

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA  
PERSPECTIVA DO ENSINO DE ADVÉRBIOS**

**Camila Martins Vellar**

**Pelotas, 2023**

**Camila Martins Vellar**

**Livros didáticos de Língua Portuguesa:** uma análise da perspectiva  
do ensino de advérbios

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Eliane Peres

Pelotas, 2023.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

V438I Vellar, Camila Martins

Livros didáticos de língua portuguesa : uma análise da perspectiva do ensino de advérbios / Camila Martins Vellar ; Eliane Peres, orientadora. — Pelotas, 2023.

236 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Livros didáticos. 2. Língua portuguesa. 3. Advérbios. I. Peres, Eliane, orient. II. Título.

CDD : 371.32

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Camila Martins Vellar

**Livros didáticos de Língua Portuguesa: uma análise da perspectiva do ensino de advérbios**

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 05 de setembro de 2023

Banca examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Peres (orientadora), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daiane Neumann, Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ruth Moresco Miranda, Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer primeiramente aos meus pais e à minha irmã, que são meu pilar e sempre se esforçaram, o máximo possível, para me apoiar, me compreender e me incentivar, principalmente nos momentos mais difíceis, quando a sobrecarga de trabalho, a exaustão e a sensação de incapacidade estavam prevalecendo e eu pensava em desistir.

À minha orientadora pela confiança, por ter aceitado me orientar, pelos ensinamentos e por toda a compreensão no decorrer deste ciclo.

Às professoras Daiane e Ana Ruth por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e por terem contribuído para o desenvolvimento deste trabalho com suas considerações extremamente enriquecedoras.

Às minhas amigas Vitória e Luiza e à dinda Nóris, que sempre estiveram à disposição para ouvir meus desabafos, me aconselhar e para me incentivar.

À equipe gestora da E.M.E.F. Vinte de Setembro, especialmente à Maristela, que sempre buscou fazer o possível na organização dos horários, para que eu conseguisse conciliar o trabalho com o mestrado.

A todos os demais familiares, amigos, colegas, professores e pessoas que se fizeram presentes, em algum momento, no decorrer desse ciclo e que colaboraram compartilhando conhecimentos, ensinamentos, sugestões, conselhos e afins.

Obrigada.

## Resumo

Vellar, Camila Martins. **Livros didáticos de Língua Portuguesa: uma análise da perspectiva do ensino de advérbios.** 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

O presente trabalho tem por objetivo analisar o tratamento que se dá, nos livros didáticos de 6º a 9º anos, de Língua Portuguesa, aos advérbios, nas coleções *A aventura da linguagem*, *Português: linguagens e Tecendo Linguagens*, buscando discutir as convergências e as divergências entre os livros didáticos analisados e relacionar os pontos convergentes e/ou divergentes entre o material analisado e a literatura que trata do ensino de gramática da Língua Portuguesa. Essa problematização acerca das convergências e/ou divergências nas três coleções analisadas/comparadas entre si e em relação à literatura que trata do ensino de gramática da Língua Portuguesa ocorre, tendo em vista que durante os quatro anos da Licenciatura em Letras, discutia-se muito, em boa parte das disciplinas, sobre um ensino que focalize o desenvolvimento da competência comunicativa – a qual consiste na capacidade do sujeito de utilizar os recursos linguísticos para a produção e compreensão de textos nas mais variadas situações de comunicação, seja em contextos formais ou informais. Entretanto, discutia-se muito, também, sobre a questão das atividades mecânicas envolvendo o ensino de gramática no ensino básico: propostas didáticas que apenas conduzem o aluno à memorização temporária de nomenclaturas de elementos linguísticos em frases isoladas, descontextualizadas e, até mesmo, que apresentam variedades de escrita cujo significado/sentido não se aproxima do nível ou da realidade linguística ou enciclopédica dos alunos. A partir disso, optamos por analisar a ocorrência da classe dos advérbios nas três coleções, tendo em vista que essa é uma classe gramatical cuja definição das gramáticas tradicionais nem sempre são coerentes com seu uso efetivo nas produções textuais. Assim, buscamos analisar qual a concepção de linguagem e de ensino de gramática da Língua Portuguesa está presente nos livros didáticos selecionados, buscando compreender se o que o livro se propõe a apresentar condiz com as atividades presentes no mesmo. Para isso, tomamos por base, também, a apresentação dos livros pertencentes às três coleções. Portanto, neste trabalho, pretendeu-se fazer um contraponto entre o que aponta a literatura sobre como deve ser/espera-se que seja o ensino de gramática da Língua Portuguesa e o que se encontra efetivamente nas lições e nas atividades presentes nos livros didáticos de sexto a nono anos das coleções selecionadas. Acredito na importância dessa análise, porque os livros didáticos podem auxiliar – positiva ou negativamente – para a formação do estudante e, inclusive, do próprio professor.

**Palavras-chave:** livros didáticos; língua portuguesa; advérbios.

## Abstract

Vellar, Camila Martins. **Portuguese language textbooks:** an analysis from the perspective of teaching adverbs. 237 f. Dissertation (Masters in Education) – Post-graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

The present work aims to analyze the treatment given, in textbooks for 6th to 9th grades, of the Portuguese Language, to adverbs, in the collections The adventure of language, Portuguese: languages and Tecendo Linguagens, seeking to discuss the convergences and divergences between the textbooks analyzed and to relate the convergent and/or divergent points between the analyzed material and the literature that deals with the teaching of Portuguese grammar. This questioning about the convergences and/or divergences in the three collections analyzed/compared to each other and in relation to the literature that deals with the teaching of grammar in the Portuguese language occurs, considering that during the four years of the Licentiate in Letters, much was discussed, in most subjects, on teaching that focuses on the development of communicative competence. However, there was also a lot of discussion about the issue of mechanical activities involving the teaching of grammar in basic education: didactic proposals that only lead the student to the temporary memorization of nomenclatures of linguistic elements in isolated sentences, out of context and, even, that they present varieties of writing whose meaning does not come close to the students' linguistic or encyclopedic level or reality. From this, we chose to analyze the occurrence of the adverb class in the three collections, considering that this is a grammatical class whose definition of traditional grammar is not always consistent with its effective use in textual productions. Thus, we seek to analyze which conception of language and grammar teaching of the Portuguese language is present in the selected textbooks, seeking to understand whether what the book proposes to present is consistent with the activities present in it. For this, we also based on the presentation of the books belonging to the three collections. Therefore, this work intends to make a counterpoint between what the literature points out about how the teaching of Portuguese grammar should be/is expected to be and what is effectively found in the lessons and activities present in sixth-grade textbooks. to ninth years of the selected collections. I believe in the importance of this analysis, because textbooks can help – positively or negatively – in the education of students and even teachers.

**Keywords:** textbooks; Portuguese language; adverbs.

**Lista de Figuras**

Figura 1 – Capas dos livros que constituem o corpus da pesquisa .....	16
.....	.....
Figura 2 – Tirinha presente na página 59.....	80
.....	.....
Figura 3 – Quadro presente na página 174.....	93
.....	.....

## Sumário

1 Introdução .....	10
1.1 Problema e questão de pesquisa .....	13
1.2 Objetivos .....	13
1.3 Justificativa .....	14
1.4 Material empírico a ser analisado.....	16
1.5 Corpus da pesquisa .....	17
1.6 Metodologia de pesquisa .....	21
2 Advérbios: como as diferentes gramáticas definem? .....	24
2.1 <i>Nova Gramática Do Português Contemporâneo</i> – Cunha e Cintra (2013) .....	25
2.2 Novíssima Gramática da Língua Portuguesa – Cegalla (2010) .....	26
2.3 Moderna Gramática Portuguesa – Bechara (2015) .....	27
2.4 Gramática Houaiss da Língua Portuguesa – Azeredo (2018).....	28
2.5 Nova Gramática do Português Brasileiro – Castilho (2016).....	29
2.6 Gramática de Usos do Português – Neves (2011) .....	30
3 Concepções de linguagem e ensino de língua materna .....	34
3.1 Linguagem como expressão do pensamento .....	35
3.2 Linguagem como instrumento de comunicação .....	37
3.3 Linguagem como forma de interação .....	39
4 O que diz travaglia sobre o ensino de língua materna? .....	42
5 Livros didáticos: uma perspectiva teórica .....	60
6 Livros didáticos: análise da presença dos advérbios em três coleções .....	76
6.1 Considerações sobre a apresentação de cada coleção .....	76
6.2 Advérbios na coleção <i>português: linguagens</i> .....	79
6.3 Advérbios na coleção <i>tecendo linguagens</i> .....	83
6.4 Advérbios na coleção <i>a aventura da linguagem</i> .....	89
7. Considerações finais .....	98
8. Referências .....	102
9. Anexos .....	105

## 1 Introdução

No decorrer da minha experiência enquanto aluna do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o livro didático foi um artefato que sempre se fez muito presente. Lembro que, logo após o processo de alfabetização ser concluído, uma das atividades mais realizadas em sala de aula era a cópia de páginas e mais páginas dos livros. Inicialmente, era até prazeroso, porque, na terceira série, havia uma percepção de “evolução” ao passar a utilizar caderno “grande”, utilizar canetas, coisas que eram novidades naquele período.

No entanto, com o passar dos anos letivos, isso passou a ser uma atividade exaustiva, lembro-me de que, muitas vezes, questionei aos professores sobre a necessidade de copiar aquilo que estava em um livro que era nosso durante todo o ano; tínhamos que carregar aquele peso na mochila e ainda passar horas transcrevendo textos deles... Nunca obtive uma resposta concreta para essas dúvidas, o que era muito frustrante e desmotivador.

Alguns anos depois, paralelamente ao Ensino Médio, fiz um cursinho preparatório para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Nas aulas do cursinho, os professores chegavam de mãos vazias, ministriavam aulas fascinantes somente com o domínio que tinham do conteúdo. Naquela época, eu já tinha definido que iria para a área da Educação, queria cursar uma licenciatura e ser para meus alunos uma professora que tivesse aquela didática dos professores do cursinho. Ingenuamente, traçava como meta mental jamais utilizar livros didáticos como eram utilizados nas minhas aulas do ensino básico.

Todavia, expectativa e realidade, por vezes, se confrontam: no ano de 2018, estava iniciando o quinto semestre no curso de Licenciatura em Letras na UFPel (Universidade Federal de Pelotas) e fui chamada para um contrato de estágio em Cerrito/RS, município onde sempre vivi. Minhas atribuições consistiam, na prática, em ministrar aulas de Língua Portuguesa para as turmas de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental de uma pequena escola situada no interior do município. Chamou-me a atenção que já, em um primeiro momento de contato com a escola, foi-me oferecido acesso à biblioteca para pegar os livros didáticos com os quais eu poderia trabalhar.

Naquele momento, apesar de ser supervisionada e orientada pela professora titular da escola, eu tinha total liberdade para a preparação das aulas. Então, em virtude do meu “trauma” com os livros didáticos do ensino básico e em razão de que nesta escola havia disponibilidade de xerox, retroprojetor e afins, eu evitava ao máximo a utilização dos livros didáticos. Todavia, não podia negar totalmente a existência desse tipo de materiais e, em alguns momentos, os utilizava, principalmente, para aproveitar os textos disponíveis para a leitura. Ao mesmo tempo em que eu queria evitar a utilização desses livros, eu me sentia culpada por não utilizar, porque sabia que muito dinheiro público havia sido investido ali.

No ano de 2020, iniciei minha carreira como professora com um contrato temporário no município de Canguçu/RS, em uma escola situada no interior do município, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Vinte de Setembro. Dessa vez, minha experiência iniciou de um modo bem atípico, considerando que tive uma semana de aulas presenciais e, na semana seguinte, as aulas foram canceladas e as escolas foram fechadas em decorrência da pandemia de Covid-19. No decorrer do ano letivo de 2020, que acabou sendo todo de maneira remota, os materiais eram elaborados por cada professor e enviados aos alunos através de redes sociais ou, então, impressos e entregues na escola em datas previamente agendadas.

Em 2021, fui nomeada no município de Pelotas/RS, onde atuo, no momento, como professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Vizeu, localizada no bairro Areal. Nesse município, o livro didático acaba sendo um dos principais recursos didáticos disponíveis aos professores, porque há limitação quanto à quantidade de xerox de materiais e quanto à disponibilidade de acesso à sala de vídeo ou laboratório de informática, as quais precisam ser agendadas previamente em decorrência da demanda.

Nesse contexto, comecei a refletir sobre a importância dos livros didáticos como fonte de pesquisa, tendo em vista que esse material tem uma gama de funções na sociedade, servindo como referência, como instrumento, como documento e, até mesmo, como elemento de transmissão de ideologias e culturas (CHOPPIN, 2004).

Assim, neste trabalho, particularmente, pretendo aprofundar a reflexão sobre esses materiais, partindo de um contraponto entre o que se encontra na

literatura acerca do ensino de Língua Portuguesa e o que se encontra nos livros didáticos, no que se refere à classe dos advérbios.

Primeiramente, é válido salientar que a escolha da classe dos advérbios se deu em consequência de que é uma classe gramatical bem pouco presente nos livros didáticos, geralmente aparecendo em apenas um dos anos do ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental e sendo resumida a três ou quatro páginas sobre seu uso. Além de que, nas poucas páginas em que é trabalhada, normalmente é apresentada a partir de um recorte das explicações das gramáticas tradicionais, a qual restringe os advérbios a modificadores do sentido de um verbo, adjetivo ou outro advérbio, quando na verdade eles podem modificar o sentido de outras classes, como a dos substantivos, por exemplo.

A escolha dos livros didáticos a serem analisados se deu a partir do critério de utilização deles nas escolas em que trabalhei. Assim, a coleção *Português: Linguagens*, da Editora Saraiva, disponibilizada através do PNLD 2017-2019, era a coleção disponível na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ulisses Guastucci, quando fui estagiária/professora lá, nos anos de 2018 e 2019. A coleção *Tecendo Linguagens*, da Editora Ibep, disponibilizada através do PNLD 2020-2023, era a coleção disponível na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vinte de Setembro e, coincidentemente, também na Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Vizeu, quando ingressei, sendo, atualmente, a coleção utilizada nas minhas turmas.

Além dessas duas coleções selecionadas a partir do critério de terem sido as coleções utilizadas nas escolas em que trabalho/trabalhei, há a coleção *A aventura da linguagem*, da Editora Dimensão, que foi escolhida para fazer um contraponto com as duas outras coleções. Isso, porque acredito na hipótese de que a coleção *A aventura da linguagem* se distinga das demais em virtude de seu autor principal, Luiz Carlos Travaglia, ser um renomado autor no que se refere ao ensino de português e ter sido bastante sugerido nas propostas de leitura de várias disciplinas que tratam desse assunto, durante minha graduação em Letras na UFPel.

Sobre a coleção *A aventura da linguagem*, é válido destacar que tomei conhecimento da existência da mesma a partir de uma pilha de livros de 8º ano, do PNLD 2014-2016, que estava no corredor da escola para doação aos alunos, por ser de um PNLD passado. O fato de ter Luiz Carlos Travaglia como autor me

chamou bastante atenção e fez com que buscassem pelos outros livros da coleção.

Além dos critérios de escolha das coleções partirem respectivamente do uso na prática e do fato de ser uma produção de um autor que é referência na literatura sobre ensino de Língua Portuguesa, há a opção pela análise dos manuais de alunos destes livros. No entanto, também poderão ser utilizados os respectivos manuais do professor, porque neles há uma série de orientações didáticas e de possibilidades de respostas às atividades propostas, as quais podem servir como elementos importantes no decorrer da análise a ser realizada nesta pesquisa.

Espero, com este trabalho, contribuir para a área, promovendo uma reflexão sobre a qualidade desses materiais presentes nas escolas, a partir dos pontos convergentes e/ou divergentes em relação à literatura que trata do ensino de gramática da Língua Portuguesa e, ainda, à que trata dos estudos sobre livros didáticos.

### **1.1 Problema e questão de pesquisa**

A partir da observação dos livros didáticos de Língua Portuguesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, das coleções *A aventura da linguagem* (PNLD 2014-2016) – Editora Dimensão; *Português: Linguagens* (PNLD 2017-2019) – Editora Saraiva; e, *Tecendo Linguagens* (PNLD 2020-2023) – Editora Ibep – questiona-se: no que se refere à classe dos advérbios, quais convergências e/ou divergências entre as obras dessas coleções e com a literatura que trata do ensino de gramática da Língua Portuguesa?

### **1.2 Objetivos**

#### **Objetivo Geral:**

Observar a presença da classe dos advérbios em três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinadas aos anos finais do ensino fundamental, buscando apontar as convergências e/ou as divergências entre as

obras nessas três coleções e em relação à literatura que trata do ensino de gramática.

### **Objetivos Específicos:**

Analisar o tratamento que se dá, nos livros didáticos de 6º a 9º anos, de Língua Portuguesa, aos advérbios, nas coleções *A aventura da linguagem*, *Português: linguagens* e *Tecendo Linguagens*.

Discutir as convergências e as divergências entre os livros didáticos analisados.

Relacionar os pontos convergentes e/ou divergentes entre o material analisado e a literatura que trata do ensino de gramática da Língua Portuguesa.

### **1.3 Justificativa**

Este trabalho se justifica em decorrência de que, como aluna do ensino fundamental e médio e na atuação como professora da educação básica pública, pude perceber que, na sala de aula, um dos principais recursos disponíveis é o livro didático. Desse modo, pude observar que, muitas vezes, em vez de ser utilizado como um complemento, acaba sendo utilizado como um suporte. Seja pelo fato de ser o recurso disponível, porque nem sempre há disponibilidade de recursos tecnológicos ou, até mesmo, de xerox de materiais, seja pelo fato de que nem sempre o profissional tem tempo suficiente disponível para elaborar atividades, e a utilização do livro surge como um meio para suprir essa demanda.

Assim, meu interesse de pesquisa parte de uma problematização acerca das convergências e/ou divergências nas três coleções analisadas/comparadas entre si e em relação à literatura que trata do ensino de gramática da Língua Portuguesa, tendo em vista que durante os quatro anos da Licenciatura em Letras, discutia-se muito, em boa parte das disciplinas, sobre um ensino que focalize o desenvolvimento da competência comunicativa.

Entretanto, discutia-se muito, também, sobre a questão das atividades mecânicas envolvendo o ensino de gramática no ensino básico: propostas didáticas que apenas conduzem o aluno à memorização temporária de nomenclaturas de elementos linguísticos em frases isoladas,

descontextualizadas e, até mesmo, que apresentam variedades de escrita cujo significado/sentido não se aproxima do nível ou da realidade linguística ou enciclopédica dos alunos, por exemplo: o foco no trabalho com trechos de textos literários de autores de 1900, com expressões que não são mais utilizadas, mas que soam como exemplos de uso do “bom português”, transmitindo a ideia de que quem utiliza uma variante diferente dessa não domina a própria língua.

A partir disso, optamos por analisar a presença da classe dos advérbios nas três coleções selecionadas para esta pesquisa, tendo em vista que essa é uma classe gramatical cuja definição das gramáticas tradicionais nem sempre é coerente com seu uso efetivo nas produções textuais. Muitas vezes, o advérbio é definido como um modificador de um verbo, de um adjetivo ou de outro advérbio, mas não é difícil de encontrarmos ocorrências de advérbios, modificando o sentido de um substantivo, por exemplo.

Assim, analisaremos qual a concepção de linguagem e de ensino de gramática da Língua Portuguesa está presente nos livros didáticos selecionados, buscando compreender se o que o livro se propõe a apresentar condiz com as atividades presentes no mesmo. Para isso, tomaremos por base, também, a apresentação dos livros pertencentes às três coleções.

Além disso, é válido salientar que um dos principais autores da área é Luiz Carlos Travaglia, o qual é um importante linguista brasileiro, cujos focos de pesquisa são a Linguística Textual e o ensino de língua materna. Travaglia vê a linguagem como uma forma de interação, assim o ensino de Língua Portuguesa deve ter como foco atividades que desenvolvam a capacidade de refletir sobre o uso dos elementos linguísticos – seja na produção ou na compreensão de textos. Assim, pretendemos observar se o que propõe Travaglia, enquanto teórico que trata do ensino de língua materna, é coerente com o tipo de atividades propostas na coleção *A aventura da linguagem*, já que possui o mesmo como um dos autores.

Portanto, neste trabalho, pretende-se fazer um contraponto entre o que aponta a literatura sobre como deve ser/espera-se que seja o ensino de gramática da Língua Portuguesa e o que se encontra efetivamente nas lições e nas atividades presentes nos livros didáticos de sexto a nono anos das coleções selecionadas. Acredito na importância dessa análise, porque os livros didáticos

podem auxiliar – positiva ou negativamente – para a formação do estudante e, inclusive, do próprio professor.

### 1.3 Material empírico a ser analisado

Nesta seção, apresentaremos um quadro com as imagens das capas dos livros que serão analisados na pesquisa, os quais totalizam vinte e quatro livros, sendo doze livros de aluno e doze manuais do professor, pertencentes às três coleções selecionadas. É oportuno destacar que os livros de professor serão utilizados apenas quando for necessário para complementar alguma informação, porque nosso foco de pesquisa será o conteúdo dos livros de aluno. Além disso, descreveremos brevemente os elementos presentes no sumário dos livros, a fim de contextualizarmos inicialmente as obras.

**Figura 1: Capas dos livros que constituem o *corpus* da pesquisa.**



**Fonte:** Autoras, 2022.

### 1.5 Corpus da pesquisa

De acordo com o que pode ser visto na figura anterior, o *corpus* desta pesquisa é composto por livros didáticos pertencentes a três coleções, as quais são: *Português: Linguagens*; *Tecendo Linguagens*; e *A aventura da linguagem*. Dessa forma, serão analisados os livros de aluno e manual do professor de cada coleção, o que totaliza vinte e quatro livros. A seguir, apresentaremos uma descrição do sumário de cada livro.

Primeiramente, observamos o sumário dos livros pertencentes à coleção *Português: Linguagens*, do PNLD 2017-2019. É válido ressaltar que nesse período os critérios de seleção/exclusão das obras no PNLD estavam relacionados à adequação do livro no que se refere à legislação, diretrizes e normas oficiais relativas à educação, anteriores à Base Nacional Comum Curricular. Além disso, o foco, neste trabalho, é a seção que trata dos conteúdos gramaticais, intitulada nessa coleção como *A língua em foco*.

No livro de sexto ano, podemos observar que os conteúdos iniciam com uma introdução acerca da língua, linguagem e códigos e, logo, são introduzidas algumas noções sobre as variedades linguísticas, texto, discurso e gêneros; em seguida, iniciam-se os conteúdos referentes às classes gramaticais, seguindo a sequência tradicionalmente presente nas gramáticas: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome e verbo. Em paralelo aos conteúdos gramaticais, há a presença do estudo de variados gêneros textuais, envolvendo leitura e produção de textos, oralidade e ortografia, mas, em razão da delimitação temática, não os abordaremos.

No livro de sétimo ano há uma continuação das classes gramaticais: aprofunda-se o estudo acerca do verbo, seguido de advérbio, preposição e retomam-se os pronomes pessoais. Além de entrar nas questões de morfossintaxe: sujeito e predicado, transitividade verbal, adjunto adnominal e adjunto adverbial.

O livro de oitavo ano apresenta uma continuidade nos conceitos de texto, contexto e discurso; sujeito; constituição da oração; vozes verbais; predicativo; modos verbais; denotação e conotação; figuras de linguagem; complemento nominal; aposto e vocativo; pontuação; conjunção; período simples e composto; período composto por coordenação e subordinação. Então, podemos observar

que neste há a predominância da morfossintaxe, e a classe gramatical das conjunções é introduzida.

Já no livro de nono ano há um aprofundamento do estudo do período composto por coordenação e subordinação, o qual aparece em vários capítulos, além do estudo do pronome relativo, figuras de linguagem, estrutura e formação das palavras, concordância nominal e verbal; regência verbal e nominal; colocação pronominal e emprego dos pronomes demonstrativos.

É válido ressaltar que as classes gramaticais aparecem distribuídas entre os quatro anos do ensino fundamental, algumas aparecem em mais de uma etapa (como, por exemplo, a classe dos verbos e dos pronomes), outras aparecem apenas quando são abordadas em um único ano (como, por exemplo, a classe dos advérbios que aparece apenas no livro de sétimo ano) e, também, há a classe das interjeições que não é mencionada no sumário de nenhum dos livros de 6º a 9º ano.

A seguir, apresentaremos uma breve descrição do sumário dos livros de 6º a 9º ano da coleção *Tecendo Linguagens*, PNLD 2020-2023, a qual deve estar alinhada à Base Nacional Comum Curricular. Nesta coleção, o foco será a seção intitulada de *Reflexão sobre o uso da língua*. No que se refere aos conteúdos gramaticais, o livro de sexto ano inicia pela classe do substantivo; depois apresenta a classe dos adjetivos; seguida de processos de formação de palavras por prefixação e sufixação; artigo e numeral; variedades linguísticas; pronomes; tipos de discurso; verbos; frase, oração e período; sujeito; concordância verbal; período simples e composto.

O livro do sétimo ano inicia a reflexão sobre o uso da língua com o tópico código, língua e linguagem, seguido de verbos – formas nominais; sujeito e predicado; tipos de predicado; concordância verbal; classe gramatical da preposição; transitividade verbal; estrutura das palavras; advérbio e locução adverbial; coesão e coerência; termos essenciais e integrantes da oração; figuras de linguagem; período composto e oração coordenada; conjunções coordenativas e figuras de linguagem.

O livro do oitavo ano inicia com estrutura e formação das palavras; depois traz uma revisão sobre tipos de sujeito, seguido de adjunto adnominal e complemento nominal; tipos de predicado; verbos e perífrases verbais; sinais de pontuação; advérbio e adjunto adverbial; regência verbal; concordância verbal;

aposto e vocativo; vozes verbais; concordância nominal; transitividade verbal; termos essenciais, integrantes e acessórios da oração; período composto por coordenação e subordinação; coesão textual; pronome relativo e coesão sequencial.

O livro do nono ano inicia por tipos de predicado, seguido de predicativo; uso da vírgula; predicado verbo-nominal; figuras de linguagem; regência nominal; regência verbal; período composto por coordenação; período composto por subordinação; colocação pronominal e estrangeirismos.

Entre a primeira e a segunda coleção, podemos observar algumas constâncias, como a manutenção da sequência das gramáticas tradicionais no estudo das classes gramaticais, iniciando pelo substantivo e seguindo pelos modificadores, tais como adjetivo, artigo e numeral, depois verbos, advérbios, pronome, preposição e conjunção, além da ausência da classe grammatical interjeição nas duas coleções.

No entanto, a primeira coleção (*Português: Linguagens*) não retoma tanto os conteúdos como a segunda coleção o faz. A coleção *Tecendo linguagens* apresenta alguns conteúdos desde o sexto até o nono ano, como podemos observar, por exemplo, no que diz respeito à “Estrutura e formação de palavras”, tópico, o qual está presente nos livros de 6º, 7º e 8º anos. É pertinente observar que a noção de formação de períodos simples e compostos também está presente nos livros dos quatro anos finais do ensino fundamental.

Outra diferença entre as duas coleções é o fato de que a *Tecendo linguagens* apresenta as nove classes gramaticais entre o 6º e 7º anos e depois retoma conforme a necessidade, enquanto a *Português: Linguagens* apresenta substantivos, adjetivos, artigos, numerais, nomes e verbo no 6º ano; advérbios e preposições no 7º ano e conjunção no oitavo ano.

Já a coleção *A aventura da linguagem*, por ter entre os principais autores o nome de Luiz Carlos Travaglia, um importante linguista brasileiro da área de linguística textual e ensino de língua materna, foi escolhida com a finalidade de ser utilizada como contraponto em relação às demais coleções. Assim, nessa coleção, observaremos no sumário a seção intitulada como *Pensando a língua*, a qual trata dos conteúdos gramaticais.

No livro de sexto ano, a primeira classe grammatical presente é a da interjeição – classe ausente nos sumários dos livros das coleções anteriores –

seguida por verbos; substantivos, adjetivos, preposições, pronomes e advérbios. Paralelamente, há a presença de conteúdos como figuras de linguagem, sinais de pontuação, formação de palavras, valores e usos de palavra, sentido de palavras, expressões de tempo, de alternativas, de oposição, lugar, dentre outras.

No livro de sétimo ano, há uma retomada/continuação e aprofundamento do estudo dos conteúdos presentes no sumário do sexto ano. Sentido de palavras; sinais de pontuação; verbos; pronomes; formação de palavras; expressões de adição, de intensidade, de oposição, de condição, de causa e consequência, de tempo; semântica; adjetivos; figuras de linguagem; numerais; variação linguística.

No livro de oitavo ano há retomada de conteúdos como figuras de linguagem; interjeição; pontuação; verbo; substantivos e adjetivos; e é apresentada a classe dos artigos, seguida por noções de semântica; formação de palavras; frase e oração; sujeito e predicado; preposições; pronomes; sentido de palavras e expressões; coesão; recursos categorizadores; variação linguística; advérbios locativos e organizadores textuais.

No livro de nono ano, os conteúdos são: formação de palavras; pronomes; abreviaturas; transitividade verbal; orações; sujeito e predicado; sentido de palavras; pontuação; artigos; regência; organizadores textuais; grau dos adjetivos; concordância; coesão; aposto; verbos; adjunto adverbial; orações; figuras de linguagem; advérbios locativos; conjunções; preposições e locuções prepositivas.

Diferentemente das coleções anteriores, na coleção *A aventura da linguagem*, notamos uma retomada frequente dos conteúdos – entre os diferentes anos e dentre os conteúdos em uma mesma série/ano. Por exemplo, o conteúdo “sinais de pontuação” aparece em vários capítulos diferentes em cada um dos livros do 6º ao 9º ano.

Além disso, muitas categorias não são abordadas especificamente a partir de sua nomenclatura gramatical: muitas vezes, há a presença de tópicos como “o sentido da palavra”, onde ocorre uma reflexão sobre o(s) sentido(s) da palavra/expressão, sem um foco na sua categoria gramatical especificamente.

Dessa maneira, no presente trabalho, pretende-se uma análise horizontal dentro de cada coleção, com vistas a identificar a presença ou ausência da

classe dos advérbios em cada ano da coleção. A partir dessa análise, serão selecionados os livros que contém a referida classe. Uma vez selecionados tais livros, será feita a análise vertical entre as coleções, objetivando identificar as convergências e/ou as divergências entre si no tratamento dos advérbios. Análise essa que será realizada à luz da literatura acerca do ensino de Língua Portuguesa.

## 1.6 Metodologia de pesquisa

Buscando analisar o tratamento que se dá, nos livros didáticos de 6º a 9º anos, de Língua Portuguesa, aos advérbios, nas coleções *A aventura da linguagem*, *Português: linguagens* e *Tecendo Linguagens*; além de discutir as convergências e as divergências entre os livros didáticos analisados; e de relacionar os pontos convergentes e/ou divergentes entre o material analisado e a literatura que trata do ensino de Língua Portuguesa, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa. Isso, porque, conforme Gehardt e Silveira (2009, p. 32), centra-se na compreensão e explicação da dinâmica do ensino e aprendizagem da classe dos advérbios que se desenvolve no âmbito das relações sociais entre aluno e professor mediadas pelo livro didático. Por conseguinte, sua natureza será aplicada, posto que pretende compreender o didata em relação a tal classe gramatical e, portanto, a forma como ela supostamente é ensinada. Dessa forma, o presente estudo assume um objetivo descriptivo ao pretender descrever os fatos e fenômenos que se originam dessa relação de ensino.

Logo, adotaremos como procedimentos a pesquisa bibliográfica, através da qual construiremos nosso referencial teórico acerca do problema, o qual nos possibilitará não apenas um entendimento inicial, mas um pressuposto teórico para a análise. Assim, alicerçaremos nossa compreensão e direcionamento dos estudos, a partir do que procederemos à análise documental, tendo em vista que o *corpus* é constituído por livros didáticos. Esta análise documental será feita com base nas etapas preconizadas por Bardin (1977), as quais elencamos a seguir:

(i) pré-análise, onde se realiza a leitura “flutuante” em busca de familiarização com os materiais auferidos. Nesta etapa serão respeitadas: (a) a regra da homogeneidade, segundo a qual os mesmos critérios devem ser aplicados indiscriminadamente e de forma idêntica a todas as coleções; (b) a regra da pertinência, pela qual o instrumento de pesquisa deve ser adequado aos objetivos que sugerem a análise – justificando a análise horizontal nas coleções e vertical entre as coleções dos livros onde conste o ensino da classe dos advérbios.

(ii) análise temática, ou seja, a partir da pré-análise, reuniremos as convergências ou divergências do ensino da classe dos advérbios entre os livros da mesma coleção, buscando compreender a apresentação e o desenvolvimento do ensino dessa classe pelo autor e, em seguida, a partir das categorias de classificação criadas nessa análise horizontal, partiremos para uma análise vertical, buscando observar o comportamento dessas dimensões de análise entre uma coleção e outra, convergências e divergências, a partir do que contrastaremos com a literatura que trata do ensino de língua portuguesa, presente em nosso referencial teórico, discutindo os pontos de contato e de distanciamento.

Posteriormente, após a pré-análise, será incluída na metodologia uma tabela com as dimensões de análise, formuladas ao longo de tal etapa, na qual serão apresentados os critérios de avaliação da dimensão correspondente, bem como a justificativa do autor para o estabelecimento dessa dimensão.

