O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA NAS ATIVIDADES COM O GÊNERO CHARGE

Luís Alberto Nascimento Souza (UERN)[1]
Maiara Morais da Silva (UERN)[2]
Carla Daniele Saraiva Bertuleza (UERN/FAPERN)[3]

Resumo: Este trabalho possui o objetivo de investigação das concepções de gramática e tipos de ensino presentes no livro didático, nomeado "*Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*" de língua portuguesa do 9º ano em um recorte de uma atividade que envolve o ensino de pontuação a partir do gênero textual charge. Como abordagem metodológica, trata-se de uma pesquisa de cunho documental, seguindo os estudos de Gil (2008) e qualitativa interpretativa de acordo com Paiva (2019). Em relação a fundamentação teórica, mobilizam-se autores como Possenti (1996), Coracini (1999), Travaglia (2001), Antunes (2003), Freitas e Rodrigues (2008) e Marqueti (2023), que se dedicam ao ensino consciente e crítico de gramática e ainda trazem suas contribuições relacionadas aos modelos de atividades utilizadas no livro didático. Para isso, selecionamos uma atividade do livro didático de língua portuguesa em que contém duas charges e cinco questões com o teor discursivo. Os resultados mostram que a atividade analisada trouxe uma diversidade gramatical para o ensino de pontuação, o que foi devidamente constatado ao final, já que o livro didático mescla a utilização do ensino tradicional, através de atividades de repetição, com abordagens mais reflexivas no uso da língua, em atividades que apresentam o mesmo contexto, mas com sentidos diferentes.

Palavras-chave: Ensino. Concepções de Gramáticas. Livro didático.

Abstract: This work aims to investigate the conceptions of grammar and types of teaching present in a textbook titled "Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem" for 9th-grade Portuguese, focusing on an activity that involves teaching punctuation through the textual genre of cartoon. As a methodological approach, it is a study with a documentary nature following Gil (2008) and a qualitative interpretative approach according to Paiva (2019). Regarding the theoretical framework, authors such as Possenti (1996), Coracini (1999), Travaglia (2001), Antunes (2003), Freitas and Rodrigues (2008), and Marqueti (2023) are mobilized, who focus on conscious and critical grammar teaching and also bring their contributions related to the types of activities used in the textbook. To this end, we selected na activity from a Portuguese language textbook that contains two cartoons and five questions with discursive content. The results show that the analyzed activity brought a grammatical diversity to punctuation teaching, which was duly noted in the end, since the textbook mixes the use of traditional teaching, through repetition activities, with more reflective approaches to language use, in activities that present the same context but with different meanings.

Keywords: Teaching. Conceptions of Grammars. Textbook.

[1] Graduando no curso de Letras – Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Assú – RN, Brasil, E-mail: luisalberto.gmr@gmail.com
[2] Graduanda no curso de Letras – Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Assú – RN, Brasil, E-mail: mairamorais711@gmail.com
[3] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Professora Visitante da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: carlabertuleza@gmail.com

1 Considerações iniciais

O livro didático (doravante LD) na educação brasileira, tornou-se, ao longo dos anos, um importante material para o ensino, já que se legitimou como uma autoridade e como "[...] um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade secretamente a ser transmitida e compartilhada" (Souza, 1999, p. 26), sendo assim, um instrumento verdadeiramente norteador. Seu material apresentado é vinculado à sociedade, ou seja, ele acompanha as mudanças sociais, culturais, ideológicas e políticas que nos permeiam, tornando-se um documento histórico passível de análise.

No entanto, as pesquisas relacionadas a sua análise e investigações históricas ainda são recentes e seus estudos analíticos estão vinculados ao século XXI, voltados, sobretudo, às disciplinas de história, geografia, matemática e língua portuguesa (Marqueti, 2023). A preocupação em estudar o LD e sua forma de ensino, deve-se à situação recorrente de possuir uma "[...] importância grande na formação do aluno pelo mero fato de **ser**, muitas vezes, o único livro com o qual a criança entrará em contato" (Freitas; Rodrigues, 2008, p. 300) (grifo próprio da citação) tornando-se "protagonista", pois os assuntos, os recursos, as formatações, as imagens e os gêneros textuais que ele traz consigo, podem ser os únicos que os alunos acessam.

Ota (2009) em suas discussões sobre o LD, apresenta o vocábulo "didático" como algo que se refere à descartável e não duradouro, já que ele precisa estar vinculado sempre a contextos atuais. Em contrapartida, "[...] a atualização deficiente pode levar a uma visão distorcida e ultrapassada de questões importantes; a simplificação de seus conteúdos conduz a uma compreensão limitada dos temas [...]" (Marqueti, 2023, p. 69). Ou seja, é um tema plural e relevante, que explicita a importância de haver atualizações conteudistas atuais e sólidas para que o sistema de troca e descarte seja prorrogado.

