercícios elaborado por Paschoalin e Spadoto, tem organização metodológica ancorada na abordagem tradicional de ensino da língua. Fundamentada na prescrição normativa, prioriza a memorização de conceitos, a classificação de elementos linguísticos e a análise estrutural da língua, de forma descontextualizada.

Para a análise deste compêndio, seguem atividades de (três) 3 conteúdos presentes dentro da obra Gramática: Teorias e exercícios, substantivo, adjetivo e artigo foram os conteúdos escolhidos para serem feitas as análises de suas respectivas atividades.

A atividade analisada pertence ao conteúdo referente ao substantivo. Observa-se que esse conteúdo é abordado de maneira bastante limitada, restrito à definição, às classificações, à formação, às flexões de gênero, número e grau, sem aprofundamento reflexivo. Os exemplos são apresentados de forma direta, por meio de frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto discursivo. Essa característica evidencia uma abordagem centrada na memorização e na aplicação mecânica das regras gramaticais. A seguir, na Figura 1, apresenta-se a análise detalhada da primeira atividade.

Figura 01— Atividade tradicional acerca do Substantivo

EXERCÍCIOS

1 Identifique os substantivos presentes nas frases.

- Os cabelos soltos caíam-lhe sobre a testa.
- João agradeceu o comite.
- A cada dia eu ficava mais alegre.
- A festa na casa de Rodrigo foi barulhenta.
- Fortaleza é uma bela cidade.
- A tristeza se estampava no seu sorriso.
- A discussão foi muito animada.
- Meus tios combinaram a pescaria.
- O preso denunciou os comparsas.
- Ele me deu vontade de rir.
- Sentia angústia com o trânsito.
- A neve era artificial.
- Levei um susto com o caminhão.
- Os vizinhos ouviram alguns latidos.
- O baralho foi jogado no lixo.
- "A medida que ouvia aquela conversa, ia vermelhando de raiva."
(Sérgio Caparelli)
- "Beto recebeu a sacola e prendeu-a ao peito. Seu coração pulsava forte."
(Caio Porfírio Carneiro)

2 Forme frases em que apareçam os substantivos sugeridos em cada item: (resposta pessoal)

- lago — água — sol
- floresta — silêncio — cor
- carro — cidade — barulho

3 Dê um nome próprio aos substantivos comuns: cidade, cachorro, estado, pessoa. (resposta pessoal)

4 Classifique os substantivos destacados em concretos ou abstratos:

- Foi feita uma boa limpeza no jardim. (abstrato / concreto)
- A saudade dos pais era revelada pelas lágrimas. (abstrato / concreto / concreto)
- O fogo alastrou-se pela mata. (concreto / concreto)
- A saída dos alunos foi tumultuada. (abstrato)
- O saci brincou toda a noite no meio da floresta. (concreto / concreto / concreto)
- A euforia dos torcedores animava os jogadores. (abstrato / concreto)
- O ânimo do aluno era evidente. (abstrato)
- "Para chegar até a casa, tivemos de passar por uma ruína cheia de buracos e pedras." (Sérgio Caparelli) (concreto / concreto / concreto / concreto)

5 Com as palavras abaixo forme substantivos abstratos.
Modelo: bom — bondade

mau	maldade	nobre	nobreza	frio	frieza
pobre	pobrezas	amigo	amizade	toló	tolice
rico	riqueza	feliz	felicidade	esperto	esperteza
simples	simplicidade	justo	justiça	rápido	rapidez

Fonte: Paschoalim e Spadoto (1989, p. 25).

Tal como se verifica, a sequência de atividades está claramente alinhada à abordagem tradicional de ensino da gramática, que prioriza a descrição normativa da língua e a classificação dos elementos linguísticos. Observa-se que o foco central das atividades é a identificação, nomeação e classificação de substantivos, com ênfase em suas definições estruturais e categorização formal. De acordo com Antunes:

Uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, portanto, uma gramática dos "nomes" das unidades, das classes e subclasses dessas unidades (e não das regras de seus usos). Pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de "reconhecer" as unidades e de nomeá-las corretamente. Vale a pena lembrar que, de tudo o que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes (Antunes, 2003, p.32).

Diante do que foi apresentado, torna-se evidente uma crítica ao modelo tradicional de ensino da gramática, que se concentra excessivamente na identificação e na rotulação dos elementos linguísticos, em detrimento da compreensão de seu

funcionamento nos usos reais da língua. Esse enfoque reducionista limita o desenvolvimento de competências comunicativas.

A questão 1, por exemplo, solicita que o aluno identifique os substantivos em diferentes frases. Essa tarefa tem como objetivo o reconhecimento da classe gramatical com base em critérios semânticos (nomear seres, objetos, sentimentos etc.) e morfológicos, sem levar em consideração o contexto discursivo em que os termos estão inseridos.