Nesse sentido, é válido ressaltar que os critérios para escolha dos livros a serem utilizados nesta pesquisa foram elaborados com base: i) no uso, isso porque as coleções *Português: Linguagens* e *Tecendo Linguagens* eram/são as disponíveis nas escolas em que atuei/atuo e, ii) na hipótese de que a coleção *A aventura da linguagem* se diferencie das anteriores pelo fato de que Luiz Carlos Travaglia é um dos autores, enquanto é também um autor renomado no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

Dessa maneira, na etapa de pré-análise, buscamos observar, em cada um dos livros de 6º a 9º anos das três coleções, os elementos presentes no sumário dos livros, com o intuito de apresentarmos uma contextualização inicial das obras, além de verificar se ocorre a presença ou ausência da classe dos advérbios, conforme descrito na seção anterior. Nesta etapa, identificamos que:

- a) na coleção *Português: Linguagens*, a classe dos advérbios está presente apenas no livro do 7º ano, sendo, assim, totalmente ausente nos demais livros dos anos finais dessa coleção;
- b) na coleção *Tecendo Linguagens*, a classe dos advérbios está presente nos livros do 7º e 8º anos, mas está ausente nos livros de 6º e 9º anos dessa coleção;
- c) na coleção *A aventura da linguagem*, a classe dos advérbios está presente nos livros de 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Assim, a partir da pré-análise, podemos apontar que a coleção *A aventura da linguagem* se difere das demais, posto que apresenta a classe dos advérbios em todos os anos do ciclo dos anos finais do ensino fundamental, enquanto as outras duas coleções apresentam ausência da classe em alguns anos.

Partindo disso, na próxima etapa, faremos uma análise horizontal nas coleções e vertical entre os livros das coleções onde conste o ensino da classe dos advérbios, buscaremos verificar as convergências e as divergências entre os livros didáticos analisados no que se refere à referida classe, além de relacionar os pontos convergentes e/ou divergentes entre o material analisado e a literatura que trata do ensino de Língua Portuguesa.

## 2 Advérbios: como as diferentes gramáticas definem?

No que se refere à classe dos advérbios, de acordo com a análise realizada pelo Grupo de Estudos do Português Falado, da UNICAMP,

os critérios habitualmente usados para delimitar a classe dos advérbios só identificam aproximativamente as expressões que a mesma tradição tem apontado como tais; por conseguinte, os critérios habituais não são aproveitáveis para uma análise rigorosa e exaustiva. Indiretamente, porém, sua discussão serviu para lançar um pouco de luz sobre algumas facetas insuspeitadas do tema “advérbios” e sobre a possível existência de regularidades que autorizam a falar, se não do advérbio como uma classe homogênea, pelo menos de conjuntos de expressões que funcionam de maneira sensivelmente semelhante. Pensamos, por exemplo, que se justifica tratar como classes bem configuradas os déiticos e os intensificadores. A nosso ver, esses tipos são diferentes das classes de advérbios tradicionalmente reconhecidas, havendo evidências de que devem ser tratados à parte. (ILARI, 2007, p. 154)

Assim, conforme Ilari (2007), constatou-se que, na dimensão dos segmentos sintáticos a que o advérbio se aplica, em uma vasta série de casos o elemento não é um verbo, um adjetivo ou outro advérbio como a classificação tradicional propõe; além disso, os advérbios apresentam funções bastante diferentes além da denominação genérica de “modificação” que é apontada tradicionalmente.

Nesse contexto, a classe dos advérbios foi escolhida para esta pesquisa em decorrência da hipótese de que a definição tradicional é a de que os advérbios atuam como modificadores de um verbo, de um adjetivo e de outro advérbio, mas essa definição pode não abranger todas as ocorrências no uso efetivo da língua.

Dessa maneira, as gramáticas selecionadas foram: *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2013); *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*, de Cegalla (2010); *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2015); *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, de Azeredo (2018); *Nova gramática do Português Brasileiro*, de Castilho (2016); e, por fim, a *Gramática de usos do Português*, de Neves (2011). Foram selecionadas essas gramáticas para o presente estudo, tendo em vista que as mesmas eram as mais

abordadas no decorrer do curso de licenciatura em letras, sendo que as quatro primeiras foram escolhidas por serem associadas aos estudos de gramáticas tradicionais, e a última foi escolhida por apresentar uma análise baseada em usos da língua. Portanto, o objetivo consistiu em observar em que aspectos essas cinco gramáticas convergem ou divergem em suas abordagens acerca da classe gramatical dos advérbios.

Assim, buscaremos apresentar brevemente, nesta seção, como diferentes gramáticas abordam essa classe – tendo em vista que há uma pluralidade de gramáticas que são feitas a partir de pontos de vista diferentes sobre a língua, assim as próprias gramáticas tradicionais nem sempre concordam entre si nas definições acerca dos elementos linguísticos. Dessa forma, posteriormente, na análise dos livros didáticos possamos identificar qual perspectiva os autores reproduzem na elaboração desses materiais.

### **2.1 Nova gramática do português contemporâneo – Cunha e Cintra (2013)**

Nesta gramática, inicialmente, o advérbio é definido como, “fundamentalmente, um modificador do verbo” (Cunha e Cintra, 2013, p. 555). No entanto, na sequência, os autores explicam que certos advérbios têm outras funções que lhe são privativas, como ocorre, por exemplo, conforme os autores, com os advérbios de intensidade e com as formas semanticamente correlatas, os quais podem reforçar o sentido de um adjetivo, de um advérbio ou, em alguns casos, de toda a oração. Os autores ressaltam que no caso de reforçarem o sentido de toda a oração, os advérbios comumente aparecem no início ou no final da oração, separados por uma vírgula que marca uma pausa nítida.

Nessa gramática, há uma observação feita pelos autores, apontando que a classe dos advérbios é bastante heterogênea, abrangendo palavras de naturezas e funções muito diversas. Em decorrência disso, Cunha e Cintra (2013) ressaltam que linguistas modernos tendem a reanalisar o conceito de advérbio a partir dos pontos de vista funcional ou semântico.

Posteriormente, é apresentada uma classificação dos advérbios, segundo a denominação da circunstância ou da ideia que expressam. Assim, os gramáticos apontam que a *Nomenclatura Gramatical Brasileira* distingue os

advérbios, classificando-os como sendo de: afirmação; dúvida; intensidade; lugar; modo; negação; e tempo. Além de que, Cunha e Cintra (2013) apontam o acréscimo de outras três espécies de advérbios, sendo de: ordem, exclusão e designação.

Nas páginas seguintes desta gramática, encontramos a definição de *advérbios interrogativos* (os advérbios utilizados em perguntas diretas ou indiretas); o *advérbio relativo* (o onde, por ter a função de adjunto adverbial, é considerado por alguns gramáticos como um advérbio relativo); *locução adverbial* (quando o conjunto de duas ou mais palavras funciona como advérbio); *colocação dos advérbios* (nesta seção, os autores explicam em quais casos os advérbios situam-se antes ou depois dos elementos que modificam); *repetição de advérbios em -mente* (quando uma sequência de dois advérbios que modificam a mesma palavra o sufixo “-mente” é utilizado apenas na última); *gradação dos advérbios* (quando os advérbios são flexionados nos graus comparativo e superlativo, além de outras formas de flexão, repetição ou não flexão); e, por fim, os autores apresentam as *palavras denotativas*, as quais são confundidas com advérbios, por denotarem inclusão, exclusão, designação, realce, retificação e situação, mas que não devem ser incluídas entre os advérbios.

## 2.2 Novíssima gramática da Língua Portuguesa – Cegalla (2010)

Cegalla (2010, p. 259) também define o advérbio como sendo um modificador do sentido do verbo, do adjetivo ou do próprio advérbio. Além disso, o autor aponta que “na oração, o advérbio exerce a função sintática de adjunto adverbial”, o que difere da definição de Cunha e Cintra (2013) que apontam que em alguns casos os advérbios modificam também o sentido de uma oração.

Além de que, Cegalla (2010, p. 259) aponta que “a maioria dos advérbios modifica o verbo, ao qual acrescentam uma circunstância. Só os de intensidade é que podem também modificar adjetivos e advérbios”, definição que coincide com a de Cunha e Cintra (2013).

Na sequência, Cegalla (2010) aborda a classificação dos advérbios, que é idêntica à da gramática de Cunha e Cintra (2013): advérbios de afirmação,

dúvida, intensidade, lugar, modo, negação e tempo. Além disso, Cegalla (2010) também apresenta na sequência os *advérbios interrogativos, locuções adverbiais, graus dos advérbios* e, por fim, *palavras e locuções denotativas*. Quanto às palavras e locuções denotativas, Cegalla (2010) inclui as que exprimem afetividade, designação ou indicação, exclusão, inclusão, limitação, realce, retificação, explanação e situação.

### 2.3 Moderna Gramática Portuguesa – Bechara (2015)

Bechara (2015, p. 302) define o advérbio como uma “expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial”. Dessa forma, o autor afirma que “o advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira” (BECHARA, 2015, p. 302)

Além disso, Bechara (2015, p. 302) destaca que “fundamentalmente, distribuem-se os advérbios em assinalar a posição temporal (os de tempo) ou espacial do falante (os de lugar), ou ainda o modo pelo qual se visualiza o ‘estado de coisas’ designado na oração”.

Nesse contexto, a gramática de Bechara se distingue das anteriores, porque esse autor considera que “certos advérbios são assinalados em função de modificador de substantivo, principalmente quando este é entendido não tanto enquanto substância, mas enquanto qualidade que esta substância apresenta” (BECHARA, 2015, p. 302). Nas gramáticas de Cunha e Cintra e de Cegalla não havia menção à possibilidade do advérbio modificar também um substantivo.

Além disso, Bechara (2015, p. 302) menciona que “também certos advérbios funcionam como predicativo, à maneira dos adjetivos: A vida é assim.”. Dessa maneira, o autor ressalta que a classe dos advérbios vai além daquela definição tradicional de apenas modificar o sentido de um verbo, de um adjetivo ou de outro advérbio.

Podemos observar na gramática de Bechara (2015) uma apresentação/descrição do conteúdo de uma forma diferente das duas

analisadas anteriormente, já que esta acrescenta mais funcionalidades aos advérbios. Além disso, a própria distribuição dos subtítulos desta gramática também se distingue, sendo que após a definição inicial de advérbio é apresentada uma seção sobre as *combinações com advérbios*, seguida de *advérbio e preposição*, *locução adverbial*, *circunstâncias adverbiais*, o *plano ‘transfrástico’* e os *advérbios*, *advérbios de base nominal e pronominal*, *adverbialização de adjetivos*, e, por fim, *intensificação gradual dos advérbios*.

## 2.4 Gramática Houaiss da Língua Portuguesa – Azeredo (2018)

Azeredo (2018) inicia a abordagem da classe dos advérbios apontando-a como a classe de palavras mais heterogênea. Assim, o autor aponta falhas na definição tradicional de que o advérbio atua como modificador de um verbo, de um adjetivo ou de outro advérbio.

Para isso, o autor usa como exemplo a oração “Naturalmente ela ainda gosta de você”, onde há a presença dos advérbios “naturalmente” e “ainda”, sobre os quais o autor aponta que “ainda” se refere ao verbo “gostar”, mas “naturalmente” “exprime nesse enunciado é o ponto de vista da pessoa que fala” (AZEREDO, 2018, p. 206), demonstrando, assim, a impressão do emissor do enunciado, mas sem intensificar o sentido de um elemento da oração em si.

Azeredo (2018) aponta a existência de várias subclasses semânticas e sintáticas de advérbios, as quais são empregadas com a finalidade de situar no espaço ou no tempo os elementos a que nos referimos em nossas falas. Assim, o autor aponta os advérbios de lugar, tempo, intensidade, modo, dúvida, adição/inclusão, focalização, negação.

Assim, essa gramática divide a descrição dos advérbios nas seguintes seções: *advérbio*; *advérbios de tempo: ocasião, duração e frequência*; *o advérbio em -mente*; *o advérbio e a noção de grau*; *locução adverbial* e *advérbio relativo*. Portanto, podemos observar que Azeredo (2018) busca apresentar uma definição mais atualizada acerca da função dos advérbios, problematizando as definições das gramáticas e dicionários tradicionais.

## 2.5 Nova gramática do Português Brasileiro – Castilho (2016)

Castilho (2016) aborda, inicialmente, a estrutura do sintagma adverbial, descrito após a consideração do estatuto categorial do advérbio. O autor inicia a abordagem dessa classe explicando que as gramáticas tradicionais definem o advérbio como uma palavra invariável que atua fundamentalmente como um modificador do verbo.

Nesse contexto, Castilho (2016) enfatiza que compreende por modificação o mesmo que predicação e acrescenta que, por vezes, o advérbio tem o papel de adjetivar o verbo e de substituir o sintagma preposicional. Além disso, o autor aponta que “a Nova Nomenclatura Gramatical Brasileira apresenta 7 espécies de advérbios, número que chega a 14 se a Nomenclatura Gramatical Portuguesa for considerada” (Castilho, 2016, p. 542).

Dessa maneira, Castilho (2016) ressalta o fato de que análises críticas acerca dessa classificação têm identificado a modificação/predicação, realmente, como sendo a característica principal dos advérbios, mas há uma grande dificuldade em explicar esse processo a partir da totalidade dos tipos apontados pelas gramáticas tradicionais. Assim, é válido observar que Castilho (2016, p. 128) entende que predicação “é uma operação de transferência de traços semânticos que se movimentam pela sentença e pelo texto”.

Castilho (2016) aponta que, em alguns casos, os advérbios tomam por escopo toda a sentença; em outros casos, tomam por escopo o verbo para o qual, entretanto, não transferem propriedades; em outros, situam numa perspectiva temporal e locativa o estado de coisas expresso pelos verbos que afetam; podem, também, funcionar como conectivos textuais, promovendo a ligação de unidades discursivas. Assim, para Castilho (2016), os advérbios podem atuar como predicadores, como verificadores ou como dêiticos.

Nessa perspectiva, Castilho (2016, p. 543) ressalta que, para dar conta dessas problemáticas, “pesquisadores do Projeto de Gramática do Português Falado optaram por reconhecer nos advérbios não uma classe homogênea, mas ‘pelo menos [como um] conjunto de expressões que funcionam de maneira sensivelmente semelhante’ (Ilari et al., 1991: 78).”

Nesse contexto, Castilho (2016) afirma que foram identificadas duas dimensões de classificação para as expressões que nas gramáticas tradicionais eram reconhecidas como advérbios. A primeira está relacionada aos segmentos sintáticos a que o advérbio se aplica, e a segunda está relacionada às funções que os advérbios desempenham. Segundo o autor, para o grupo, é impossível definir todos os advérbios como sendo modificadores/predicadores, sendo necessário considerar as funções de verificação e de dêixis também.

Além disso, Castilho (2016) ressalta que os mesmos pesquisadores descreveram os advérbios a partir de três campos: o semântico, o sintático e o discursivo. Para o autor, na perspectiva da morfologia, os advérbios são palavras invariáveis, apesar da fronteira estreita entre os advérbios e os adjetivos fazer com que essa definição seja problemática. Ainda, do ponto de vista da sintaxe, o advérbio está relacionado ao verbo, adjetivo e outro advérbio, classes que ele toma por escopo. No entanto, é válido observar, conforme aponta Castilho (2016), que os advérbios também podem aplicar-se a substantivos.

Assim, Castilho (2016) frisa que, na dimensão semântica, os advérbios podem pertencer a três grandes classes funcionais: os predicativos, os de verificação e os dêiticos e, na dimensão discursiva, os advérbios podem atuar como conectivos textuais ou orientar o eixo argumentativo do texto.

Castilho (2016, p. 553) destaca que “se ainda tivermos reservas quanto a encarar a língua como um sistema complexo, em que as categorias ocorrem simultaneamente, não linearmente, basta meter o nariz nesse lance dos advérbios para se convencer rapidamente”.

## 2.6 Gramática de usos do Português – Neves (2011)

Na *Gramática de usos do Português*, Maria Helena de Moura Neves analisa os advérbios a partir dos seguintes eixos: forma, natureza, subclasses do advérbio, os advérbios de modo, os advérbios modalizadores, os advérbios circunstanciais, os advérbios juntivos anafóricos, particularidades das construções com advérbios e apêndice do advérbio.

No que se refere à forma dos advérbios, Neves (2011) aponta as seguintes classificações: a) advérbios simples, como *amplamente* e *justamente*; b) advérbios perifrásicos, ou locuções adverbiais, como *de todo* e *sem dúvida*.

Além disso, as locuções adverbiais, para a autora, compreendem principalmente expressões formadas por: a) preposição + substantivo/adjetivo/advérbio (*de repente, às vezes, em verdade, por miúdo, por acaso, sem pressa, por demais*); b) substantivo quantificado (*algumas vezes, muitas vezes*); c) preposição + substantivo quantificado (*de alguma maneira, de modo nenhum, de forma alguma*); d) substantivo + preposição + substantivo (*via de regra*); e) substantivo/pronome quantificador+ preposição + mesmo substantivo/pronome (*passo a passo,gota a gota, dia por dia, pouco a pouco*); f) preposição + sintagma nominal/pronominal + preposição + sintagma nominal/pronominal (*de uma vez por todas, de vez em quando*); g) preposição + nome/pronome + preposição + mesmo nome/pronome (*de tempo em tempo, de um por um, de quando em quando*); h) as formas verbais *há/faz, havia/fazia* + substantivo quantificado (*faz alguns meses, fazia muito tempo, há dois anos*).

Já, a respeito da natureza dos advérbios, Neves (2011) afirma que pode conceituar a partir de diversos pontos de partida. Assim, de um ponto de vista morfológico, o advérbio é uma palavra invariável, apesar de existirem casos restritos de advérbio flexionado em gênero e número. Segundo Neves (2011, p. 233), esses usos, que dizem respeito a quantificadores, pertencem a um registro mais distenso e são considerados erros pela gramática normativa. Além disso, Neves (2011) destaca que alguns advérbios são utilizados com sufixo diminutivo, mas, nesses casos, geralmente, o sufixo adquire um valor de intensificação.

Para Neves (2011), do ponto de vista sintático, o advérbio atua como um satélite dentro de um núcleo, podendo atuar no sintagma, no enunciado ou no discurso. No sintagma, o advérbio pode incidir sobre o seu núcleo que pode ser um verbo, um adjetivo (ou sintagma com valor adjetivo), um advérbio (ou sintagma com valor adverbial), um numeral, um substantivo, um pronome, a conjunção *embora*. No enunciado, o advérbio é periférico, podendo incidir sobre a oração ou proposição e no discurso o advérbio incidi sobre todo o enunciado.

Diferentemente das definições tradicionais do advérbio, Neves (2011) aponta como subclasses do advérbio os advérbios modificadores (os quais se subdividem em advérbios de modo, de intensidade, de modalizadores); os advérbios não modificadores (subdivididos em advérbios que operam sobre o valor de verdade da oração, os quais são de afirmação ou de negação e os que não operam sobre o valor de verdade da oração, que são circunstanciais de

inclusão, de exclusão, de verificação); os advérbios que operam conjunção de orações são advérbios juntivos, de valor anafórico, que ocorrem numa oração ou num sintagma, referindo-se a algum elemento da oração ou do sintagma anterior, podendo indicar contraste ou conclusão.

No que diz respeito aos advérbios de modo, Neves (2011) afirma que constituem a subclasse mais característica dos advérbios, já que eles são qualificadores de uma ação, um processo ou um estado, modificando propriedades de verbos e de adjetivos. Neves (2011) afirma que essa é uma classe aberta na língua, tendo em vista que os adjetivos qualificadores em geral podem converter-se em advérbios de modo através do acréscimo do sufixo -mente.

Já os advérbios modalizadores, para Neves (2011), compõem uma classe de elementos adverbiais que têm como característica a expressão de alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado. Isso ocorre quando o falante usa um advérbio ou locução adverbial para marcar algo em relação ao que ele próprio disse. Assim, Neves (2011) subclassifica os advérbios modalizadores em: modalizadores epistêmicos, modalizadores delimitadores, modalizadores deônticos e modalizadores afetivos.

Além disso, Neves (2011) descreve os advérbios circunstanciais, os quais se referem aos advérbios de tempo e de lugar e, também, os advérbios juntivos anafóricos, os quais atuam de modo semelhante à atuação da conjunção coordenativa *mas*, marcando uma relação de desigualdade entre o segmento em que ocorre e um segmento anterior.

Para finalizar a seção, Neves (2011) aborda algumas particularidades das construções com advérbios, apontando que numa sequência de advérbios terminados em -mente, pode ser dispensado o sufixo nos primeiros e utilizá-lo apenas no último. Além de que o comparativo de superioridade de bem e de mal pode ser sintético ou analítico, apesar da gramática normativa recomendar o emprego do comparativo analítico junto de particípio. Também há a presença de um apêndice do advérbio ao final do capítulo, onde consta a natureza, o modo de expressão e os níveis de manifestação do processo de negação.

Assim, podemos observar que a classe dos advérbios é apresentada de maneiras distintas de acordo com o tipo de gramática utilizada: nas gramáticas de Cunha e Cintra (2013) e Cegalla (2010), por serem baseadas em uma visão

tradicional, a qual segue as regras da norma padrão da língua, o advérbio é definido como um modificador; já as gramáticas que se propõem como descritivas, como a do Bechara (2015) e Azeredo (2018), (apesar de trabalharem a partir da norma culta) questionam a versão apontada pelas gramáticas tradicionais; e, por fim, as gramáticas de Castilho (2016) e Neves (2011), por considerarem o uso linguístico efetivo, apresentam definições que se distinguem bastante da tradicional, como podemos observar no que foi descrito acerca da definição na *Gramática de usos do português*.

### 3 Concepções de linguagem e ensino de língua materna

Neste capítulo, buscaremos explorar brevemente as três concepções de linguagem e ensino de língua, as quais são denominadas de: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e, linguagem como forma de interação. É fundamental que o professor de língua tenha consciência de qual abordagem está seguindo, tendo em vista que cada perspectiva terá um resultado distinto, já que almejam desenvolver habilidades e competências diferentes nos alunos. Ao pensar em ensino de língua materna, é imprescindível considerar que

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 1985, p. 42)

Desse modo, neste capítulo, abordaremos as concepções de língua/linguagem com a finalidade de compreender cada vertente, tendo em vista que a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho na sala de aula, a bibliografia selecionada como base e, inclusive, as avaliações são consciente ou inconscientemente intrinsecamente ligados à concepção de língua/linguagem adotada.

Geraldi (1985) ressalta a necessidade de que o professor reflita sobre a finalidade do que está ensinando: para que ensinamos o que ensinamos; para que as crianças aprendem o que aprendem. Nessa perspectiva, o autor salienta que a resposta ao “para quê?” envolve uma concepção de linguagem e uma postura relativamente à educação.

Assim, na sequência apresentaremos cada uma dessas concepções, visto que o conhecimento das mesmas é imprescindível para a prática do professor de língua materna e terá impactos profundos tanto na vida pessoal de cada sujeito, como na vida em sociedade, já que é de extrema importância promover uma educação através da qual os indivíduos sejam capazes de compreender, se expressar, se posicionar criticamente diante das mais diversas situações.

### 3.1 Linguagem como expressão do pensamento

A concepção de *linguagem como expressão do pensamento* originou-se na Grécia e, no Brasil, foi fortemente praticada no sistema educacional até a década de 1960, período no qual novas teorias na área do ensino de língua começaram a surgir. Nesse contexto, até então era privilegiado o trabalho com a metalinguagem e com textos literários, visto que a escola era bastante elitizada e um reduzido número de pessoas dispunha da oportunidade de acessar a educação formal.

Nesse sentido, Zanini (1999) faz um retrospecto apontando que o ensino de língua materna há bastante tempo vem sendo confundido com ensino de gramática, isso porque, nos anos sessenta, o ensino era baseado na transmissão de conhecimento: o foco era a exposição e a transmissão de conteúdos, os quais deveriam ser dominados pelos alunos.

Assim,

Nessa perspectiva, conhecer língua materna, muito mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Assim, conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas. (ZANINI, 1999, p. 80)

Dessa maneira, Zanini (1999) ressalta que de um lado é colocado o professor como detentor do conhecimento, cuja tarefa consiste na transmissão de conhecimento, e de outro lado o aluno, o qual era visto como um receptor desse conteúdo. Além disso, a questão de “dominar a gramática da língua” remete ao domínio de regras, as quais nem sempre são condizentes com o uso real do idioma.

Para a autora,

se conhecer língua materna significa dominar os conteúdos de gramática, evidencia-se aí a concepção de que “a linguagem é a expressão do pensamento”. Concepção que orientou os professores para uma prática que se preocupava com o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem. (ZANINI, 1999, p. 81)

Consequentemente, nessa concepção de linguagem é preconizado um conhecimento da língua que consiste em memorizar conceitos e normas gramaticais. Segundo Zanini (1999), essa concepção baseia-se no processo de ensinar com o intuito de transmitir conhecimento.

Nesta perspectiva, o enfoque era a prática, levando em consideração que os exercícios levam à aprendizagem, conforme a autora supracitada. Assim, era privilegiada a repetição, a qual não era questionada nem pelos próprios professores, porque os mesmos deveriam cumprir os programas estabelecidos, além de que perderam espaço para os livros didáticos, que já estavam com os planos de curso definidos e preparados, sem considerar as mais distintas realidades.

Talvez pela própria situação política por que passava o País - regime militar, que se viu mais fortalecido na década de 70; talvez pela falta de tempo de preparar aulas, em virtude do número excessivo de aulas suplementares que tinham que assumir e de fichas que tinham que preencher; talvez pelo próprio comodismo, já que era mais conveniente cumprir sem questionar. (ZANINI, 1999, p. 82)

É imprescindível ressaltar a importância de refletir sobre os reflexos deste período para o ensino de língua materna nos dias de hoje, já que muitos dos professores, inclusive, foram formados por esse modelo de ensino.

A linguagem, nessa perspectiva, é algo que se constitui num processo sociointeracionista, compreendida como inseparável do ser humano, uma vez que sem linguagem não há pensamento, atividades que se desenvolvem ao mesmo tempo. A linguagem é uma realidade que se produz num determinado tempo e espaço histórico, por isso, compreendida como detentora de um caráter pluridimensional. Esse raciocínio indica uma prática de ensino de língua materna que afasta o ensino da gramática descritiva, o treinamento de estruturas sintáticas, mas chama para si a responsabilidade de sentir e fazer com que o aluno perceba a linguagem como produto da vida social, ou seja, a expressão de visões de mundo diferentes, prevendo e antevendo intenções de valores, de julgamento, que estão inseridas em todo e qualquer discurso. (ZANINI, 1999, p. 83)

Assim, Travaglia (2002) ressalta que na concepção de linguagem como expressão do pensamento “as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2002, p. 21). Dessa maneira,

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, consequentemente, da linguagem. (TRAVAGLIA, 2002, p. 21)

De acordo com Geraldi (1985, p. 43), esta concepção abrange predominantemente os estudos tradicionais. Assim, compreendendo a linguagem desse modo, acreditar-se-ia que os sujeitos os quais não conseguem se expressar não pensam. Nesse sentido, Possenti (2012) aponta que nessa perspectiva temos fortemente a presença da noção de erro: tudo o que fugir da variedade eleita como exemplo da boa linguagem é um erro. No entanto, é válido destacar que os considerados bons exemplos desse uso, geralmente, são textos usados em um passado, o que representa um uso arcaico, mas as variações são desconsideradas nessa visão de ensino.

Portanto, seguindo essa concepção, no ensino de língua, as regras são preconizadas para que haja uma organização lógica do pensamento e da linguagem. Assim, Travaglia (2002) frisa que são essas regras que constituem as normas gramaticais do falar e escrever bem. Além disso, nessa perspectiva, não são considerados o contexto e a situação em que se fala: o local, como, quando, a finalidade e o interlocutor não influenciam na escolha vocabular.

### **3.2 Linguagem como instrumento de comunicação**

Já a concepção de linguagem como instrumento de comunicação para Geraldi (1985, p. 43) está relacionada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a

concepção expressa nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais, de acordo com Geraldi (1985).

Assim,

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. (TRAVAGLIA, 2002, p. 22)

Nesse sentido, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) salientam que essa concepção está diretamente relacionada com os elementos da comunicação, visto que nela há um sujeito que visa à transmissão de uma mensagem, codificando-a e remetendo a um ouvinte, através de um canal. Desse modo, a linguagem é compreendida como uma ferramenta a qual é utilizada para a transmissão de uma mensagem/informação.

Nesse processo, segundo Geraldi (1984), utiliza-se a variedade padrão e despreza-se as outras variações linguísticas. Assim, há uma aproximação com as gramáticas tradicionais, já que também trabalhará a partir das estruturas linguísticas para o desenvolvimento da fala e da escrita.

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo *estruturalismo* (a partir de Saussure) e pelo *transformacionalismo*, (a partir de Chomsky) (cf. Neder, 1992: 41, que adota ideias de Frigotto, 1990: 20). (TRAVAGLIA, 2002, p. 22)

Nesse contexto, essa concepção, que é ligada ao estruturalismo e, ainda, ao transformacionalismo, se preocupa com formas abstratas, compreendendo a língua como um meio de transmissão da mensagem do emissor para o receptor. Assim,

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (TRAVAGLIA, 2002, p. 22-23)

Portanto, nessa perspectiva o aluno deveria ser capaz de internalizar o conhecimento através de atividades de repetição ou de exercícios que promovam a resposta a partir de modelos. A aprendizagem, consequentemente, ocorreria a partir da prática de exercícios de repetição, que, muitas vezes, estão presentes nos livros didáticos, os quais são distribuídos às escolas a partir do Programa Nacional do Livro Didático.

Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), nessa concepção de linguagem, o sujeito é somente um repetidor de uma ideologia. Logo, trata-se de um ensino de língua baseado em uma abordagem superficial e descontextualizada, segundo os autores.

### **3.3 Linguagem como forma de interação**

Para iniciar a reflexão sobre a concepção de linguagem como forma de interação, é importante observar que

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (GERALDI, 1985, p. 43)

Conforme a citação de Geraldi (1985), podemos observar que a concepção de linguagem como forma de interação vai se apresentar como um contraponto às concepções anteriores: nessa, a língua é vista como um lugar de interação humana, logo podemos compreender que a língua é vista como viva e dinâmica, ao contrário das anteriores, nas quais a língua padrão que é considerada como base para o estudo. A partir de Geraldi (1984), podemos compreender o uso da língua não apenas como expressão do pensamento, mas como um meio de ação sobre o outro e sobre o mundo.

Nessa perspectiva, se

Associam estreitamente a estrutura linguística aos contextos de uso e às escolhas que os falantes fazem para satisfazer propósitos e necessidades discursivo-interacionais. As formas que a linguagem assume levam em conta a eficiência comunicativa entre o falante e seu interlocutor, esteja ele presente ou ausente (no caso, o leitor, o ouvinte e o espectador de mídias em geral, o autor de um texto em relação ao seu tradutor). Por isso, é importante compreender que a especificação do conhecimento linguístico e da competência comunicativa envolve muito mais do que o domínio de regras sintáticas, semânticas, morfológicas e fonológicas – envolve também o domínio adequado de fatores contextuais, pragmáticos e sociocognitivos. (BORTONI-RICARDO, 2014. P. 218)

Assim, no que se refere ao ensino da língua, nessa abordagem prioriza-se a utilização da língua como um meio de interação social, buscando o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os usos que faz. No entanto, isso não significa buscar extinguir o estudo da gramática nas aulas de língua, mas buscar trabalhá-la de modo contextualizado, cujo uso faça sentido ao estudante, com cuidado para que o texto não seja usado como pretexto para o estudo gramatical.

Além disso, esta concepção é atrelada à gramática internalizada, a qual é constituída pelo conjunto de regras que possibilitam a utilização dos recursos linguísticos, tanto para falar quanto para compreender, de modo que a ordenação desses recursos faça com que a pessoa compreenda e seja compreendida.

Desse modo,

A expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Entendemos que, na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual. (FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 489)

Outrossim, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) salientam que, nessa perspectiva, o intuito central do ensino de língua, especialmente a materna, é proporcionar ao estudante o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o uso linguístico como uma ferramenta de interação social. Isso ocorre a partir da compreensão, da análise, produção e interpretação de textos.

Assim, considerando a presença dos livros didáticos na sala de aula, é válido retomar a reflexão sobre o porquê de dar aulas de Português a falantes nativos de Português. Nesse sentido, há quatro possíveis justificativas para tal, sendo estas compostas pela necessidade: 1) de desenvolver a competência comunicativa nos usuários da língua; 2) de conduzir o aluno ao domínio da norma culta/língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua; 3) de oportunizar ao aluno o conhecimento da forma e função da língua; e, 4) de desenvolver o raciocínio, o pensar científico, a argumentação do aluno. Assim, é fundamental que o professor possua com clareza o entendimento de qual concepção de linguagem, de língua, de gramática e de abordagem do ensino ele parte, para que consiga promover um ensino eficaz de língua materna, conforme Travaglia (2001).

#### 4 O que diz Travaglia sobre o ensino de língua materna?

Neste capítulo, apresentaremos uma síntese da produção bibliográfica de Luiz Carlos Travaglia, tendo em vista que o autor é um dos principais nomes no que se refere ao ensino de língua materna e que este é um dos autores da coleção *A aventura da linguagem*, a qual faz parte de nosso *corpus* para essa pesquisa. Assim, posteriormente, buscaremos observar se a teoria proposta pelo autor converge ou diverge das atividades presentes nos livros didáticos selecionados para esse trabalho.