Partindo para as aulas de língua portuguesa e para o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) é notória a diversidade de assuntos que ele precisa possuir para uma boa disseminação de conhecimento para o aluno. Sabemos que o ensino da gramática é importante, pois o "objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido" (Possenti, 1996, p. 10), já que o aluno possui ciência do dialeto não padrão e da sua variação, mesmo de forma inconsciente.

Entretanto, foi-se o tempo que o foco era apenas da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa. Os estudos linguísticos, analisados por Travaglia (2001), voltados para o

ensino de gramática, apresentam os tipos de gramáticas que existem dentro das atividades, e os tipos de ensino e as implicações que eles ofertam para o desenvolvimento do aluno a partir dos critérios estabelecidos pelo professor.

A partir destas discussões iniciais, trazemos como foco deste trabalho a análise das concepções de gramáticas e os tipos de ensinos em atividades que envolvem o gênero textual charge presentes em um LDLP do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais. O exemplar escolhido foi selecionado em uma Escola Municipal no município de Guamaré, localizado no Rio Grande do Norte. A escolha se deu pela grande quantidade de exemplares disponíveis na escola, o que não gerou prejuízos aos alunos, nem ao corpo docente com alguns empréstimos. O foco da pesquisa é na análise de questões presentes no LD, porque queremos visualizar se dentro do gênero textual charge o LD apresenta conteúdos gramaticais e de que maneira esse conteúdo é apresentado.

Não se pretende aqui esgotar as discussões acerca do LD analisado, nem fornecer juízo de valor definitivo sobre sua utilização na sala de aula, mas apresentar uma nova perspectiva, com recortes de atividades, sobre o seu uso em sala de aula e as perspectivas gramaticais que ele apresenta em seu material. Ademais, este artigo está dividido em seis seções, sendo: 1) Considerações iniciais; 2) Metodologia; 3) Contextualização histórica do livro didático no Brasil; 4) Concepções de linguagem, gramática e ensino; 5) Resultados e discussões; e 6) Considerações finais.

2 Metodologia

Como abordagem metodológica para este artigo, baseamo-nos em Gil (2008) e na sua definição de análise documental, já que o LD é uma espécie de documento que registra as informações educacionais, assuntos e metodologias em uma dada época. Essa análise documental debruça-se em materiais que ainda não foram analisados, como: “documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações [...]” (Gil, 2008, p. 51). Sob essa ótica, também é incluída a pesquisa qualitativa, já que Paiva (2019) afirma que ela contém um caráter interpretativo, diante a análise de documentos como o livro didático. Visto isso, o autor ainda afirma que "incluem analise de experiencias individuais ou coletivas, de interpretações, de documentos [...] esse tipo de pesquisa também é chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística" (Paiva, 2019, p. 13).

A atividade selecionada para a análise, presente na seção “resultados e discussões”, foi retirada da página 159 do LDLP do 9º ano, intitulado “*Se liga na língua: leitura, produção*

de texto e linguagem", que está na sua terceira edição na da editora Moderna, e tem como autores Wilton de Souza Ormundo, mestre em literatura brasileira pela Universidade de São Paulo (USP) e Cristiane Siniscalchi, mestra em teoria literária e literatura comparada pela mesma universidade. Este exemplar analisado foi desenvolvido no ano de 2022 e sua "validade" como recurso metodológico teve início no ano de 2024 e se estenderá até 2027 (código da obra: 0008 P24 01 00 200 010). Além disso, a editora Moderna, em seu site oficial, disponibiliza uma versão digital, em formato *PDF*, de toda coletânea.

Como referencial teórico para esta análise, estão os estudos de Possenti (1996), Coracini (1999), Travaglia (2001), Antunes (2003), Freitas e Rodrigues (2008) e Marqueti (2023). Esses autores forneceram subsídios para uma boa observação crítica relacionada ao ensino gramatical e a utilização do LD no contexto de sala de aula. Unindo esses dois fatores, conseguimos desenvolver uma análise minuciosa sobre as atividades presentes no LD e o desenvolvimento que ela trará para o aluno a partir das concepções de gramática e de ensino que elas possuem.

3 Contextualização histórica do livro didático no Brasil

Em um viés histórico brasileiro, Freitag, Motta e Costa (1997), enriquecem esta discussão trazendo as políticas voltadas ao LD, postulados de 1930 a 1985, afirmando seus critérios como também sua desorganização com a sociedade vigente na época. As iniciativas para a divulgação do LD surgiram em meados de 1934 e estavam vinculadas ao Instituto Nacional do Livro (INL), subordinado ao MEC, que tinha como função "[...] contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção" (Freitas; Rodrigues, 2008, p. 301). Já em 1938, foi disposto o Decreto-Lei nº 1.006, de 1938, que definiu o LD e sua importância para a época, sendo livre sua produção e circulação e tendo sua definição perante a lei: "Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe" (Brasil, 1938, p. 1).