A questão 3, que propõe a transformação de substantivos comuns em próprios, mantém-se dentro da lógica da classificação normativa. Quando essa atividade é proposta isoladamente, sem um texto ou situação comunicativa que dê sentido a esses nomes, ela pode se limitar a um simples exercício mecânico de nomeação, perdendo a oportunidade de explorar como os substantivos próprios cumprem funções sociais, culturais e afetivas na comunicação.

Além disso, ao não contextualizar, a atividade não permite que o aluno perceba que a escolha de um nome próprio, em situações reais, muitas vezes está relacionada à intencionalidade discursiva, seja para localizar, caracterizar, afetar ou até mesmo gerar humor. Assim, trabalhar nomes próprios apenas como etiquetas, sem refletir sobre seus usos e funções nos textos e nas interações sociais, limita o desenvolvimento de uma visão mais ampla.

Dessa forma, as atividades são voltadas para a fixação de regras e conceitos estruturais, característica típica da gramática tradicional. Não há situações que contextualizem o uso dos substantivos em práticas sociais de linguagem, o que evidencia a centralidade do ensino da norma culta e da análise formal da língua. O conteúdo apresenta outras atividades, mas estas mantêm o mesmo enfoque da anteriormente analisada.

A próxima atividade analisada, apontada na Figura 2, aborda o conteúdo artigo, que é apresentado de forma restrita ao conceito, à classificação e à flexão. Os exemplos se limitam à análise de frases isoladas, sem qualquer contextualização, apoio imagético ou recurso didático que favoreça a compreensão do uso do artigo em práticas reais de linguagem.

Figura 2 — Atividade tradicional acerca do Artigo

EXERCÍCIOS

1 Complete:
 O artigo aparece sempre relacionado a um (/), substantivo
 O artigo definido indica o (/) de forma (/), substantivo / pronominal
 O artigo indefinido indica o (/) de forma (/), substantivo / pronominal

2 Retire os artigos e classifique-os:

a) A cara dele mostrava a sua pilantragem. *definido/definido*
 b) O palhaço fez umas brincadeiras e logo depois a luz apagou. *definido/indefinido/definido*
 c) A ave olhava cautelosa e o vaqueiro admirava sua beleza, uma beleza rara. *definido/definido/indefinido*
 d) Quando o gato pulou sobre a mesa, derrubou uns livros empilhados. *definido/definido/indefinido*
 e) Quando o sorveteiro gritou, de uma casa saiu a criançada e de outra o casal de velhos. *definido/definido/definido*
 f) Ele tocava muito o coração daquela gente a profunda simpatia com que ele tratava as crianças. *definido/definido/definido*
 g) "A vida é como um passarinho: tem vida alegre e vida triste." (Dulio Gomes) *definido/indefinido*
 h) "Veio o período de provas, a turma se dissolveu!" (Ildeu Brandão) *definido/definido*

3 Complete as frases com o artigo adequado:

a) Falaram tanto e eu acabei recebendo (/) notícia com indiferença. *a*
 b) Recebi (/) recado estranho esta semana. *um*
 c) (/) vez saímos e fizemos (/) belo passeio. *Uma/um*
 d) (/) atleta principal feriu-se no acidente. *o*
 e) " (/) espécie de vento fresco soprou-lhe (/) alma." (Jorge Medauar) *Uma/a*

4 Identifique o artigo e faça uma flecha indicando a que substantivo ele se refere:

a) O livro era bonito: uma capa interessante e as ilustrações muito coloridas.
 b) Um certo feitiço encantou o coração da menina.
 c) Ele fazia figa, cruzando os dedos dentro dos bolsos.
 d) Se a mãe estivesse perto, daria uma solução para o problema.
 e) Uma mulher bem falante atrapalhou o espetáculo de dança.

42

Fonte: Paschoalim e Spadoto (1989, p. 42)

O conjunto de questões aqui apresentado aborda o uso dos artigos definidos e indefinidos na língua portuguesa. A proposta didática privilegia procedimentos de reconhecimento, classificação e aplicação dos artigos, com foco nas estruturas linguísticas e em suas funções sintáticas.

Para a análise deste questionário, foram selecionadas as questões 2 e 4. A questão 2 propõe a identificação e a classificação dos artigos como definidos ou indefinidos, a partir de pequenos fragmentos. A proposta, no entanto, não explora os efeitos de sentido decorrentes da escolha entre artigo definido e indefinido, desconsiderando, assim, seu papel na construção da referência e na organização das informações no discurso.

