



## ENSINO DA REGÊNCIA VERBAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ana Cláudia Sales Lourenço

Diane Soares Marinho

Roseane Batista Feitosa Nicolau

Universidade Federal da Paraíba (UFPB- PROFLETRAS)

a.poesia@hotmail.com

dianesoaresmar@hotmail.com

rosenicolau.ufpb@gmail.com

### Resumo

Este trabalho apresenta como objetivo analisar a abordagem dada a regência verbal em três livros didáticos, de editoras diferentes, adotados pela Rede de Ensino Municipal de João Pessoa-PB. A análise foi desenvolvida de forma comparativa, o que permitiu verificar como este conteúdo foi proposto: se apenas sob o prisma da gramática normativa ou se já considera o uso linguístico, costumeiramente, utilizado pelos falantes do português-brasileiro. Para subsidiar a análise, contou-se com as contribuições de Possenti (2000); Antunes (2003, 2007); Geraldi (2006 [1984]); Mendonça (2006); Travaglia (2009); Bakhtin (2011 [2000]); e dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Os resultados obtidos nesse estudo revelaram que o manual Para Viver Juntos, da editora SM (2015), contempla a variação no uso da regência em contextos de interação diferentes dos preconizados pela gramática normativa tradicional. Os manuais das coleções Português Linguagens, da editora Saraiva (2012) e Diálogos em gênero, da editora FTD (2013), revelam o estudo da regência verbal centrado no ensino da gramática por meio da metalinguagem, estabelecida pela transitividade verbal, com base apenas na gramática normativa.

Palavras-chave: Ensino; Regência Verbal; Livro Didático

### 1 Introdução

É consenso entre os linguistas que o aluno ao chegar à escola já domina a sua língua em sua modalidade oral. Ele já traz consigo um arcabouço de sua variedade de fala e conhecimento sobre diferentes procedimentos de interação social. Logo, nos perguntamos: por que ensinar Língua Portuguesa a falantes nativos do português? Por que ensinar a gramática do português se o aluno já a conhece e dela faz uso ao comunicar-se?

Travaglia (2009), buscando responder a essas perguntas e seguindo a mesma visão de Antunes (2007), argumenta que os objetivos do ensino de língua materna é muito mais que ensinar gramática. O sujeito falante de um idioma aprende a estrutura usual de sua língua com



o convívio social e eventos de práticas situadas em que a língua é o principal instrumento de interação.

Sua internalização é fruto dessa relação comunicativa. Contudo, ao longo de seu desenvolvimento e processo de escolarização, outras estruturas linguísticas vão se consolidando e permitindo que o sujeito desenvolva habilidades de compreendê-la e usá-la em diferentes contextos de comunicação.

Considerando esses pressupostos, este artigo tem por objetivo principal analisar qual a ênfase dada ao ensino de gramática na categoria regência verbal em três exemplares de livros didáticos (doravante LD), comumente adotados pelos professores da Rede de Ensino Municipal de João Pessoa-PB. Importa-nos saber se este conteúdo é proposto sob a ótica da gramática normativa, reconhecidamente como norma-padrão e se considera os aspectos linguísticos costumeiramente utilizados pelos falantes do português-brasileiro.

Para subsidiar nossas discussões e análises, consideramos as contribuições de Bakhtin (2011), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016), Geraldi (2006 [1984]), Antunes (2003, 2007), Mendonça (2006), PCN (2007, 2008), Possenti (2000) e Travaglia (2009).

## **2 Concepções do ensino de gramática**

Considerar o ensino de gramática, para Geraldi (2006), é pensar em quais concepções de linguagem se apoiam o trabalho docente, ou seja, se a linguagem é vista pelo professor como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação ou como processo de interação.

Em nossa abordagem, tomamos o ensino da gramática sob a perspectiva da terceira concepção, cujo foco está no desenvolvimento das competências sócio-comunicativas do usuário e nas variações inerentes à língua. Vemos que o importante é refletir sobre os usos de um português brasileiro e um português culto, padrão, a que todos também devem ter acesso, conforme nos orienta Bechara (2000) e Antunes (2007) ao compartilharem que o ensino de língua deve tornar o aluno um “poliglota” de sua língua.

Visando alcançar a esse objetivo, o ensino de língua portuguesa deve propiciar ao aluno o seu contato com diferentes situações de comunicação e interação social em que o texto, oral ou escrito, seja a base para o ensino dos seus aspectos discursivos e linguísticos.