Além disso, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi instituída por esse mesmo decreto, e cabia a eles "examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução [...]" (Freitag; Motta; Costa, 1997, p. 13), sendo voltada exclusivamente ao controle do que era possível veicular na sociedade. Essa comissão possuía inicialmente sete membros, aumentando para doze em 1939. Seis anos depois, surgem as primeiras críticas direcionadas a essa comissão e com a repercussão negativa perante os moldes escolhidos do

LD por esse grupo, surgiu o Art. 5, do Decreto-Lei nº 8.460, possibilitando a escolha do LD para os professores em todos os níveis de ensino.

Na década de 1960, o MEC firma-se com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), desenvolvendo Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) que tinha como objetivo "[...] tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos" (Freitag; Motta; Costa, 1997, p. 14) de forma gratuita. Todavia, essa prática, que aconteceu durante o regime militar, foi fortemente criticada pelos educadores brasileiros, pois o controle do LD estava sob a ótica de outro país, o que trazia suas influências e ideologias para o sistema educacional do Brasil. Essa comissão se desfez somente onze anos depois com o desenvolvimento do Programa do Livro Didático (PLID), que trouxe como ponto principal o:

> Art. 1º Fica instituída, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos (Brasil, 1966, p. 1).

Em 1980 foi desenvolvido o Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF) em união ao Programa do Livro Didático para o Ensino Médio e Supletivo (PLIDEM e PLIDESU). Esses programas preocupavam-se também com questões sociais dos alunos, oferecendo assistência (Freitag; Motta; Costa, 1997). Focando nessa ótica, três anos depois surgiu a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), sob a Lei 7.091. Todos esses programas estavam vinculados a uma mesma instituição, o que gerou críticas severas voltadas para essa centralidade.

Em 1985 veio a substituição do PLIDEF para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo decreto nº 91.542, garantindo, sobretudo, a livre escolha dos LDs pelos professores e a garantia gratuita dos livros (Freitas; Rodrigues, 2008). Em contextos atuais, conforme o Decreto nº 12.021/2024, a PNLD foca no aprimoramento do ensino-aprendizagem, garantia de qualidade no material, aprimoramento no processo de leitura e na vinculação das propostas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2025).

4 Concepções de linguagem, gramática e ensino

No ensino de língua portuguesa (LP) existem teorias que mesmo sendo desconhecidas pelos educadores, sua prática educacional é estabelecida a partir de uma delas.

Antunes (2003), em suas discussões sobre concepção de linguagem adotada para nortear sua teoria, afirma que não há prática sólida sem a escolha de um corpo teórico objetivo em um propósito comunicativo. Partindo desse ponto, existem, dentro dos estudos linguísticos, 3 concepções de linguagem norteadoras para o fazer pedagógico na aula de LP, sendo: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação (Quadro 1).

Quadro 1 - Concepções de linguagem

Linguagens	Exemplificação
Linguagem como expressão do pensamento	Consolidou-se no ensino de gramática no Brasil e tem como base resolução de exercícios e dominação do código (Bessa; Pinto, 2018) Para essa concepção as pessoas "não se expressam bem porque não pensam" (Travaglia, 2001, p. 21). Ou seja, o desenvolvimento da escrita se dá pela mente, e não por outros motivos. O desenvolvimento pleno dessa concepção está no falar e escrever bem.
Linguagem como instrumento de comunicação	"Nessa concepção a língua é vista como um código" (Travaglia, 2001, p. 22) capaz de transmitir mensagens e os seus sentidos envolvendo no mínimo um locutor e um receptor, buscando desenvolver somente a oralidade e escrita.
Linguagem como processo de interação	Apresenta um caráter social, no qual o indivíduo não foca somente no caráter normativo da língua e nem somente na oralidade e escrita, mas na ação sobre a língua e suas modificações (Travaglia, 2001, p. 23). O ensino de gramática aqui "deve ser ministrado de uma maneira contextualizada, sendo professores e alunos produtores e aprendizes de conhecimento" (Bessa; Pinto, 2018, p. 8).

Fonte: Autoria própria, 2025.

Tendo essas definições bem estabelecidas, os professores de LP poderão analisar os contextos presentes na sala de aula e se debruçar da concepção que mais se adequar a sua metodologia ou a necessidade que a turma apresenta, já que educar requer paciência, criticidade, metodologias instigadoras, ação, presença, meios e formas. É necessário possuir "[...] um "estado de espírito" permanente" (Antunes, 2003, p. 35).

Com concepções diferentes a respeito da língua, surge a necessidade de entender a conceituação da gramática, ou as definições das gramáticas existentes dentro dos estudos linguísticos (Quadro 2). Essas gramáticas, assim como as concepções, possuem finalidades de ensino, métodos e modelos de atividades, indo da definição da mais tradicional a mais reflexiva interpretativa.