A questão 4 tem como objetivo promover a associação entre os artigos e os substantivos aos quais estão vinculados, por meio da marcação gráfica dessa relação. Trata-se de um exercício que, ao se restringir à análise de frases isoladas, sem inserção em um texto ou contexto, não favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais para uma compreensão efetiva da língua. Dessa forma, os estudantes deixam de exercitar a capacidade de interpretar sentidos mais amplos, de perceber

as intenções comunicativas e os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas em situações reais de uso.

Além disso, ficam comprometidas competências como a coesão textual, a coerência, a adequação ao gênero e ao contexto, bem como a reflexão sobre as variações linguísticas e os usos sociais da língua. Dessa forma, o ensino se limita à memorização de regras, sem proporcionar uma aprendizagem que leve o aluno a atuar de forma competente na comunicação oral e escrita.

A terceira atividade escolhida para ser analisada pertence ao conteúdo Adjetivo, ilustrada na Figura 3. No compêndio, essa classe gramatical é abordada por meio do conceito, da formação do adjetivo, da flexão em número e grau, e da locução adjetiva. Embora o material apresente muitos exercícios sobre o tema, a análise concentrou-se nos exercícios 6 e 8, localizados na página 45.

Figura 3 — Atividade tradicional acerca do Adjetivo

6 Informe-se o adjetivo destacado é simples ou composto:

- O empregado *esperto* terminou o serviço rapidamente. *simples*
- O cidadão *aposentado* foi, durante toda a vida, um homem *trabalhador*. *simples/simples*
- O pôr-do-sol tingia o céu de *vermelho-alaranjado*. *composto*
- A professora explicou nossas raízes *afro-indígenas*. *composto*
- Aquele livro *infanto-juvenil* foi um sucesso. *composto*

7 Complete as frases com adjetivos derivados dos substantivos ou dos verbos dos parênteses:

Modelo: Trata-se de um assunto bastante (*/*). (*discutir*)
Trata-se de um assunto bastante *discutível*.

- A cena foi (*/*). (*comover*) *comovente*
- Gislene é uma pessoa (*/*). (*amar*) *amável*
- Foi uma descoberta (*/*). (*gênio*) *genial*
- Esta estrada é (*/*). (*perigo*) *perigosa*
- É um trabalho (*/*). (*emocionar*) *emocionante*
- O jovem está muito (*/*). (*esperança*) *esperançoso*
- Isso são coisas (*/*). (*dispensar*) *dispensáveis*

8 Identifique os adjetivos:

- "Em vão usei as rédeas. Inutilmente dei-lhe patadas na barriga *rolíça*, com tapas e chibatadas nas ancas *redondas*." (Orígenes Lessa)
- "O Pau Comeu era um enorme e escuro terreno baldio, cheio de mato e lixo." (Ildéu Brandão)
- "... Gibi, um negro *desenxavado*, mas *corajoso*, *forte*, de pés *descalços* e mãos *calejadas*." (Ildéu Brandão)
- "O delegado de polícia, um bacharel *gordo* e de bigodes *fornidos*, lia Spinoza, tomava uma *boa* pinga e não gostava de amolações." (Carlos Drummond de Andrade)

Fonte: Paschoalim e Spadoto (1989, p. 45).

A formação dos adjetivos na língua portuguesa ocorre por meio de diferentes processos morfológicos, entre eles a composição e a derivação. A distinção entre adjetivos não se limita a uma análise formal, mas reflete também a dinamicidade e a produtividade da língua, que constantemente cria novos termos para nomear, qualificar e atribuir características aos seres, objetos e fenômenos.

Compreender essa diferenciação é essencial não apenas para classificar palavras, mas também para reconhecer como os elementos linguísticos operam na construção dos sentidos dentro dos discursos e dos textos. Nessa compreensão, Antunes (2003, p.87) afirma que: “adianta pouco saber que o “sujeito” de determinada frase é indeterminado, por exemplo. O que adianta mesmo é saber que efeitos práticos se consegue com o uso de um determinado tipo de “sujeito”.

A questão 6 solicita que o aluno identifique se os adjetivos destacados são simples ou compostos, exigindo, portanto, uma análise morfológica baseada na estrutura formal dos adjetivos. Contudo, a atividade carece de uma abordagem mais ampla acerca dos processos de formação desses adjetivos.

A análise se restringe à identificação da presença de um ou mais radicais, critério meramente formal, sem abrir espaço para que os alunos reflitam sobre os processos produtivos da língua, como a composição, a derivação e suas implicações na construção de sentidos nos textos.