No livro *Metodologia e prática da Língua Portuguesa*, Travaglia (1986) se preocupa com a apresentação do método estrutural de ensino de língua aplicado basicamente ao ensino-aprendizagem da Língua Materna, visando à orientação dos professores que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa em todos os níveis. Desse modo, o autor aponta que o passo inicial para desenvolver a sua proposta é o conhecimento acerca do que é o método estrutural - o qual geralmente é definido em confronto com o que convencionalmente chama-se de métodos tradicionais de ensino de língua (TRAVAGLIA, 1986, p. 15).

Conforme o pesquisador citado anteriormente, o método tradicional de ensino da Língua Portuguesa, desvinculado de uma base linguística, pedagógica e psicológica, trabalha com a língua de um modo fragmentado, isto é, abordando palavras e expressões descontextualizadamente. Além de que trata da língua analiticamente – fato que prejudica um olhar global do aluno acerca da língua e apresenta uma tendência a ensinar formas e estruturas as quais se distinguem do uso cotidiano. Para o autor, nesse contexto, por mais que o aluno esteja motivado, acaba percebendo-se submetido a um número de formas gramaticais e a um vocabulário que não consideram critérios de necessidade e urgência, ou seja, o aluno não possui ainda reflexos fundamentais de estruturação e pronúncia que lhe sirvam como base para adquirir esse tipo de estruturas que lhe são apresentadas na aula.

Nessa perspectiva, o método tradicional, nesse sentido, não leva em consideração dois princípios básicos para o início do ensino-aprendizagem de uma língua materna, os quais são: “ter como ponto de partida o conhecimento da língua oral que o aluno já domina e ter em mente o princípio de que, numa

estrutura linguística, os elementos nunca vêm isolados - tudo participa de tudo" (TRAVAGLIA, 1986, p. 16). Em contrapartida, o autor salienta que o método estrutural, no entanto, aborda a língua buscando atender aos princípios supracitados, os quais buscam fundamentos na linguística, na psicologia e na pedagogia.

Em continuação, o autor defende que o método estrutural é um método direto, visto que conduz o aluno à utilização do léxico e das estruturas da língua diretamente, sem passar por uma fragmentação analítica da mesma, isto é, sem uma intervenção prévia de regras gramaticais as quais, no método tradicional, eram o objetivo inicial e que penosamente levam o aluno a uma visão do todo da língua, se esta chegar a ocorrer. Assim, segundo ele, o método estrutural oportuniza ao aluno o uso, mas sem esquecer do funcionamento do todo; a reflexão gramatical só intervém a posteriori. Sendo, assim, um método global, não apenas no sentido de que apresenta os vocábulos dentro do enunciado, mas também à medida que apresenta o enunciado em sua totalidade estrutural e dentro de uma situação.

Dessa maneira, Travaglia (1986) defende que o método estrutural almeja conduzir o estudante ao uso automático do vocabulário e das estruturas, as quais recebem valor e significação no contexto de uso. Assim, o autor ressalta que, dessa forma, o método estrutural tem por objetivo inicial automatizar estruturas linguísticas e vocabulário, a fim de que o aluno possa produzir, rapidamente, frases corretas e adequadas ao contexto em que se encontra.

Para o autor supracitado, a ideia não é a de que o estudante não deva abordar a língua de maneira reflexiva, porém que o faça somente na proporção necessária para que o uso não seja nem de modo mecânico, nem sem intervenção da reflexão e da inteligência: gramatiquice pura ou automatismo puro são igualmente nocivos para um bom uso da língua como instrumento básico da comunicação humana. O autor acrescenta, ainda, que, nos exercícios estruturais, a constante atenção com a gradação e o contexto conduz o aluno ao domínio seguro do seu idioma, bem como oportuniza o desenvolvimento da aptidão de aplicar, em um momento de aprendizagem mais avançado, na produção do próprio texto, as estruturas aprendidas.

Dessa maneira, "o método desenvolve um processo que começa numa simples repetição e alcança um nível onde o aluno, por si mesmo, cria estruturas

das mais simples às mais complexas, tanto na conversação quanto na redação" (TRAVAGLIA, 1986, p. 17). Em consequência disso, o estudante passa a ser um leitor mais competente, refletindo melhor sobre o conteúdo dos enunciados que decodifica; além disso, os estudantes se tornarão mais capazes e criativos à proporção que forem conduzidos para isso dentro do método.

Travaglia (1986, p.18) explica que "os exercícios estruturais têm suas bases no Estruturalismo e representam uma de suas principais contribuições ao ensino de língua":

A partir da segunda metade deste século, linguistas, psicólogos e pedagogos, seguindo a linha estruturalista, uniram-se e desenvolveram a técnica dos exercícios estruturais, beneficiando dessa forma a pedagogia das línguas. Nesse sentido, o Estruturalismo como corrente linguística se preocupou muito mais com o como ensinar línguas do que com a descrição e a natureza das mesmas, isto é, os linguistas, após estudo de um vocabulário de maior frequência e de estruturas mais básicas da língua, voltaram-se para a pedagogia de elaboração e de utilização dos exercícios estruturais em sala de aula. (TRAVAGLIA, 1986, p. 18)

Assim, o referido autor destaca que o professor favorecerá o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do estudante, oportunizando-lhe condições de identificar na escrita o conhecimento que este tem do seu mundo e que se acha expresso na sua língua oral; treinando, em exercícios, as estruturas da língua, permitido o reconhecimento das mesmas e favorecendo o processo de desmontagem dessas estruturas. No entanto, toda essa ajuda em favor do ensino e do estudante só poderá ser possível à proporção que o professor puder realmente dedicar grande parte de seu tempo ao estudo, ao planejamento e execução das aulas - ressalta o autor.

Nesse contexto, é válido apontar que a língua, por se constituir como um sistema, possui seus elementos estruturados, os quais estabelecem relações entre si e se definem pela totalidade de relações que mantêm com os demais elementos do sistema, consoante ao autor. Além de que a gramática da língua deve ter uma preocupação, justamente, com a descrição das relações que se estabelecem entre os elementos do sistema linguístico nos seus distintos níveis - fonológico, morfológico, semântico e sintático.

Nessa perspectiva, o linguista determina que o modo como se organizam os elementos dentro do sistema é o objetivo inicial dos exercícios estruturais. Dessa maneira, conforme o autor, um exercício se transforma em um fenômeno dinâmico ao manipular ordenadamente esses elementos, ao observar sua função e a posição que ocupa dentro da estrutura maior do sistema linguístico. Assim, Travaglia (1986) ressalta que, em termos práticos, os exercícios estruturais se constituem a partir dos fenômenos linguísticos de oposição e similaridade - sendo, no caso da similaridade, a prática de exercícios de substituição, na qual os elementos substituídos mantêm a mesma posição e a mesma função na estrutura da fase.

Conforme o autor, a língua, sendo vista como código abstrato, coletivo e virtual, se configura como um sistema de unidades de número fixo, de três níveis (fonológico, morfo-semântico e sintático), somado às regras combinatórias, as quais são chamadas de relações paradigmáticas e sintagmáticas. Nessa perspectiva, para Travaglia (1986), o código é caracterizado, basicamente, pelas suas unidades (elementos) e pelas regras combinatórias, as quais são diferentes a cada utilização do código linguístico, já que as regras combinatórias são usadas de modos distintos a cada situação.

Mas, Travaglia (1986) ressalta que é necessário observar que essas noções apenas vão ser apreendidas pelo estudante se forem apresentadas contextualizadamente, seja em frases ou em textos que se relacionem com o seu universo cognitivo. A partir dessa perspectiva, é válido ressaltar que não seria proveitoso para o estudante o exercício baseado em palavras ou expressões descontextualizadas, isso não contribuiria para o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

O autor ressalta que “gramática” é um termo ambíguo, isso porque pode remeter ao conhecimento que o falante-ouvinte possui da língua, o qual é internalizado ou, ainda, pode remeter ao conceito de gramática como um livro onde se ditam as regras de uso da língua. A esse segundo conceito de gramática, podem ser observadas fortes críticas, pois apresenta múltiplos critérios acerca da análise dos elementos linguísticos, o que acarreta falhas em decorrência da falta de objetividade de critérios de análise, uma vez que apresenta juízos de valor e aborda como exemplos de boa linguagem autores do século passado ou do começo do século.

Nesse sentido, o método estrutural visa à automatização de estruturas da língua para utilização em situações reais de comunicação. O autor traduz que o objetivo é que o aluno “adquira determinados hábitos linguísticos que são reações aprendidas e que se repetem em circunstâncias semelhantes” (TRAVAGLIA, 1986, p. 36). Dessa maneira, no método estrutural, o foco é o saber fazer, não basta o saber reflexivo e teórico sobre a língua.

É necessário que o professor tenha consciência das limitações do método estrutural no ensino de língua materna. Na perspectiva do autor, o método tem por objetivo desenvolver automatismos, assim precisa ser acompanhado de atividades as quais favoreçam o desenvolvimento do pensamento, das habilidades intelectuais e, ainda, do conhecimento reflexivo acerca da língua.

Outrossim, Travaglia (1986) ressalta que o método estrutural atua mais na área de produção de estruturas, assim acaba se limitando a conduzir o aluno ao conhecimento de estruturas que irá encontrar, auxiliando pouco no desenvolvimento da compreensão. Desse modo, esse método pode ser um dos recursos utilizados pelo professor em sala de aula, mas deve ser sempre integrado a outros métodos, recursos e atividades que contribuam no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que o mesmo não consegue desenvolver.

A partir dessa metodologia, inicialmente, o ensino de gramática ocorrerá de modo implícito, a partir da “interiorização global das estruturas treinadas” (TRAVAGLIA, 1986, p. 45). Posteriormente, o ensino ocorrerá de modo indutivo, por meio da discussão e reflexão sobre a ocorrência gramatical, o que proporcionará uma consciência disso.

Assim, um alerta feito por esse pesquisador é o fato de que o professor de língua materna precisa estar atento ao quanto, como, onde, quando deve abordar o estudo reflexivo no ensino-aprendizagem, além de que para isso deve considerar o nível do estudante e o tipo de estrutura trabalhado, já que certos fenômenos linguísticos podem ser treinados e interiorizados em determinados momentos e estudados em outros momentos da vida escolar que sejam mais adequados.

Além disso, outro aspecto destacado por Travaglia (1986) acerca desse método consiste no fato de que ele apresenta a frase sempre como um todo, no entanto, no método estrutural, também podem ser trabalhadas partes da frase,

não há impedimentos para que sejam trabalhados elementos da estrutura. Portanto, para ele, o foco do professor de língua materna deve ser o desenvolvimento da variante culta, padrão, contemporânea, podendo, também, abordar outras variantes da língua, de acordo com a necessidade, para que seja possibilitado aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa. É necessário que o professor tenha em vista que o aluno, desde criança, domina as estruturas básicas da oralidade. Assim, o profissional precisa ter em mente as diferenças entre a variante que os estudantes dominam e a variante que almeja que eles adquiram, para evitar que ocorra uma discriminação linguística com os estudantes que tenham aprendido uma variante distinta da proposta nas atividades escolares.

Nesse sentido, o ideal, a nível linguístico, conforme Travaglia (1986), é que o professor use estruturas mais fáceis e menos complexas inicialmente, para depois partir para as mais difíceis e mais complexas, aumentando gradativamente de acordo com a complexidade, a frequência de uso e a extensão das estruturas. Outra orientação do autor é que o professor inicie pela língua oral para posteriormente passar à escrita e, em última esfera, passe para a língua literária.

Além disso, é enfatizada a importância do professor no método estrutural, tendo em vista que é o profissional que irá organizar ou criar o material de acordo com a sua realidade de ensino. Para o autor, parte da eficácia do ensino depende da capacidade criadora do professor, mas é imprescindível que o método estrutural seja aliado a outros recursos de ensino de língua materna. Além disso, esse método por ser de treinamento, demanda um papel ativo do aluno, cuja participação é fundamental. Travaglia (1986, p. 95) ressalta que há uma vasta diversidade de tipos de exercícios estruturais, mas “importa frisar que o professor deve ter flexibilidade e capacidade de variação na escolha e aplicação destes exercícios”.

Além disso, é válido destacar que

Dentro desta variedade e flexibilidade, é possível, inclusive, criar combinações dos tipos de exercícios vistos acima e mesmo criar outros tipos. Como foi dito, os exercícios estruturais, dentro do processo de ensino-aprendizagem, podem servir: a) à apresentação de conteúdo novo; b) à fixação deste conteúdo; c) à integração do conteúdo com elementos já estudados; d) ao

emprego e reemprego dos elementos linguísticos apreendidos em diferentes situações; e) à verificação e controle da aprendizagem; à iniciação à expressão livre, valendo-se principalmente do diálogo dirigido e do completamento, num estágio mais avançado. (TRAVAGLIA, 1986, p. 95)

Desse modo, é preciso que o professor reflita previamente acerca do tipo e da finalidade do uso dos exercícios estruturais, a fim de que sejam capazes de promover no aluno o desenvolvimento da capacidade de utilização dos mecanismos gramaticais básicos, além de proporcionar a automatização de estruturas ao estudante, favorecendo a competência linguística.

Outro aspecto abordado pelo referido linguista é o fato de que o professor deve se preocupar, na elaboração dos exercícios, com a quantidade dos mesmos, a qual deve ser determinada de acordo com a complexidade do elemento linguístico abordado e com o progresso dos alunos na realização das atividades propostas. Segundo o autor, os exercícios serão considerados adequados quando conseguirem atender exatamente às necessidades linguísticas dos estudantes. Além disso, para Travaglia (1986), o tempo utilizado em aula com exercícios estruturais não deve ser superior a 20 minutos, de acordo com a exigência do problema e o bom senso do professor.

É importante ressaltar que, consoante ao autor supracitado, é praticamente impossível que o aluno tenha interesse se ele se perceber frente a um exercício com frases distantes de sua realidade, tanto em relação ao sentido desse conteúdo como em relação ao conhecimento de mundo a que as mesmas remetam. Assim, os exercícios estruturais não devem privilegiar repetições mecânicas, devendo sempre atentar para trabalhá-las juntamente com a estrutura, o aspecto semântico. “Assim se evitarão frases sem sentido que ferem o bom senso e que provocam naturalmente monotonia e desinteresse.” (TRAVAGLIA, 1986, p. 103)

Além de que é importante frisar a necessidade de uma maior aproximação possível entre as atividades e a linguagem padrão, desde que ela esteja sendo utilizada na atualidade, visto que isso transmitirá uma vivacidade e uma autenticidade linguística maior aos alunos; utilizar uma linguagem culta distante da utilizada no cotidiano pode provocar desinteresse nos estudantes.

Nesse contexto, quando os exercícios estruturais são preparados com essas preocupações, os estudantes passam a se sentir estimulados a participar

e a reagir positivamente aos exercícios, os quais acabam percebendo como um desafio:

Ele, o aluno, se sente estimulado a adquirir hábitos linguísticos que lhes são desconhecidos ou cuja aquisição representa para ele uma dificuldade. Isso significa, finalmente, que os exercícios estruturais, bem elaborados e aplicados, serão motivo de prazer, uma vez que desafios são vencidos a todo momento e o aluno, assim afastado da monotonia e do lugar comum, sentirá a educação não como uma doação ou dádiva, que se recebe passivamente, mas uma conquista e os exercícios estruturais como uma possibilidade de se fazer esta conquista. (TRAVAGLIA, 1986, p. 106)

A partir dessa perspectiva, a prática de aplicar atividades isoladas tem potencial para conduzir os alunos ao fracasso, porque é necessário que as atividades propostas sejam integradas, para que façam sentido, inclusive, para proporcionar motivação e interesse nos estudantes.

Além disso, Travaglia (1986) aponta que é comum os professores utilizarem livros didáticos em suas aulas, isso pode ocorrer por subordinação a uma tradição ou a ordens de superiores, por comodismo, por facilitar o trabalho ou por entender que é um material bom para o seu trabalho. Para o autor, boa parte desses livros de Língua Portuguesa contém exercícios estruturais, variando a quantidade: alguns têm mais, outros menos e outros não possuem.

Outro aspecto pertinente é o de que “este deve ser um dos critérios que orientam a escolha de um livro didático: o tipo e a quantidade de exercícios que ele contém” (TRAVAGLIA, 1986, p. 122). No entanto, se o livro não apresentar exercícios estruturais, o professor pode elaborá-los ou, até mesmo, transformar os exercícios tradicionais em exercícios estruturais.

Para o autor, os exercícios estruturais alteraram o ensino de línguas à proporção que se constituem como um meio para que o professor possa proporcionar estímulos distintos para conduzir o aluno à utilização do maior número possível de estruturas de menor tempo possível. “Como diálogo, os exercícios estruturais devem ser feitos num ritmo de conversação.” (TRAVAGLIA, 1986, p. 133). Por fim, é ressaltado que “os exercícios estruturais são uma técnica de utilização perfeitamente válida no ensino de língua materna

desde que se esteja atento a suas limitações e a sua adequada construção e aplicação" (TRAVAGLIA, 1986, p. 158).

É importante, ainda, apontar que a gramática é um fato ou fenômeno plural, assim se constituindo como algo que não pode ter uma única abordagem, finalidade ou metodologia, porque o ensino de gramática é plural e os profissionais da língua precisam estar preparados para trabalhar com essa pluralidade (TRAVAGLIA, 2004, p. 9). Sendo assim, o autor ressalta a importância de uma atuação em sala de aula de língua materna que seja pertinente para a vida das pessoas.

Travaglia (2004, p. 15-16) defende que a gramática tem uma relação direta com a qualidade de vida, para isso o autor estabelece alguns pontos que sustentam essa perspectiva. Inicialmente, Travaglia argumenta que tudo o que constitui a sociedade e sua cultura é simbolizado e significado na língua, tudo o que pensamos, expressamos, vemos ou deixamos de ver é moldado através da linguagem, sobretudo pela língua. Dessa maneira, a língua se constitui como uma forma de interação comunicativa na sociedade.

Além disso, o autor problematiza o porquê de se dar aulas de determinada língua para os falantes nativos da mesma. Para o autor, a finalidade desse ensino é o desenvolvimento da competência comunicativa, a fim de propiciar ao falante o conhecimento de um maior número de recursos linguísticos de forma adequada a cada contexto de uso. É válido ressaltar que, conforme o autor, esse objetivo para o ensino de língua materna está diretamente relacionado com a concepção de língua utilizada.

Travaglia (2004) aponta ainda a relação com a concepção acerca do que é gramática, visto que se o entendimento for de que gramática é uma teoria composta por um conjunto de classificações e de funções que as unidades da língua podem exercer, talvez a gramática tenha pouca coisa a ver com qualidade de vida; se o entendimento for de gramática como um conjunto de conhecimentos linguísticos que cada falante da língua tem internalizado para o uso efetivo em situações reais, a gramática tem tudo a ver com qualidade de vida, já que quanto mais recursos, mecanismos, estratégias da língua o usuário da língua dominar, melhor desempenho linguístico terá.

Portanto,

as condições de existência sociocultural são grandemente dependentes da língua; assim, quanto mais domínio dos recursos e mecanismos desta tiver, melhor a pessoa se movimentará dentro desta sociedade e, portanto, melhor qualidade de vida terá (TRAVAGLIA, 2004, p. 17)

Dessa forma, o autor defende um ensino de gramática que seja pertinente para a vida, já que através desse ensino a pessoa poderá, inclusive, viver melhor, pois pode transmitir pela língua os significados/sentidos que pretende, além de que pode compreender melhor os significados/sentidos que chegam até ela, percebendo as estratégias argumentativas utilizadas na fala. Assim, esse ensino, que é capaz de ter influência na vida das pessoas, se constitui como um ensino de gramática que desenvolva a capacidade do falante de utilizar cada vez mais recursos da língua que sejam adequados a cada situação de interação comunicativa.

Travaglia (2004, p. 21) aborda a questão de que a capacidade de utilizar a língua é uma característica da raça humana, exceto em caso de desenvolvimento de alguma patologia, todos os seres humanos são capazes de adquirir a língua da sociedade em que nasceram de forma “natural”. No entanto, a versão escrita da língua exige um empenho explícito para a sua aquisição, demandando uma situação formal de ensino/aprendizagem.

Desse modo, uma educação linguística

é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2004, p.23).

Nesse sentido, é importante apontar que só existe comunicação quando existem os efeitos de sentido entre usuários da língua por meio de um texto produzido por uns e recebido por outros. Assim, a competência do falante enquanto usuário da língua depende de que, enquanto produtor do texto, saiba escolher as possibilidades linguísticas para a constituição do texto de modo adequado para alcançar seus objetivos em determinada situação, mas também

depende de que, enquanto recebedor do texto, saiba distinguir entre os diferentes efeitos de sentido que cada recurso linguístico é capaz de produzir, para que seja capaz de compreender adequadamente os textos que chegam até ele.

Para Travaglia (2004, p. 26), a educação linguística se compõe pelo conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, as quais conduzem um sujeito a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a possuir a capacidade de fazer uso desses recursos de modo adequado para a produção de textos que podem ser utilizados em situações específicas de interação comunicativa, produzindo os efeitos de sentido almejados.

Nesse contexto, para o autor supracitado, a educação linguística consiste no ensino dos recursos linguísticos e dos efeitos de sentido que cada tipo de recurso e, particularmente, cada recurso pode apresentar na comunicação através de textos linguísticos.

É válido frisar que educação linguística não consiste no ensino de teorias gramaticais ou linguísticas, com sua respectiva metalinguagem, o que o autor aponta como educação linguística é a abordagem dos recursos, dos tipos de recursos, das diferenças de sentido entre eles, a fim de desenvolver a capacidade de criar ou compreender construções e usos em textos. No entanto, o autor aponta a possibilidade de que os estudantes possuam conhecimento de alguns elementos teóricos, como um meio de auxiliar na compreensão dos fatos, mas sem que o ensino desses elementos de metalinguagem seja o objetivo principal da educação linguística.

Além disso, o autor salienta que na educação linguística é necessário atentar para as variedades linguísticas, tendo em vista que as variedades são igualmente válidas, desde que sejam empregadas de acordo com o contexto de uso. É preciso que seja ensinada a norma padrão da língua, já que ela se compõe como um instrumento de mobilidade social para as pessoas, porém deve-se apontar que existem diferenças no que se refere à adequação do uso de acordo com a situação.

A educação linguística formal é, geralmente, a responsável pela aquisição da variedade escrita da língua, a qual se distingue da língua falada. Entretanto, o autor enfatiza que mesmo dentro de uma variedade da língua, há a possibilidade de escolher recursos alternativos, acerca dos quais o usuário

precisa ter consciência para que escolha o que possui o sentido mais adequado para determinada situação.

Travaglia (2004, p. 77) aponta o porquê de ensinar teoria gramatical, justificando que nesse tipo de ensino é possível ensinar a língua que resulta em habilidades de uso linguístico e ensinar sobre a língua, o que resulta em conhecimento teórico sobre a língua e pode desenvolver a habilidade de análise de fatos linguísticos.

Além disso, o autor ressalta que a proposta de ensino de língua materna jamais contemplou a eliminação do ensino teórico sobre a língua, mas deixou isso como uma opção do professor, que poderia ser realizada com consciência de fatos, já que o ensino de teoria gramatical ou linguística não leva à formação de usuários competentes da língua, além de não fazer bons produtores e compreendedores de textos. Assim, é importante ter em vista que as habilidades de produzir e compreender textos competentemente são fundamentais na habilidade linguística de qualquer falante, já que a finalidade básica do uso da língua é a comunicação e ela se faz por textos, conforme Travaglia (2004).

Também, é válido observar que há alguns conhecimentos teóricos sobre a língua que podem ter e têm aplicações práticas imediatas na vida das pessoas, seja nas atividades profissionais ou no cotidiano e, por tal motivo, devem ser estudados nas aulas de língua materna. O autor exemplifica, argumentando que: o conhecimento do alfabeto e da chamada em ordem alfabética é indispensável, já que a pessoa pode precisar utilizar um dicionário ou, até, organizar fichários ou arquivos, como também organizar listagens em geral; o conhecimento das flexões e da forma gramatical básica com que a palavra aparece no dicionário para que a pessoa compreenda que diferentes palavras com o mesmo radical possuem significados aproximados; o conhecimento das flexões e de suas denominações pode ser necessário quando alguém precisa considerar a adequação de certos usos a uma determinada variedade linguística; o conhecimento teórico das convenções da língua escrita têm aplicação prática imediata para alguém que vá escrever um texto, já que precisará dominar as regras de divisão de sílabas, quando necessário dividir em final de linha, além de precisar dominar as regras de pontuação e de uso de margens, parágrafos, mudanças de linha marcando mudança de interlocutor, centralização e destaque no título do texto, por exemplo.

Nesse contexto, o autor retoma que é importante lembrar de que a teoria pode ser uma mediação, um recurso auxiliar, mas não pode ser o centro e o fim das aulas de língua materna. Travaglia (2009, p. 17) apresenta quatro razões que justificam o motivo de dar aulas de uma língua materna. Para o autor, a primeira razão consiste no desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, a capacidade de empregar de modo adequado a língua nas mais variadas situações de uso. Essa competência implica outras duas competências, que são a gramatical/linguística e a textual.

A segunda razão, conforme o autor, é em torno de que no geral há uma grande preocupação dos professores de conduzir o aluno ao domínio da norma culta/língua padrão e de ensinar a variedade escrita da língua. No entanto, essas duas ações são mais restritas do que o desenvolvimento da competência comunicativa, sendo, portanto, submissas a ele.

A terceira razão é em torno do propósito de oportunizar ao aluno o conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, de sua forma e de sua função.

Por fim, a quarta razão visa a um ensino de teoria gramatical o qual não se aplica somente ao ensino de língua materna, mas abrange o ensinar a pensar, a raciocinar. Propõe o ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico.

Travaglia (2009) ressalta que o ensino gramatical em geral nas escolas tem sido prescritivo, visto que se vincula às regras de gramática normativa, as quais são definidas conforme a tradição literária, de onde são retirados os exemplos. Assim, parte significativa do tempo das aulas é gasta no ensino e utilização dessa metalinguagem, o que acaba não avançando e passa-se anos repetindo os mesmos tópicos gramaticais, como classificação de palavras, análise sintática do período simples e composto, regras de regência e de concordância, por exemplo.

O autor destaca que ao ensinar gramática, deseja-se que o aluno domine a língua, a fim de possuir uma competência comunicativa nessa língua. No entanto, para aprender uma língua, seja naturalmente no cotidiano de interação com outras pessoas, seja de forma sistemática em uma sala de aula, provoca sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua, mesmo que essa reflexão seja inconsciente/implícita.

Desse modo,

A proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. Isto muda também o conceito de gramática que será usado no ensino de língua materna, pois passa-se a ver como integrando a gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e usos dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restritas aos níveis morfológico (classes de palavras, flexão verbal e nominal e as categorias que elas expressam: gênero, número, pessoa, tempo, modo, voz e aspecto) e sintático (termos da oração, tipos de orações e períodos, regras de concordância e regência etc.). (TRAVAGLIA, 2009, p. 109)

Assim, o pesquisador alerta que, apesar de haver uma separação em quatro tipos de gramáticas (de uso, reflexiva, teórica e normativa), a gramática da língua é uma coisa só. Assim, o professor vai chegar a cada tipo de gramática de acordo com o tipo de atividades desenvolvidas na sala de aula, portanto, em vários momentos será necessário utilizar mais de um desses tipos de trabalho com a gramática da língua, tendo em vista que a reflexão sobre os fatos da língua é condição fundamental para o seu domínio e uso.

Travaglia (2009) explica que a gramática de uso é inconsciente, implícita e está ligada à gramática internalizada do falante. Assim, no ensino ela é estruturada a partir de atividades que objetivem o desenvolvimento de automatismos de usos das unidades, regras e princípios/mecanismos, além de princípios de uso dos recursos das diversas variedades linguísticas. Tais atividades buscam a internalização de unidades linguísticas, construções, regras e princípios de uso linguístico para que o usuário utilize nas situações de interação comunicativa em situações específicas. Para isso, se refere aos exercícios estruturais como uma boa alternativa.

Travaglia (2009, p. 11) enfatiza que em “atividades de gramática de uso não se explicitam os elementos de descrição da língua e seu funcionamento para

o aluno". Para o autor, quem precisa saber muito sobre a estrutura e funcionamento linguístico é o professor, a fim de selecionar e ordenar conteúdos e organizar exercícios que sejam adequados ao ensino da habilidade que almeja desenvolver. Além dos exercícios estruturais, atividades de produção, compreensão de texto, atividades de vocabulário, atividades que apresentem variedades linguísticas, atividades de produção oral e/ou escrita também se constituem como atividades de gramática de uso.

Assim,

Muitos livros didáticos trazem exercícios estruturais, mas estes dificilmente constituem toda uma série de exercícios necessários ao trabalho com um fato da língua. Quase sempre, tem-se exercícios isolados sobre um fato da língua, que podem auxiliar na aprendizagem deste, mas não farão o que se propõe como objetivo desse tipo de atividade: automatizar o uso de recursos da língua. Assim, é preciso que o professor esteja consciente de que sempre deverá elaborar os exercícios estruturais sobre os fatos da língua que julgue necessário e pertinente trabalhar num dado momento com seus alunos dentro de um plano definido e de forma sistemática e não fragmentária e fortuita como muitas vezes aparece nos livros didáticos (TRAVAGLIA, 2009, p. 121).

O autor enfatiza que, mesmo para o professor que tem por preocupação trabalhar com a nomenclatura gramatical para atender aos programas de ensino, não há justificativas para não trabalhar uma gramática de uso.

A gramática reflexiva, segundo Soares (1979: capítulo 9), é uma gramática em explicitação, que 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 (TRAVAGLIA, 2009, p. 142).

Desse modo, ele salienta que está de acordo no que se refere à reflexão baseada no conhecimento intuitivo para o domínio consciente dos recursos linguísticos. No entanto, acredita que "a reflexão deve atuar também para o domínio de uma língua (variedades e recursos) que o aluno ainda não domina inconscientemente" (TRAVAGLIA, 2009, p. 142).

Nesse sentido, o autor aponta ainda que os falantes adquirem e internalizam a língua na variedade predominante no meio em que vivem, assim o objetivo dos professores de língua materna consiste na ampliação da capacidade de uso da língua, desenvolvendo a competência comunicativa através de atividades com textos que tratem de distintas situações de interação comunicativa. Isso para que os alunos compreendam quais textos e variedades linguísticas são mais apropriados para as diferentes situações cotidianas, além de que compreendam o funcionamento das diferentes variedades linguísticas, conforme as variáveis determinantes dessas variedades, consoante ao autor supracitado.

Nessa perspectiva, Travaglia (2009) destaca que não concorda que a gramática reflexiva seja apenas um trabalho de reflexão sobre algo que o estudante já domina, porém um trabalho sobre os recursos linguísticos que o mesmo ainda não domina, a fim de conduzi-lo a adquirir novas habilidades de uso da língua, constituindo, dessa forma, a prática de um ensino produtivo e não apenas uma descrição.

Desse modo, o autor salienta a possibilidade de que sejam realizados dois tipos de trabalho de gramática reflexiva: um tipo composto por tarefas que conduzem o estudante a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento linguístico (que serve apenas como recurso auxiliar, por não desenvolver a competência comunicativa) e o outro tipo composto por tarefas que tem por foco os efeitos de sentido dos elementos linguísticos que são produzidos no processo comunicativo, a fim de promover o desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão.

No que se refere à gramática teórica, ele afirma que essa é uma gramática explícita, a qual é construída com base na metalinguagem. Dessa maneira, no ensino/aprendizagem, os exercícios têm como base elementos das distintas gramáticas descritivas e parte da descrição de gramáticas normativas, o que faz com que ela tenha um caráter de legislação acerca dos elementos linguísticos que devem ou não ser utilizados.

É válido ressaltar que Travaglia (2009) não propõe uma exclusão das atividades de gramática teórica das aulas de Língua Portuguesa, porém aponta um redimensionamento das mesmas, para que essa gramática não seja abordada com um fim em si mesma, mas que seja utilizada como mais uma

possibilidade de auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, o autor propõe que o professor reduza o tempo gasto com informações teóricas e passe a selecionar apenas informações que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de utilizar a língua. Assim, o autor ressalta que o bom senso do professor deve prevalecer na seleção do que é necessário e oportuno de ser trabalhado no que se refere à teoria gramatical. Além de que é imprescindível refletir sobre a qualidade do material que vai ser trabalhado, para que não seja passado aos alunos um conteúdo/teoria com problemas.

Nesse sentido, o pesquisador defende um ensino de língua materna no qual seja evitado um dos grandes problemas do ensino de gramática que consiste na repetição inconsciente de fórmulas e sem a devida reflexão sobre o sentido dos elementos linguísticos utilizados. Nesse sentido, para o autor citado, as atividades de gramática teórica podem conduzir o estudante a pensar cientificamente a realidade linguística, além de que podem auxiliar no desenvolvimento do interesse pela disciplina de Língua Portuguesa.

Travaglia (2009, p. 226) destaca, também, a importância de que não sejam confundidas as regras de gramática normativa, as quais ditam as normas de “bom uso da língua, para falar e escrever bem”, com a parte de gramática descriptiva.

Os critérios de qualidade de que se vale a gramática normativa são, muitas vezes, problemáticos e com frequência nada têm a ver com a realidade da língua em si em sua variação. A variedade que é considerada culta é normalmente a das classes sociais de prestígio econômico, político, cultural etc., não considerando, portanto, a capacidade de qualquer variedade de língua de cumprir uma função comunicacional (TRAVAGLIA, 2009, p. 228).