Quadro 2 - Sistema de categorização dos tipos de gramática

Gramática	Definição	Exemplos/Explicações
Gramática Normativa	"É aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta da língua [...] Baseia-se [...] nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma [...]" (Travaglia, 2001, p. 30).	a - não se iniciam frases com pronome oblíquo átono; b - o verbo concorda em número e pessoa com o sujeito; (Travaglia, 2001, p. 30).
Gramática descritiva	"É a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em dado momento de sua existência [...] as unidades e categorias linguísticas existentes [...]. Portanto, a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua [...] e dá preferência para a forma oral dessa variedade (Travaglia, 2001, p. 32).	Ex. 1: "Vou no banheiro"; Ex. 2: "Vou ao banheiro". No exemplo 1, para gramática normativa há um desvio de regência, sendo o exemplo 2 correto. Todavia, para a gramática descritiva a construção não é invalidada, pois ela analisa "[...] os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos" (Travaglia, 2001, p. 33).
Gramática de uso	"A gramática de uso é não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante" (Travaglia, 2001, p. 111). Essa gramática serve para munir o usuário durante as práticas comunicativas, fazendo-o se adequar aos diferentes ambientes.	- qualquer atividade de produção/compreensão textual; - alguns dos exercícios de vocabulário; - atividades com variedades da língua. (Travaglia, 2001, p. 111).
Gramática teórica	"A gramática teórica é uma gramática explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito [...]. Esta tem mais um caráter de legislação sobre a língua do que de descrição da língua: uma legislação que diz que elementos da língua se deve ou não usar" (Travaglia, 2001, p. 215).	"(199) "Artigo é a palavra que acompanha o substantivo, determinando-o" ou "artigo é a palavra que acompanha o substantivo indicando-lhe o gênero e o número" (Travaglia, 2001, p. 217).
Gramática reflexiva	É a gramática que se utiliza das construções (informais) já conhecidas pelo usuário da LP, para ensinar o uso consciente da língua e as diferentes construções que ele pode escolher e utilizar a depender do seu ideal comunicativo (Travaglia, 2001).	Ex.1: "O jogador pequeno"; Ex.2: "O pequeno jogador".

Fonte: Autoria própria, 2025.

Das definições de gramáticas, temos ainda, vinculados a elas, os tipos de ensino (Quadro 3) que se harmonizam a fim de gerar o complemento necessário para o entendimento. As suas conceitualizações servem como componentes para as gramáticas. É importante salientar que não há uma ordem restrita para a utilização das gramáticas e dos ensinos, já que pode haver mais de um tipo em uma mesma questão, gerando diversidade na abordagem.

Quadro 3 - Tipos de ensino

Ensino	Definição	Exemplo/Objetivos
Ensino prescritivo	Possui o objetivo de substituir os padrões que os alunos desenvolveram no ato da comunicação, para construções "corretas" relacionadas à gramática normativa da língua (Travaglia, 2001). Os exemplares de gramática normativa são os mais presentes ainda no ensino de gramática, já que são consolidados como um dos pilares para "a descoberta da língua".	"a - O plural de cidadão é cidadãos e não cidadões" (Travaglia, 2001); "É vidro e não vridro"; "Vive e não veve".
Ensino descritivo	Este ensino é utilizado para descrever as formas que a língua tramita pelos falantes no seu uso, sem atribuir juízo de valor.	"[...] ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade" (Travaglia, 2001, p. 39).
Ensino produtivo	É o ensino que busca ampliar a competência linguística do educando, mostrando diferentes gêneros textuais, oralidade e escrita de forma direcionada e contextualizada, focando em não substituir o que os alunos já sabem, mas ampliar com novas habilidades.	"[...] objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer "alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua [...]" (Travaglia, 2001, p. 39)

Fonte: Autoria própria, 2025.

Sendo o LD um mundo de possibilidades para o ensino de LP a partir das definições e direcionamentos que as atividades possuem através da linguagem, gramática e ensino, a expectativa é que haja uma diversidade na sua elaboração, para que uma não seja supervalorizada em detrimento às outras, não causando assim, prejuízos no desenvolvimento do aluno no descobrimento de sua própria língua. Seguimos agora para a prática analítica da