Portanto, a questão poderia ser potencializada se integrasse uma dimensão discursiva, levando o aluno a refletir sobre o porquê de certos adjetivos compostos surgirem, em quais contextos são mais recorrentes e como atuam na produção de sentidos, nas relações sociais e na construção de identidades.

Sob a ótica da gramática tradicional, a questão 8 aborda diretamente a identificação da classe gramatical dos adjetivos, que são definidos como palavras que exprimem qualidades, estados, modos de ser ou características dos substantivos, com os quais mantêm uma relação de concordância em gênero (masculino ou feminino) e número (singular ou plural).

A atividade reforça um dos princípios fundamentais dessa abordagem, que é a classificação das palavras segundo critérios morfológicos, ou seja, segundo sua forma e sua função isolada na estrutura da língua.

O exercício baseia-se na descrição normativa da língua, centrando-se na identificação dos adjetivos dentro de frases que, embora apresentem algum contexto superficial, são analisadas de forma desarticulada do sentido mais amplo do texto. Assim, prioriza-se a análise estrutural da oração. Dessa forma, a atividade limita-se ao reconhecimento das palavras pertencentes à classe dos adjetivos, sem avançar para reflexões sobre os efeitos de sentido, os contextos discursivos ou os usos sociais na comunicação.

Portanto, essa questão se enquadra claramente dentro dos pressupostos da gramática tradicional, cuja preocupação maior é a correta identificação e classificação das classes gramaticais, bem como a fixação das normas linguísticas, priorizando a estrutura formal da língua em detrimento da análise contextual e discursiva.

5.2 Exercícios de gramática na Abordagem Contextualizada

Nesta seção, serão analisados os exercícios de gramática elaborados sob a perspectiva da abordagem contextualizada, conforme proposto por William Cereja e Thereza Cochar na obra Gramática: texto, reflexão e uso. O objetivo é comparar esses exercícios com aqueles presentes na gramática tradicional, de modo a evidenciar as diferenças entre as duas abordagens.

Essa proposta de ensino compreende a gramática como um instrumento que se articula diretamente aos usos da língua em situações reais de comunicação, priorizando a reflexão, o texto e a construção de sentido. Desse modo, os conteúdos gramaticais não são apresentados de forma isolada, mas inseridos nas práticas de leitura, interpretação e produção textual, sempre considerando os efeitos de sentido, as intenções comunicativas e os contextos de uso. Nesse sentido, Antunes (2014) afirma:

A relevância dessa gramática contextualizada está, exatamente, na decisão de não isolar os elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, mas, ao contrário, ver a gramática tecendo, junto com outros constituintes, os sentidos expressos (Antunes, 2014, p. 47).

A autora evidencia que a gramática, quando trabalhada de forma contextualizada, deixa de ser um conjunto de regras desconectadas e passa a ser entendida como um recurso que contribui efetivamente para a construção de sentidos nos textos. Isso significa que o ensino da gramática deve estar articulado à prática real da língua, permitindo que os alunos compreendam como as escolhas linguísticas impactam a comunicação, a intencionalidade e a clareza nas diferentes situações de uso da língua.

Para a análise, foram selecionadas atividades dos conteúdos Substantivo, Artigo e Adjetivo. A atividade abaixo, ilustrada na Figura 4, é do conteúdo substantivo, este já é introduzido com um poema, o conteúdo é intitulado como construindo o conceito.

Figura 4 — Atividade contextualizada acerca do Substantivo

CAPÍTULO 9

O SUBSTANTIVO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia, a seguir, a letra de uma canção de Arnaldo Antunes.
Professor, na Internet, é possível encontrar o vídeo de uma gravação da canção, cantada pelo próprio Arnaldo Antunes. Se possível, apresente-o aos alunos.

Cultura

O girino é o peixinho do sapo
O silêncio é o começo do papo
O bigode é a antena do gato
O cavalo é pasto do carrapato
O cabrito é o cordeiro da cabra
O pescoço é a barriga da cobra
O leitão é um porquinho mais novo
A galinha é um pouquinho do ovo

O desejo é o começo do corpo
Engordar é a tarefa do porco
A cegonha é a girafa do ganso
O cachorro é um lobo mais manso
O escuro é a metade da zebra
As raízes são as veias da seiva
O camelo é um cavalo sem sede
Tartaruga por dentro é parede
O potrinho é o bezerro da égua
A batalha é o começo da trégua
Papagaio é um dragão miniatura
Bactérias num meio é cultura

(Disponível em: http://www.vagalume.com.br/arnaldo_antunes/cultura.html. Acesso em: 29/3/2016.)