O autor destaca que a gramática vai muito além das atividades de análise morfológica e sintática de elementos linguísticos segmentados, de classificação em classes e categorias, classificações e nomenclaturas: “o professor deve sempre explorar a riqueza e a variedade dos recursos linguísticos em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 236).

Portanto, ainda conforme o autor, é válido ressaltar a importância de se ter em mente o contexto que envolve a produção e a compreensão de textos, a fim de que o estudante desenvolva a capacidade de selecionar os recursos linguísticos adequados ao propósito comunicativo. Dessa forma, a competência comunicativa estará efetivamente sendo desenvolvida.

## 5 Livros Didáticos: uma perspectiva teórica

No que se refere ao estudo de livros didáticos, um dos pesquisadores que tem grande contribuição na área é o francês Alain Choppin, o qual realizou estudos acerca da origem dos livros e das edições didáticas. Assim, iniciaremos a reflexão teórica tomando por base esse pesquisador.

Choppin (2004) ressalta algumas das principais adversidades no que se refere à pesquisa histórica envolvendo livros e edições didáticas, salientando as tendências mais marcantes e as possíveis perspectivas de evolução. Assim, o autor elenca algumas dificuldades que são encontradas na busca da realização de um estudo da arte sobre o que foi e é realizado, publicado e pesquisado no mundo sobre esse assunto.

Além disso, Choppin (2004) frisa que o obstáculo inicial é em relação à definição do objeto, isso porque ocorre uma diversidade vocabular e de usos lexicais: “livro didático” pode ser caracterizado de várias formas, sendo que as peculiaridades podem estar relacionadas a cada uma das denominações existentes, “a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica aumenta ainda mais essas ambiguidades” (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Outras dificuldades apontadas pelo autor correspondem à barreira da língua, visto que nem sempre há traduções das publicações para o inglês, por exemplo, e ao caráter recente do campo de pesquisa, tendo em vista que “mais de três quartos da produção científica têm menos de vinte anos e 45% tem menos de dez” (CHOPPIN, 2004, p. 10). Além disso, a produção científica sobre edições didáticas é constituída principalmente por artigos, os quais, segundo Choppin (2004), podem ser úteis e não serem encontrados no decorrer de uma pesquisa. No entanto, é válido ressaltar que o texto de Choppin é publicado no início dos anos 2000, posteriormente os estudos no Brasil, especificamente, apresentam um crescimento significativo.

A experiência mostra que é mais pela leitura das notas de rodapé de um artigo, de um livro ou de uma tese, ou ainda em meio a uma discussão ou troca de e-mail com algum colega, que passamos a conhecer a existência de trabalhos ou publicações que podem nos interessar. (CHOPPIN, 2004, p. 551)

Além disso, Choppin (2004) registra alguns dos motivos pelos quais os livros didáticos constituem-se como uma fonte de pesquisa bastante pertinente. O primeiro deles é em razão da sua presença universal pelo mundo, além de possuírem um peso considerável no mercado editorial nos últimos dois séculos. Em seguida, ele ressalta a questão do interesse recente pelos historiadores nessa área, a qual foi negligenciada por longo tempo, sendo impulsionada apenas a partir dos anos 1960 e, principalmente, nos últimos vinte anos.

Choppin (2004) destaca, ainda, a abundância de possibilidades de pesquisa envolvendo livros e edições didáticas, dentre as quais, aponta como principais:

[...] o crescente interesse manifestado pelos que se interessam pela história ou por historiadores profissionais em relação às questões da educação; o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural; os avanços ocorridos na história do livro desde o início dos anos 1980; o considerável progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações, técnicas que se mostram as únicas capazes de trazer soluções adequadas à gestão e à valorização de um volume de documentos tão considerável quanto o das produções escolares; a constituição de equipes ou de centros de pesquisa e de redes científicas internacionais que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas; as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e em relação ao papel que os livros didáticos desempenharão diante das novas tecnologias educativas (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Entretanto, quando se fala em “livro didático”, é necessário considerar também, conforme o autor, a complexidade do objeto, a multiplicidade de funções, a coexistência com outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve.

Nesse cenário, ao optar por utilizar um livro didático como objeto de pesquisa, é imprescindível que, primeiramente, o pesquisador se identifique com uma definição para esse material. Choppin (2004) menciona que

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar; a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Dessa maneira, o autor supracitado ressalta ainda a existência de uma produção científica vasta, a qual mostra distintos resultados conforme o local, o período e, também, a sensibilidade do investigador ou do ambiente político, religioso ou cultural no qual atua.

Para Choppin (2004, p. 553), os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, as quais são: função referencial (é constituído por conteúdos educativos, seguindo determinado programa de ensino); função instrumental (é composto por atividades/exercícios de fixação); função ideológica e cultural (livro como vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dominantes, essa função tende a aculturar as jovens gerações de maneira explícita ou implícita); função documental (o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno).

É importante frisar que essas funções podem variar significativamente de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. Assim como também é válido destacar que

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influí necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-mundi, diários de férias, coleções de imagens, “livros de prêmio” — livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares — encyclopédias escolares...) ou são

produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia. Enfim, é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Dessa maneira, o autor enfatiza que há duas grandes categorias de pesquisa nesse campo:

[...] aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia, ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo); aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido — e avaliado — em um determinado contexto. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

“Os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica” (CHOPPIN, 2004, p. 560). Assim, as questões que envolvem livro didático e sociedade variam de acordo com a política educacional predominante em cada país, a imagem de sociedade exposta nos livros obedece a motivações diversas. Portanto, “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Escrever a história dos livros escolares — ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso,

impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (CHOPPIN, 2004, p. 561).

Choppin (2004) ressalta ainda que o setor das edições escolares não pode ser reduzido a abordagens monográficas:

[...] esse setor está submetido a uma série de determinações específicas; é tributário de um contexto político, demográfico, regulador, científico, financeiro, econômico, tecnológico, pedagógico, etc. que condiciona sua existência, sua estrutura, seu desenvolvimento e a própria natureza de suas produções. Somente uma abordagem globalizante pode apreender suas evoluções. Esta é a razão pela qual as tentativas de síntese são ainda muito raras, parciais e ainda provisórias. Mas, se o movimento iniciado por certos editores de colocar seus arquivos à disposição dos pesquisadores se confirmar e se a constituição dos instrumentos fundamentais de pesquisa prosseguir no ritmo atual, permitindo efetuar análises quantitativas e de comparação, a história da edição escolar se mostra como um dos campos mais promissores para os próximos anos. Ao lado do setor industrial e comercial, outros aspectos despertam, atualmente, a atenção dos historiadores tais como a relação entre o livro didático e a formação dos professores os livros didáticos e sua utilização na educação não formal, a linguagem utilizada pelos livros didáticos, o perfil sociológico dos autores, o papel das mulheres na elaboração e difusão dos saberes escolares, etc. (CHOPPIN, 2004, p. 564).

Nessa perspectiva, Alonso (2011) ressalta a importância de apontar as distinções entre as categorias “textos escolares” ou “livros didáticos”, isso porque há uma diferença conceitual entre elas. Para esse autor, a existência do manual escolar está relacionada a condições sócio-históricas, bem como à invenção da imprensa ou do uso sistemático que lhe foi dado nos sistemas educacionais modernos. Nesse cenário, para Alonso (2011), o manual remete a um trabalho sistemático, sequencial, de produção seriada e massiva, que está atrelado à extensão do ensino simultâneo, pois demanda um trabalho homogêneo com cada turma. Além disso, é válido ressaltar as dimensões pedagógicas,

disciplinares, mercadológicas e ideológicas que esse objeto aparentemente simples comporta.

Alonso (2011) destaca que, além de ser uma fonte histórica, apresentando projetos e métodos pedagógicos presentes em determinado período, o manual escolar é um importante elemento do currículo, podendo ser compreendido como um projeto cultural que se relaciona ao Estado, às escolas e à comunidade ou como a simples norma que regula e controla a educação nos documentos oficiais. Dessa maneira, o texto escolar acaba traduzindo o currículo oficial para aproxima-lo dos professores.

Nesse sentido, Alonso (2011) frisa que essa relação entre o currículo e o manual escolar pode ocorrer no uso do texto como mais um elemento na sala de aula ou nele como o único instrumento que o docente tem para seguir as diretrizes curriculares, já que possui confiança nesse material. Essa questão merece atenção, visto que, nessa última possibilidade, o manual escolar se apresenta como um instrumento imprescindível para a prática pedagógica do profissional e passa a haver uma relação de dependência até, por vezes, de subordinação.

Nessa perspectiva, o manual acaba se constituindo como um suporte para as “verdades” nas quais a sociedade acredita serem necessárias às próximas gerações, conforme Alonso (2011). Desse modo, o autor salienta que o manual acaba sendo um vetor de transmissão de valores, ideologias e, ainda, imagens de grupos sociais e da própria sociedade em que se insere – podendo isso ocorrer de maneira evidente ou tácita. Alonso (2011) afirma que quando trata da relação manual escolar–memória–vetor cultural não há apenas uma referência às mensagens ideológicas, mas há ainda às representações que constituem a sociedade. Portanto, esses manuais podem servir como vetor cultural no sentido de uma doutrinação política ou como mecanismo de socialização cultural, conforme Alonso (2011).

Alonso (2011) destaca que um manual escolar é constituído por vários gêneros e tipos textuais e, ainda, pelo paratexto. No paratexto, para o autor, são incluídos os elementos que compõem o desenho do texto, impactando na sua leitura. Título, subtítulo, paginação, notas, referências, ilustrações e, até mesmo, os espaços em branco são os principais elementos que fazem parte do sistema paratextual, consoante a Alonso (2011). Assim, a definição de paratexto, para

Alonso (2011), diz respeito ao conjunto de elementos que atuam ao redor do texto escrito – ou seja, aos elementos de design do manual.

Outra problemática apontada por Alonso (2011) é a perspectiva dos manuais de formação de professores e os processos de profissionalização docente.

Nesse sentido, é válido observar que, de acordo com Ossenbach (2010), os livros didáticos são uma importante fonte de pesquisa no campo da Educação e da História da Educação. No entanto, a autora frisa que as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e o medo diante da possível substituição pelo livro virtual, assim como a concorrência com a internet como fonte de aprendizagem e conhecimento, marcam a importância da preservação do livro escolar como um patrimônio de nossa cultura, o qual necessita ser preservado antes que seja extinto.

Além disso, Ossenbach (2010) ressalta que o livro didático escolar é um dos elementos mais característicos da escola e, por isso, acaba sendo objeto de estudo de grande interesse, já que apresenta uma representação de todo um modo de concepção e de prática do ensino. Para a pesquisadora, esse objeto de pesquisa pode testemunhar/revelar aspectos relacionados à vida da escola ou às influências ideológicas e motivações políticas que rodeiam as disciplinas e os conteúdos curriculares.

Entretanto, Ossenbach (2011) destaca que, em meados do século XVIII, com o avanço do método de ensino simultâneo, o livro escolar passou a ter maior difusão. A autora explica que esse método de ensino foi idealizado pelos Irmãos das Escolas Cristãs de João Batista de La Salle, no fim do século XVII, e consistia na divisão dos estudantes em salas de acordo com a faixa etária e nível de aprendizado, assim havia uma demanda de um material pedagógico uniforme para cada turma.

Assim, Ossenbach (2010) define que os manuais escolares são aqueles livros idealizados com o intuito de serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem, intenção exposta em seu título, disciplina, nível ou modalidade, na sua estrutura didática interna e no seu conteúdo – o qual apresenta, de maneira ordenada e sequencial, uma disciplina escolar.

Dessa maneira, para Ossenbach (2010), as principais características de um livro didático são: a intenção explícita de ser destinado ao uso escolar; a apresentação sistemática do conteúdo; a sequência, organizada de modo que os conteúdos mais simples antecedam os mais complexos; adequação do nível de complexidade dos conteúdos ao nível de maturação dos alunos; estilo textual expositivo; combinação de texto e ilustrações; presença de recursos didáticos como gráficos, resumos, atividades, leituras complementares; regulação da extensão e tratamento dos conteúdos; intervenção administrativa e política do Estado por meio de regulamentação legal e/ou autorização antes ou depois da publicação (OSSENBACH, 2011, p. 121-122).

A autora ressalta que essa delimitação entre o que é ou não um manual escolar não é sempre fácil: há muitos tipos de livros produzidos para fins didáticos e de livros produzidos para outros fins, mas que acabam sendo utilizados no cotidiano escolar. Embora esse segundo tipo seja “fronteiriço” com os livros didáticos escolares, eles não atendem a maior parte dos critérios citados anteriormente, de acordo com Ossenbach (2011).

Para Ossenbach (2011), os livros didáticos não apresentam uma “descrição” ou um registro “fotográfico” de determinada sociedade ou cultura, mas a partir deles pode-se observar a história escolar e como ocorre a transmissão cultural, partindo dos propósitos, valores, interpretações e posições os quais exprimem pontos de vista da sociedade.

Portanto, Ossenbach (2011) destaca que um dos campos de pesquisa que tem apresentado desenvolvimento, relacionado aos livros didáticos, é o da história das disciplinas escolares, já que os manuais acabam desempenhando um papel essencial na formação das disciplinas e de seus códigos. Nesse cenário, Alzate Piedrahita (1999) ressalta que o livro didático é substancialmente uma ferramenta de ensino e, como tal, reflete o conteúdo escolar, além dos objetivos e métodos pedagógicos do contexto dentro do qual está inserido. Dessa maneira, apresenta vantagens e desvantagens, argumentos a seu favor ou contra.

Assim, Alzate Piedrahita (1999) aponta que a gênese da composição da literatura didática voltada para o ensino primário ocorre a partir da introdução de um programa e da adoção de um método de ensino que exige o uso de livros

uniformes. Assim, no final do século XVIII e no decorrer do século XIX, o livro didático passa a integrar o espaço pedagógico.

Nessa perspectiva, Alzate Piedrahita (1999) destaca ainda que, em geral, as críticas aos livros didáticos são relacionadas à mediocridade pedagógica e científica nos que estão em uso nas escolas, mas não à necessidade desses materiais. Assim, os principais argumentos críticos relacionados a esses materiais apontados pela autora são: o manual seria redutor; o texto escolar seria escrito por professores, não por alunos; o texto importa ao professor, e consequentemente ao aluno, uma progressão, um ritmo e importa a adoção de um comportamento rotineiro e esclerosado, tanto ao aluno como ao professor; o manual é um produto comercial; há um excesso de imagens inúteis, mas agradáveis.

Alzate Piedrahita (1999) ressalta que o discurso sobre esses materiais é predominantemente crítico e, frente às várias críticas envolvendo os livros didáticos, as respostas são, contradicoriatamente, raras. Mas, por outro lado, Alzate Piedrahita (1999) aponta alguns argumentos a favor desse material, os quais são: o manual garantiria a igualdade de oportunidades – por ser um elemento de democratização e, em certos contextos, ser o único livro ao qual certas famílias têm acesso; o livro escolar tornaria o ensino possível; o livro escolar estruturaria o pensamento – o texto visa a fixar, organizar, estruturar o conhecimento necessário para se familiarizar com uma disciplina; o texto escolar assegura a relação entre família e escola.

Nesse contexto, para Hidalgo (2013), no processo de ensino e de aprendizagem, um dos aspectos que assume um papel fundamental é o currículo. Esse processo direciona o trabalho educativo e o guia por caminhos planejados em que professores e alunos buscam a conquista de uma série de objetivos pedagógicos. Nesse contexto, Hidalgo (2013) enfatiza que o livro didático é um material com potencial para a efetivação do planejamento curricular – nele são contemplados não somente os conteúdos, mas também os objetivos de ensino, os quais representam as intenções do que se pretende alcançar.

É válido ressaltar que, conforme Hidalgo (2013), o livro didático se constitui como um mediador entre o professor e o aluno, entre o conhecimento do aluno e o conhecimento da disciplina. Assim, segundo o autor, o potencial

curricular do livro didático é enriquecido a partir de inserção como facilitador da mediação e da transposição didática.

Nas palavras de Hidalgo (2013), o livro didático deve estimular a atividade do aluno, o interesse pela aprendizagem e as habilidades investigativas. É necessário sempre que o material abra novos horizontes para a busca de novos conhecimentos, descartando uma perspectiva tradicional de conteúdos prontos e acabados, os quais não exigem nenhum movimento de pesquisa.

Além disso, Hidalgo (2013) afirma que, ao avaliar um livro didático, o professor precisa considerar alguns critérios de qualidade, tais como: a relevância dos conteúdos, a proposta pedagógica, o apoio ao trabalho docente e à aprendizagem dos discentes, a comprehensibilidade e a adequação da linguagem, a incidência da diagramação no processo de aprendizagem, a resistência da encadernação e os aspectos inovadores incorporados pelo livro e que exaltam seu valor como estratégia educacional (HIDALGO, 2013, p. 123).

Outro fator ressaltado por Hidalgo (2013) a respeito da qualidade desses materiais é o de que o livro deve estar condizente com as condições conjunturais do ambiente educacional em que seu uso faça sentido – o livro precisa contemplar as lacunas educacionais que o grupo de alunos precisa satisfazer.

Desse modo, Benito Escolano (2009) aponta que o manual escolar é, em primeiro lugar, um material atribuído ao professor, isso porque se constitui como uma ferramenta que instrui e educa os próprios professores, ao passo que disponibiliza orientações para a organização do seu trabalho e conteúdos selecionados, seguindo um programa curricular.

Para Benito Escolano (2009), o livro didático pode ser considerado um objeto essencial na composição da historiografia da educação – o manual não é somente uma ferramenta, mas a representação de uma concepção de ensino. Apesar de muitos livros terem sido alvos do fogo, expostos à umidade, poeira e outros fatores que provocaram o seu desaparecimento, os que restaram representam um espaço de memória, nos quais se pode observar a materialização de programas e da cultura escolar de cada época.

Assim, Benito Escolano (2009) ressalta que um livro, nessa perspectiva, não expõe somente a concepção de ensino em determinada disciplina ou área, mas ainda as ideologias de seus editores. Além de que o autor menciona a possibilidade de que os livros não sejam sempre o reflexo de um programa de

ensino oficial, eles poderiam, até mesmo, suplantar o programa prescrito pelos órgãos oficiais.

Além disso, Turra-Díaz (2011) afirma que o livro didático se constitui como uma ferramenta privilegiada nos processos de seleção e de comunicação dos conhecimentos escolares. Nesse sentido, o autor destaca a importância desse material como uma fonte potencial de aprendizagem.

As narrativas contidas no livro didático, que indicam explícita ou implicitamente certas ideias sobre o conhecimento, sobre a organização da sociedade, sobre a legitimidade de certas práticas culturais só evidenciam sua estreita relação com o currículo, como categoria de conhecimento pedagógico (TURRA-DÍAZ, 2011, p. 612)

Dessa maneira, o autor supracitado ressalta que o livro didático se constitui como um instrumento no qual convergem relações de saber e poder, se apresentando, portanto, como um importante transmissor da cultura escolar institucionalizada. Além disso, o autor ressalta que esse material – diferentemente de outros comumente utilizados na sala de aula – pode ser utilizado no decorrer de todo o ano letivo.

É, portanto, o principal material disponível para os professores, e nele são organizados os conteúdos de um curso e se operacionalizam, em nível didático, as prescrições de um programa curricular oficial. Atua como mediador entre o currículo prescrito, planejado ou projetado e o currículo praticado (TURRA-DÍAZ, 2011, p. 613).

Além de que, consoante a Turra-Díaz (2011), o livro didático se apresenta aos docentes como um excelente organizador dos conhecimentos escolares e, ainda, pode apresentar (ou determinar) o que deve ser ensinado aos alunos. Nessa perspectiva, o autor aponta a possibilidade de que o currículo escolar se defina a partir das orientações presentes em livros e não pelas diretrizes nacionais.

A partir de seu papel de tradução do currículo prescrito, evidencia-se outra especificidade deste recurso pedagógico, que é produzido por organizações externas

ao sistema escolar, contudo, funciona como uma ferramenta chave no processo de ensino e aprendizagem que ocorre no contexto da sala de aula. Nesse sentido, acabam adquirindo especial importância as editoras que, interpretando as orientações ministeriais, definem os currículos por níveis, disciplinas e/ou áreas de conhecimento, estabelecendo as sequências didáticas que os professores devem seguir. Considerando que o currículo oficial é a fonte principal que sustenta o plano intencional de um livro didático, as diversas leituras possíveis que podem ser realizadas dos conteúdos propostos oficialmente concedem significativa importância às equipes editoriais no processo de recontextualização curricular (TURRA-DÍAZ, 2011, p. 614).

Além disso, Turra-Díaz (2011) menciona a questão ideológica, tendo em vista que os livros didáticos não são um meio ou recurso curricular neutro, portanto acabam, mesmo que tacitamente, exercendo uma forte influência na cultura escolar, na forma de abordar o currículo e nas práticas adotadas pelos docentes.

Enquanto os livros didáticos são destinados ao uso dos alunos (e lhes são ofertados anualmente como organizadores de suas possíveis aprendizagens), é fato, suficientemente constatado, que os professores utilizam este material como um recurso central do trabalho cotidiano na sala de aula (TURRA-DÍAZ, 2011, p. 615).

Outro ponto apresentado por Turra-Díaz (2011) é a questão do livro didático como um meio que favorece a concretização e a efetivação da transformação do conhecimento científico em objeto de ensino. Além disso, o autor enfatiza a função do livro como material em que são apresentadas, na prática, as exigências de um currículo/das diretrizes nacionais.

Turra-Díaz (2011) aponta, então, a questão da dependência dos docentes em relação a esse tipo de material. Essa dependência, segundo o autor, acaba conduzindo a um processo de desprofissionalização docente e, consequentemente, fortalecendo os mecanismos de controle.

O processo de desprofissionalização docente ocorre devido à formação, às condições de trabalho, à estrutura e racionalidade do currículo vigente, que faz com que os professores percam a capacidade de tomar decisões e de controlar tarefas inerentes à profissão, tais como o

planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos didático-pedagógicos (Escudero, 2007). A quantidade de tarefas diárias que os professores devem desenvolver os leva a recorrer com frequência – e muitas vezes de forma acrítica – a este material que vem a programar uma parte importante de seu trabalho (TURRA-DÍAZ, 2011, p. 616).

O problema central nisso é a perda de autonomia do docente, conforme Turra-Díaz (2011). Assim, o autor ressalta a questão da importância de projetos que visem à formação com foco na utilização de livros didáticos, oportunizando aos docentes uma reflexão crítica e a prática de estratégias para uma utilização dessa ferramenta de maneira produtiva no processo de aprendizado dos alunos.

Turra-Díaz (2011) aponta a relação entre a formação do profissional docente e o tipo de uso que este faz do livro didático: os docentes que desenvolveram um entendimento técnico-racional dos processos pedagógicos tendem a apresentar uma forte dependência do livro didático, enquanto os que desenvolveram aprendizagem a partir de uma postura crítica realizam usos mais flexíveis do material didático. “Ou seja, há uma estreita relação entre a forma como o livro didático é usado e a perspectiva pedagógica que o acompanha” (TURRA-DÍAZ, 2011, p. 618).

É por isso que a discussão sobre o assunto tem focado os níveis de intensificação do uso – flexibilidade/dependência – do livro didático pelos docentes. Se é utilizado para favorecer, apoiar e complementar os processos de ensino e de aprendizagem previstos ou se delega exclusivamente ao livro didático a sequência de ensino e organização da sala de aula. (TURRA-DÍAZ, 2011, p. 618).

Assim, nota-se a importância de o professor exercer o papel de um agente ativo na sala de aula, nos processos de mediação do processo de ensino e de aprendizagem, conforme o autor supracitado. Isso, principalmente, porque, conforme Oliveira (2014, p. 57), “a escola utiliza os livros didáticos para diversas matérias e diversos assuntos, e através deles são apresentados temas que transmitem ideologias subliminarmente, e até mesmo explicitamente, o que se faz através de imagens, textos e exercícios”.

Percebemos que a escola não possui apenas o papel de ensinar conceitos técnicos e intelectuais, mas também conceitos morais: noções sobre a importância do cumprimento dos deveres com o Estado. Muitos destes conceitos morais não são apresentados explicitamente pelos docentes, que apenas “repassam” tais conceitos, muitas vezes sem perceber que o que está sendo transmitido aos seus alunos possui um caráter extremamente ideológico (OLIVEIRA, 2014, p. 58).

Bittencourt (2004) aponta a questão de que o livro didático apresenta algumas distinções em relação a outras produções impressas, inclusive na própria autoria: há uma distinção entre a escrita e a fabricação de um livro.

A autoria do livro didático tem passado por transformações ligadas às especificidades desse produto cultural, notadamente o retorno financeiro considerável que ele traz, sobretudo no caso de países como o Brasil, com um expressivo público escolar e um mercado assegurado pelo Estado na compra e distribuição de livros para as escolas públicas (BITTENCOURT, 2004, p. 477).

Assim, Bittencourt (2004) ressalta que o livro didático é um produto, o qual gera lucros consideráveis para as editoras. Além disso, a autora coloca em evidência a função do autor, já que, quando se trata de livro didático, deve seguir fielmente os programas oficiais do país, mas além disso o autor possui uma relação de subordinação com a editora.

Bittencourt (2004) aborda também a questão dos professores que não possuíam formação específica, assim

o livro didático representava “o método de ensino”, além de conter o conteúdo específico da disciplina. A formação do professor, ao ser constituída na prática, no “aprender fazendo” exigia uma produção didática específica que intelectuais preocupados com o conhecimento científico ou literário, mas sem a vivência da sala de aula, eram incapazes de produzir com sucesso. (BITTENCOURT, 2004, p. 483).

Desse modo, a autora supracitada aponta a proximidade na relação entre autores e editoras: não bastava a aprovação oficial, era necessário também que

os autores possuíam uma boa aceitação do público; em contrapartida, o autor esperava as condições adequadas de produção por parte da editora.

Munakata (2012) salienta que o livro didático é um componente essencial das políticas públicas de educação, das práticas pedagógicas e da construção e disseminação do saber e da cultura escolar. Nessa perspectiva, o autor ressalta que no Brasil há o Programa Nacional do Livro Didático – desde 1985 – o qual faz intermédio entre as editoras e o público-alvo, interferindo de modo direto desde 1996 na oferta de livros, já que estabelece critérios que precisam ser obedecidos para que esse material possa ser apresentado aos professores para a escolha.

Soares e Rocha (2005) apontam o fato de que no período denominado de democratização no Brasil, em decorrência da promulgação da Constituição de 1946, ocorreram significativas mudanças nos campos econômico, político e social, as quais provocaram uma transformação no Estado e nas instituições nacionais. Na educação, há a presença de um embate ideológico, conforme os autores supracitados, entre diversos setores que almejavam tomar o controle da política educacional do país. No decorrer de alguns anos seguintes, ocorreram discussões, reformas, mudanças na legislação, dentre outras tentativas de estruturar o campo educacional (SOARES e ROCHA, 2005, p. 83). Assim, nesse cenário, ocorreu o surgimento da política de produção, importação e utilização de livro didático no país.

Nessa perspectiva, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se constitui como uma ação do Ministério da Educação a qual busca realizar a avaliação, compra e distribuição de livros escolares aos estudantes de escolas públicas, de acordo com Soares e Rocha (2015). Os autores ressaltam ainda que objetivando garantir a qualidade desses materiais, o PNLD promove avaliações periódicas dos livros.

Embora não sejam recentes as preocupações do governo com a avaliação da qualidade dos livros didáticos brasileiros e nem a constatação de que muitos são de baixa qualidade, atualmente, pouco se pesquisa sobre a política dos livros didáticos (SOARES e ROCHA, 2005, p. 85).

A escolha dos livros para uso dos alunos é livre aos diretores e aos professores, porém, deve recair sobre os

que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, não cabendo aos poderes públicos a determinação da obrigatoriedade de adoção de determinado(s) livro(s), nem expressão qualquer de preferência entre os livros didáticos de uso autorizado (SOARES e ROCHA, 2005, p. 87).

Desse modo, defendemos a importância de investimentos em pesquisas sobre a política dos livros didáticos e sobre o conteúdo desses materiais, não apenas no que se refere à língua materna, mas em todos os componentes curriculares. Isso, porque como foi mencionado anteriormente, muitas vezes, esse é o único tipo de livro presente nas casas de muitos estudantes, exercendo, assim, muita influência na formação cultural, político e social desses indivíduos e dos próprios professores, como citado anteriormente. É imprescindível, ainda, que seja investido na formação continuada dos profissionais da educação e que seja possibilitado um tempo adequado para a análise e seleção dos livros a serem escolhidos para utilização na escola.

## 6 Livros Didáticos: análise da presença dos advérbios em três coleções

Nesta seção, será apresentada a análise dos livros didáticos de sexto a nono ano das três coleções selecionadas: *A aventura da linguagem*; *Português: linguagens*; e, *Tecendo linguagens*. Primeiramente, observaremos as apresentações de cada uma das coleções.

### 6.1 Considerações sobre a apresentação de cada coleção

Na coleção *Português: linguagens*, cujos autores são William Cereja<sup>1</sup> e Thereza Cochar<sup>2</sup>, a editora é a Saraiva e o ano de publicação 2015, podemos observar que os autores iniciam afirmando que o livro foi escrito para o estudante que tem curiosidade, gosto por aprender e realizar coisas, além de interesse em trocar ideias com a turma sobre os diversos assuntos, não se intimidando ao dar uma opinião.

Na sequência, afirma que foi escrito para quem gosta de trabalhar, por vezes em grupo e por vezes individualmente; para quem é mais sério e para quem é mais descontraído. Além de que busca promover que o estudante viaje pela palavra, pelo som e pela imagem, em meios impressos ou digitais.

Também apresenta que engloba o trabalho com entrevistas, teatro, filme, poesia, desenhos além de abordar assuntos de interesse geral, para seminários, debates etc. Os autores ressaltam que o livro foi feito para quem transita livremente entre as linguagens, usando a língua portuguesa para expressão de dúvidas, desejos, emoções, ideias e para receber mensagens.

Por fim, os autores destacam que o livro foi feito para quem tem gosto pela leitura, pela criação, pela fala, pelo riso, pela crítica, pela participação, pelo debate e pela escrita. “Enfim, este livro foi escrito para você que deseja aprimorar

---

<sup>1</sup> Professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo. Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo. Doutor em Linguística Aplicada e Análise de Discurso na PUC-SP. Professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital.

<sup>2</sup> Professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, SP. Mestra em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara, SP. Professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP.

sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.” (CEREJA e COCHAR, 2015, p. 3)

Portanto, previamente, a partir da leitura da apresentação dos livros da coleção *Português: linguagens*, podemos observar que os autores apresentam um possível vínculo com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, já que menciona o uso da língua para emitir e receber mensagens, mas também podemos observar a vinculação com a concepção de linguagem como forma de interação, já que eles mencionam a capacidade de interação das pessoas a partir do uso da linguagem.

A coleção *Tecendo linguagens* tem como autoras Tania Amaral Oliveira<sup>3</sup> e Lucy Aparecida Melo Araújo<sup>4</sup>, foi publicada pela editora IBEP, no ano de 2018. Na apresentação, as autoras explicam que a obra é voltada para jovens que gostam de falar, de trocar ideias, de expor suas opiniões, impressões pessoais, de ler, de escrever, de realizar descobertas individuais ou coletivas, além de se relacionar com as pessoas a sua volta.

As autoras ressaltam que o propósito é promover o desejo de se apropriar da língua portuguesa como uma ferramenta de intermediação entre as diversas esferas de relações, sejam elas familiares, escolares ou entre as pessoas com as quais convivemos.

Na apresentação, as autoras prometem que este livro traz ferramentas as quais possibilitam tornar as aulas bem movimentadas, cheias de surpresas, assim, será oportunizada a leitura e interpretação de textos dos mais variados gêneros e das mais variadas regiões do planeta. Isso, porque estamos rodeados de textos escritos e falados e, para uma melhor interação com as pessoas e com as várias realidades que nos cercam ou que nem imaginamos que existem, é necessário desvendarmos o sentido de todas essas linguagens – verbais ou visuais.

---

<sup>3</sup> Formada em Letras, Pedagogia e Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Formadora de educadores nas áreas de Língua Portuguesa e de Comunicação. Professora do Ensino Fundamental das redes públicas e privada de ensino de São Paulo.

<sup>4</sup> Bacharel e licenciada em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestranda em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Ensino Fundamental da rede particular de ensino de São Paulo.

Por fim, as autoras deixam uma mensagem motivacional aos estudantes:

Acreditem: vocês têm uma capacidade infinita para assimilar conhecimentos e uma responsabilidade imensa por desenvolvê-los, ampliá-los e compartilhá-los. Pesquisem, expressem suas ideias, sentimentos, sensações; registrem suas vivências; construam e reconstruam suas histórias; sonhem, emocionem-se, divirtam-se, leiam por prazer; lutem por seus ideais e aprendam e defender as suas opiniões, oralmente e por escrito. Não seja apenas espectadores na sala de aula, mas agentes, alunos atuantes. Desse modo, o ambiente escolar lhes será sempre agradável e encantador; as atividades propostas neste livro e por seu professor terão mais sentido; vocês descobrirão como a língua portuguesa é multifacetada, abrindo várias possibilidades de uso e, com certeza, experimentarão, a cada dia, a alegria de aprender. (OLIVEIRA e ARAUJO, 2018, p. 3)

Desse modo, considerando que as autoras colocam a língua como algo multifacetado, com várias possibilidades de uso, além do estímulo ao aluno para que seja um usuário ativo na língua, portanto, nota-se, nesse texto, uma possível aproximação com a concepção de linguagem como forma de interação.