Sírio Possenti (2000) ressalta que todos os indivíduos, exceto aqueles que possuem problemas graves, têm a capacidade de aprender uma língua e essa aprendizagem se dá de forma muito rápida. O autor afirma, ainda, que é espantoso como um objeto tão complexo quanto a língua é aprendido, independentemente, da sistematização do ensino escolar.

Se, como foi mencionado, os alunos já conhecem a sua língua e já ingressam na escola munidos desse saber, qual é o papel do professor de Língua Portuguesa? Para Possenti (2000 p.41), é preciso que os professores estejam convencidos

[...] de que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras, fica claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito “sobre” uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais. [...] Não vale a pena colocar a discussão pró ou contra gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo.

Considerando que “dominar” uma língua não significa aprender “um conjunto de máxima ou princípios,” - estes entendidos por nós como algo fechado, determinado por certa estrutura normativa – concluímos que aprendê-la implica refletir sobre o seu funcionamento em diversas formas de interação, conforme defende Travaglia (2009) ao dizer que quando nos envolvemos em situações de uso há sempre reflexão sobre a língua, pois há uma correspondência entre as nossas palavras e às do outro, a fim de nos fazer entender e de entender o outro.

Como podemos perceber, o estudo da gramática difere do domínio ativo da língua. Por isso, é importante salientar que é necessário um novo olhar para esse ensino, isso não significa o fim da gramática em nossas salas de aula, mas é preciso contextualizar esse estudo e adequá-lo a situações de interação. Para isso, é importante que o professor de Língua Portuguesa conheça os vários tipos de gramática e perceba que cada um desses tipos pode resultar em atividades distintas e atender a objetivos diversos.

A partir das diferentes abordagens de ensino, Travaglia (2009) mostra que o professor, ao ensinar gramática, pode trabalhar com quatro diferentes vertentes, a saber:

Gramática de uso – é não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante;



Gramática reflexiva – surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente;

Gramática teórica – é uma gramática explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim;

Gramática normativa – contém normas relacionadas à variedade culta, padrão da língua. Tais normas são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores, ignorando, portanto, as características próprias da língua oral.

Embora existam diferentes tipos de gramática, como nos exemplos vistos acima, no que se refere a atividades realizadas, em sala de aula, podemos constatar, conforme Antunes (2003), o ensino de uma gramática desvinculada dos usos reais da língua, predominantemente, prescritiva, preocupada apenas em marcar o certo e o errado. De acordo com a autora, é necessário que haja uma reorientação para esse ensino e isso requer uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participativa, nas esferas federais, estaduais e municipais, envolvendo, principalmente, os professores de Língua Portuguesa.

Antunes (2003) enfatiza que a escola deve cumprir, efetivamente, o seu papel social que é o de capacitar cidadãos para o exercício mais pleno e consciente de sua cidadania. À vista disso, a autora orienta que “A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é linguagem? O que é uma língua), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?). (ANTUNES, 2003, p.34, grifos da autora).

Queremos deixar claro que o nosso objetivo não é excluir o estudo gramatical, em nossas salas de aula, mas adequá-lo às diferentes situações de interação, respeitando as diversas variações presentes na Língua Portuguesa. Vistas algumas concepções sobre esse ensino, passemos para a conceituação da análise linguística, apresentando as diferenças entre esta e o ensino de gramática.



### 3 Análise linguística

Os PCN de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos, vigentes desde 1998, orientam uma nova perspectiva para o ensino da língua, segundo o documento:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leituras de textos escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão, sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 27).

Fica evidente, como já foi mencionado, que o trabalho com a Língua Portuguesa deve ser voltado para a análise reflexiva e crítica, com o objetivo de ampliar a competência discursiva do aluno. Essas orientações visam à prática da análise linguística (doravante AL), por meio da qual se privilegia o estudo da língua em suas modalidades; variedades; registros; organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação e modo de organização dos discursos.

Ainda, segundo os PCN (1998, p. 52), no processo de AL, espera-se que o aluno:

- Constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para a prática de escuta, leitura e produção de textos;
- Aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto;
- Seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados, e conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

Há, como podemos observar, nos PCN, uma ênfase atribuída à variação linguística, o aluno deve, portanto, reconhecer diferentes variantes da Língua Portuguesa e, a partir desse conhecimento, perceber que eles têm o seu devido valor e função social.