- O texto apresenta um conjunto de definições ou conceitos.
 - Como sabemos que os versos da canção são definições?
Eles apresentam o nome de alguma coisa e, em seguida, a forma verbal: "O girino é...", "O silêncio é...", etc.
 - Que tipos de seres são conceituados?
Seres de diversos tipos, como plantas, animais, sentimentos, etc.
 - As definições apresentadas no texto são como as científicas, que encontramos em enciclopédias? Por quê? *Não, pois trata-se de definições baseadas em uma visão pessoal e que misturam elementos sem levar em conta o rigor científico, como, por exemplo, "O girino é o peixinho do sapo" e "O camelo é um cavalo sem sede".*
- Explique por que são feitas, no texto, estas associações:

a) "O pescoço é a barriga da cobra" <i>Pescoços em geral e barriga de cobra são compridos.</i>	c) "O escuro é a metade da zebra" <i>A pelagem das zebras é constituída por listras brancas e listras pretas, dando a impressão de que metade do corpo delas é de cor branca e metade é de cor preta (escuro).</i>
b) "Tartaruga por dentro é parede" <i>O casco de tartarugas é tão duro quanto uma parede.</i>	

- Releia o verso:

"Bactérias num meio é cultura"

Fonte: Cereja e Cochar (2016, p. 142).

A atividade apresentada na imagem parte da letra da música "Cultura", de Arnaldo Antunes, para introduzir o estudo dos substantivos. A proposta conduz os alunos a refletirem sobre as palavras e seus significados, levando em conta o contexto poético e as associações criativas feitas pelo autor. As perguntas não se limitam à classificação formal do substantivo, mas convidam os alunos a pensar e refletir sobre como os significados são construídos na linguagem e sobre como as palavras podem ter sentidos múltiplos, dependendo do uso.

Esse tipo de abordagem caracteriza-se por ser contextualizada, pois insere a reflexão gramatical dentro de um texto real, carregado de sentido e função social. Para reforçar essa compreensão, observemos a Figura 5:

Figura 5 — Atividade contextualizada acerca do Substantivo

complete-o com um dos substantivos que estão entre parênteses.

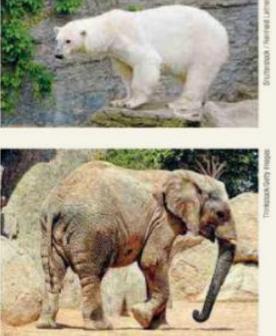
Quais são os animais mais caros para se manter num zoológico?

O (custo, tamanho, tipo) dos animais varia muito de acordo com a (visão, localização, mobilização) e a infraestrutura do zoológico; então, não existe um (bicho, ninho, pássaro) mais caro. Por exemplo, manter (crianças, animais, pessoas) acostumados ao frio em regiões quentes gera gastos expressivos: é muito mais caro ter um (macaco, urso polar).

4 UNIDADE 3 CAPÍTULO 9 146/!

urso-polar, elefante) na América Central do que no extremo norte do planeta. A (alimentação, higiene, água) é outro fator que pesa nos gastos de um zoológico, porque não depende apenas da quantidade que o animal consome, mas da dificuldade de acesso à sua (vida, saúde, comida). Assim, um (zoológico, parque, sítio) que precisa importar determinado alimento pode gastar mais com um animal de pequeno porte do que com um (adolescente, elefante, mamífero). Além desses gastos, há ainda os esforços para a preservação de espécies que demandam altos (salários, investimentos, postos) em pesquisa genética, algo indispensável para grandes zoológicos.

(Mundo Estranho, julho 2015.)



Fonte: Cereja e Cochar (2016, p. 146-147).

A questão 1, apresentada no material, é considerada um exemplo de ensino de gramática pela abordagem contextualizada, pois insere o estudo dos substantivos dentro de um texto real, com sentido, fazendo com que o aluno compreenda os contextos de uso.

Diferente de exercícios tradicionais, que geralmente trabalham lista de palavras ou frases isoladas, essa proposta exige que os alunos façam escolhas linguísticas a partir da compreensão do texto e de seu contexto. Desse modo, o ensino da gramática deixa de ser mecânico e passa a estar vinculado à construção de sentidos. Nesse sentido, Antunes (2014) afirma que:

O texto foi proposto como objeto de ensino da sala de aula, surpreendendo quem estava habituado a apenas escrever e analisar palavras e frases soltas, na suposição de que estava preenchendo, plenamente, as condições de desenvolvimento das múltiplas capacidades de uso da linguagem (Antunes, 2014, p. 41).

A partir dessa perspectiva, o ensino de língua passa a assumir um papel muito mais dinâmico, uma vez que prioriza práticas sociais. Isso rompe com uma visão fragmentada da língua e aproxima o aluno das reais demandas comunicativas, favorecendo o desenvolvimento de competências que vão além do simples domínio das regras gramaticais.