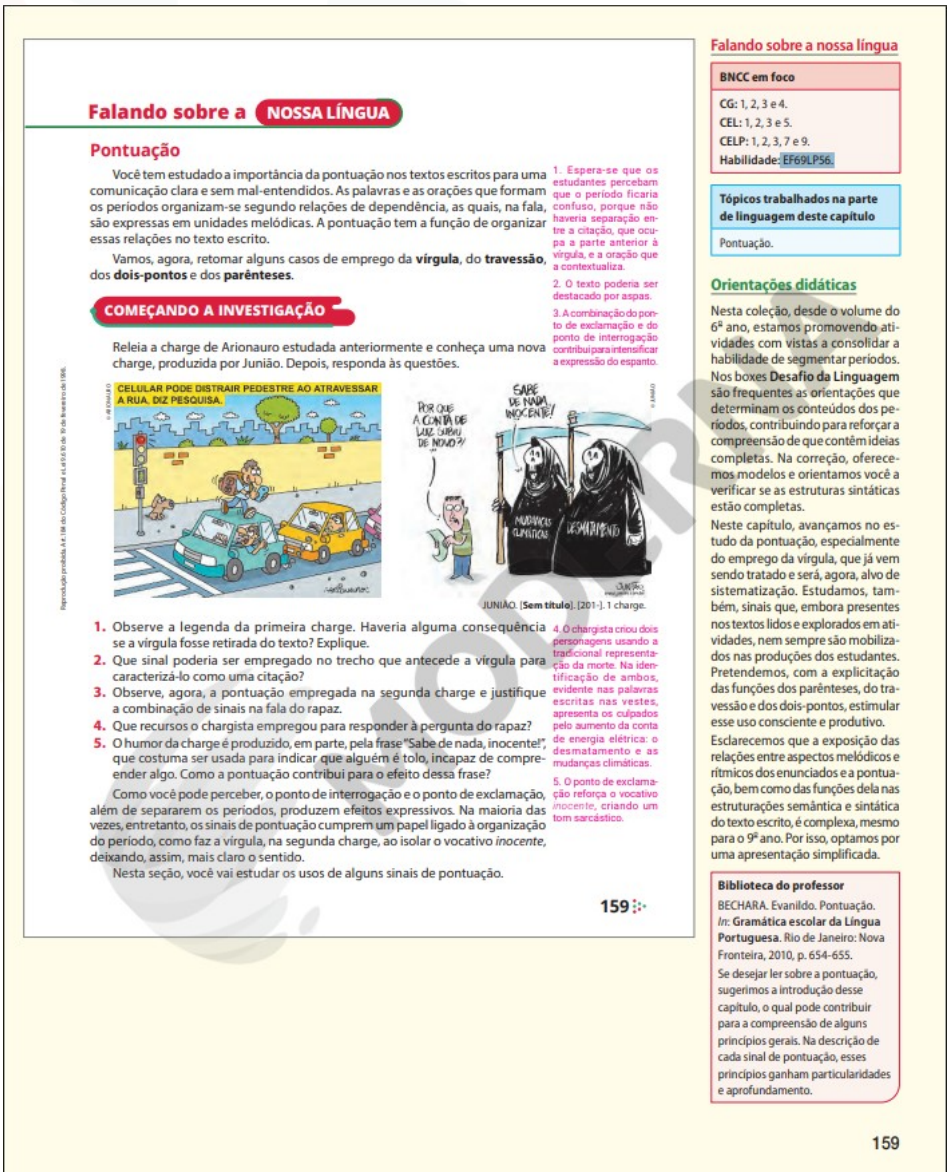
atividade selecionada a partir desses estudos sob a ótica do LD, utilizando a charge para o ensino de gramática.

5 Análises e discussões

A charge, em parâmetros gerais, apresenta toda sua textualidade e intenções em um único quadro, focando em dois elementos: escrita e ilustração, associados ao interdiscurso (Flôres, 2002). Para o entendimento da charge é necessário haver um conhecimento de mundo sobre o assunto abordado, já que ela se constitui de uma crítica social. Esse conhecimento prévio possibilita um vínculo entre três elementos: interlocutor, leitor e o contexto social apresentado (Cruz; Bueno, 2015).

Sabendo disso, partimos agora para o exemplo de análise escolhido para a discussão, que está presente no capítulo 5, encontrado no LD, descrito na página 159 e tendo como foco a pontuação nos textos escritos e sua importância no processo comunicativo (Figura 1).

Figura 1 - Página 159 do LD



Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

Pontuação

Você tem estudado a importância da pontuação nos textos escritos para uma comunicação clara e sem mal-entendidos. As palavras e as orações que formam os períodos organizam-se segundo relações de dependência, as quais, na fala, são expressas em unidades melódicas. A pontuação tem a função de organizar essas relações no texto escrito.

Vamos, agora, retomar alguns casos de emprego da **vírgula**, do **travessão**, dos **dois-pontos** e dos **parênteses**.

COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia a charge de Arionauro estudada anteriormente e conheça uma nova charge, produzida por Junião. Depois, responda às questões.

CELULAR PODE DISTRAIR PEDESTRE AO ATRAVESSAR A RUA, DIZ PESQUISA.

POR QUE A CONTA DE LUZ VEIO DE NOVO?

SABE DE NADA, INOCENTE!

MUDANÇAS CLIMÁTICAS

DESMATAMENTO

JUNIÃO. [**Sem título**]. [201-]. 1 charge.

1. Observe a legenda da primeira charge. Haveria alguma consequência se a vírgula fosse retirada do texto? Explique.
2. Que sinal poderia ser empregado no trecho que antecede a vírgula para caracterizá-lo como uma citação?
3. Observe, agora, a pontuação empregada na segunda charge e justifique a combinação de sinais na fala do rapaz.
4. Que recursos o chargista empregou para responder à pergunta do rapaz?
5. O humor da charge é produzido, em parte, pela frase "Sabe de nada, inocente!", que costuma ser usada para indicar que alguém é tolo, incapaz de compreender algo. Como a pontuação contribui para o efeito dessa frase?