Já a coleção *A aventura da linguagem*, foi publicada pela editora Dimensão, em 2012, e tem como autores Luiz Carlos Travaglia<sup>5</sup>, Maura Alves de Freitas Rocha<sup>6</sup> e Vania Maria Bernardes Arruda-Fernandes<sup>7</sup>. Os autores fazem uma breve apresentação, na qual iniciam convidando o leitor a viver uma grande aventura: a aventura da linguagem. Assim, prosseguem, afirmando que para essa aventura será necessário que o leitor leve a certeza de que fará descobertas incríveis, sendo a maior delas “saber como usar a língua para fazer o que se almeja, e também perceber que a palavra adequada no momento adequado é capaz de criar, de mudar, de encantar, de emocionar, de revelar.” (TRAVAGLIA, ROCHA e ARRUDA-FERNANDES, 2012, p. 3).

---

<sup>5</sup> Mestre em Letras (Língua Portuguesa) pela PUC-RJ. Doutor em Ciências (Linguística) pela UNICAMP. Pós-Doutorado em Linguística pela UFRJ. Professor de Língua Portuguesa e Linguística do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>6</sup> Mestre em Linguística pela UNICAMP. Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora de Língua Portuguesa e Linguística do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>7</sup> Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Faculdade Católica de Uberlândia.

Além disso, os autores afirmam que nessa aventura “você viverá a experiência e o prazer de usar a língua com competência e descobrirá o valor desse instrumento poderoso de que dispomos para viver bem” (TRAVAGLIA, ROCHA e ARRUDA-FERNANDES, 2012, p. 3).

Desse modo, apesar de ser bastante breve a apresentação desta coleção, podemos depreender que também é guiada pela concepção de linguagem como forma de interação, já que busca priorizar o uso da língua em contextos reais, como é exemplificado no trecho.

## 6.2 Advérbios na coleção *Português: linguagens*

Na coleção *Português: linguagens*, no que se refere à classe dos advérbios, conforme foi exposto brevemente nas considerações iniciais, podemos observar que apenas no livro didático de 7º ano ocorre a presença da abordagem dessa classe – o que é um fato que merece atenção: é oportuno retomar que, de acordo com Alonso (2011), o livro didático acaba traduzindo o currículo oficial para aproximá-lo dos professores, mas também, conforme Benito Escolano (2009), pode se constituir como uma ferramenta que instrui e educa os próprios professores na medida em que orienta a organização de seu trabalho e conteúdos selecionados, seguindo um programa curricular. Assim, na sequência descreveremos como é apresentada a referida classe nesse livro didático.

Inicialmente, é válido observar que as páginas dedicadas à classe dos advérbios vão do número 57 até o 62, apenas. Assim, a seção intitulada *A língua em foco: o advérbio* inicia pelo subtítulo *Construindo o conceito* e, para isso, é seguida do poema “Lisboa: aventuras”, de José Paulo Paes.

Na página 57<sup>8</sup>, há a presença de três questões referentes ao tópico “construindo o conceito”: na primeira, busca-se conduzir o aluno à reflexão sobre em que consistiram as aventuras mencionadas no título do poema e onde elas ocorreram; a segunda questão aborda o vocabulário, sendo que algumas expressões do poema são utilizadas no Brasil e outras em Portugal, mas a atividade conduz o aluno basicamente à busca por identificar que as da coluna da esquerda são as expressões utilizadas no Brasil, e as da coluna da direita

---

<sup>8</sup> Anexo nº 17.

são as utilizadas em Portugal. A terceira parte da questão pede que o aluno faça uma lista de palavras que possuem o mesmo significado em Portugal e no Brasil, o que induz o aluno a compreender que as palavras das colunas da esquerda e da direita significam a mesma coisa nos dois países; na terceira questão, é solicitado que o aluno identifique qual palavra introduz uma conclusão e qual ideia essa palavra expressa.

Na página 58<sup>9</sup>, há continuação das atividades e, para a realização das mesmas, há um trecho da *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias. A questão número quatro aponta que, nos últimos versos, há duas palavras que indicam lugar, assim os alunos devem extrai-las do texto, além de que os alunos precisam identificar a quais lugares essas palavras se referem. Já na questão número 5, é solicitado ao aluno que compare o último verso do poema de José Paulo Paes com os dois últimos versos da *Canção do exílio*.

Após a realização dessas questões introdutórias, o livro apresenta o tópico “conceituando”, onde é explicado que para a realização das atividades foram utilizadas palavras que indicam circunstâncias de lugar e de afirmação. Assim, os autores prosseguem com uma lista de tipos de circunstâncias e exemplos de palavras que as expressam sendo de tempo, causa, modo, meio, instrumento, afirmação ou negação.

Dessa maneira, a definição de advérbio apresentada neste livro é a de que “advérbio é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal”. Além disso, na página 59<sup>10</sup>, os autores apresentam uma lista de valores semânticos que os advérbios e as locuções adverbiais podem ter.

É válido ressaltar que o quadro com a lista referida anteriormente é seguido por uma tirinha na qual um personagem pergunta ao outro se está com fome, e o outro responde que “permanentemente”, com a explicação, ao lado, afirmando que esse é um advérbio de tempo – o que acaba contradizendo a explicação acerca do advérbio como indicador de circunstância de uma ação verbal, já que na tirinha não há presença de nenhum verbo explícito e não é mencionado nada a respeito da concordância com verbos implícitos, o que pode confundir os alunos na compreensão do conteúdo.

---

<sup>9</sup> Anexo nº 18.

<sup>10</sup> Anexo nº 19.

**Figura 2:** Tirinha presente na página 59.



**Fonte:** Cereja e Cochar (2015).

Ainda na página 59, iniciam-se os exercícios que tratam dos advérbios: o primeiro consiste na leitura do texto *Viagem à lua*, que é seguida por questões: na primeira questão é solicitado ao aluno que identifique o valor semântico dos advérbios e das locuções adverbiais destacadas no texto, assim espera-se que os alunos apenas classifiquem as expressões destacadas no texto de acordo com a lista de classificação semântica apresentada na definição, por exemplo: o aluno deveria identificar que “quase” e “mais” são advérbios de intensidade; na questão de número dois o aluno precisa refletir sobre o porquê de terem sido utilizados tantos advérbios e locuções adverbiais no texto; nas questões de números três e quatro, os alunos precisam identificar e classificar os advérbios de acordo com o sentido.

Na página 60<sup>11</sup>, na questão de número cinco, o aluno precisa redigir um texto contando sobre um fato interessante que tenha ocorrido, empregando pelo menos cinco advérbios ou locuções adverbiais; na questão de número seis, aparece um quadrinho explicando que o advérbio também pode acompanhar nomes, assim modificando o sentido de substantivos, adjetivos e, inclusive, advérbios, logo, a atividade consiste na classificação das palavras grifadas, as quais podem ser adjetivos ou advérbios.

Na página 61<sup>12</sup>, há o tópico *O advérbio na construção do texto*, seguido pelo poema *História de janela nº2*, do escritor Heinz Manz, e por duas atividades, as quais consistem em identificar e classificar elementos do texto e por uma terceira a qual propõe uma reflexão sobre a importância desses recursos na construção do poema.

<sup>11</sup> Anexo nº 20.

<sup>12</sup> Anexo nº 21.

A seguir, há o tópico *Semântica e discurso*, no qual se apresenta a imagem de um cartaz, seguido de quatro atividades presentes na página 62<sup>13</sup>. Na primeira atividade, é solicitado que o aluno explique o que o cartaz retrata e descreva o que se vê nele; na segunda, o aluno precisa basicamente identificar o advérbio presente, classificando-o e indicando a qual elemento se refere; a terceira questão pede a opinião do aluno acerca do porquê de os gatos estarem de olho nas tartaruguinhas; e, por fim, na quarta atividade também é questionada qual a opinião do aluno acerca da afirmação “Luzes nas praias desorientam e matam as tartarugas marinhas”, presente no cartaz.

Por fim, ainda na página 62, há um cartum para a leitura, seguido de quatro atividades, as quais consistem em responder: como será o tempo no decorrer do dia; quais são os períodos do dia mencionados cujo uso é de locuções adverbiais e como as mesmas se classificam; o que a variação de temperatura e de tempo indica em relação à possibilidade de se fazer essa previsão e qual a contradição observada no último quadrinho, além de apontar qual advérbio indica essa contradição.

Portanto, a partir da observação do trecho que se refere ao uso de advérbios na coleção *Português: linguagens*, notamos que as atividades apresentadas no livro estão parcialmente relacionadas à concepção de linguagem como expressão do pensamento. Isso, porque, conforme Zanini (1999) essa concepção preconiza a transmissão do conhecimento linguístico por meio da memorização de conceitos e regras gramaticais, além de exercícios voltados para o domínio da metalinguagem, que é o que ocorre com alguns exercícios neste trecho analisado.

É conveniente considerar que seguindo essa concepção de linguagem os professores praticam um trabalho voltado para o ensino de prescrições da gramática que objetiva o domínio da metalinguagem. Essa perspectiva reproduz a compreensão de que quem não domina o conhecimento da nomenclatura conforme as gramáticas tradicionais também não domina a língua, o que faz com que circulem mitos, citados por Bagno (2007), como: “brasileiro não sabe português”; “Só em Portugal se fala bem o português”; “Português é muito difícil”; “as pessoas sem instrução falam tudo errado”.

---

<sup>13</sup> Anexo nº 22.

### 6.3 Advérbios na coleção *Tecendo linguagens*

Na coleção *Tecendo linguagens*, encontramos trechos dedicados aos advérbios e locuções adverbiais tanto nos livros de sétimo quanto no de oitavo anos, fato que distingue esta da coleção anterior que apresenta a referida classe apenas no livro de sétimo ano. Assim, a seguir apresentaremos a descrição desses trechos.

No livro de sétimo ano dessa coleção, podemos observar que as páginas dedicadas ao trabalho com a classe dos advérbios e locuções adverbiais vai da página 167 à página 170, ou seja, apenas três páginas são dedicadas ao trabalho com essa classe gramatical.

A seção é iniciada pelo título *Reflexão sobre o uso da língua* e pelo subtítulo *Advérbio e locução adverbial*, seguidos de uma atividade (página 167<sup>14</sup>) a qual consiste na leitura de um fragmento do romance infância em que o aluno deve observar as palavras ou expressões que estão destacadas, após é solicitado que o aluno agrupe as palavras ou expressões de acordo com a circunstância que expressam, sendo que na letra *a* deve colocar a circunstâncias que localizam os fatos no tempo, na letra *b* no espaço, na letra *c* de que maneira e na letra *d* as que indicam intensidade. Posteriormente, na página 168<sup>15</sup>, na questão de número 2, é questionado se o sentido da narrativa seria prejudicado caso essas palavras ou expressões não tivessem sido utilizadas.

Na questão de número 3, é solicitada a leitura de um quadro com informações sobre os advérbios e locuções adverbiais: no quadro, diz que “chamamos de advérbio a palavra que amplia o sentido do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio, indicando circunstância de tempo, lugar, modo, intensidade, entre outros. Chamamos de locução adverbial o conjunto de palavras com valor de advérbio.” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2018, p. 168) Desse modo, a explicação é seguida de dois exemplos os quais apontam um advérbio modificando um adjetivo e um verbo respectivamente. Após o quadro explicativo, a atividade consiste em localizar o advérbio ou locução adverbial, fazendo a correspondência com o verbo, adjetivo ou outro advérbio em cada uma das orações presentes na sequência.

---

<sup>14</sup> Anexo nº 51.

<sup>15</sup> Anexo nº 52.

Na questão de número 4, também há um quadro para a leitura com os tipos de advérbios e de locuções adverbiais, sendo classificados em tempo, lugar, causa, modo, intensidade, companhia, negação, dúvida, afirmação e finalidade. É válido observar que no quadro é mencionado que há mais exemplos de advérbios e locuções adverbiais no apêndice do livro, que aparece na página 288<sup>16</sup>. Ainda na questão de número 4, após o quadro com os tipos de advérbios, a atividade consiste na classificação dos advérbios e locuções adverbiais grifadas nas orações, de acordo com a circunstância que expressam, alterando o sentido de verbos, adjetivos ou outros advérbios.

Na sequência da página 169<sup>17</sup>, há um novo subtítulo o qual é denominado de *Aplicando conhecimentos* e é seguido por uma sequência de atividades. Na atividade de número 1, é proposto que o aluno releia um trecho do depoimento *A troca*, de Lygia Bojunga para responder às questões: na letra *a*, o aluno precisa classificar os advérbios e locuções adverbiais destacados no trecho, conforme o quadro da atividade 4 da seção anterior; na letra *b*, deve-se identificar qual termo desse trecho tem o sentido ampliado pela locução adverbial “em livro”; na letra *c*, também deve-se identificar quais termos têm o sentido ampliado pelos advérbios “primeiro” e “depois”; e, por último, na letra *d*, é necessário identificar a qual classe gramatical pertencem esses termos com sentido ampliado, cuja resposta esperada é a classe dos verbos, já que as respostas das letras *b* e *c* consistem em formas verbais.

Na sequência, na página 170<sup>18</sup>, há as atividades de número 2 e 3. Na atividade de número 2, há uma tirinha de Armandinho sobre a qual são feitas cinco questões: na letra *a*, é questionado que crítica social está implícita no relato de Armandinho sobre o dia em que acabou a luz; na letra *b*, pergunta-se o porquê de Armandinho ter achado que estariam “ralados”; na letra *c*, o aluno precisa identificar o que a leitura proporcionou para o pai e o filho nessa situação; na letra *d*, quais são os advérbios ou locuções adverbiais presentes no primeiro quadrinho e como se classificam; e, por último, na letra *e*, é necessário identificar de qual palavra o advérbio “mais” amplia o sentido no último quadrinho, qual a sua classe gramatical e qual a classificação desse advérbio.

---

<sup>16</sup> Anexo nº 55.

<sup>17</sup> Anexo nº 53.

<sup>18</sup> Anexo nº 54.

Na questão de número 3, é solicitada a leitura de um pôster da campanha de Timbó, em Santa Catarina para, após, responder a cinco questões. Na letra *a*, pede-se que identifique e explique qual ideia a campanha promove; na letra *b*, qual é o *slogan* da campanha; na letra *c*, o aluno deve apresentar a sua opinião sobre a relevância de uma iniciativa como a dessa campanha promovida pela Secretaria Municipal de Educação do pôster; na letra *d*, é solicitada a releitura do *slogan* “Guarda livros na memória, não na estante” para a identificação e classificação do advérbio e locuções adverbiais no trecho; e, na letra *e*, pergunta-se qual palavra tem o sentido ampliado com o advérbio e as locuções adverbiais e qual a sua classe gramatical.

Assim, podemos observar que, a partir da leitura dos títulos e subtítulos, tais como “Reflexão sobre o uso da língua” e “Aplicando conhecimento”, o livro de sétimo ano poderia ter uma tendência a seguir a concepção de linguagem como instrumento de interação, já que menciona a questão do uso da língua. No entanto, nas atividades referentes à classe dos advérbios, notamos a presença de algumas questões de interpretação envolvendo os textos ou trechos, mas a presença predominante é de questões de identificação e classificação de palavras de acordo com a classificação das gramáticas tradicionais. A seguir, descreveremos a abordagem presente no livro de oitavo ano dessa mesma coleção.

No livro didático da coleção *Tecendo Linguagens*, destinado ao oitavo ano, a classe dos advérbios e adjunto adverbial está presente no trecho das páginas 107 até a 111. A classe dos advérbios é introduzida da mesma forma que no livro de sétimo ano descrito anteriormente, iniciando pelo título *Reflexão sobre o uso da língua: Advérbio e adjunto adverbial*, sendo seguida por uma atividade. A atividade de número 1, presente na página 107<sup>19</sup>, propõe a releitura de um trecho extraído do texto “Irapuru: o canto que encanta”, a partir disso, há seis questões, sendo que na letra *a* é solicitada a classificação da palavra “belo”; na letra *b*, a transcrição das outras duas palavras que modificam a palavra “belo”; na letra *c*, quais sentidos essas palavras atribuem à palavra “belo”; na letra *d*, qual seria a alteração de sentido caso as palavras “não” e “muito” fossem retiradas da frase; na letra *e*, qual palavra é modificada pelo termo

---

<sup>19</sup> Anexo nº 62.

“maravilhosamente”; e, na letra *f*, qual palavra é modificada também pelo termo “maravilhosamente”.

Posteriormente, há um quadro explicando sobre os advérbios, no qual diz que “é uma palavra que modifica o sentido de um verbo, de um adjetivo ou de outro advérbio. As palavras que constituem os advérbios são invariáveis, ou seja, não sofrem flexão” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2018, p. 107). Assim, podemos observar que as autoras reproduzem a visão das gramáticas tradicionais acerca da classe dos advérbios.

Na sequência, na página 108<sup>20</sup>, encontra-se a atividade de número 2, que também solicita a releitura de um trecho, no qual as expressões “certo dia”, “de lá” e “à sombra de uma árvore” estão grifadas. Na letra *a* é questionado sobre quais informações as palavras e expressões destacadas transmitem e na letra *b*, qual a importância dessas palavras e expressões destacadas na construção de sentido do trecho. A questão de número 3 apresenta um outro trecho do mesmo texto e solicita a transcrição das expressões que indiquem tempo e modo.

Ainda na página 108, há um quadro com uma observação acerca do adjunto adverbial, onde as autoras explicam que atua como modificador do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio. Além de que explicam que o adjunto adverbial “expressa as circunstâncias em que a situação ocorreu. Sendo assim, podemos afirmar que existem, entre outros, adjuntos adverbiais de: tempo, modo, lugar, causa, afirmação, negação, dúvida, intensidade, distância, exclusão, inclusão, meio, origem, fim, companhia” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2018, p. 108). Novamente, as autoras reproduzem explicações norteadas pelas gramáticas tradicionais acerca dessa classe.

Na sequência, tem-se o título *Aplicando conhecimentos*, que é seguido por uma atividade na qual solicita-se inicialmente a leitura da lenda *Papa-Capim em Lua do meu amor*, de Mauricio de Souza, que está presente nas páginas 108, 109<sup>21</sup> e 110<sup>22</sup>. Basicamente, após a leitura, a questão de número 1 questiona se pela imagem presente na história em quadrinhos é possível inferir qual flor a que o texto se refere.

---

<sup>20</sup> Anexo nº 63.

<sup>21</sup> Anexo nº 64.

<sup>22</sup> Anexo nº 65.

Logo, na questão 2, pergunta-se quais características da história em quadrinhos permite considerá-la uma lenda. A questão de número 3 solicita a releitura de um quadrinho específico para o fim de transcrever um advérbio de lugar e um adjunto adverbial de tempo. Além de que a questão de número 4 também apresenta um recorte de um quadrinho da história para que o aluno identifique um adjunto adverbial, transcreva-o e indique a circunstância que ele expressa.

Há, ainda, na página 111<sup>23</sup>, a questão de número 5 que também apresenta um recorte da história em quadrinhos, perguntando, na letra *a*, se a expressão “até hoje” expressa uma circunstância de tempo, modo ou lugar e, na letra *b*, se na oração “...que existe até hoje”, o adjunto adverbial modifica o sentido de um verbo, de um adjetivo ou de um advérbio.

Portanto, podemos verificar que, apesar da coleção *Tecendo Linguagens* apresentar um diferencial em relação à coleção *Português: Linguagens* por apresentar a classe dos advérbios nos livros de sétimo e de oitavo ano, transmitindo uma ideia de continuidade ou de retomada do estudo da referida classe, a definição apresentada segue as gramáticas tradicionais e, consequentemente, também segue a concepção de linguagem como expressão do pensamento, na maior parte das questões observadas.

Além disso, tanto no livro de sétimo quanto no de oitavo ano, há a presença de atividades que podem ser consideradas de interpretação de texto, mas o texto acaba sendo usado como pretexto para o trabalho com os advérbios, levando em consideração que boa parte das atividades apresenta trechos de texto dos quais interessa a identificação, classificação e transcrição de uma única palavra em vez de explorar efetivamente a questão dos efeitos de sentido produzidos por ela naquele contexto ou, até mesmo, as possíveis substituições por outras palavras ou expressões que poderiam contribuir para o enriquecimento do vocabulário do aluno.

Nesse contexto, é pertinente ressaltar que o uso de textos como pretexto para o trabalho essencialmente gramatical é um problema: quando trata de manuais didáticos, Antunes (2010, p. 22) indica que já vem ocorrendo “uma razoável melhoria em relação aos exercícios de leitura e compreensão”,

---

<sup>23</sup> Anexo nº 66.

comparando as coleções posteriores aos anos 1990 com publicações dos anos 1970 e 1980.

No entanto, a pesquisadora aponta também a presença da concepção de gramática como o foco principal do estudo da língua e o uso de textos como pretexto para um trabalho de classificação gramatical e de atividades que não auxiliam no desenvolvimento efetivo de competências relativas à compreensão dos sentidos do texto.

Além disso, Antunes (2003) ressalta a questão da persistência de uma prática pedagógica de ensino de língua materna, na qual ocorre o estudo da palavra e da frase descontextualizadas, fato este que constitui um ensino reducionista e que provoca nos alunos uma frustração, já que os mesmos acabam manifestando uma aversão às aulas de português em decorrência desse tipo de ensino. Assim, podemos observar, em nossa pesquisa, um avanço a partir das coleções analisadas, já que em nenhuma das três ocorre uma redução ao estudo de palavras e/ou frases descontextualizadas.

Entretanto, Faraco (2008) enfatiza que, desde os primeiros anos na escola, nos são apresentadas regras de correção, as quais, em decorrência de seu anacronismo e artificialismo, não fazem muito sentido para a maioria dos falantes do português no Brasil na atualidade e isso faz com que a gramática seja vista como um monstro na vida dos brasileiros. Para isso, é fundamental que os professores de língua materna tenham a convicção de que, conforme Faraco (2008, p. 132), “está mais do que na hora, então, de nós, como cidadãos e como professores, exorcizarmos esse famigerado monstro. [...] Superar a cultura do erro e criar condições para um ensino mais eficiente e eficaz da língua portuguesa em nossas escolas”.

Nesse sentido, Bagno (2009, p. 154) ressalta que “ninguém está proondo que as gramáticas sejam queimadas em praça pública nem jogadas no lixo. O que é preciso ficar claro é que elas não servem de instrumento pedagógico para o ensino da língua nos dias de hoje”. Para o autor, é fundamental que sejam desenvolvidas na escola as habilidades de leitura, escrita, oralidade e escuta. Além disso, na educação linguística, essas habilidades devem ser desenvolvidas a partir de situações reais, do uso efetivo da língua – não de exemplos, os quais representam uma língua artificial, estranha à que utilizamos no cotidiano.

#### 6.4 Advérbios na coleção *A aventura da linguagem*

Inicialmente, é válido frisar que a coleção *A aventura da linguagem* foi escolhida para este trabalho, como já referido, tendo em vista a hipótese de que poderia se diferenciar das demais em virtude de ter Luiz Carlos Travaglia como um de seus autores, já que o mesmo é um dos principais nomes quando se trata de ensino de língua materna e, neste caso em especial, o ensino de gramática. Assim, a seguir descreveremos as ocorrências relacionadas ao uso dos advérbios nesta coleção de sexto a nono anos do ensino fundamental.

No livro de sexto ano, na página 26<sup>24</sup>, há o título *Aprendendo mais sobre comparação*, onde tem-se duas atividades: a questão de número 1 retoma a história em quadrinhos apresentada no início do capítulo a qual é intitulada de “Sem galocha”, perguntando se, quando Papa-Capim diz que “Este é o melhor lugar para se pegar caranguejos!”, ele compara aquele lugar com um outro lugar ou com todos os lugares conhecidos por ele; a questão de número 2 propõe que o aluno escreva frases comparando um colega com outros da sala, um brinquedo com outros brinquedos, a escola onde estuda com outras escolas da cidade e sua cidade com outras cidades da região. Logo, é apresentado um exemplo no qual há duas orações: “Marina é mais inteligente do que todos os meus colegas” e “Marina é a mais inteligente dos meus colegas”. Podemos constatar que nesse trecho, não há uma referência à nomenclatura “advérbio”, mas o aluno é estimulado a refletir sobre o uso do elemento comparativo “melhor” na primeira atividade e a produzir frases utilizando diferentes elementos comparativos na segunda questão.

No final da página 87<sup>25</sup>, podemos ler o título *Aprendendo mais sobre expressão de tempo*, que é seguido pela atividade de número 1 onde os autores introduzem uma explicação sobre o significado da palavra “após”, que pode ser utilizada fazendo referência a tempo ou a espaço. Assim, na continuação na página 88<sup>26</sup>, a letra a propõe que o estudante diga se nas frases elencadas o “após” está se referindo a tempo ou a espaço e, na letra b, é proposto que seja

---

<sup>24</sup> Anexo nº 83.

<sup>25</sup> Anexo nº 84.

<sup>26</sup> Anexo nº 85.

construída uma frase utilizando a expressão “após” com ideia de tempo e outra frase com a ideia de espaço.

Na questão de número 2, a letra *a* apresenta a expressão “às vezes” a partir do trecho “Às vezes, nós sentimos vontade de brincar, mas dá insegurança.”, assim há uma afirmação, dizendo que a referida expressão responde a duas perguntas da lista elencada e pede para que o aluno identifique quais são as perguntas a que ela responde. Desse modo, o aluno é induzido a perceber que o “às vezes”, nesse trecho, tem ideia de “quando” e “com que frequência”, já que eram as duas questões que poderiam ser respondidas com essa expressão. A questão da letra *b* apresenta nove frases ou trechos com expressões grifadas e solicita que o aluno identifique quais delas respondem também as perguntas “quando?” e “com que frequência?”. E, por fim, na letra *c*, é questionado a qual pergunta que as demais frases da questão anterior respondem.

A questão de número 3 apresenta três ideias e prossegue na página 89<sup>27</sup> com uma explicação acerca das mesmas, apontando diferentes frases que foram criadas a partir das três ideias, mas utilizando conectores temporais distintos: “quando”, “depois que”, “assim que”, “logo que”, “antes de” e “enquanto”. Na atividade da letra *a*, é proposto que o aluno desenhe em seu caderno uma linha do tempo como a que é exemplificada no modelo e distribua as ideias em relação à entrada de Adam Spencer na universidade. Na letra *b*, o aluno deve dizer qual a diferença que ocorre na indicação do tempo de acordo com a mudança de expressão utilizada.

Assim, podemos verificar que em nenhum trecho nessas páginas os autores mencionaram a classificação das palavras, mas propuseram atividades nas quais os alunos são conduzidos a refletir sobre os diferentes sentidos que uma expressão pode ter e os diferentes efeitos de sentido que uma mudança na escolha das palavras pode ter também.

Na página 135<sup>28</sup>, tem-se o título *Aprendendo mais sobre repetição*, nela há um trecho em que o autor repetiu o verbo: “a moça empurrou, empurrou...” e os autores do livro didático traçam uma explicação sobre o uso dessa repetição,

---

<sup>27</sup> Anexo nº 86.

<sup>28</sup> Anexo nº 87.

a qual transmite a ideia de que a moça se empenhou bastante em remover a pedra. Na questão de número 1, são apresentadas cinco frases e o aluno deve relacionar a repetição presente em cada uma delas com a ideia que estabeleceu, tendo como alternativas as opções: quantidade; tempo e duração; intensidade. Na questão de número 2, os autores propõem supor que esteja falando e não queira repetir as palavras para transmitir as mesmas ideias nas frases da questão anterior e refletir sobre quais outros recursos da língua poderiam ser utilizados para evitar a repetição e manter o sentido.

Na página 136<sup>29</sup>, há a presença do título *Aprendendo mais sobre expressão de tempo, lugar, finalidade e modo*. Assim, a atividade de número 1 solicita que sejam encontradas nos quatro textos do capítulo, palavras, expressões ou trechos que respondam às perguntas: quando?; onde? para onde? por onde?; para que? com que finalidade?; como? Desse modo, o aluno é conduzido a encontrar as palavras ou expressões utilizadas com esses sentidos nos diferentes textos de diferentes gêneros, refletindo sobre esses usos.

Na página 150<sup>30</sup>, o título é *Pensando a Língua: Aprendendo mais sobre as palavras* que é seguido pela atividade de número 1, a qual aponta que no texto lido no capítulo 4 é utilizada a palavra “até” com o intuito de introduzir a ideia mais forte para comprovar alguma coisa. Assim, a atividade da letra a apresenta duas frases com sentidos diferentes, uma de lugar e uma de espaço, para que o aluno identifique esses sentidos nelas. Já na letra b também há duas frases com o uso do “até”, mas dessa vez o aluno precisa identificar que ambas apresentam ideia de tempo. E, na letra c, o aluno deve construir três orações usando diferentes sentidos de “até”. Na questão 2, que está na página 151<sup>31</sup>, o foco é o sentido da palavra “já”, sobre o qual o aluno precisa comparar diferentes frases ali expostas para identificar quais foram empregadas com o mesmo sentido.

Na página 173<sup>32</sup>, aparece o título *Aprendendo mais sobre advérbios*, primeiro trecho em que a nomenclatura advérbio aparece no livro, considerando

---

<sup>29</sup> Anexo nº 88.

<sup>30</sup> Anexo nº 89.

<sup>31</sup> Anexo nº 90.

<sup>32</sup> Anexo nº 91.

que até o momento várias expressões que tradicionalmente são consideradas pertencentes a esta classe foram abordadas, mas pelo viés do sentido produzido, sem que houvesse uma preocupação com a nomenclatura gramatical.

Os autores do livro didático introduzem a explicação acerca dos advérbios apresentando cinco frases, nas quais respectivamente estão destacadas as palavras: *rotineiramente, geralmente, cuidadosamente, desnecessariamente e frequentemente*. Após as frases com os termos em destaque, os autores afirmam que as gramáticas denominam estas palavras de advérbios. Assim, na sequência é proposto para que o aluno indique o significado que essas palavras acrescentam aos termos a que se relacionam, apontando quais são expressões de frequência e quais são expressões de modo.

A página 174<sup>33</sup> apresenta o título *Aprendendo mais sobre comparação*, seguido pela atividade de número 1, a qual propõe, na letra *a*, que se observe dois trechos, retirados do texto “Alimentação do adolescente”; na letra *b*, aponta-se a comparação feita entre a importância da alimentação balanceada da adolescência com a da primeira infância e questiona-se qual o grau de importância da alimentação balanceada nas duas fases; na letra *c*, afirma-se que ocorre uma comparação entre meninos e meninas e questiona-se qual o grau de propensão à menor ingestão de vitaminas e minerais que têm meninos e meninas; e, na letra *d*, solicita-se que observe a frase “Doces e chocolates são menos saudáveis que frutas.”, assim questiona-se qual a diferença entre doces e chocolates de um lado e frutas de outro, a fim de induzir o aluno a perceber o efeito de comparação entre os alimentos.

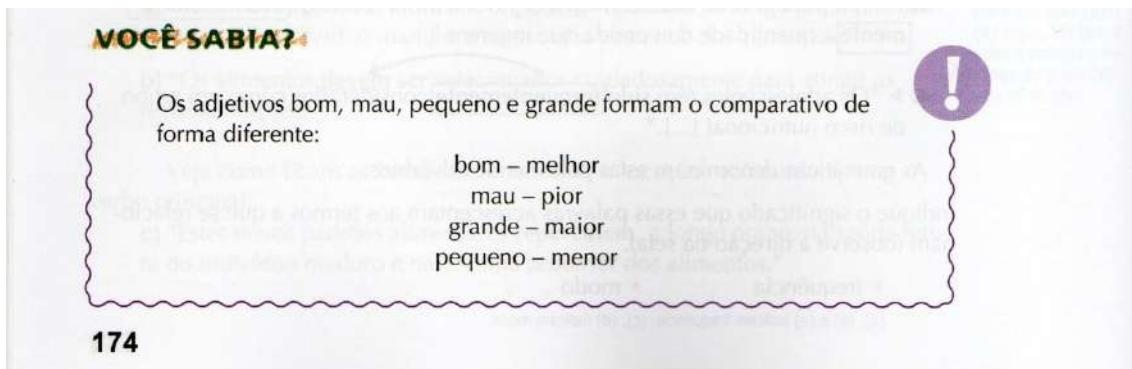
Após, os autores apresentam um lembrete em forma de esquema, apontando que podemos fazer comparações, estabelecendo diferença ou semelhança entre os elementos, sendo essa diferença de superioridade ou de inferioridade. Assim, na letra *e*, é proposto que os alunos construam três frases fazendo comparações de acordo com o que é pedido entre parênteses, sendo respectivamente uma de igualdade, uma de superioridade e uma de inferioridade.

---

<sup>33</sup> Anexo nº 92.

Além disso, como podemos observar na figura abaixo, os autores apresentam um quadro com uma curiosidade acerca dos adjetivos bom, mau, pequeno e grande, os quais formam o comparativo de maneiras diferentes: bom – melhor; mau – pior; grande – maior; e, pequeno – menor.