A segunda proposta de atividade escolhida refere-se ao conteúdo “Artigo”, ilustrado na Figura 6, que é apresentado ao longo do capítulo por meio de charges, tirinhas, poemas, imagens e outros recursos que facilitam a compreensão dos alunos.

Figura 6 — Atividade contextualizada acerca do Artigo

2. Observe o emprego dos artigos nestes trechos do poema:

“Carolina, você não é mais **uma** menina”
 “com **os** meus olhos morrendo à míngua”
 “para passear assim, distraída, **no** meu coração”
 “o jacarandá florido, ali na praça”

falava anteriormente. Os artigos servem ainda para retomar algo relacionado a outra situação, mas que é do conhecimento do interlocutor, como, por exemplo, nesta frase: “Lembra a nota baixa que eu tive?”.

a) O artigo **uma** se refere a uma menina em particular ou a uma menina qualquer entre muitas?
A uma menina qualquer entre muitas.

b) E os artigos **os** e **o** (2º e 3º trechos, respectivamente): eles se referem a olhos e coração e alguém em particular ou a olhos e coração de qualquer pessoa?
Referem-se a olhos e coração de uma pessoa em particular; o ou lírico.

c) O artigo **o** que precede **jacarandá** dá a entender que o jacarandá é específico, conhecido pelo eu lírico e por Carolina, ou que ele é um jacarandá qualquer entre muitos?
Dá a entender que se trata de um jacarandá específico, conhecido pelos dois.

d) Considerando o sentido que esses artigos dão às palavras no texto, conclua: Quais desses artigos são definidos? Qual é indefinido? Os artigos **os** e **o** são definidos; o artigo **uma** é indefinido.

Fonte: Cereja e Cochar (2016, p. 184).

A questão 2 propõe uma reflexão sobre o uso dos artigos definidos e indefinidos no interior de um texto poético. Observa-se que a atividade não se limita à solicitação de classificações mecânicas dos artigos, como comumente ocorre na abordagem tradicional. Ao contrário, ela conduz o aluno a compreender de que modo essas classes gramaticais contribuem para a construção de sentidos no próprio texto.

Essa proposta se concretiza na formulação dos itens da questão, os quais orientam diretamente a reflexão sobre os efeitos de sentido gerados pelo uso dos artigos. O item (a), por exemplo, questiona se o artigo “uma”, presente na expressão “uma menina”, faz referência a uma menina específica ou a qualquer menina, exigindo do aluno que perceba o grau de generalização ou particularização que o artigo imprime no enunciado. Na sequência, o item (b) propõe uma análise dos artigos definidos “os” e “o”, levando o estudante a refletir se tais elementos remetem a

referentes específicos – como olhos e coração pertencentes a alguém já estabelecido no discurso – ou se operam como referências genéricas.

Já o item (c), analisa o uso do artigo antes da palavra “jacarandá”, levantando a questão de saber se ele se refere a uma árvore específica, que tem significado no universo afetivo da personagem e do eu lírico, ou a uma árvore qualquer. Por fim, o item (d) solicita uma síntese, na qual o aluno deve concluir quais desses artigos são definidos e qual é indefinido, mas sempre ancorando essa classificação no efeito de sentido produzido no texto.

Portanto, a questão analisada se configura dentro da abordagem contextualizada, pois não trabalha a gramática de forma isolada. Parte de um texto real, com sentido pleno e função comunicativa, conduzindo o aluno a perceber como as escolhas linguísticas – no caso, os artigos – impactam diretamente na construção dos sentidos. Dessa maneira, possibilita ao estudante compreender, de forma efetiva, o funcionamento da língua em contextos reais de uso.

Dito isso, passemos a Figura 7:

Figura 7— Atividade contextualizada acerca do Artigo

5. Leia agora um anúncio bem antigo, destinado à publicidade de automóvel produzido pela mesma indústria automobilística.

a) Observe o emprego do artigo definido *o* e do artigo indefinido *um* antes da palavra *amigo*. Que diferença de sentido decorre do uso de *um* e de outro artigo?

b) O que explicaria a troca de um amigo por o amigo no anúncio?

c) Que aspecto do automóvel o anúncio procura ressaltar: a beleza, o conforto ou a durabilidade?



1950 Volkswagen

5. a) *um* amigo: amigo indefinido, entre vários; o amigo: amigo específico, definido

b) Em *um* amigo, o sentido é de um amigo qualquer entre vários, enquanto *o* amigo refere-se especificamente ao amigo que o leitor supostamente teria escolhido para vender o carro.

Fonte: Cereja e Cochar (2016, p. 187).