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) entrou em vigor em 2016 e serve como referência na elaboração de currículos para as diferentes etapas da escolarização. Em relação ao estudo da língua, a BNCC (BRASIL, 2016, p87) orienta que:

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica deve proporcionar aos/às estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento, entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares. [...] A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da educação básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e a desenvolver a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade.

Na BNCC, assim como em outros documentos oficiais, a exemplo, os PCN, o texto é o centro. A partir dele os objetivos de aprendizagem da língua são organizados em quatro eixos: leitura, escrita, oralidade, e conhecimento sobre a língua e a norma padrão, que vão contribuir para desenvolver o letramento em todas as áreas do conhecimento.

Esses documentos propõem que as aulas de gramática cedam espaço à prática da AL, uma vez que o modelo de ensino da Língua Portuguesa, baseado apenas no estudo da gramática, mostrou-se insuficiente. Mas, afinal, o que é AL? Como podemos diferenciá-la do ensino de gramática? Mendonça (2006) esclarece-nos sobre o surgimento do termo AL e mostra as diferenças entre ela e o ensino de gramática. De acordo com a autora:

O termo *análise linguística* [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Foi cunhado por Geraldini em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea *o texto na sala de aula* ([1984] 1997c) para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica. (MENDONÇA, 2006, P. 205, destaque da autora).

Observamos que o objetivo dessa nova perspectiva é refletir sobre a linguagem, levando o aluno a uma reflexão crítica da língua. Para melhor compreendermos as diferenças entre ensino de gramática e análise linguística (AL), apresentamos uma tabela ilustrativa, elaborada por Mendonça (2006).

**Quadro 1 – Apresentação dos aspectos do ensino de gramática e da análise linguística**

ENSINO DE GRAMÁTICA	ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Privilégio das atividades metalinguísticas.	Metodologia reflexiva, baseada na indução

	(observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetivos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa que exigem comparação e reflexão sobre a adequação de sentido.

Fonte: Mendonça, 2006, p. 207

A partir da tabela apresentada, podemos inferir que a AL constitui, de fato, uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem em todas as dimensões, ou seja, gramatical, textual, discursiva, e também normativa, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da leitura, produção de texto e da análise dos fenômenos linguísticos.

Tratadas as questões teóricas que embasam as nossas análises, seguiremos para as discussões sobre a abordagem da regência em livros didáticos contidas nos exemplares dos manuais do 9º ano selecionados para compor a nossa pesquisa.

#### 4 Discussões e resultados da análise

Antes de iniciarmos a análise dos LD, vejamos o conceito de regência verbal encontrado na *Gramática reflexiva*, dos autores Cereja e Cochar (2011, p. p. 372-373). De acordo com o material:

Quando um termo – verbo ou nome – exige a presença de outro, ele se chama *regente* ou *subordinante*; os que completam a sua significação chamam-se *regidos* ou *subordinados*. [...] Quando o termo *regente* é um verbo, ocorre a regência verbal. [...] Há verbos que admitem mais de uma regência. Geralmente a diversidade de regência corresponde a uma diversidade de significados do verbo. [...] A identificação da regência de alguns verbos costuma apresentar dificuldade, seja devido à informalidade da língua falada, na qual muitas construções se mostram em desacordo com a variedade padrão, seja porque muitos verbos têm mais de um significado e, quase sempre, mais de uma regência. [...]



Visando contribuir com o trabalho do professor no que se refere à análise das atividades em que o conteúdo regência verbal é abordado no LD, refletimos sobre esse assunto nos manuais dos 9º anos, da coleção *Para Viver Juntos*, editora SM, 2015, p.188-193; da coleção *Português Linguagens*, editora Saraiva, 2012, p. 206-213 e o da coleção *Diálogos em gênero*, editora FTD, 2013, p. 288-295.

No primeiro manual, identificamos que o assunto foi abordado relacionado a textos que circulam socialmente: artigo de opinião, notícia, entrevista, cantigas, e trailer de filmes.

Primeiramente, conforme citação acima, mostra-se o conceito de regência verbal como uma relação de dependência existente entre os verbos e os termos regidos por eles. Apresenta-se ainda um quadro com alguns casos de regência verbal e, em seguida, iniciam-se os exercícios propostos para trabalhar o conteúdo em uma seção denominada *Reflexão Linguística Na Prática*.