**Figura 3:** Quadro presente na página 174.



**Fonte:** Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2012).

Posteriormente, na página 208<sup>34</sup>, há novamente uma seção intitulada *Aprendendo mais sobre advérbios*, na qual a atividade proposta pede para que se observem as palavras “bem”, “muito” e “tão”, as quais estão grifadas, e se aponte o que elas expressam de acordo com o sentido. Além de que é proposto na atividade seguinte que se produza um pequeno texto, utilizando uma dessas palavras com a mesma função com que foi usada nos textos desse capítulo.

Por fim, na página 209<sup>35</sup>, apresenta-se a seção *Aprendendo mais sobre expressão de certeza e dúvida*, seguida pela atividade de número 1 a qual apresenta um trecho que diz: “Homem prende cadela de rua em carro e arrasta até a morte”. Na letra a, questiona-se acerca do uso dos verbos se fossem escritos na forma hipotética dessa situação e é solicitado ao aluno que reescreva os trechos utilizando uma forma que transmita a ideia de certeza. Na letra b, afirma-se que para apresentar os fatos como afirmação de outras pessoas e não sua, o jornalista utiliza um tipo de palavra, assim o aluno precisa identificar quais palavras desse tipo estão presentes na Notícia 1, além de que é proposto que o aluno escreva um pequeno texto utilizando uma expressão que denote ideia de que a afirmação é de outra pessoa, e, por fim, é questionado o porquê do

<sup>34</sup> Anexo nº 93.

<sup>35</sup> Anexo nº 94.

jornalista ter usado esses recursos para apresentar falas que não eram suas. Ainda, na questão número 2, o aluno precisa identificar qual expressão foi utilizada para expressar o pensamento de outra pessoa, além de substituir essa expressão por outra que transmita o mesmo sentido e, por fim, responder se essas expressões indicam ou não a possibilidade da existência de outros pontos de vista.

Assim, podemos observar que diferentemente das coleções descritas anteriormente que apresentavam a classe dos advérbios apenas nos livros de sétimo e oitavo anos e dedicando pouquíssimo espaço a essa classe, a coleção *A aventura da linguagem* apresenta também no livro de sexto ano e – ao contrário – utilizando várias páginas para o tratamento dessa classe, no decorrer de todo o livro, intercalando com os demais conteúdos.

No livro de sétimo ano da coleção *A aventura da linguagem*, na página 112<sup>36</sup> tem-se a seção *Aprendendo mais sobre advérbios*, a qual é introduzida pela sugestão de leitura de dois trechos, nos quais a palavra “hoje” está destacada. Assim questiona-se qual o significado da palavra nos dois trechos e que palavras ou expressões poderiam substituir essa palavra nos trechos.

Na página 256<sup>37</sup>, apresenta-se a seção *Aprendendo mais sobre quantidade e intensidade*, a qual apresenta a atividade de número 1 que destaca o uso da palavra “muito”. Assim, na letra *a*, aponta-se que a palavra geralmente aparece com o sentido de quantidade ou de intensidade, assim o aluno deve identificar as ocorrências de acordo com o sentido no texto; na letra *b*, o aluno precisa dizer em quais frases elencadas o “muito” indica quantidade e em quais indica intensidade.

Na questão de número 2, há uma sequência de frases com diferentes pronomes indefinidos destacados, e o aluno deve identificar em quais delas eles indicam a noção de quantidade. E na questão seguinte o aluno deve identificar a noção de ascendência nas frases de acordo com a ideia de quantidade.

No livro referente ao oitavo ano, encontramos, nas páginas 130<sup>38</sup> e 131<sup>39</sup>, a seção *Aprendendo mais sobre as palavras*, a qual apresenta a atividade de

---

<sup>36</sup> Anexo nº 105.

<sup>37</sup> Anexo nº 107.

<sup>38</sup> Anexo nº 117.

<sup>39</sup> Anexo nº 118.

número 1 com dois trechos de textos, onde estão destacadas as palavras “lá”, “aqui”, “daqui” e “ali”, sobre as quais o aluno precisa identificar a que local elas se referem, além de refletir sobre a diferença de localização dos referentes “aqui”, “lá” e “ali”.

Assim, na página 131, há um quadro explicando que “aqui”, “lá” e “ali” são advérbios locativos, porque indicam lugar e funcionam como dêiticos ou como anafóricos. Além disso, os autores frisam que eles não podem ser interpretados por si sós, visto que o significado depende do contexto em que se apresentam.

Na página 326<sup>40</sup>, podemos observar o uso do “onde” enquanto pronome relativo ou advérbio interrogativo de lugar, sobre o que os alunos precisam refletir para responder as questões identificando qual é qual, de acordo com o contexto de uso. Além disso, apresenta-se a seção intitulada *Aprendendo mais sobre advérbios*, onde os autores explicam a formação dos advérbios com o acréscimo do sufixo “-mente”, o qual em grande parte dos casos é acrescentado a adjetivos no feminino e pode indicar várias ideias diferentes, como é exposto no quadro na página 327<sup>41</sup>, tais como afirmação, modo, tempo, parecer subjetivo/atitude de quem fala em relação ao que fala, campo dentro do qual algo vale ou é considerado, delimitação. Assim, a atividade proposta consiste na apresentação de trechos em que esses advérbios são utilizados para que os alunos reflitam e indiquem qual sentido está relacionado a cada uso.

Na página 352<sup>42</sup>, há a seção *Aprendendo mais sobre advérbios locativos*, onde a atividade de número 1 solicita que o aluno observe as frases apresentadas, a fim de identificar a que situação se referem os advérbios destacados nas mesmas. Além disso, na atividade de número 2, é proposto que se construam frases em que o advérbio atue como dêitico e como anafórico, mostrando com setas a que o advérbio se refere em cada uma, o aluno deve, ainda, observar nas frases em que construiu se os referentes dos locativos anafóricos aparecem antes ou depois deles.

Por fim, no livro referente ao nono ano, encontramos apenas uma ocorrência de trabalho com advérbios na página 209<sup>43</sup>, na qual há a seção

---

<sup>40</sup> Anexo nº 119.

<sup>41</sup> Anexo nº 120.

<sup>42</sup> Anexo nº 121.

<sup>43</sup> Anexo nº 132.

*Aprendendo mais sobre advérbios locativos*, onde a atividade de número 1 solicita a observação de dois trechos em que os advérbios locativos presentes estão grifados, sendo que o aluno deve identificar a que cada um deles se refere no trecho e que indicações utilizou para localizar os referentes. Além disso, na atividade de número 2, é proposto que se atente ao uso do advérbio “lá” no trecho da questão 1, questionando ao aluno se utilizaria o advérbio da mesma forma como foi usado por Machado de Assis e o porquê dessa resposta.

Portanto, podemos constatar que, nessa coleção, o trabalho com os advérbios ocorre de maneira constante, no decorrer de todo o ciclo dos anos finais do ensino fundamental. Além disso, é válido ressaltar que os autores, mesmo quando apresentam a nomenclatura e a classificação dos advérbios, buscam promover atividades que proporcionem ao aluno a compreensão de como ocorre o uso efetivo da classe.

Assim, é conveniente retomar que Travaglia (2001), na sua proposta metodológica, aponta quatro justificativas para o ensino de língua materna, as quais consistem nos argumentos de que: deve ser desenvolvida a competência comunicativa; os alunos devem ser conduzidos ao domínio da norma padrão e da variedade escrita da língua; deve ser oportunizado ao aluno o conhecimento da forma e da função da língua; e deve ser desenvolvido o raciocínio, o pensar científico, a argumentação do aluno.

Ao analisar as atividades na coleção *A aventura da linguagem*, podemos afirmar que esses quatro eixos são seguidos, tendo em vista que são realizadas atividades envolvendo substituição de palavras e/ou expressões por outras de mesmo sentido, o que enriquece a consciência vocabular do aluno, além de que os autores conseguem mesclar atividades que poderiam ser puramente gramaticais com atividades de leitura, reflexão e produção de texto, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa a partir das variadas modalidades de possibilidade de trabalho com a língua.

Outro aspecto que importante é o de que há uma preocupação dos autores com a retomada de elementos dos textos no decorrer do capítulo para explorar os diversos recursos linguísticos utilizados, mantendo uma continuidade, mas sem que isso ocorra de modo fragmentado, descontextualizado.

É imprescindível ressaltar a importância do trabalho que é feito nessa coleção de privilegiar os efeitos de sentido das expressões em si, antes de ser mencionada a nomenclatura gramatical das mesmas, porque, assim, o ensino de gramática acaba ocorrendo de modo implícito, por meio da internalização das estruturas treinadas, conforme Travaglia (1986).

## 7. Considerações finais

Inicialmente, é válido ressaltar que, conforme Choppin (2004), os livros didáticos se configuram como elementos transmissores de ideologias e de culturas. Assim, podemos observar, com base nas três coleções selecionadas, que cada livro didático vai carregar consigo as concepções de língua, linguagem e gramática com as quais seus autores se identificam e, por isso, os professores de língua materna devem estar atentos, já que a escolha desse material impactará nos resultados do trabalho em sala de aula.

Neste trabalho, tínhamos o intuito de aprofundar uma reflexão sobre esse material presente nas escolas, a partir das três coleções selecionadas, conforme foi apresentado anteriormente. Assim, preliminarmente, acreditávamos na hipótese de que a coleção *A aventura da linguagem*, por ter Luiz Carlos Travaglia dentre os autores, se distinguisse das demais, já que o referido autor, em sua produção teórica, apresenta propostas metodológicas de um ensino de língua a partir da concepção de linguagem como forma de interação – hipótese que se confirmou no decorrer do trabalho, conforme apresentado nos capítulos anteriores.

É imprescindível retomar que Travaglia (1986) apresenta a sua proposta de um método estrutural de ensino da língua materna que normalmente é abordado em confronto com os métodos tradicionais de ensino de língua materna.

Nesse sentido, é importante frisar que é entendido por método tradicional aquele ensino da língua de modo fragmentado, a partir de palavras ou expressões descontextualizadas, o que acaba promovendo a manutenção de crenças em mitos como o de que os brasileiros não sabem o bom português.

Isso, porque o ensino tradicional, baseado na memorização de regras, as quais nem sempre são condizentes com o uso real da língua, não promovem um efetivo desenvolvimento da competência linguística, que deveria ser um dos objetivos centrais das aulas de língua materna na educação básica. Logo, o método proposto por Travaglia (1986) se distingue por considerar, também, o conhecimento da modalidade oral que o estudante já domina e o fato de que os elementos linguísticos não devem ser estudados de modo isolado.

Outro ponto importante mencionado por Travaglia (1986) é o de que o professor precisa equilibrar, para que o aluno estude a língua de maneira reflexiva, mas em uma medida que isso não ocorra de modo mecânico. Assim, o ensino de língua materna deve oportunizar ao estudante que desenvolva a capacidade de utilizar na sua própria produção textual – escrita ou oral – as estruturas, o vocabulário, dentre os mais diversos recursos disponíveis seja em nível fonológico, morfológico, semântico, sintático.

Além disso, de acordo com Geraldi (1985), a metodologia de ensino adotada pelo professor é diretamente relacionada à opção política, tendo em vista que transmitirá determinada compreensão e interpretação da realidade. Assim, o professor precisa selecionar a metodologia e os materiais para o trabalho em sala de aula, refletindo sobre a finalidade do ensino que está propondo.

Na primeira coleção analisada (*Português: linguagens*), podemos observar a presença de algumas atividades as quais focam na identificação, classificação e localização de palavras, seguindo as definições das gramáticas tradicionais. Dessa maneira, está se reproduzindo uma visão de ensino de língua baseada na concepção de linguagem como expressão do pensamento. No entanto, há também atividades voltadas para a reflexão sobre o sentido de palavras em textos, o que remete à concepção de linguagem como forma de interação.

É necessário que o professor, no processo de utilização do livro, tenha atenção às atividades presentes e na forma como as aplicará com as turmas, já que as que refletem a concepção de linguagem como expressão do pensamento indicam que conhecer a língua significa dominar a metalinguagem, as normas que regem o uso dos elementos linguísticos – ou seja, as regras gramaticais. Por conseguinte, assim se promove um ensino através do qual o professor é um transmissor de conhecimento e o aluno um mero aprendiz que deve memorizar conceitos e regras gramaticais. Outrossim, é oportuno destacar que nessa concepção reproduz-se o entendimento de que é necessário conhecer as normas da gramática para falar e escrever bem.

Na segunda coleção analisada (*Tecendo linguagens*), podemos notar a presença de subtítulos que sugerem um trabalho voltado para o ato de refletir sobre a utilização dos recursos linguísticos e a aplicação na prática dos mesmos.

No entanto, na análise do trecho referente ao trabalho com os advérbios, percebemos que também é preconizado o ensino de regras das gramáticas tradicionais, por meio de atividades de identificação, classificação e transcrição de palavras ou expressões, o que acaba sendo incoerente com o que é sugerido nos subtítulos das seções.

Já a terceira coleção (*A aventura da linguagem*) se distingue das duas anteriores por apresentar uma metodologia de ensino baseada na reflexão sobre o uso efetivo dos elementos linguísticos, sem privilegiar o trabalho com nomenclaturas e classificações gramaticais, apresentando uma visão de ensino de língua materna coerente com o que a teoria propõe.

Diferentemente das demais, a terceira coleção focaliza o trabalho com os efeitos de sentido provocados pelo uso de determinadas palavras ou expressões em determinados contextos. Assim, primeiramente os autores exploram a significação daquele elemento, para depois apresentar a sua classe gramatical. Porém, mesmo depois de apresentar a classificação de acordo com a gramática, os autores não realizam atividades focadas na identificação, classificação e memorização de nomenclaturas.

Portanto, verificamos que, no que se refere ao tratamento dado aos advérbios, as duas primeiras coleções seguem a perspectiva das gramáticas tradicionais apresentando-o essencialmente como um modificador de um verbo, de um adjetivo ou de outro advérbio, que é a mesma definição apresentada por gramáticos como Cunha e Cintra (2013) e Cegalla (2010), por exemplo. A terceira coleção apresenta exemplos de uso, apontando que “as gramáticas denominam estas palavras de advérbios” (Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes, 2012, p. 173), não focalizando na classificação em si, mas nos efeitos de sentido produzidos em cada ocorrência.

Assim, na comparação das três coleções entre si, compreendemos que a primeira e a segunda coleção convergem tanto em relação à concepção de língua e linguagem adotada como em relação ao tipo de atividades propostas, já que se vinculam à concepção de língua como expressão do pensamento e à concepção de linguagem como interação; enquanto a terceira coleção diverge das demais por apresentar atividades intrinsecamente ligadas à concepção de linguagem como forma de interação, além de buscar desenvolver a competência

comunicativo-discursiva no aluno propondo atividades de leitura, produção e reflexão juntamente com o estudo da classe dos advérbios.

Nesse sentido, podemos observar que a proposta metodológica apresentada por Luiz Carlos Travaglia na sua produção bibliográfica relacionada ao ensino de língua materna é condizente com as atividades propostas na coleção *A aventura da linguagem*, da qual é um dos autores. É válido ressaltar que as atividades analisadas nos livros didáticos pertencentes a essa coleção buscam promover um ensino baseado na reflexão sobre o uso dos elementos linguísticos, por meio de textos de gêneros diversos (histórias em quadrinhos, crônicas, fábulas).

Por fim, outro aspecto que distingue a coleção *A aventura da linguagem* das demais é a continuidade expressa no trabalho com a classe dos advérbios no decorrer de todos os anos finais do ensino fundamental: enquanto a coleção *Português: linguagens* apresenta a classe apenas no livro destinado ao sétimo ano e a coleção *Tecendo linguagens* apresenta apenas nos livros de sétimo e oitavo anos, a terceira coleção trata de palavras e expressões com valor de advérbio nos livros de sexto, sétimo, oitavo e nono anos.

Portanto, ressaltamos a importância do professor de língua materna ter uma formação crítica, a fim de que esteja preparado para analisar os livros didáticos que são disponibilizados para uso em sala de aula, já que, conforme foi discutido no decorrer do trabalho, esses materiais podem ter um peso significativo – influenciando positiva ou negativamente – na formação do aluno e, consequentemente, da sociedade em geral.

É válido, por fim, apontar que, enquanto professora, percebo que, em muitos casos, os alunos relatam que os únicos livros presentes nas casas em que vivem são os livros escolares, sejam eles literários (os quais são emprestados por tempo determinado) ou didáticos. Além disso, na própria escola, muitas vezes, é um dos únicos recursos pedagógicos que temos disponível para uso. Assim, é imprescindível que cada vez mais esses materiais sejam editados, publicados, selecionados e utilizados a partir de critérios e metodologias coerentes com as realidades locais de cada comunidade escolar.

## 8. Referências

- ALONSO, Gabriel David Samacá. Los manuales escolares como posibilidad de investigación para la historia de la educación: elementos para una definición. **Rev. Hist. edu. Latinoam.**, Tunja, n. 16, p. 199-224, enero-junio 2011. Disponible em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n16/n16a09.pdf>
- ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria. El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores. **Revista Ciencias Humanas**, Pereira, n. 21, p. 110-118, 1999. Disponible em: [https://www.dropbox.com/s/kk3sqkvvq1wkajf/CIENCIAS%20HUMANAS%202021\\_Mar%C3%ADa%20Victoria%20Alzate%20Piedrahita.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/kk3sqkvvq1wkajf/CIENCIAS%20HUMANAS%202021_Mar%C3%ADa%20Victoria%20Alzate%20Piedrahita.pdf?dl=0)
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss**. Publifolha: São Paulo, 2018.
- BAGNO, Marcos. **Gramática, passado, presente e futuro**. Curitiba: Aymará, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf>
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris [et al.] (orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48.ed. revisada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

ESCOLANO BENITO, Augustín. El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. **Tendencias Pedagógicas**, 14, p. 169-180, 2009. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1911/2021>

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FUZA, A. F; OHUSCHI, M. C. G; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. In: **Linguagem & Ensino**, v.14, n.2, Pelotas, 2011, p. 479-501.

GERALDI, João Wanderley. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro. **Leitura-teoria e prática**. Ano VI n° 09: 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ILARI, R. A categoria advérbio na gramática do português falado. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 51, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1430>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 137-147. Disponível em: <https://bit.ly/3jJYOR3>

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática de Usos**. UNESP: São Paulo, 2011.

NOVOA, Antonio. **Nada substitui um bom professor**. In: GATTI, Bernardete Angelina, et al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133 out./dez. 2017

OLIVEIRA, Juliana Barreto Faria de. Ideologias nos livros didáticos: reflexões metodológicas. **Cadernos de Educação**, v.13, n. 26, p. 57-72, jan./jun. 2014.

Disponível em:  
<https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/cadernosdeeduccao/article/view/5069/4272>

OSSENBACH, Gabriela. Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 28 n. 2, p. 115-132, 2010. Disponível em: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27119/1/Manuales%20escolares%20y%20patrimonio%20hist%C3%B3rico-educativo.pdf>

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

RODRÍGUEZ HIDALGO, Cesar. El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje. **Educación**, San Pedro, v. 37, n. 1, p. 119-129, ene./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10634/10031>

SCHEIBE, Leda. **Formação dos profissionais da educação pós LDB: vicissitudes e perspectivas**. In: Formação de professores: políticas e debates. VEIGA, Ilma Passos, AMARAL, Ana Lúcia. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SOARES, Magda. **Português na escola: História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos.(org.) Linguística da Norma. São Paulo: Loyola, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6ª ed, São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa** – 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

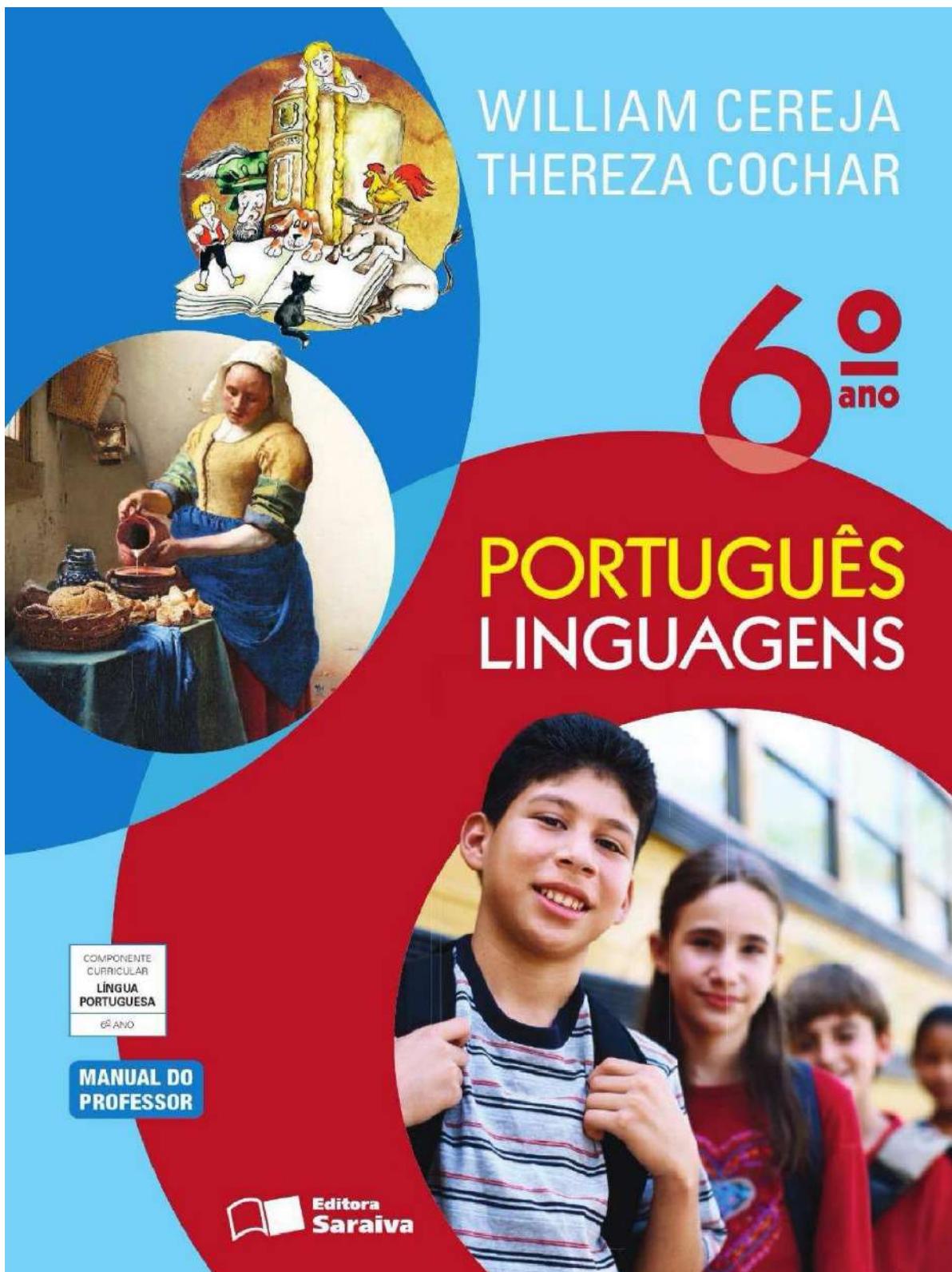
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

TURRA DIAZ, Omar Rolando. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, 17(34), 609-624, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3832/3503>

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, vol. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

**Anexos**

Anexo 1: Capa do livro Português Linguagens, 6º ano.



Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 2: Ficha catalográfica – Português Linguagens, 6º ano.

Português: Linguagens – 6º ano (Ensino Fundamental)  
 © William Roberto Cereja/Thereza Cochar Magalhães, 2016

Direitos desta edição:  
 SARAIVA S.A. – Livrarias Editoras, São Paulo, 2016  
 Todos os direitos reservados

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
 (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cereja, William Roberto Português : Linguagens, 6 / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 9. ed. reform. – São Paulo : Saraiva, 2016.	Suplementado pelo manual do professor: Bibliografia. ISBN 978-85-02-62852-6 (aluno) ISBN 978-85-02-62853-3 (professor)	ISBN 978-85-02-63223-3 (Manual do Professor Digital) ISBN 978-85-02-63221-9 (PDF aluno)
1. Português (Ensino fundamental) I. Magalhães, Thereza Cochar. II. Título.	15-02567	CDD-372.6

**Índice para catálogo sistemático :**  
 1. Português : Ensino fundamental 372.6

<b>Gerente editorial</b>	M. Esther Nejm
<b>Editor responsável</b>	Noé G. Ribeiro
<b>Editores</b>	Mônica Rodrigues de Lima, Paula Junqueira, Caroline Zanelli Martins, Fernanda Cervalho, Célia Tavares
<b>Preparação de texto</b>	Camila Christi Gazzani
<b>Coordenador de revisão</b>	Aline Araújo, Cesar G. Sacramento, Elaine Freddi, Felipe Toledo
<b>Revisores</b>	Cristina Akisima
<b>Coordenador de iconografia</b>	Camila Losimfeldt, Rodrigo Souza
<b>Pesquisa iconográfica</b>	Ricardo Borges
<b>Gerente de artes</b>	José Maria de Oliveira
<b>Coordenador de artes</b>	Homem de Melo & Trox Design
<b>Design</b>	Thinkstock/Getty Images, A leiteira, Johannes Vermeer, c. 1660. Peanuts, Charles Schulz © 1980 Peanuts Worldwide LLC. / Dist. by Universal Uclick
<b>Fotos de capa</b>	Setsumi Sinzato, Marcia Sasso
<b>Diagramação</b>	Marcos Zolezi
<b>Edição de arte</b>	Avelino Guedes, Estúdio Brix, Filipe Rocha, Ivan Coutinho, Jótali, Lelis, Luis Fernando Rubio, Marcos Guilherme, Psomha, Rafael Herrera, Ricardo Dantas, Rico, Tártia Ricci
<b>Ilustrações</b>	
<b>Produtor gráfico</b>	Robson Cacau Alves

732.455.009.001      **Impressão e acabamento**

O material de publicidade e propaganda reproduzida nesta obra está sendo utilizado apenas para fins didáticos, não representando qualquer tipo de recomendação de produtos ou empresas por parte do(s) autor(es) e da editora.



**SAC** 0800-0117875  
 De 7h a 18h, de 9h30 a 19h30  
[www.editorasaraiva.com.br/contato](http://www.editorasaraiva.com.br/contato)

Rua Henrique Schaumann, 220 – Cerqueira César – São Paulo/SP – 05413-909

**Fonte: Autoras, 2022.**

### Anexo 3: Sumário - Português Linguagens, 6º ano.

## SUMÁRIO

Acesse aqui o Manual  
do Professor Multimídia

## UNIDADE 1

### No mundo da fantasia

CAPÍTULO 1

Era uma vez

Thiago da Costa/Dayby Images

<i>As três penas</i> , Jacob Grimm	12
<b>Estudo do texto</b>	14
Compreensão e interpretação	14
A linguagem do texto	16
Cruzando linguagens	17
Trocando ideias	19
<b>Produção de texto</b>	19
O conto maravilhoso	19
<b>A língua em foco</b>	22
Linguagem: ação e interação	22
Linguagem verbal e linguagem não verbal	23
Os interlocutores	23
A língua	24
A linguagem e os códigos	25
O código linguístico na construção do texto	27
Semântica e discurso	28
<b>De olho na escrita</b>	29
Fonema e letra	29
<b>Divirta-se</b>	31

CAPÍTULO 2

Pato aqui, pato acolá

Leticia Moraes/Folhapress

<i>O patinho bonito</i> , Marcelo Coelho	32
<b>Estudo do texto</b>	34
Compreensão e interpretação	34
A linguagem do texto	35
Leitura expressiva do texto	36
Trocando ideias	36
Ler é um prazer	37
<b>Produção de texto</b>	38
<b>A língua em foco</b>	39
As variedades linguísticas	39
Norma-padrão e variedades de prestígio	40
Variação linguística e preconceito social	41
Falar bem é falar adequadamente	41
Tipos de variação linguística	42
As variedades linguísticas na construção do texto	47
Semântica e discurso	49
<b>Divirta-se</b>	50

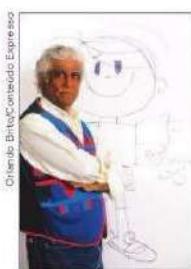
Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 4: Sumário - Português Linguagens, 6º ano.

<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>Ó princesa! Jogue-me suas...</b>
	<b>Cartum, Mordillo</b> ..... 51
	<b>Produção de texto</b> ..... 53
	O conto maravilhoso: do oral para o escrito e do escrito para o oral ..... 53
	Do oral para o escrito ..... 53
	Do escrito para o oral ..... 53
	<b>Para escrever com expressividade</b> ..... 55
	O dicionário: palavras no contexto ..... 55
	<b>A língua em foco</b> ..... 59
	Texto, discurso, gêneros do discurso ..... 59
	A intencionalidade discursiva ..... 60
	Os textos e os gêneros do discurso ..... 61
	A intencionalidade discursiva na construção do texto ..... 63
	Semântica e discurso ..... 65
	<b>Divirta-se</b> ..... 66
	<b>Passando a limpo</b> ..... 67
<b>INTERVALO</b>	<b>Projeto: Histórias de hoje e sempre</b> ..... 71

## UNIDADE 2

### Crianças

<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>O fazendeiro da cidade</b>
	<b>Menino de cidade, Paulo Mendes Campos</b> ..... 76
	<b>Estudo do texto</b> ..... 78
	Compreensão e interpretação ..... 78
	A linguagem do texto ..... 79
	Leitura expressiva do texto ..... 80
	Cruzando linguagens ..... 81
	Trocando ideias ..... 82
	Ler é reflexão ..... 82
	<b>Produção de texto</b> ..... 83
	História em quadrinhos (I) ..... 83
	<b>A língua em foco</b> ..... 91
	O substantivo ..... 91
	Classificação dos substantivos ..... 93
	O substantivo na construção do texto ..... 96
	Semântica e discurso ..... 97
	<b>Divirta-se</b> ..... 98

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 5: Sumário - Português Linguagens, 6º ano.

### CAPÍTULO 2 Entre irmãos



<i>A mala de Hana, Karen Levine</i>	99
<b>Estudo do texto</b>	100
Compreensão e interpretação	100
A linguagem do texto	101
Leitura expressiva do texto	102
Trocando ideias	102
<b>Produção de texto</b>	102
História em quadrinhos (II)	102
A linguagem dos quadrinhos	102
<b>Para escrever com adequação</b>	108
O diálogo	108
<b>A língua em foco</b>	111
O adjetivo	111
Classificação dos adjetivos	113
O adjetivo na construção do texto	114
Sermântica e discurso	115
<b>De olho na escrita</b>	116
Dígrafo e encontro consonantal	116
<b>Divirta-se</b>	118

### CAPÍTULO 3



© 1997 Bill Watterson. © 1997  
Viladeleópolis/Editora Uchidá

### Ensaios de vida

<i>Cabra-cega, Giovanni Battista Torriglia</i>	119
<b>Produção de texto</b>	120
História em quadrinhos (III)	120
Como se faz uma história em quadrinhos	120

<b>A língua em foco</b>	123
Flexão dos substantivos e dos adjetivos: gênero e número	123
Flexão dos substantivos	124
Flexão dos adjetivos	128
A flexão dos substantivos e dos adjetivos na construção do texto	129
Sermântica e discurso	129
<b>De olho na escrita</b>	130
Encontros vocálicos	130
<b>Divirta-se</b>	132

<b>Passando a limpo</b>	133
-------------------------	-----

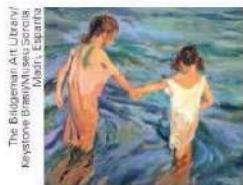
<b>INTERVALO</b> Projeto: Quadrinhos: eu também faço!	136
---	-----

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 6: Sumário - Português Linguagens, 6º ano.

### UNIDADE 3 Descobrindo quem sou eu

#### CAPÍTULO 1 No frescor da inocência



<i>Banhos de mar</i> , Clarice Lispector	140
<b>Estudo do texto</b>	
Compreensão e interpretação	142
A linguagem do texto	144
Leitura expressiva do texto	144
Trocando ideias	144
Ler é diversão	145
<b>Produção de texto</b>	146
O relato pessoal	146
<b>A língua em foco</b>	148
O grau dos substantivos e dos adjetivos	148
Grau dos substantivos	149
Grau dos adjetivos	150
O grau na construção do texto	152
Semântica e discurso	153
<b>Divirta-se</b>	154

#### CAPÍTULO 2 O preço de pensar diferente

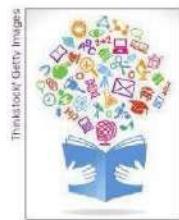


<i>Eu sou Malala</i> , Malala Yousafzai	155
<b>Estudo do texto</b>	157
Compreensão e interpretação	157
A linguagem do texto	158
Cruzando linguagens	158
Trocando ideias	159
<b>Produção de texto</b>	160
A carta pessoal	160
O diário	162
<b>Para escrever com expressividade</b>	166
A descrição	166
<b>A língua em foco</b>	169
O artigo	169
Flexão e classificação dos artigos	170
O artigo na construção do texto	172
Semântica e discurso	173
<b>De olho na escrita</b>	175
Divisão silábica	175
<b>Divirta-se</b>	177

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 7: Sumário - Português Linguagens, 6º ano.