A questão 5 propõe uma reflexão sobre o uso dos artigos definidos e indefinidos no contexto de um anúncio publicitário antigo, voltado para a venda de automóveis. Diferentemente da abordagem tradicional, que se limitaria à identificação e classificação mecânica dos artigos, essa questão estimula o aluno a perceber como essas palavras contribuem para a construção de sentidos dentro de um texto real, com uma função comunicativa específica.

O primeiro item da questão orienta o aluno a observar o uso do artigo definido “o” e do artigo indefinido “um” antes da palavra “amigo”. Nesse exercício, é fundamental que o estudante compreenda que o artigo indefinido “um” transmite uma ideia de generalização, referindo-se a qualquer amigo, sem especificação. Por outro lado, o artigo definido “o” confere particularização, indicando um amigo específico, já conhecido ou relevante no contexto tanto do leitor quanto do anúncio.

O segundo item questiona a razão da troca de “um amigo” por “o amigo” no anúncio, permitindo que o aluno compreenda que essa escolha não é aleatória, mas estratégica. Ao utilizar o artigo definido, o anúncio estabelece uma relação de proximidade e afetividade, criando uma identificação com o leitor. Dessa forma, transmite a ideia de que o carro é tão confiável que pode ser vendido a um amigo próximo, de confiança, sem que isso gere problemas para quem vende.

Por fim, o terceiro item convida o aluno a refletir sobre a eficácia dessa estratégia, avaliando como o uso dos artigos funciona como um recurso persuasivo no gênero publicitário. Dessa forma, o estudante percebe que tais escolhas linguísticas fortalecem o apelo emocional do texto, contribuindo para convencer e envolver o consumidor.

Assim, essa questão reforça a ideia de que a gramática vai além de um mero conjunto de regras, configurando-se como um recurso essencial para a construção de sentidos e para a realização das intenções comunicativas. O conteúdo apresenta diversas atividades relacionadas a esse tema, que se complementam e aprofundam continuamente esse mesmo conceito.

Para finalizar, a terceira atividade analisada é do conteúdo “Adjetivo”, ilustrado na Figura 8. A atividade analisada é a questão 4 da página 156.

Figura 8 — Atividade contextualizada acerca do Adjetivo

4. Releia este trecho:

“A astróloga Maria Helena Martins explica que **eles** são muito caseiros e **adoram** a maioria dos animais, sejam **eles** domésticos ou não. Muito dependentes das outras pessoas, **vivem** para cuidar dos que amam.”

A que ou a quem os termos em destaque no trecho se referem, respectivamente?

- a) os nativos de Câncer – os nativos de Câncer – os animais – os nativos de Câncer
- b) os nativos de Câncer – os animais – os animais – as pessoas
- c) as pessoas – as pessoas – as pessoas – as pessoas
- d) os animais – os animais – os animais – os animais

Fonte: Cereja e Cochar (2016, p. 156).

A questão propõe uma análise dos mecanismos de coesão referencial presentes no texto. Especificamente, ela pede que o aluno identifique corretamente os referentes dos pronomes e verbos destacados (“eles”, “adoram” e “vivem”), entendendo a quem ou a que esses termos fazem referência dentro do texto.

Essa proposta vai além da mera identificação gramatical de pronomes ou sujeitos, ao explorar sua função na produção de textos mais coesos por meio do uso da referenciação. Para responder corretamente, o aluno precisa interpretar o texto em sua totalidade, compreendendo quem são os protagonistas do discurso e como os elementos linguísticos, pronomes e verbos, se conectam às informações previamente apresentadas.

Observamos que o foco está na análise do texto como um todo, o qual proporciona ao aluno o desenvolvimento da capacidade de interpretar, compreender os mecanismos de coesão textual e perceber como os elementos linguísticos se articulam para garantir a continuidade e o sentido do texto.

Em contraste, a proposta de Paschoalin e Spadoto ancora-se na tradição normativa, cuja principal preocupação reside na sistematização das regras e na fixação de estruturas linguísticas conforme os preceitos da gramática normativa. Nesse modelo, a língua é concebida como um conjunto de normas estáveis a serem internalizadas pelo estudante, prevalecendo uma abordagem prescritiva e metalinguística. Tal perspectiva, embora proporcione uma base teórica sólida para a identificação e classificação dos elementos linguísticos, tende a dissociar o conhecimento gramatical do uso efetivo da língua em contextos reais de comunicação.

Por outro lado, o compêndio de Cereja e Cochar propõe uma abordagem funcional e discursiva da gramática, pautada na reflexão sobre os usos da língua em situações comunicativas concretas. Nesse contexto, o conhecimento gramatical é construído a partir da leitura e análise de textos diversos, o que permite ao aluno compreender os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas.