O primeiro verbo trabalhado, nos exercícios, foi o verbo esquecer que aparece enquanto VTD e verbo VTI. Analisando os dois exemplos selecionados pelo manual, temos:

*“Brasileiro esquece tudo”*

*“Otávio [...], 54, recorre a centenas de anotações em agendas para não se esquecer de momentos vividos.”*

Nesses exemplos, percebemos o emprego da regência verbal conforme orienta a norma-padrão sem nenhuma relação de variação evidenciada por outra situação comunicativa que envolvesse o mesmo verbo. O verbo quando TD não acompanha a preposição e quando TI é pronominal e vem acompanhado pela preposição de.

Nos demais exercícios que envolviam o emprego da regência verbal, a unidade passou a abordar a relação do registro da língua relacionado aos gêneros textuais reconhecidamente como mais formais e menos formais, considerando que o emprego do verbo variava de acordo com sua situação de comunicação.

Por exemplo, o verbo *assistir* no sentido de ver apareceu no texto de opinião regido pela *preposição a*. Esse registro foi abordado nos exercícios considerando que no artigo de opinião é comum o uso da língua de acordo com a norma-padrão, ou seja, de acordo com a linguagem formal.

Em um trecho de reportagem sobre carreiras e empregos, o verbo gostar foi empregado associado à preposição *de*, vejamos:

*“Você gosta do que faz?”*



Já em outra situação aparece sem a presença da preposição.

[...] “*Você tem menos chances de errar e fazer aquilo que gosta.*”

Nesses casos, vemos a regência sendo empregada geralmente como ocorre nas comunidades de fala informal, uma vez que o verbo **gostar** acompanhado da *preposição de*, no período simples, comumente, não gera situações divergentes, portanto, é comum dizer: eu gosto de você, de chocolate, de viajar. Contudo, ao construir um período composto com o emprego do pronome relativo, temos o que é habitual, nesses contextos, a elipse da preposição *de*.

Outras questões, considerando os registros informais, falados ou escritos, foram observadas em textos retirados de um site dedicado a cinema:

“*Assista o trailer de Homens de preto 3*”

Nesse exemplo, temos a finalidade comunicativa de aproximação entre texto e público-alvo, marcando uma situação semelhante a uma conversa. Outra situação análoga foi verificada na letra de canção popular “*Fui no Itororó*” a regência do verbo **ir** não está adequada à norma-padrão, pois representa o registro de uma tradição oral.

Como podemos observar, o tratamento dado ao assunto, no primeiro manual analisado, considerou as diferentes possibilidades de uso como algo inerente à língua e, vemos, nessa iniciativa, um avanço quando comparamos com a abordagem observada no segundo e no terceiro manual.

O exemplar analisado, *Português: Linguagens (CEREJA & COCHAR, 2011)*, apresenta os conceitos e os principais casos de regências, relacionando a mudança da transitividade do verbo e conseqüentemente da regência à questão do sentido. Também considera, em *boxes* explicativos, aspectos de formalidade e informalidade para o emprego das preposições regidas pelos verbos na norma-padrão.

Na teoria, o manual apresenta que, em algumas situações de comunicação, já se considera o emprego da preposição (*a*) em declínio para o emprego de alguns verbos, citando, para justificar sua colocação, os comentários de Bagno ao abordar esse fenômeno no livro *Português ou brasileiro (2001)*.

Contudo, os exercícios trabalhados, nessa seção do manual, enfatizaram questões de transitividade verbal e emprego da norma-padrão em exercícios de identificação e textos lacunados. Não observamos a propositura de questões que refletissem sobre os diferentes usos, considerando para tanto diferentes contextos de interação verbal.



Dessa forma, não será possível ao aluno, ao trabalhar com esse manual, visualizar, em suas páginas, como as relações de informalidade, citadas nos *boxes*, ocorrem na prática. Portanto, caberá ao professor complementar o estudo da regência verbal observando essas questões.

O último manual analisado, *Diálogos em gênero* da editora FTD, trata a regência verbal de modo bastante superficial. O livro não contempla as questões de variação, embora, em sua introdução, traga um tópico denominado *As variedades linguísticas na escola*, no qual, a partir de algumas reflexões baseadas em teóricos como Antunes (2007), Bagno (2008) e Travaglia (2007) aponta para a importância de um trabalho que respeite os fenômenos de variação e que não conceba a língua como única, fundamentada em prescrições normativas dos compêndios gramaticais.

Quando partimos, porém, para o conteúdo e as atividades práticas do livro, percebemos que as indicações feitas em sua introdução não são condizentes com a forma de abordagem dos conteúdos. O manual divide o conteúdo em três momentos.