### CAPÍTULO 3 O eu que existe em mim



<i>Vestido de festa</i> , Norman Rockwell	178
<b>Produção de texto</b>	179
Os gêneros digitais: <i>e-mail</i> , <i>blog</i> , <i>twitter</i> , comentário	179
<i>O e-mail</i>	179
<i>O blog</i>	182
<i>O twitter</i>	183
O comentário	184
A língua em foco	186
O numeral	186
Classificação dos numerais	187
Flexão dos numerais	188
O numeral na construção do texto	190
Semântica e discurso	191
De olho na escrita	192
Sílaba tônica e sílaba átona	192
Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas	193
Divirta-se	194
<b>Passando a limpo</b>	195

<b>INTERVALO</b> Projeto: <i>Eu também faço história</i>	198
--	-----

### UNIDADE 4

### Verde, adoro ver-te

### CAPÍTULO 1 Asas da liberdade?

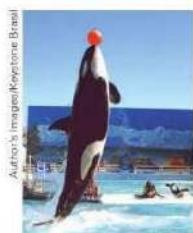


<i>Tuim criado no dedo</i> , Rubem Braga	202
<b>Estudo do texto</b>	204
Compreensão e interpretação	204
A linguagem do texto	205
Trocando ideias	206
<b>Produção de texto</b>	206
O artigo de opinião	206
<b>A língua em foco</b>	209
O pronome	209
Os pronomes e a coesão textual	210
Classificação dos pronomes	211
O pronome na construção do texto	220
Semântica e discurso	221
<b>De olho na escrita</b>	222
Acentuação (I)	222
Acentuação das oxítonas e dos monossilabos tônicos	223
Acentuação das proparoxítonas	224
<b>Divirta-se</b>	225

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 8: Sumário - Português Linguagens, 6º ano.

### CAPÍTULO 2 A natureza pede socorro



<i>A longa lista dos condenados, revista Veja</i>	226
<i>Quais são os animais ameaçados de extinção no Brasil, revista Época</i>	227
<b>Estudo dos textos</b>	229
Compreensão e interpretação	229
A linguagem dos textos	230
Cruzando linguagens	231
Trocando ideias	231
<b>Produção de texto</b>	232
<b>Para escrever com coerência e coesão</b>	235
A coerência e a coesão textuais	235
A coerência textual	235
A coesão textual	236
<b>A língua em foco</b>	239
O verbo (I)	239
Conjugações	240
Flexão dos verbos	241
O verbo na construção do texto	245
Semântica e discurso	247
<b>Divirta-se</b>	249

### CAPÍTULO 3 Natureza no museu



<i>Cartum, Márcio Costa</i>	250
Ler é reflexão	252
<b>Produção de texto</b>	252
A exposição oral e o cartaz	252
A exposição oral	252
O cartaz	255
<b>A língua em foco</b>	258
O verbo (II)	258
Os tempos verbais	258
Modelos de conjugação verbal	261
Semântica e discurso	263
<b>De olho na escrita</b>	264
Acentuação (II)	264
<b>Divirta-se</b>	265
<b>Passando a limpo</b>	266
<b>INTERVALO</b>	Projeto: Se é meio ambiente, estou no meio
	269
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	272
<b>MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS</b>	273

Fonte: Autoras, 2022.

Anexo 9: Capa 7º ano, Português: Linguagens.



Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 10: Ficha catalográfica – Português: Linguagens, 7º ano.

Português: Linguagens – 7º ano (Ensino Fundamental)  
 © William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães, 2015

Direitos desta edição:  
 SARAIVA S.A. – Livreiros Editores, São Paulo, 2015  
 Todos os direitos reservados

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
 (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cereja, William Roberto Português : linguagens, 7 / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães - 9. ed. reform. - São Paulo: Saraiva, 2015. Suplementado pelo manual do professor. Bibliografia. ISBN 978-85-02-62854-0 (aluno) ISBN 978-85-02-62855-7 (professor) 1. Português (Ensino fundamental) I. Magalhães, Thereza Cochar. II. Título.	15-02566	CDD-372.6
--	----------	-----------

ISBN 978-85-02-63226-4  
 (Manual do Professor Digital)  
 ISBN 978-85-02-63224-0  
 (PDF aluno)

**Índices para catálogo sistemático :**

1. Português : Ensino fundamental 372.6

<b>Gerente editorial</b>	M. Esther Nejm
<b>Editor responsável</b>	Noé G. Ribeiro
<b>Editores</b>	Mônica Rodrigues da Lima, Paula Junqueira, Carolina Zanelli Martins, Fernanda Carvalho
<b>Preparação de texto</b>	Célia Tavares
<b>Propostas de textos e atividades</b>	Norberto Lourenço Nogueira Júnior, Carolina Assis Dias Vianna
<b>Coordenador de revisão</b>	Camila Christi Gazzani
<b>Revisores</b>	Cesar G. Sacramento, Eduardo Signist, Felipe Toledo, Luciana Arzvedo, Maura Loria
<b>Coordenador de iconografia</b>	Cristina Akieira
<b>Pesquisa iconográfica</b>	Camila Losimfeldt, Rodrigo Souza, Ana Scypula, Juliana Prado
<b>Gerente de artes</b>	Ricardo Borges
<b>Coordenador de artes</b>	José Maria de Oliveira
<b>Design</b>	Homem de Melo & Troia Design
<b>Fotos de capa</b>	© Alana Wesley White/Corbis/Latinstock, Bridgeman Images/Keystone Brasil, Thinkstock/Getty Images
<b>Diagramação</b>	Francisco Augusto da Costa Filho, Paula Nogueira
<b>Edição de arte</b>	Marcos Zolani
<b>Ilustrações</b>	Avalino Guedes, Estúdio BRx, Filipe Recha, Ivan Coutinho, Jóyah, Lelis, Luis Fernando Rubis, Marcos Guilherme, Paonha, Rafael Horrera, Ricardo Dantas, Rico, Tânia Ricci
<b>Produtor gráfico</b>	Robson Cacau Alves

732.461.009.001

**Impressão e acabamento**

O material de publicidade e propaganda reproduzido nesta obra está sendo utilizado apenas para fins didáticos, não representando qualquer tipo de recomendação de produtos ou empresas por parte do(s) autor(es) e da editora.



**Editora  
Saraiva**

**SAC** | 0800-0117875  
 De 27 a 42, das 08:30 às 19:30  
[www.editorasaraiva.com.br/contato](http://www.editorasaraiva.com.br/contato)

Rua Henrique Schaumann, 270 – Cenqueira César – São Paulo/SP – 05413-909

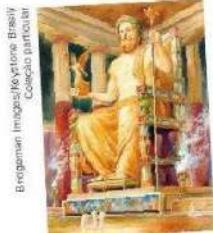
**Fonte: Autoras, 2022.**

## Anexo 11: Sumário - Português: Linguagens, 7º ano.

### SUMÁRIO

Acesse aqui o Manual  
do Professor Multimídia

#### CAPÍTULO 1



#### UNIDADE 1

##### Heróis

#### A preservação da vida e o equilíbrio cósmico

<b>Asclépio, Heloisa Prieto</b>	12
<b>Estudo do texto</b>	15
Compreensão e interpretação	15
A linguagem do texto	16
Leitura expressiva do texto	17
Trocando ideias	17
Cruzando linguagens	18
Ler é um prazer	19
<b>Produção de texto</b>	21
O mito	21
<b>Para escrever com técnica</b>	24
O narrador	24
<b>A língua em foco</b>	27
O verbo (I)	27
A estrutura do verbo	28
Verbos regulares e irregulares	30
Principais verbos irregulares	31
Formas nominais do verbo	33
Locuções verbais	34
Semântica e discurso	35
De olho na escrita: g ou j? (I)	36
<b>Divirta-se</b>	38

#### CAPÍTULO 2



#### Guardião da natureza

<b>Fotos, Hasibul Wahab</b>	39
<b>Produção de texto</b>	41
<b>A língua em foco</b>	42
O verbo (II)	42
Tempos do subjuntivo	44
O subjuntivo na construção do texto	48
Semântica e discurso	49
<b>Divirta-se</b>	50

#### CAPÍTULO 3

#### É fácil ser super!

<i>Carta aberta ao Homem-Aranha,</i> Lourenço Diafária	51
<b>Estudo do texto</b>	52
Compreensão e interpretação	52

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 12: Sumário - Português: Linguagens, 7º ano.



A linguagem do texto .....	54	
Leitura expressiva do texto .....	55	
Trocando ideias .....	55	
<b>Produção de texto .....</b>	<b>55</b>	
<b>A língua em foco .....</b>	<b>57</b>	
O advérbio .....	57	
O advérbio na construção do texto .....	61	
Semântica e discurso .....	61	
De olho na escrita: g ou j? (II) .....	63	
Divirta-se .....	64	
<b>Passando a limpo .....</b>	<b>65</b>	
<b>INTERVALO .....</b>	<b>Projeto: Heróis de todos os tempos .....</b>	<b>70</b>

## UNIDADE 2

### Viagem pela palavra

#### CAPÍTULO 1 Palavra: entre a ficção e a realidade



<i>Memórias de um aprendiz de escritor,</i> Moacyr Scliar .....	74
<b>Estudo do texto .....</b>	<b>76</b>
Compreensão e interpretação .....	76
A linguagem do texto .....	78
Leitura expressiva do texto .....	78
Trocando ideias .....	78
Ler é reflexão .....	79
<b>Produção de texto .....</b>	<b>79</b>
O poema .....	79
<b>A língua em foco .....</b>	<b>85</b>
A morfossintaxe: seleção e combinação das palavras .....	85
Sujeito e predicado .....	88
O sujeito e o predicado na construção do texto .....	91
Semântica e discurso .....	93
<b>De olho na escrita .....</b>	<b>94</b>
Acentuação dos ditongos e hiatos .....	94
Acentuação dos ditongos .....	94
Acentuação dos hiatos .....	95
Divirta-se .....	97

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 13: Sumário - Português: Linguagens, 7º ano.

### CAPÍTULO 2 Palavra: abrir janelas



<i>O poeta</i> , Sebastião da Gama	98
<i>Emergência</i> , Mário Quintana	99
<i>Maristela</i> , Bartolomeu Campos de Queirós	99
<b>Estudo dos textos</b>	99
Compreensão e interpretação	99
A linguagem dos textos	100
Cruzando linguagens	101
Trocando ideias	102
<b>Produção de texto</b>	102
O cordel	102
<b>A língua em foco</b>	106
Tipos de sujeito	106
Semântica e discurso	109
<b>De olho na escrita</b>	111
Acentuação: o acento diferencial	111
<b>Divirta-se</b>	113

### CAPÍTULO 3 A palavra e as portas



<i>O espaço entre as palavras</i> , Rob Gonsalves	114
<b>Produção de texto</b>	116
O poema-imagem	116
<b>Para escrever com adequação</b>	118
A concordância do verbo com o sujeito	118
Concordância do verbo com o sujeito simples	119
Concordância do verbo com o sujeito composto	120
<b>A língua em foco</b>	121
Verbo de ligação e predicativo do sujeito	121
O predicativo do sujeito na construção do texto	125
Semântica e discurso	126
<b>Divirta-se</b>	128
<b>Passando a limpo</b>	129
<b>INTERVALO</b> Projeto: <i>Viva a poesia viva!</i>	134

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 14: Sumário - Português: Linguagens, 7º ano.

### UNIDADE 3 Eu e os outros

#### CAPÍTULO 1

#### Revelação



<i>Bruxas não existem, Moacyr Scliar</i>	138
<b>Estudo do texto</b>	
Compreensão e interpretação	139
A linguagem do texto	140
Trocando ideias	141
Cruzando linguagens	141
Ler é reflexão	143
<b>Produção de texto</b>	144
O texto de campanha comunitária	144
<b>Para escrever com coesão</b>	148
Os pronomes e a coesão textual	148
<b>A língua em foco</b>	150
A preposição	150
Combinação e contração	151
Os valores semânticos das preposições	153
A preposição na construção do texto	155
Semântica e discurso	157
<b>Divirta-se</b>	159

#### CAPÍTULO 2

#### A alegria do outro



<i>Foto, Gerald Waller</i>	160
<b>Produção de texto</b>	162
Argumentação oral: a discussão em grupo	162
O que é uma discussão em grupo?	162
<b>A língua em foco</b>	165
Transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto	165
A transitividade verbal na construção do texto	170
Semântica e discurso	171
<b>De olho na escrita: há ou a?</b>	172
<b>Divirta-se</b>	174

#### CAPÍTULO 3

#### A covardia do cyberbullying



<i>Ódio.com, Juliano Barreto</i>	175
<b>Estudo do texto</b>	178
Compreensão e interpretação	178
A linguagem do texto	179
Trocando ideias	179
<b>Produção de texto</b>	179
O debate deliberativo	179

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 15: Sumário - Português: Linguagens, 7º ano.

A língua em foco	182
Funções dos pronomes pessoais	182
Variações dos pronomes oblíquos <i>o</i> e <i>a</i>	185
Pronomes retos e pronomes oblíquos	187
Semântica e discurso	189
Divirta-se	191
<b>Passando o tempo</b>	192
<b>INTERVALO</b>	Projeto: Seja solidário, seja voluntário! 196

## UNIDADE 4

### Medo e aventura

#### CAPÍTULO 1

#### Aventura no mar

Ronald Gauvin  
Evans/Dreamstime

<i>Robinson Crusoé</i> (fragmento), Daniel Defoe	200
<b>Estudo do texto</b>	202
Compreensão e interpretação	202
A linguagem do texto	203
Trocando ideias	203
Cruzando linguagens	204
Ler é um prazer	205
<b>Produção de texto</b>	206
A notícia	206
<b>A língua em foco</b>	210
Tipos de predicado	210
O predicado na construção do texto	212
Semântica e discurso	214
Divirta-se	215

#### CAPÍTULO 2

#### O continente perdido

Ronald Gauvin  
Evans/Dreamstime

Jefferson Gauvin

<i>Vinte mil léguas submarinas</i> (fragmento), Júlio Verne	216
<b>Estudo do texto</b>	218
Compreensão e interpretação	218
A linguagem do texto	220
Leitura expressiva do texto	220
Trocando ideias	220
<b>Produção de texto</b>	221
A entrevista oral	221
<b>Para escrever com adequação</b>	225
Títulos e legendas	225
Títulos	225
Legendas	225

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 16: Sumário - Português: Linguagens, 7º ano.

<b>A língua em foco</b> .....	227
O adjunto adnominal .....	227
O adjunto adnominal na construção do texto .....	229
Semântica e discurso .....	231
<b>De olho na escrita: mal ou mau?</b> .....	233
<b>Divirta-se</b> .....	234
<b>CAPÍTULO 3 A linha e o risco</b>	
<b>Fotos</b> .....	235
<b>Produção de texto</b> .....	237
A entrevista escrita .....	237
<b>A língua em foco</b> .....	241
O adjunto adverbial .....	241
O adjunto adverbial na construção do texto .....	244
Semântica e discurso .....	245
<b>De olho na escrita: mas ou mais?</b> .....	246
<b>Divirta-se</b> .....	248
<b>Passando a limpo</b> .....	249
<b>INTERVALO</b> .....	253
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	256
<b>MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS</b> .....	257

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 17: Advérbio - Português: Linguagens, 7º ano.

### A língua em foco

#### O ADVÉRBIO

##### CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este poema, de José Paulo Paes:

#### Lisboa: aventuras

tomei um expresso	cheguei de foguete
subi num bonde	desci de um elétrico
pedi cafezinho	serviram-me uma bica
quis comprar meias	só vendiam peúgas
fui dar à descarga	disparei um autoclisma
gritei "ó cara!"	responderam-me "ó pá!"
positivamente	
as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá	

(*O melhor poeta da minha rua*. São Paulo: Ática, 2008. p. 18.)



**expresso e foguete:** transporte coletivo de alta velocidade.  
**gorjeiam:** cantam.

Eduardo Bessa

1. O título do poema faz pensar em aventuras que alguém tenha vivido. Levante hipóteses: Em que consistiram essas aventuras? Onde elas ocorreram? As aventuras foram as situações em que o eu lírico se confrontou com diferenças de vocabulário entre o português do Brasil e o português de Portugal. Essas "aventuras" ocorreram em Lisboa, capital de Portugal.
2. Os versos do poema estão dispostos em duas colunas, e cada verso da primeira coluna parece se opor ao verso seguinte, da segunda coluna. Veja:

tomei um expresso	cheguei de foguete
-------------------	--------------------

As palavras **expresso** e **foguete** nomeiam a mesma coisa.

Observe as últimas palavras e expressões dos versos da coluna da esquerda e, depois, as dos versos da coluna da direita.

- a) Quais são usadas no Brasil? *As da coluna da esquerda.*
- b) Quais são usadas em Portugal? *As da coluna da direita.*
- c) Em seu caderno, faça uma lista das palavras e da expressão que têm o mesmo significado em Portugal e no Brasil. *bonde – elétrico; cafezinho – bica; meias – peúgas; descarga – autoclisma; ó cara – ó pá*
3. Na segunda coluna do poema, há uma palavra que introduz uma conclusão.

- a) Qual é essa palavra? *positivamente*
- b) Que ideia essa palavra expressa: modo, afirmação, negação ou dúvida? *Expressa a ideia de afirmação.*

## Anexo 18: Advérbio - Português: Linguagens, 7º ano.

4. O último verso do poema é reprodução de um trecho da "Canção do exílio", poema do poeta maranhense Gonçalves Dias (1823-1864). Leia o boxe "A canção do exílio" e, depois, responda:
- Nos dois últimos versos da "Canção do exílio", há duas palavras que indicam lugar. Quais são elas? **aqui, lá**
  - A que lugares essas palavras se referem, respectivamente?  
Respectivamente, a Portugal e ao Brasil.
5. No poema "Lisboa: aventuras", o verso final tem o mesmo sentido que na "Canção do exílio"? Justifique sua resposta.

No poema de José Paulo Paez, o último verso também pode indicar saudade da pátria; porém, considerando que o poeta realça as diferenças entre o português lusitano e o português brasileiro, é possível dizer que ele brinca com a ideia de que até as aves lusitanas gorjeiam de modo diferente das brasileiras.

### CONCEITUANDO

Ao responder às questões anteriores, você empregou palavras que indicam as **circunstâncias** em que ocorreram as ações. Além das circunstâncias de **lugar** (aqui e lá) e afirmação (positivamente), há muitas outras. Observe:

- **lugar:** Ele aventureu-se **em Lisboa**.
- **tempo:** **Às seis da manhã**, pediu um cafezinho.
- **causa:** Morrendo **de frio**, quis comprar meias.
- **modo:** Ouvia **cuidadosamente** o que os portugueses diziam.
- **meio:** Chegou **de trem**.
- **instrumento:** Escrevia **com giz** as respostas dos colegas.
- **afirmação:** Vou, **sim**, viajar a Lisboa.
- **negação:** A ave, na gaiola, **não** cantava mais.

As palavras que se referem principalmente ao verbo, dando ideia de lugar, tempo, modo, causa, instrumento, intensidade, são chamadas de **advérbios**. Assim:

**Advérbio** é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.

Quando temos duas ou mais palavras com valor de advérbio (por exemplo, **à uma hora, de fome, à mesa**), nós as chamamos de **locuções adverbiais**.

Os advérbios e as locuções adverbiais são classificados de acordo com o seu **valor semântico**, isto é, com o sentido que apresentam ou a circunstância que indicam.

### A canção do exílio

Gonçalves Dias escreveu a "Canção do exílio" quando vivia em Coimbra, Portugal, onde estudava Direito.

Por estar fora do Brasil, o poeta se sentia triste, solitário, exilado.

O poema tornou-se uma espécie de símbolo da identidade nacional e alguns de seus versos foram incluídos no Hino Nacional Brasileiro.

Eis os versos iniciais do poema:

Minha terra tem palmeiras,

Onde canta o sabiá;

As aves que aqui gorjeiam

Não gorjeiam como lá.



## Anexo 19: Advérbio - Português: Linguagens, 7º ano.

Eis alguns dos valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais:

**tempo:** hoje, ontem, amanhã, sempre, nunca, jamais, na semana passada, daqui a dois anos, numa tarde, às vezes, de vez em quando, cedo, etc.

**lugar:** aqui, ali, acolá, na esquina, em casa, no estádio, no meio da rua, etc.

**modo:** devagar, rápido, com cuidado, mal, melhor, pior, bem e quase todos os advérbios terminados em **-mente** (regularmente, gradativamente, vagarosamente, etc.)

**intensidade:** muito, pouco, bem, tão, tanto, bastante, quase, mais, etc.

**afirmação:** sim, realmente, certamente, etc.

**negação:** não, nem

**dúvida:** talvez, possivelmente, provavelmente, acaso, quem sabe, etc.

**meio ou instrumento:** cortar a faca, escrever à mão, bater com uma flor, viajar de avião, andar a pé

Eis, nesta tira, um dos raros casos em que um advérbio terminado em **-mente** não é de modo, mas de tempo.



© 2014 King Features Syndicate/ipliss

Intercontinental Press

### EXERCÍCIOS

Leia o texto a seguir para responder às questões 1 e 2. Professor: Sugerimos desenvolver oralmente o primeiro exercício.

#### [Uma das] 10 invenções que a ficção científica inventou

##### Viagem à Lua

Imaginada em: 1865, no livro *De la Terre à la Lune*, de Júlio Verne.  
Realizada em: 1968, astronautas orbitam a Lua; 1969, astronautas na Lua.

Na história bolada por Verne, 3 sujeitos se lançam à Lua **em uma espaçonave** disparada por um canhão de 275 metros. **Quase 100 anos antes** de Yuri Gagarin se tornar o primeiro homem a sair da Terra, Verne se aproximou da realidade. O francês também acertou o número de tripulantes, previu a falta de peso no espaço, as dimensões da cabine e a base de lançamento – Flórida, pela proximidade do Equador, onde a Terra gira **mais rápido**. Finalmente, propôs que, **na volta**, a nave pousasse **na água**. Mas errou feio na maneira de pôr a nave em órbita, certo? Nem tanto: cientistas querem criar um canhão semelhante ao do livro para lançar cargas rumo à Estação Espacial Internacional.

(Sôlon Brochado, *Superinteressante*, abril 2010, p. 65.)



Aldrin na superfície da Lua durante a missão do Apolo 11, em 1969.

59

**Fonte: Autoras, 2022.**

## Anexo 20: Advérbio - Português: Linguagens, 7º ano.

- Identifique o valor semântico dos advérbios e das locuções adverbiais destacados no texto.  
Lugar: na Lua, em uma espaçonave, na água; intensidade: quase, mais; modo: rápido; tempo: 100 anos antes, na volta / Professor: No contexto, *rápido* desempenha o papel de advérbio (= rapidamente), e não de adjetivo.
- O texto estabelece uma comparação entre o que foi imaginado na ficção de Júlio Verne e o que aconteceu na realidade científica. Considerando essa comparação, explique por que há no texto tantos advérbios e locuções adverbiais. Para isso, leve em conta os valores semânticos dessa classe de palavras.
- Leia os enunciados a seguir, extraídos de revistas. Depois identifique e classifique os advérbios e locuções adverbiais de acordo com seu valor semântico.
  - "Ao redor do mundo, tesouros preciosos se escondem em navios que afundaram. A tecnologia moderna está ajudando a localizar essas riquezas perdidas. Mas a quem elas pertencem?" (Para saber e Conhecer, abril 2010, p. 4.) *ao redor do mundo, em navios: de lugar*
  - "Natal brilha o ano todo. Berço do folclorista Câmara Cascudo, a capital do Rio Grande do Norte vai muito além dos dias de sol e agito para todos os gostos." (Planeta, abril 2010, p. 13.) *o ano todo: tempo; muito: intensidade / Professor: A expressão *além de* é uma locução prepositiva.*
  - "Alimentos – Comer mal pode viciar tanto quanto as drogas" (Época, 5/4/2010, p. 4.) *mal: de modo*
- Complete as frases a seguir com advérbios ou locuções adverbiais, conforme as indicações feitas entre parênteses. Professor: As respostas são pessoais. As que apresentamos são oferecidas como sugestão.
  - eu vou viajar de  (tempo – meio ou instrumento) *Pela* primeira vez – *avião*
  - Os resultados dos testes  não chegaram. (tempo) *ainda*
  - O bebê da Mariana  nasceu? (tempo) *jà*
  - acho que ele vai voltar  (tempo – tempo) *Às* vezes – *logo*
  - Manter-se  do veículo da frente é uma medida de segurança. (lugar) *a* distância
- Conte um fato interessante ocorrido com você. Ao redigir seu texto, empregue pelo menos cinco advérbios ou locuções adverbiais que expressem as seguintes noções: tempo, lugar, causa, modo, intensidade.
- Dependendo do contexto, alguns adjetivos podem assumir o papel de advérbios de modo. Veja:

Esta lapiseira está muito **cara**.  
(adjetivo referente ao substantivo **lapiseira**)

Estas lapiseiras estão custando muito **caro**.  
(advérbio de modo referente ao verbo **custar**)

Identifique nos pares de frases a seguir se a palavra em destaque é adjetivo ou advérbio.

- Na nossa viagem deu tudo **errado**. *advérbio*  
Ele pegou o ônibus **errado**. *adjetivo*
- Era a aluna **certa** para apresentar o trabalho. *adjetivo*  
Ela sempre estudou **certo**. *advérbio*
- Era um funcionário **lento** para o trabalho. *adjetivo*  
Esse funcionário trabalha **lento** demais. *advérbio*
- Você está andando **rápido**. *advérbio*  
Minha mãe é **rápida** no trânsito. *adjetivo*

5. Respostas pessoais. Professor: Sugerimos solicitar a alguns alunos que leiam seu texto em voz alta e, em seguida, identifiquem os advérbios e locuções adverbiais empregados.

### O advérbio também acompanha os nomes

Embora o papel essencial do advérbio seja o de modificar os verbos, excepcionalmente ele pode acompanhar categorias como o substantivo, o adjetivo e o próprio advérbio, atribuindo-lhes intensidade. Veja:

Ela já é **quase** uma **mulher**.  
advérbio substantivo  
de intensidade

Eles ficaram **muito** **satisfeitos**.  
advérbio adjetivo  
de intensidade

Ele ficou **tão** **perto** de mim, que estremeci.  
advérbio advérbio  
de intensidade

Para saber se uma palavra está empregada como adjetivo ou advérbio, lembre que o advérbio não se flexiona em número e gênero, e o adjetivo sim; além disso, o advérbio acompanha um verbo, enquanto o adjetivo acompanha um substantivo.

## Anexo 21: Advérbio - Português: Linguagens, 7º ano.

### O ADVÉRBIO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, do escritor suíço Heinz Manz:

#### História de janela nº 2

No muro	O passarinho
o gato.	no muro.
Na árvore	Na janela
o passarinho.	uma criança rindo.
Agora:	(In: José Paulo Paes, org. e trad.
o gato	Ri melhor quem ri primeiro. São
na árvore.	Paulo: Companhia das Letrinhas,
	1998, p. 62.)



Fonte: Rösslebach/Cortesia iStock

1. Uma das qualidades dos poemas está na economia de recursos, isto é, no fato de que, com poucas palavras, os poetas conseguem, por exemplo, descrever uma cena do cotidiano e extrair poesia dela. No poema lido, em cada uma das estrofes pelo menos um verbo foi suprimido. Descubra que verbo ou que verbos estão subentendidos em cada uma das estrofes.  
A resposta esperada é o verbo *estar*. Talvez alguns alunos sugiram também o verbo *haver*. Professor: Seria conveniente ler o poema empregando as formas verbais *está* ou *há* para que o aluno perceba a omissão de uma dessas palavras: "No muro (está) o gato. Na árvore (está) o passarinho", e assim por diante.
2. Os advérbios ou locuções adverbiais têm um papel destacado na construção desse poema.
  - a) Identifique-os e classifique-os. Pela ordem em que aparecem: "No muro", "Na árvore", "Agora", "na árvore", "no muro", "Na janela". Com exceção de "Agora", que é advérbio de tempo, todas as locuções adverbiais são de lugar.
  - b) Considerando o que está acontecendo entre o gato e o passarinho, por que, na sua opinião, os advérbios e as locuções adverbiais desse tipo são tão importantes nesse poema?  
Como está havendo uma perseguição, que pode levar à morte do passarinho, é fundamental indicar o tempo e o espaço, pois, se o passarinho se desculda e não muda de lugar a tempo, pode perder a vida. Professor: Comente também com os alunos que a locução adverbial de lugar, além de marcar a mudança de lugar entre o gato e o passarinho, serve para indicar o lugar em que o menino está assistindo à perseguição.

### SEMÂNTICA E DISCURSO

O cartaz ao lado tem por objetivo alertar sobre o perigo que as luzes artificiais nas praias representam para os filhotes de tartarugas marinhas. Leia-o e depois responda às questões de 1 a 4.



Banco de Imagens - Projeto Faz Mulher - IBAMA

## Anexo 22: Advérbio - Português: Linguagens, 7º ano.

1. Observe a imagem que compõe o cartaz.
  - a) O que ela retrata? Um grupo de filhotes de tartaruga se dirigindo a um hotel na praia e um filhote se dirigindo para o mar.
  - b) De que tipo é o local mostrado na imagem? Descreva o local e a cena que nele se vê.  
Trata-se de uma praia. Nela há coqueiros, um hotel com luzes acesas e três gatos olhando para um grupo de filhotes de tartarugas. Professor: Sabe-se que as tartarugas são filhotes porque parecem estar usando fraldas, representadas por parte da casca dos ovos.
2. Responda em seu caderno: Na fala da tartaruguinha:
  - a) Qual o advérbio presente? *aqui*
  - b) Como ele se classifica? *advérbio de lugar*
  - c) Que elemento ele indica? *o mar*
3. Observe os gatos que aparecem na imagem.  
Na sua opinião, por que eles estão de olho nas tartaruguinhas e um deles está até mesmo pulando na direção delas? Provavelmente para devorar as tartaruguinhas.
4. Na sua opinião, em que se baseia a afirmação "Luzes nas praias desorientam e matam as tartarugas marinhas", feita no cartaz? Quando os filhotes de tartarugas marinhas saem dos ovos, eles precisam se dirigir imediatamente ao mar para sobreviver. Se houver luzes artificiais por perto, eles são atraídos por elas e deixam de ir para o mar e, estando fora dele, tornam-se presas fáceis de animais maiores. Assim, indiretamente, as luzes nas praias contribuem para a não sobrevivência de tartarugas marinhas.  
Leia o cartum a seguir, de Adão Iturrusgarai, e responda às questões de 5 a 8.



(Folha de S. Paulo, 19/10/2013. Folhinha.)

5. Nos balões dos quatro primeiros quadrinhos, há indicações de como será o tempo no decorrer do dia. Como ele será? *Nublado com sol, com chuviscos, nublado com sol, com granizo.*
6. Ao fazer a previsão do tempo, a personagem especifica os períodos do dia, fazendo uso de locuções adverbiais.
  - a) Quais são os períodos do dia? *pela manhã, no início da tarde, no meio da tarde, no início da noite*
  - b) Como se classificam as locuções adverbiais correspondentes aos períodos do dia?  
*Locuções adverbiais de tempo.*
7. No 5º e no 6º quadrinhos, a personagem fala da variação da temperatura naquele dia. O que essa variação de temperatura e de tempo indica em relação à possibilidade de se fazer esse tipo de previsão? *Indica que há muita dificuldade para se fazer previsão, em razão da instabilidade do tempo.*
8. O humor do cartum está principalmente na contradição observada no último quadrinho.
  - a) Qual é essa contradição? *Fazer previsão para um dia que já se passou, pois as previsões são feitas em relação ao futuro, e não ao passado.*
  - b) Na fala da personagem, qual é o advérbio ou locução adverbial que indica essa contradição? *ontem*

Anexo 23: Capa - Português: Linguagens, 8º ano.



Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 24: Ficha catalográfica – Português: Linguagens, 8º ano.

Português: Linguagens – 8º ano (Ensino Fundamental)  
© William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães, 2015

Direitos desta edição:  
Saraiva S.A. - Livreiros Editores, São Paulo, 2015  
Todos os direitos reservados

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cereja, William Roberto Português linguagens. 8º ano / William Roberto Cereja, Thereza Cochard Magalhães. – 8. ed. reform. – São Paulo: Sariva, 2015.	Suplementado pelo manual do professor. Bibliografia. ISBN 978-85-02-62856-4 (aluno) ISBN 978-85-02-62857-1 (professor)	ISBN 978-85-02-63229-5 (Manual do Professor Digital) ISBN 978-85-02-63227-1 (PDF aluno)
15-02773	CDD-372.6	

Índices para catálogo sistemático:  
Português : Ensino fundamental 372.6

<b>Gerente editorial</b>	M. Esther Nejm
<b>Editor responsável</b>	Noé G. Ribeiro
<b>Editores</b>	Mônica Rodrigues de Lima, Paula Junqueira, Caroline Zanelli Martins, Fernanda Carvalho
<b>Preparação de texto</b>	Célia Tavares
<b>Propostas de textos e atividades</b>	Norberto Lourenço Nogueira Júnior, Carolina Aasis Dias Vianna
<b>Coordenador da revisão</b>	Camila Christi Gazzani
<b>Revisores</b>	Ana Marson, Cesar G. Sacramento, Felipe Toledo, Sueli Bossi
<b>Coordenador de iconografia</b>	Cristina Akissina
<b>Pesquisa iconográfica</b>	Camila Losimfeld, Rodrigo Souza, Ana Szypula, Juliana Prado
<b>Gerente de artes</b>	Ricardo Borges
<b>Coordenador de artes</b>	José Maria de Oliveira
<b>Design</b>	Homen de Mel & Trota Design
<b>Fotos de capa</b>	Spring, Giuseppe Arcimboldo, 1573., Diemedia/Maskot RF/Maskot, Garfield, Jim Davis © Paws, Inc. All Rights Reserved/Dist. Universal Uclick, Ikon Images/SugarStock/Glow Images
<b>Diagramação</b>	Marcia Sasso
<b>Edição de arte</b>	Marcos Zoleo
<b>Ilustrações</b>	Alexandre Camanho, Estúdio Brix, Jefferson Galindo, Filipe Rocha, Estúdio Brambilla, Ricardo Dantas, Roberto Weigand, Rico
<b>Produtor gráfico</b>	Robson Cecau Alves

• O material de publicidade e propaganda reproduzido nesta obra está sendo utilizado apenas para fins didáticos, não recomendando a utilização de reprodução de resultados em exames ou outras atividades de ensino e/ou avaliação.