A forma como as questões são elaboradas incentiva os alunos a dar sentido, desenvolver conceitos e compreender os contextos de uso. Não se trata de apresentar algo pronto e sólido, mas de promover uma construção ativa do conhecimento sobre o que está sendo estudado e trabalhado.

Entretanto, não se trata de estabelecer uma dicotomia excludente entre as duas abordagens. Ambas podem oferecer contribuições relevantes ao processo de ensino-

aprendizagem, desde que articuladas de forma crítica e equilibrada. O domínio das estruturas normativas, quando associado à reflexão contextualizada sobre os usos da língua, pode ampliar as competências linguísticas dos estudantes, tornando-os usuários mais conscientes e autônomos da linguagem.

Assim, o desafio que se impõe à prática docente é o de integrar os aspectos formais da língua à sua dimensão discursiva, superando tanto o formalismo estéril da gramática tradicional quanto o risco de uma abordagem excessivamente intuitiva ou desprovida de sistematização. A gramática, compreendida como instrumento de leitura do mundo e de construção de sentidos, deve ocupar um lugar significativo na formação linguística dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência comunicativa em diferentes esferas sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal realizar uma análise comparativa entre a abordagem tradicional e a abordagem contextualizada do ensino de gramática, tomando como base dois compêndios representativos de cada perspectiva: *Teoria e Exercícios*, de Paschoalin e Spadoto, e a gramática contextualizada de William Roberto Cereja e Thereza Cochar.

A investigação partiu da seguinte pergunta de pesquisa: quais são as diferenças significativas entre as abordagens tradicional e contextualizada adotadas em compêndios de gramática? Ao longo da análise, foi possível observar que as diferenças entre essas abordagens vão além da forma como os conteúdos são apresentados, revelando concepções distintas sobre a língua, o ensino e o sujeito.

A gramática tradicional, de viés normativo, entende a língua como um conjunto de regras fixas e imutáveis que devem ser decoradas e reproduzidas pelos alunos. Essa perspectiva tem como foco a correção gramatical e tende a negligenciar os contextos de uso e a função social da linguagem. Já a gramática contextualizada parte de uma visão interacionista e discursiva da linguagem, compreendendo-a como uma prática social, histórica e multifacetada, na qual o sentido se constrói nas interações comunicativas e nos diferentes gêneros discursivos.

Com base nos aportes teóricos de Travaglia (2009), Antunes (2014), Possenti (2012) e Câmara Jr. (2015), foi possível identificar que a abordagem contextualizada apresenta uma maior integração entre os conteúdos gramaticais e os textos reais, favorecendo a reflexão crítica sobre o funcionamento da língua em contextos diversos. Nesse modelo, a gramática deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio para o aprimoramento da competência comunicativa e da consciência linguística dos estudantes.

A análise dos compêndios mostrou que, enquanto o material tradicional se ancora numa lógica de exercícios repetitivos e descontextualizados, a proposta contextualizada estimula a análise de textos autênticos, a valorização da variação linguística e a compreensão dos usos da língua em diferentes situações comunicativas. Assim, o estudo demonstrou que a abordagem contextualizada está mais alinhada às exigências de uma educação linguística crítica e inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que a pergunta de pesquisa foi respondida satisfatoriamente, uma vez que foi possível evidenciar as principais diferenças entre as abordagens analisadas e discutir as implicações pedagógicas de cada uma. Os objetivos estabelecidos no início da pesquisa foram alcançados, contribuindo para uma reflexão aprofundada sobre o ensino da gramática no contexto escolar.

Por fim, entende-se que, embora a abordagem tradicional da gramática ainda esteja presente em muitos materiais e práticas docentes, é urgente repensar suas limitações e fomentar a adoção de perspectivas mais atualizadas, que considerem a linguagem em sua complexidade e pluralidade. O ensino de gramática não deve se limitar à memorização de regras, mas deve possibilitar ao aluno compreender como a língua funciona, por que funciona de determinada maneira e como pode ser usada estrategicamente em diferentes contextos sociais e discursivos.

A valorização da abordagem contextualizada, nesse cenário, revela-se não apenas como uma alternativa metodológica, mas como um avanço em relação à abordagem tradicional, representando um posicionamento político e pedagógico em favor de uma educação mais crítica, democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo. Parábola 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática: texto, reflexão e uso – ensino fundamental: volume único**. 5. ed. atual. São Paulo: Atual, 2016.
- CERVO, A. L; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall 2001.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.
- PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. **Gramática: teoria e exercícios**. São Paulo: FTD, 1989.
- POSSENTI, Sírio. **Porque (Não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura no Brasil, 2012.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de Gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.