No primeiro momento, denominado “*Identificando*”, as autoras usam um fragmento de um texto dissertativo, destacam nele os verbos **paralisar**, **injetar** e **inocular** e afirmam que todos necessitam de um complemento. Em seguida, utilizam um trecho de uma notícia em que destacam os verbos: **anunciar**, **limitar**, **revisar**, **cancelar** e **incluir**. O objetivo é que os alunos classifiquem esses verbos em transitivos diretos. Pedem, ainda, na atividade, que os alunos identifiquem os complementos dos verbos em destaque.

Ao lado da atividade, existe uma nota chamada “*Para acessar*”, que traz um link para os alunos acessarem informações sobre os verbos transitivos indiretos e observarem o uso da preposição com os verbos **aspirar**, **visar**, **agradar**, **querer**, **assistir**, **custar**, entre outros, ou seja, se o aluno não acessar esse link, não terá essas informações no livro.

O segundo momento, chamado “*Conceituando*”, traz o conceito de regência verbal e a regência de alguns verbos. É importante salientar, que todos os verbos são abordados mediante regras da norma-padrão da língua, em momento algum, a variação é contemplada.

O terceiro momento, denominado “*Aplicando*”, apresenta um pequeno exercício composto de apenas cinco questões.

A primeira questão traz uma tirinha e duas alternativas de interpretação. A segunda e a terceira questão trabalham com verbos destacados no primeiro balão da tira. Solicita-se aos alunos a regência dos verbos e a justificativa para tal regência. Exemplos:

- a) *De acordo com a regência, como pode ser classificado o verbo **ver**? Por quê?*
- b) *Se em vez de **ver**, fosse usado **assistir**, a regência verbal seria a mesma? Por quê?*

A questão quatro solicita que o aluno identifique em que sentido alguns verbos foram usados. Já a questão cinco pede para que os alunos substituam as formas verbais destacadas por outras que estão entre parênteses. Solicita, ainda, que os alunos façam as modificações necessárias. Exemplo:

- a) *Anselmo tinha em vista o cargo de redator-chefe do jornal. (visar)*

Como podemos perceber, as questões não contemplam a variação linguística, tampouco a análise linguística, são descontextualizadas e não envolvem situações de interação. A atividade aborda, exclusivamente, a variedade padrão e prescrições gramaticais normativas.

## **5 Considerações finais**

Entendemos que o LD é uma ferramenta importante para o professor, visto que apresenta atividades sistematizadas que podem nortear o trabalho realizado em sala de aula. Sabemos, contudo, que não é a única ferramenta e que o docente não pode nem deve se limitar a esse instrumento. Nossa pretensão com esse trabalho é levantar reflexões sobre a prática da análise linguística, e a forma como essa ação é abordada no LD, uma vez que consideramos a importância dessa prática para a abordagem de conteúdos gramaticais.

Percebemos que, apesar do primeiro LD considerar questões relacionadas ao registro informal, tanto escrito, quanto oral, contemplando assim, a variação e o contexto de interação, o tratamento dado pelos demais manuais à regência verbal não evidencia a análise linguística e sim o ensino de gramática.

Embora, existam nesses manuais, orientações para os docentes e discentes em relação à importância da variação, na prática, as atividades contemplam apenas a norma-padrão e as prescrições da gramática normativa. Além disso, observamos um ensino de gramática descontextualizado, fragmentado e desvinculado dos usos reais da língua.

Por fim, defendemos a prática da análise linguística, pois acreditamos que essa abordagem compreende a gramática de maneira reflexiva, funcional e discursiva. Ademais, leva o aluno a refletir de forma crítica sobre os fenômenos linguísticos, e a considerar não só a



norma padrão, mas também outras normas estigmatizadas, que dependendo da situação de produção, tem funcionalidade e comunicabilidade.

## 6 Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 7ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-262.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, Abril. 2016. Disponível em: <<http://basenacioanlcomum.mec.gov.br/documentos/bcc-2ver.revista.pdf>>. Acesso em: 07 jan.2017.

BELTRÃO, Eliana L. Santos. *Diálogo em gêneros*, 9º ano. BELTRÃO, Eliana L.S; GORDILHO, Tereza C. S. 1. ed. São Paulo: FTD, 2013.

CEREJA, W. Roberto. *Português: linguagens*, 9º ano. CEREJA, William. R; MAGALHÃES, Theresa C. 7ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

GERALDI, J. W. As unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

MARCHETTI, Greta. *Para viver juntos: português*, 9º ano. MARCHETTI, Greta; STRECKER, Heidi; CLETO, Mirella L. 4ed. São Paulo: SM, 2015.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.