Como você pode perceber, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação, além de separarem os períodos, produzem efeitos expressivos. Na maioria das vezes, entretanto, os sinais de pontuação cumprem um papel ligado à organização do período, como faz a vírgula, na segunda charge, ao isolar o vocativo *inocente*, deixando, assim, mais claro o sentido.

Nesta seção, você vai estudar os usos de alguns sinais de pontuação.

159

1. Espera-se que os estudantes percebam que o período ficaria confuso, porque não haveria separação entre a citação, que ocupa a parte anterior à vírgula, e a oração que a contextualiza.
2. O texto poderia ser destacado por aspas.
3. A combinação do ponto de exclamação e do ponto de interrogação contribui para intensificar a expressão do espanto.
4. O chargista criou dois personagens usando a tradicional representação da morte. Na identificação de ambos, evidente nas palavras escritas nas vestes, apresenta os culpados pelo aumento da conta de energia elétrica: o desmatamento e as mudanças climáticas.
5. O ponto de exclamação reforça o vocativo *inocente*, criando um tom sarcástico.

Falando sobre a nossa língua

BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 4.
CEL: 1, 2, 3 e 5.
CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.
Habilidade: EF69LP56.

Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

Pontuação.

Orientações didáticas

Nesta coleção, desde o volume do 6º ano, estamos promovendo atividades com vistas a consolidar a habilidade de segmentar períodos. Nos boxes **Desafio da Linguagem** são frequentes as orientações que determinam os conteúdos dos períodos, contribuindo para reforçar a compreensão de que contêm ideias completas. Na correção, oferecemos modelos e orientamos você a verificar se as estruturas sintáticas estão completas.

Neste capítulo, avançamos no estudo da pontuação, especialmente do emprego da vírgula, que já vem sendo tratado e será, agora, alvo de sistematização. Estudamos, também, sinais que, embora presentes nos textos lidos e explorados em atividades, nem sempre são mobilizados nas produções dos estudantes. Pretendemos, com a explicitação das funções dos parênteses, do travessão e dos dois-pontos, estimular esse uso consciente e produtivo.

Esclarecemos que a exposição das relações entre aspectos melódicos e rítmicos dos enunciados e a pontuação, bem como das funções dela nas estruturações semântica e sintática do texto escrito, é complexa, mesmo para o 9º ano. Por isso, optamos por uma apresentação simplificada.

Biblioteca do professor

BECHARA, Evanildo. Pontuação. *In*: **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010, p. 654-655.

Se desejar ler sobre a pontuação, sugerimos a introdução desse capítulo, o qual pode contribuir para a compreensão de alguns princípios gerais. Na descrição de cada sinal de pontuação, esses princípios ganham particularidades e aprofundamento.

159

Fonte: livro didático (Ormundo; Siniscalchi, 2022, p. 159).

Essa atividade é regida e embasada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob o código alfanumérico: EF69LP56, que é destinada ao "uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada" (Brasil, 2018). Nas orientações destinadas ao professor, ainda há a presença da gramática utilizada como base para a elaboração da atividade, sendo a "*Gramática escolar da Língua Portuguesa*", do Bechara, apresentada como material complementar.

Como organização do conteúdo apresentado, é nos mostrado um contexto breve sobre pontuação. Esse assunto na gramática é responsável pelos recursos rítmicos que utilizamos durante o uso da fala, subdividindo em dois grupos: marcas de pausas (a vírgula (,), o ponto (.) e o ponto e vírgula (;)) e funções melódicas (dois pontos (:), ponto de

interrogação (?), ponto de exclamação (!), as reticências (...), as aspas (“”), os parênteses (), os colchetes ([]) e o travessão (—)) (Cunha; Cintra, 2013).

Antigamente, o foco principal do ensino de gramática era voltado para a metalinguagem, ou seja, a gramática era ensinada puramente pela gramática, sem a utilização de outros recursos. Sendo assim, o vínculo apresentado na Figura 1, entre a gramática e o gênero charge, se mostra como um ponto positivo, já que apresenta concepções atuais sobre o ensino de gramática e sua relação com o texto.

Figura 2 - Charge 1 e charge 2: começando as investigações



Fonte: livro didático (Ormundo; Siniscalchi, 2022, p. 159).

Ademais, a atividade, ao compor o assunto para trabalhar a pontuação, utiliza-se de dois textos, denominados charge 1 e charge 2 (Figura 2), para servir como viés de comparação, como também de material diversificado, pois são assuntos diferentes, com abordagens próprias e contextos distintos. O título da atividade é “começando a investigação” e possui 5 questões discursivas, focadas no entendimento da charge e no sistema de pontuação utilizado na nossa língua.

5.1 Concepções de gramática e ensino: charge 1

A pergunta “1” questiona se a vírgula fosse retirada da frase “celular pode distrair pedestre ao atravessar a rua, diz pesquisa”, presente na “charge 1”, alteraria o sentido ou acarretaria alguma consequência no entendimento do texto. Esse tipo de questão configura-se como uso da gramática reflexiva, que é entendida como uma gramática explicativa, de qualificação, utilizada para aprimorar o uso da língua a partir do domínio inconsciente do

aluno (Travaglia, 2001). O entendimento do texto, ao remover a vírgula, muda o sentido da construção "diz pesquisa", que se relacionava com um estudo sobre o uso do celular por pedestre, e passa a ser a parte principal para a identificação da rua onde a distração acontece.

Esse tipo de atividade utiliza recursos dispostos pela língua, em um mesmo contexto, para se referir a mudança de significado que ela pode causar. Um bom exemplo do uso dessa atividade em sala de aula é apresentar aos alunos possibilidades de mudança, por exemplo: a) Lucas, José e Rita só vieram ao encontro às 17h; e b) Só Lucas José Rita veio ao encontro às 17h. Essa utilização é necessária para o aluno pensar nas várias possibilidades que estão dispostas ao seu uso, portanto apresenta um ensino produtivo, que "objetiva ensinar novas habilidades linguísticas" (Travaglia, 2001, p. 39), não substituindo padrões, mas aumentando recursos.

Na questão "2" é perguntado "qual sinal poderia ser empregado no trecho que antecede a vírgula para caracterizá-lo como uma citação?". Segundo a gramática normativa, é utilizado as aspas para dar esse sentido de citação ao texto, pois, ela possui foco de distingui-la do restante do contexto (Cunha; Cintra, 2013). Como concepção de gramática presente nesta questão, é possível observar o uso da gramática normativa com caráter de ensino prescritivo, que é voltado para a utilização e reconhecimento pleno da norma padrão presente na língua (Travaglia, 2001), já que só é solicitado um sinal gráfico como resposta correta.

É importante salientar que as críticas relacionadas ao ensino de gramática puramente pela regra, dá-se quando o foco da atividade é destinado somente nessa prática. Em um contexto mais amplo no ensino de língua portuguesa, é preciso haver uma pluralidade de gramáticas e ensinos, a fim de nortear o aluno nas diversas concepções e percepções que a língua pode ter. Além disso, a presença desse tipo de gramática apresenta "um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral) (Possenti, 1996, p. 64), todavia seu uso deve ser consciente, para não haver disseminação de preconceitos com os outros dialetos.

5.2 Concepções de gramática e ensino: charge 2

A questão "3" questiona a finalidade dos sinais na fala do rapaz (? e !) e seus impactos quando combinados. Para tanto, Cunha e Cintra (2013) definem esses sinais como: o sinal utilizado no final de interrogação direta (?) e sinal que expressa entonação exclamativa (!). Todavia, seu uso não é restrito ao individual, podendo ser usado em conjunto a depender

do ideal comunicativo do escritor, por exemplo: se o sinal de interrogação vier antes da exclamação, subentende que a expressão que prevalece é a de dúvida (?!), não obstante, se a exclamação suceder a interrogação (!?), prevalecerá a entonação exclamativa do enunciado.

Como concepção de gramática para esta atividade, conseguimos observar o uso da gramática reflexiva, focando nas formas e nos efeitos de sentidos (Travaglia, 2001), no qual pede a percepção do aluno em relação ao entendimento que ele possui da mistura dos sinais de pontuação. Além disso, o professor pode ir além e solicitar aos alunos outra frase com o mesmo valor semântico e com mais sinais, trabalhando essa questão de mudança e utilização da língua.

Essa atividade teria o viés normativo se solicitasse somente o sinal de interrogação ao aluno, fazendo com que apenas a transcrição fosse o ápice do objetivo, já que somente ensinando nomenclaturas, o aluno não desenvolverá a habilidade de escrever textos de acordo com a pluralidade da língua (Antunes, 2003). Já o tipo de ensino é o produtivo, pois busca desenvolver o pensamento crítico do aluno a partir da sua percepção contextual e gramatical presente na charge.

A questão "4" é voltada para interpretação dos elementos presentes na charge que respondem à pergunta "Por que a conta de luz subiu de novo?", feita pelo rapaz presente na charge 2. A resposta para essa pergunta está escrita nas roupas dos dois personagens caracterizados como a morte, e para respondê-la, o aluno precisará desenvolver a noção de percepção. Além disso, para entender de fato a mensagem que o texto discutido quer transmitir, precisamos entender o contexto em que ele se passa e a crítica apresentada (Flôres, 2002), o que geraria uma boa discussão para aula, além de iniciar um debate sobre os acontecimentos do mundo e os conhecimentos prévios dos alunos.

Sendo assim, há uma mistura da gramática normativa com atividade de reflexão e interpretação presente na questão, já que o aluno precisará desenvolver, com suas palavras, os elementos que ele percebeu na charge. A primeira resposta é voltada para a simples transcrição das palavras "mudanças climáticas" e "desmatamento". Essa prática de atividade é realizada pela gramática normativa, pois a simples descrição, antigamente, era suficiente para trabalhar o texto e a percepção da palavra.

Porém, essa resposta apenas não seria suficiente para gerar um entendimento completo da questão, sendo necessário, ainda, descrever os outros elementos em torno das palavras, ou seja, a caracterização dos personagens. Essa mistura de abordagens desenvolve

no aluno, um desenvolvimento significativo para a aprendizagem, já não foca somente no que está escrito, mas no que pode ser visto, caracterizado e explicado conforme sua interpretação.

A questão "5", última no capítulo que utiliza a figura 2 como base para resolução de questões problemas, apresenta a seguinte pergunta:

> "O humor da charge é produzido, em parte, pela frase "Sabe de nada, inocente!", que costuma ser usada para indicar que alguém é tolo, incapaz de compreender algo. Como a pontuação contribui para o efeito dessa frase?" (Ormundo; Siniscalchi, 2022, p. 159)

O foco da questão é entender a importância do ponto de exclamação para gerar o efeito necessário na fala do personagem para responder o questionamento do rapaz. É evidente que a discussão do capítulo é voltada para o entendimento de pontuação e os seus sentidos empregados no texto, todavia a questão se inicia com uma boa discussão e, quando chega ao final, se limita ao uso da exclamação, já discutido na questão "3". A construção "Sabe de nada inocente", por mais que fique subentendido, poderia ser apresentada como algo que utilizamos no nosso cotidiano durante o uso real da língua, gerando uma discussão sobre as formas que utilizamos as frases, as tonalidades e os seus significados.

A resposta dada pelo livro como correta, reforça o som exclamativo e sarcástico que o personagem utiliza para responder o rapaz, limitando-se à gramática normativa, já que se baseia na definição. Como sugestão para essa atividade, poderia ser solicitado uma fala do personagem 3 que complete a fala do personagem 2 e que essa fala apresentasse uma pontuação estudada no decorrer da atividade. Essa remodelação traria uma gramática reflexiva, pois exigiria do estudante não apenas o reconhecimento da regra, mas o uso consciente da língua em um contexto significativo, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da competência comunicativa.

6 Considerações finais

A importância desse trabalho para a seleção de questões ou o acréscimo delas pelo professor, em que ao notar a necessidade dos alunos deve adaptar a atividade para proporcionar um ensino-aprendizagem mais significativo. Com isso, o estudo tem como relevância analisar as atividades gramaticais envolvendo o gênero textual charge, pois além de desenvolver a escrita da norma padrão ocorre a ampliação do senso crítico.

Em síntese, a atividade analisada contribui para um significativo desenvolvimento da competência comunicativa, pois articula questões envolvendo interpretação textual e gramática, ou seja, de maneira mais específica o uso da pontuação.

Ademais, a atividade contempla, de maneira individual as concepções de gramática juntos aos tipos de ensino, possibilitando trabalhar as várias habilidades no desenvolvimento da língua. A atividade também se mantém ativa nas questões, com o uso frequente da gramática reflexiva com o ensino produtivo.

Portanto, essa pesquisa pode contribuir com graduandos e professores de Letras Língua-Portuguesa que buscam por métodos de ensino mais relevantes para seus alunos, além de auxiliar na seleção e/ou adaptação de atividades usando o LDLP. Dessa forma, sendo uma pesquisa que pode ser continuada ou explorada através do uso de outros gêneros textuais, envolvendo questões gramaticais para que os professores em formação possam adquirir visões amplas sobre o ensino de gramática no LDPL.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BESSA, Eliana Costa; PINTO, Maria Leda. **Concepções de linguagens e o ensino de língua portuguesa.** Revista Philologus, Rio de Janeiro, n. 70, p.60-69, 2018.

BRASIL. Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Brasília, DF: diário oficial da união, 1938. Acesso em: 19 dez. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html.

BRASIL. Lei nº 12.021, de 16 de maio de 2024. **Altera o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília, DF: diário oficial da união, 2024. Acesso em: 19 dez. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12021-16-maio-2024-795642-publicacaooriginal-171797-pe.html.

BRASIL. Lei nº 59.355, de 4 de outubro de 1966. **Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66.** Brasília, DF: diário oficial da união, 1966. Acesso em: 19 dez.

2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CRUZ, Stephanie Nasralla; BUENO, Elza Sabino da Silva. **Livro didático de língua portuguesa –** o uso de charges como recurso de construção do saber. ANAIS DO ENIC, **[S. l.]**, v. 1, n. 4, 2015. Acesso em: 14 dez. 2025. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/view/1801?utm_source=chatgpt.com.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 6 e. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FLÔRES, Onice. **A leitura da charge**. Canoas: ULBRA, 2002.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo**: a forma do conteúdo. DAPesquisa, Florianópolis, v. 3, n. 5, p.300-307, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUETI, Luci Mara Gavazzoni. **O livro didático como fonte e objeto de pesquisa histórica**. Revista caminhos do Pampa, Alegrete, v. 2, n. 1, 2023.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristine. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem – 9º ano: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2022.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Educar, Curitiba, v. 39, n. 35, p.211-221, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: Coaricini, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** 1 e. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

TRAVAGLIA, Carlos Luiz. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.