Editora  
Saraiva

**SAC** 0800-0117875  
De 22 a 61, das 08:30 às 19:30  
[www.editorasaraiva.com.br](http://www.editorasaraiva.com.br)

Rua Henrique Schaumann, 270 – Cerqueira César – São Paulo/SP – 05413-909

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 25: Sumário - Português: Linguagens, 8º ano.

### SUMÁRIO

Acesse aqui o Manual  
do Professor Multimídia

### UNIDADE 1

#### Humor: entre o riso e a crítica

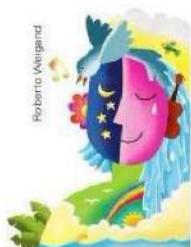
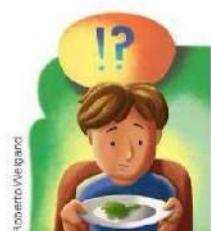
##### CAPÍTULO 1



##### Infância perdida

<i>O menino</i> , Chico Anysio	12
<b>Estudo do texto</b>	13
Compreensão e interpretação	13
A linguagem do texto	15
Leitura expressiva do texto	15
Cruzando linguagens	16
Trocando ideias	17
<b>Produção de texto</b>	17
O texto teatral escrito (I)	17
<b>Para escrever com expressividade</b>	23
O discurso citado (I)	23
O texto, o contexto e o discurso	24
O discurso citado	24
<b>A língua em foco</b>	28
O sujeito indeterminado	28
O sujeito indeterminado na construção do texto	32
Semântica e discurso	33
<b>Divirta-se</b>	34

##### CAPÍTULO 2



##### O humor vai à mesa

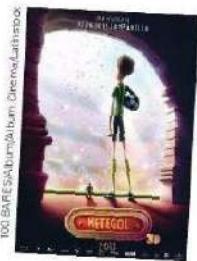
<i>Sopa de macarrão</i> , Domingos Pellegrini	35
<b>Estudo do texto</b>	37
Compreensão e interpretação	37
A linguagem do texto	39
Leitura expressiva do texto	39
Trocando ideias	39
Ler é diversão	40
<b>Produção de texto</b>	41
O texto teatral escrito (II)	41
<b>Para escrever com expressividade</b>	43
O discurso citado (II)	43
<b>A língua em foco</b>	47
A oração sem sujeito	47
Verbos imprecisos	48
A oração sem sujeito na construção do texto	50
Semântica e discurso	51

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 26: Sumário - Português: Linguagens, 8º ano.

<b>De olho na escrita</b> .....	52
Emprego da letra s (I) .....	52
<b>Divirta-se</b> .....	56

### CAPÍTULO 3



### Riso e humor

<b>Cartum, Quino</b> .....	57
<b>Produção de texto</b> .....	58
A crítica .....	58
<b>A língua em foco</b> .....	62
Vozes do verbo .....	62
As vozes verbais na construção do texto .....	67
Semântica e discurso .....	69
<b>De olho na escrita</b> .....	71
Emprego da letra s (II) .....	71
<b>Divirta-se</b> .....	73
<b>Passando a limpo</b> .....	74

### INTERVALO

Projeto: Fazendo cena .....

78

## UNIDADE 2

### Adolescer

### CAPÍTULO 1



### Na porta da vida

<b>Porta de colégio, Affonso Romano de Sant'Anna</b> .....	82
<b>Estudo do texto</b> .....	83
Compreensão e interpretação .....	83
A linguagem do texto .....	84
Leitura expressiva do texto .....	85
Trocando ideias .....	85
<b>Produção de texto</b> .....	86
A crônica (I) .....	86
<b>A língua em foco</b> .....	88
O predicativo do objeto e o predicado verbo-nominal .....	88
O predicativo do objeto na construção do texto .....	92
Semântica e discurso .....	93
<b>De olho na escrita e na pronúncia</b> .....	93
Ortoepia e prosódia (I) .....	93
<b>Divirta-se</b> .....	96



Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 27: Sumário - Português: Linguagens, 8º ano.

### CAPÍTULO 2 É difícil crescer!



<i>O cérebro em nova transformação, revista Superinteressante</i>	97
<b>Estudo do texto</b>	98
Compreensão e interpretação	98
A linguagem do texto	100
Leitura expressiva do texto	100
Cruzando linguagens	100
Trocando ideias	102
Ler é diversão	103
<b>Produção de texto</b>	103
A crônica (II)	103
<b>Para escrever com expressividade</b>	106
Denotação e conotação	106
<b>A língua em foco</b>	109
O modo imperativo	109
Formação do modo imperativo	110
O modo imperativo na construção do texto	112
Sémantica e discurso	113
<b>De olho na escrita</b>	115
Ortoepia e prosódia (II)	115
<b>Divirta-se</b>	117

### CAPÍTULO 3 A descoberta



<b>Fotos</b>	118
<b>Produção de texto</b>	119
A crônica argumentativa	119
<b>A língua em foco</b>	123
Figuras de linguagem	123
Comparação e metáfora	124
Metonímia	125
Personificação ou prosopopeia	128
Hipérbole	129
Eufemismo	130
Ironia	131
As figuras de linguagem na construção do texto	133
Sémantica e discurso	134
<b>Divirta-se</b>	135
<b>Passando a limpo</b>	136
<b>INTERVALO</b>	140
Projeto: Retratos do cotidiano	140

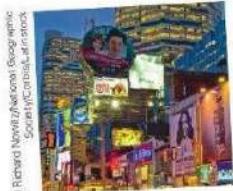


Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 28: Sumário - Português: Linguagens, 8º ano.

### UNIDADE 3 Consumo

#### CAPÍTULO 1 O inútil necessário



<i>A cara vida moderna, Walcyr Carrasco</i>	144
<b>Estudo do texto</b>	145
Compreensão e interpretação	145
A linguagem do texto	146
Leitura expressiva do texto	147
Trocando ideias	147
<b>Produção de texto</b>	147
O anúncio publicitário	147
<b>Para escrever com coerência e coesão</b>	150
A conectividade	150
<b>A língua em foco</b>	153
O complemento nominal	153
O complemento nominal na construção do texto	156
Semântica e discurso	157
<b>De olho na escrita</b>	160
Emprego da letra z	160
<b>Divirta-se</b>	162

#### CAPÍTULO 2 Templos de consumo



<i>Ao shopping center, José Paulo Paes</i>	163
<b>Estudo do texto</b>	163
Compreensão e interpretação	163
A linguagem do texto	164
Leitura expressiva do texto	164
Cruzando linguagens	165
Trocando ideias	167
Ler é reflexão	167
<b>Produção de texto</b>	168
A carta de leitor	168
<b>A língua em foco</b>	173
O aposto e o vocativo	173
Aposto	174
Vocativo	175
O aposto e o vocativo na construção do texto	176
Semântica e discurso	178
<b>De olho na escrita: x ou ch?</b>	180
<b>Divirta-se</b>	181

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 29: Sumário - Português: Linguagens, 8º ano.

<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>Compro, logo existo!</b>	
Quadrinhos, Caco Galhardo .....	182	
Cartum, Andy Singer .....	183	
Produção de texto .....	183	
As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação .....	183	
A língua em foco .....	187	
A pontuação .....	187	
A vírgula entre os termos da oração .....	190	
A pontuação na construção do texto .....	192	
Semântica e discurso .....	194	
Divirta-se .....	195	
<i>Passando a limpo</i> .....	196	
<b>INTERVALO</b> .....	Projeto: Consumo adolescente .....	200

## UNIDADE 4

### Ser diferente

<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>Alto risco</b>
O assalto, Luis Fernando Verissimo .....	204
Estudo do texto .....	206
Compreensão e interpretação .....	206
A linguagem do texto .....	208
Leitura expressiva do texto .....	208
Trocando ideias .....	208
Produção de texto .....	209
O texto de divulgação científica (I) .....	209
A língua em foco .....	214
A conjunção (I) .....	214
Classificação das conjunções .....	216
As conjunções coordenativas .....	218
A conjunção na construção do texto .....	220
Semântica e discurso .....	221
De olho na escrita .....	223
Emprego da palavra porque (I) .....	223
Divirta-se .....	224

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 30: Sumário - Português: Linguagens, 8º ano.

### CAPÍTULO 2 Preconceito invisível?



<i>Daniel Alves: É hipocrisia negar racismo e criticar #somostodosmacacos, Liana Aguiar</i>	225
<i>Um casal inter-racial ainda passa por constrangimentos em 2014?, Izabela Moi, revista Trip</i>	226
<b>Estudo dos textos</b>	227
Compreensão e interpretação	227
A linguagem dos textos	228
Cruzando linguagens	229
Trocando ideias	231
Ler é reflexão	231
<b>Produção de texto</b>	232
O texto de divulgação científica (II)	232
<b>Para escrever com expressividade</b>	236
Avaliação apreciativa e recursos gráficos	236
<b>A língua em foco</b>	240
A conjunção (II)	240
As conjunções subordinativas	240
Semântica e discurso	243
<b>De olho na escrita</b>	245
Emprego da palavra <i>porque</i> (II)	245
<b>Divirta-se</b>	247

### CAPÍTULO 3 Sociedade plural



<i>Cartum, Santiago</i>	248
<b>Produção de texto</b>	250
O seminário	250
<b>A língua em foco</b>	257
O período simples e o período composto	257
Período composto por coordenação e período composto por subordinação	259
O período simples e o período composto na construção do texto	261
Semântica e discurso	262
<b>Divirta-se</b>	264
<b>Passando a limpo</b>	265
<b>INTERVALO</b>	270

### BIBLIOGRAFIA

<b>MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS</b>	273
--	-----

Fonte: Autoras, 2022.

Anexo 31: Capa - Português: Linguagens, 9º ano.



Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 32: Ficha catalográfica – Português: Linguagens, 9º ano.

Português: Linguagens – 9º ano (Ensino Fundamental)

© William Roberto Cereja e Thereza Cochär Magalhães, 2015

Direitos desta edição:

Saraiva S.A. – Livreiros Editores, São Paulo, 2015

Todos os direitos reservados

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cereja, William Roberto Português: Linguagens, 9º ano / William Roberto Cereja, Thereza Cochär Magalhães. – 9. ed. reform. – São Paulo : Saraiva, 2015.	Suplementado pelo manual do professor: Bibliografia. ISBN 978-85-02-02058-0 (aluno) ISBN 978-85-02-52692-6 (professor)	1. Português (Ensino fundamental). I. Magalhães, Thereza Cochär. II. Título.
15-02576		CDD-372.6

ISBN 978-85-02-63232-5

(Manual do Professor Digital)

ISBN 978-85-02-63230-1

(PDF aluno)

### Índices para catálogo sistemático:

1. Português : Ensino fundamental 372.6

<b>Gerente editorial</b>	M. Esther Nejm
<b>Editor responsável</b>	Noé G. Ribeiro
<b>Editores</b>	Mônica Rodrigues de Lima, Paula Junqueira, Caroline Zanelli Martins, Fernanda Carvalho
<b>Preparação de texto</b>	Célia Tavares
<b>Propostas de textos e atividades</b>	Norberto Lourenço Nogueira Júnior, Carolina Assis Dias Viana
<b>Coordenador de revisão</b>	Camila Christi Gazzani
<b>Revisores</b>	Cesar G. Sacramento, Felipe Toledo, Luciana Azevedo, Maura Lora, Sueli Borsi
<b>Coordenador de iconografia</b>	Cristina Alcântara
<b>Pesquisa iconográfica</b>	Camila Losimfeldt, Rodrigo Souza, Ana Szczypula, Juliano Prado
<b>Gerente de artes</b>	Ricardo Borges
<b>Coordenador de artes</b>	José Maria de Oliveira
<b>Design</b>	Homen de Melo & Troia Design
<b>Fotos de capa</b>	Dionmedia/Radius Imagens, meafoto/Shutterstock, Fernando Gonsalves, Ricardo Dantas
<b>Diagramação</b>	Francisco Augusto da Costa Filho, Paula Nogueira, Felipe Frede
<b>Edição de arte</b>	Marcos Zoléa
<b>Ilustrações</b>	Alexandre Camanho, Avelino Guedes, Estúdio Brix, Jefferson Galdino, Nataša Forcat, Roberto Weigand
<b>Produtor gráfico</b>	Robson Cacau Alves

732.493.009.001

**Impressão e acabamento**

O material de publicidade e propaganda reproduzido nesta obra está sendo utilizado apenas para fins didáticos, não representando qualquer tipo de recomendação de produtos ou empresas por parte do(s) autor(es) e da editora.



**Editora  
Saraiva**

**SAC** 0800-0117875

04 27 a 04, das 08h30 às 19h30

www.editorasaraiva.com.br/contato

Rua Henrique Schaumann, 270 – Córqueira César – São Paulo/SP – 05413-909

**Fonte: Autoras, 2022.**

## Anexo 33: Sumário - Português: Linguagens, 9º ano.

### SUMÁRIO

Acesse aqui o Manual  
do Professor Multimídia

### CAPÍTULO 1

DIONÉIA/ Cultura RF /  
Hengen and Stedts



### CAPÍTULO 2

Caco Galhardo



### CAPÍTULO 3

Photos: 12 - Cinemadomedia



### UNIDADE 1

#### Caia na rede!

#### O registro de mim mesmo

Painel de imagens	12
Produção de texto	13
A reportagem	13
Para escrever com expressividade	17
O discurso citado nos textos jornalísticos	17
A língua em foco	18
As orações subordinadas substantivas	18
Classeificação das orações substantivas	20
Orações substantivas reduzidas	22
As orações substantivas na construção do texto	23
Semântica e discurso	24
De olho na escrita	25
Plural dos substantivos compostos	25
Divirta-se	28

#### Posto... Logo, existo!

Selfies, Marcelo Coelho	29
Estudo do texto	31
Compreensão e interpretação	31
A linguagem do texto	32
Trocando ideias	32
Produção de texto	32
A língua em foco	34
O pronome relativo	34
Como analisar sintaticamente o pronome relativo	37
O pronome relativo <i>cujo</i>	39
O pronome relativo <i>onde</i>	40
O pronome relativo na construção do texto	41
Semântica e discurso	42
De olho na escrita	43
Plural dos adjetivos compostos	43
Divirta-se	44

#### Eu: entre o real e o ideal

Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos, Antônio Prata	45
Estudo do texto	46
Compreensão e interpretação	46
A linguagem do texto	47
Leitura expressiva do texto	47
Cruzando linguagens	48
Trocando ideias	49
Ler é reflexão	49

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 34: Sumário - Português: Linguagens, 9º ano.



<b>Produção de texto</b>	50
O editorial	50
<b>A língua em foco</b>	54
As orações subordinadas adjetivas	54
Classificação das orações adjetivas	55
Orações adjetivas reduzidas	57
As orações adjetivas na construção do texto	59
Semântica e discurso	61
<b>Divirta-se</b>	62
<b>Passando a limpo</b>	63
<b>INTERVALO</b>	66
Projeto: Jovem: o que você quer?	

## UNIDADE 2

### Amor

#### CAPÍTULO 1 O primeiro amor



<b>Felicidade clandestina, Clarice Lispector</b>	70
<b>Estudo do texto</b>	72
Compreensão e interpretação	72
A linguagem do texto	73
Trocando ideias	74
<b>Produção de texto</b>	74
O conto (I)	74
<b>Para escrever com expressividade</b>	77
O discurso citado: o discurso indireto livre	77
<b>A língua em foco</b>	79
As orações subordinadas adverbiais	79
Classificação das orações adverbiais	81
Orações adverbiais reduzidas	83
As orações adverbiais na construção do texto	86
Semântica e discurso	87
<b>Divirta-se</b>	89

#### CAPÍTULO 2 Amar não tem idade



<b>Painel de imagens</b>	90
<b>Cruzando linguagens</b>	92
<b>Produção de texto</b>	93
O conto (II)	93
O tempo e o espaço	93
<b>A língua em foco</b>	97
O período composto por coordenação:	
as orações coordenadas	97
Classificação das orações coordenadas sindéticas	99

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 35: Sumário - Português: Linguagens, 9º ano.



### CAPÍTULO 3



### O verdadeiro presente

<i>A visita</i> , Walcyr Carrasco .....	107
<b>Estudo do texto</b> .....	108
Compreensão e interpretação .....	108
A linguagem do texto .....	109
Leitura expressiva do texto .....	110
Trocando ideias .....	110
Ler é diversão .....	110
<b>Produção de texto</b> .....	111
O conto (III) .....	111
<b>A língua em foco</b> .....	113
Figuras de sintaxe .....	113
As figuras de sintaxe na construção do texto .....	117
Semântica e discurso .....	118
<b>De olho na escrita: tem ou têm? vem ou vêm?</b> .....	119
<b>Divirta-se</b> .....	121
<b>Passando a limpo</b> .....	122

### INTERVALO

Projeto: Quem conta um conto aumenta um ponto .....

126

## UNIDADE 3

### Ser jovem

### CAPÍTULO 1

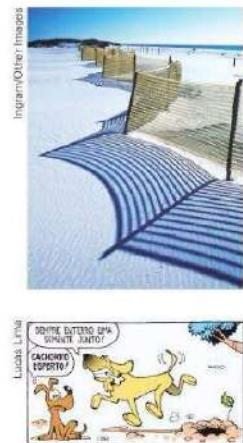


### O brilho do consumo

<i>A crueldade dos jovens</i> , Walcyr Carrasco .....	130
<b>Estudo do texto</b> .....	132
Compreensão e interpretação .....	132
A linguagem do texto .....	133
Leitura expressiva do texto .....	133
Cruzando linguagens .....	133
Trocando ideias .....	134
Ler é reflexão .....	135

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 36: Sumário - Português: Linguagens, 9º ano.



<b>Produção de texto</b>	136
O debate regrado público	136
<b>Para escrever com expressividade</b>	142
O verso e seus recursos musicais	142
Verso e estrofe	143
Métrica	143
Rima	144
Ritmo	145
<b>A língua em foco</b>	147
Estrutura e formação de palavras	147
Estrutura das palavras	148
Formação das palavras	150
Estrutura e formação de palavras na construção do texto	154
Semântica e discurso	155
<b>Divirta-se</b>	157

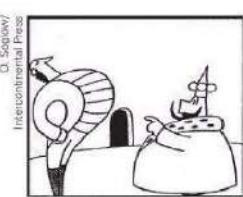
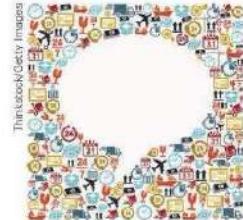
### CAPÍTULO 2



### Ser jovem é...

<b>Painel de imagens</b>	158
<b>Produção de texto</b>	160
O debate regrado público: o papel do moderador	160
<b>A língua em foco</b>	165
Concordância – A concordância nominal	165
Concordância nominal	167
A concordância na construção do texto	170
Semântica e discurso	172
<b>De olho na escrita: c, ç ou ss?</b>	173
<b>Divirta-se</b>	176

### CAPÍTULO 3



### De frente para a vida

<b>Para Maria da Graça, Paulo Mendes Campos</b>	177
<b>Estudo do texto</b>	179
Compreensão e interpretação	179
A linguagem do texto	181
Leitura expressiva do texto	182
Trocando ideias	182
<b>Produção de texto</b>	182
O artigo de opinião	182
<b>A língua em foco</b>	185
A concordância verbal	185
Regra geral	185
Concordância do verbo com o sujeito simples	186
Concordância do verbo com o sujeito composto	187
Concordância do verbo <i>ser</i>	189
Casos especiais de concordância	189
Semântica e discurso	192

Fonte: Autoras, 2022.

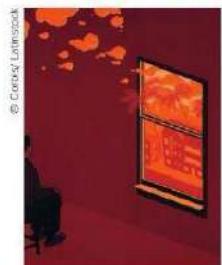
## Anexo 37: Sumário - Português: Linguagens, 9º ano.

De olho na escrita: e ou i?, o ou u?	194	
Divirta-se	196	
<b>Passando a limpo</b>	197	
<b>INTERVALO</b>	Projeto: Jovem: cadê sua opinião?	200

## UNIDADE 4

### Nosso tempo

#### CAPÍTULO 1



#### “Mais louco é quem me diz...”

<i>Psicopata ao volante</i> , Fernando Sabino	204
<b>Estudo do texto</b>	206
Compreensão e interpretação	206
A linguagem do texto	207
Leitura expressiva do texto	207
Cruzando linguagens	208
Trocando ideias	209
<b>Produção de texto</b>	210
O texto dissertativo-argumentativo	210
<b>Para escrever com coerência e coesão</b>	215
A articulação (I)	215
<b>A língua em foco</b>	219
Sintaxe de regência – Regência verbal e nominal	219
Regência verbal	220
Regência nominal	222
A regência na construção do texto	224
Semântica e discurso	226
Divirta-se	227



#### CAPÍTULO 2



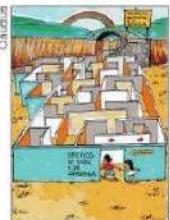
#### O igual que é diferente

<i>Cartum</i> , Quino	228
<b>Produção de texto</b>	230
A informatividade e a qualidade dos argumentos	230
<b>Para escrever com coerência e coesão</b>	236
A articulação (II)	236
<b>A língua em foco</b>	238
A regência – A crase	238
Casos especiais	239
Semântica e discurso	241
<b>De olho na escrita</b>	241
Emprego do pronome demonstrativo (I)	241
Emprego dos pronomes demonstrativos em relação ao espaço	242
Divirta-se	243

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 38: Sumário - Português: Linguagens, 9º ano.

### CAPÍTULO 3



### Ciranda da indiferença

<i>No trânsito, a ciranda das crianças,</i> Ignácio de Loyola Brandão	244
<b>Estudo do texto</b>	246
Compreensão e interpretação	246
A linguagem do texto	247
Trocando ideias	248
Ler é reflexão	248
<b>Produção de texto</b>	249
O texto dissertativo-argumentativo: continuidade e progressão	249
<b>A língua em foco</b>	255
Colocação – A colocação pronominal	255
Colocação pronominal	256
A colocação pronominal na construção do texto	260
Semântica e discurso	261
<b>De olho na escrita</b>	263
Emprego do pronome demonstrativo (II)	263
Emprego dos pronomes demonstrativos em relação a elementos do texto	263
O pronome demonstrativo em relação ao tempo	264
<b>Divirta-se</b>	265
<b>Passando a limpo</b>	266
<b>INTERVALO</b>	270
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	272
<b>MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS</b>	273



**Passando a limpo**

...

**INTERVALO**

Projeto: *No nosso tempo*

270

**BIBLIOGRAFIA**

272

**MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

273

**Fonte: Autoras, 2022.**

Anexo 39: Capa do livro Tecendo Linguagens, 6º ano.



Fonte: Autoras, 2022.

**Anexo 40: Ficha catalográfica – Tecendo Linguagens, 6º ano.**

Coleção Tecendo Linguagens  
Língua Portuguesa – 6º ano  
© IBEP, 2018

<b>Diretor superintendente</b> <b>Diretora editorial</b> <b>Assessoria pedagógica</b> <b>Editoras</b> <b>Assessoria editorial</b> <b>Revisores</b> <b>Secretaria editorial e processos</b> <b>Coordenadora de arte</b> <b>Assistente de arte</b> <b>Assistentes de iconografia</b> <b>Ilustradores</b> <b>Assistente de produção gráfica</b> <b>Projeto gráfico e capa</b> <b>Imagens da capa</b> <b>Diagramação</b>	Jorge Yunes Célia de Assis Valdeci Loch Esther Herrera Levy e Adriane Gozzo RAF Editoria e Serviços Denise Santos e Equipe RAF Elza Mizue Hata Fujihara Karina Monteiro Aline Benitez Victoria Lopes e Irene Araújo Bruno Badain e Vanessa Alexandre Marcelo Ribeiro Departamento de Arte – IBEP Departamento de Arte – IBEP Nany Produções Gráficas
--	--

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO**  
**SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

052t  
5. ed.

Oliveira, Tania Amaral  
Tecendo linguagens : língua portuguesa : 6º ano / Tania Amaral Oliveira, Lucy  
Aparecida Melo Araújo. - 5. ed. - Barueri (SP): IBEP, 2018.  
396 p. : il. ; 28 cm. (Tecendo linguagens)

Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-342-4142-7 (aluno)  
ISBN 978-85-342-4143-4 (professor)

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Ensino fundamental). I. Araújo, Lucy  
Aparecida Melo. II. Título. III. Série.  
18-52477      CDD: 372.4  
CDU: 373.3.016:811.134.3

Leandra Felix da Cruz - Bibliotecária - CRB-7/6135  
12/09/2018 17/09/2018

Os textos e as imagens reproduzidos nesta coleção têm fins exclusivamente didáticos e não representam qualquer tipo de recomendação de produtos ou empresas por parte do(s) autor(es) ou da editora.

5ª edição – São Paulo – 2018  
Todos os direitos reservados.

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD  
CNPJ 61.186.490/0016-33  
Avenida Antônio Bardelli, 300  
Guarulhos-SP – CEP 07220-020  
Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

  
Av. Dr. Antônio João Abdalla, 260 – bloco 400, área D, sala W1  
Bairro Empresarial Colina – Cajamar – SP – 07750-020 – Brasil  
Tel.: 11 2799-7799  
[www.ibep-nacional.com.br](http://www.ibep-nacional.com.br)   [editoras@ibep-nacional.com.br](mailto:editoras@ibep-nacional.com.br)

  
ABDE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS  
EDITORIA AFILIADA

**Fonte: Autoras, 2022.**

## Anexo 41: Sumário – Tecendo linguagens, 6º ano.

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>UNIDADE 1</b>	
<b>SER E DESCOBRIR-SE</b>	
<b>12</b>	
<b>Capítulo 1</b>	<b>Capítulo 2</b>
<b>QUEM É VOCÊ?</b>	
► Para começo de conversa ..... 14 ► Prática de leitura ..... 15 Texto 1 – Tela ..... 15 <i>(Velázquez, 2000, Rodrigo Cunha)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 16	► Para começo de conversa ..... 41 ► Prática de leitura ..... 42 Texto 1 – Conto ..... 42 <i>(A incapacidade de ser verdadeiro, Carlos Drummond de Andrade)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 43
► Trocando ideias ..... 17 ► Prática de leitura ..... 17 Texto 2 – Romance (fragmento) ..... 17 <i>(O menino no espelho, Fernando Sabino)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 19	► Prática de leitura ..... 44 Texto 2 – Poema ..... 44 <i>(Identidade, Pedro Bandeira)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 46
► Reflexão sobre o uso da língua ..... 20 Substantivo ..... 20 Substantivos comum e próprio ..... 21 Substantivos concreto e abstrato ..... 21 Processos de formação de substantivos ..... 22 Substantivos simples e composto ..... 22 Substantivos primitivo e derivado ..... 23 Substantivo coletivo ..... 23 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 23	► Reflexão sobre o uso da língua ..... 49 Adjetivo e locução adjetiva ..... 49 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 50
► Prática de leitura ..... 25 Texto 3 – Autobiografia (fragmento) ..... 25 <i>(Nasce uma menina, Christina Lamb e Malala Yousafzai)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 26 LINGUAGEM DO TEXTO ..... 27	► Prática de leitura ..... 52 Texto 3 – Poema ..... 52 <i>(Diversidade, Tatiana Belinky)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 53
► Conversa entre textos ..... 28 ► Trocando ideias ..... 29 ► Reflexão sobre o uso da língua ..... 29 Flexão do substantivo (gênero, número e grau) ..... 29 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 31	► Reflexão sobre o uso da língua ..... 56 Flexão do adjetivo (gênero, número e grau) ..... 56 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 57
► Prática de leitura ..... 33 Texto 4 – Biografia ..... 34 <i>(José Paulo Paes, Prefeitura de São Paulo, Biblioteca José Paulo Paes)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 34	► De olho na escrita ..... 58 Prefixos e sufixos ..... 58 ► Na trilha da oralidade ..... 61 Declamação de poemas ..... 61
► Na trilha da oralidade ..... 35 Entrevista/Apresentação oral ..... 35 ► Hora da pesquisa ..... 36 ► Produção de texto ..... 37 Autobiografia ..... 37	► Prática de leitura ..... 63 Texto 4 – Poema visual ..... 63 <i>(Xadrez, Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 64
► Ampliando horizontes ..... 39 ► Preparando-se para o próximo capítulo ..... 40	► Conversa entre textos ..... 64 ► Produção de texto ..... 65 Poema ..... 65 ► Ampliando horizontes ..... 68 ► Preparando-se para o próximo capítulo ..... 69

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 42: Sumário – Tecendo linguagens, 6º ano.

<b>UNIDADE 2</b> <b>SER E CONVIVER</b>	
<b>70</b>	
<b>Capítulo 3</b>	<b>Capítulo 4</b>
<b>DA ESCOLA QUE TEMOS À ESCOLA</b>	<b>NOSSOS RELACIONAMENTOS</b>
<b>QUE QUEREMOS</b>	<b>104</b>
► Para começo de conversa ..... 72 ► Prática de leitura ..... 73 Texto 1 – Romance (fragmento) <i>(A escola da vila, Viriato Corrêa)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 75 LINGUAGEM DO TEXTO ..... 76 ► Trocando ideias ..... 76 ► Reflexão sobre o uso da língua ..... 77 Artigo e numeral ..... 77 Concordância nominal ..... 80 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 81 ► Prática de leitura ..... 84 Texto 2 – Crônica ..... 84 <i>(Na escola, Carlos Drummond de Andrade)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 86 ► Reflexão sobre o uso da língua ..... 88 Variedade linguística ..... 88 Linguagem formal e informal ..... 88 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 89 ► Conversa entre textos ..... 90 ► Trocando ideias ..... 91 ► Prática de leitura ..... 92 Texto 3 – Relato de memórias ..... 92 <i>(Sua presença em minha vida foi fundamental, Ziraldo)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 94 LINGUAGEM DO TEXTO ..... 96 ► Trocando ideias ..... 96 ► Conversa entre textos ..... 96 ► Produção de texto ..... 97 Relato de memórias ..... 97 ► Hora da pesquisa ..... 99 ► Na trilha da oralidade ..... 101 Apresentação oral/ Roda de conversa ..... 101 ► Ampliando horizontes ..... 102 ► Preparando-se para o próximo capítulo ..... 103	► Para começo de conversa ..... 104 ► Prática de leitura ..... 104 Texto 1 – Diário íntimo ..... 104 <i>(A agenda de Carol, Inês Stanisiere)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 106 ► Reflexão sobre o uso da língua ..... 108 Pronomes ..... 108 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 112 ► Prática de leitura ..... 113 Texto 2 – Classificado poético ..... 113 <i>(Qualquer coisa, Telma Guimarães Castro Andrade)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 114 ► Trocando ideias ..... 115 ► Conversa entre textos ..... 116 ► Prática de leitura ..... 116 Texto 3 – Poema ..... 117 <i>(Bilhete ao pai adotivo, Haydée S. Hostin Lima)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 118 ► Trocando ideias ..... 118 ► Conversa entre textos ..... 119 ► Prática de leitura ..... 119 Texto 4 – Romance (fragmento) ..... 119 <i>(O pequeno príncipe, Antoine de Saint-Exupéry)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 122 LINGUAGEM DO TEXTO ..... 123 ► Trocando ideias ..... 124 ► Reflexão sobre o uso da língua ..... 125 Discurso direto e discurso indireto ..... 125 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 126 ► De olho na escrita ..... 127 Acentuação das proparoxitonas e oxítonas ..... 127 ► Produção de texto ..... 129 Classificado poético/ Diário íntimo ..... 129 ► Hora da pesquisa ..... 131 ► Ampliando horizontes ..... 132 ► Preparando-se para o próximo capítulo ..... 133

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 43: Sumário – Tecendo linguagens, 6º ano.

<p><b>UNIDADE 3</b></p> <p><b>CONVIVER EM SOCIEDADE</b></p>	<p><b>134 ▶</b></p>
<p><b>Capítulo 5</b></p> <p><b>CONSTRUINDO UM MUNDO MELHOR</b> ..... 136</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Para começo de conversa ..... 136</li> <li>▶ Prática de leitura ..... 137</li> <li>    <b>Texto 1 – Notícia</b> ..... 137 (<i>Torcedores japoneses e senegaleses impressionam na Rússia ao limpar estádio após os jogos</i>, BBC News Brasil)</li> <li>    POR DENTRO DO TEXTO ..... 139</li> <li>    LINGUAGEM DO TEXTO ..... 141</li> <li>▶ Trocando ideias ..... 141</li> <li>▶ Prática de leitura ..... 141</li> <li>    <b>Texto 2 – Notícia</b> ..... 141 (<i>Após Réveillon, garis retiram 290 toneladas de lixo de Copacabana</i>, Agência Brasil)</li> <li>    POR DENTRO DO TEXTO ..... 143</li> <li>▶ Conversa entre textos ..... 145</li> <li>▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 147</li> <li>    Verbos – definição, tempos e modos verbais ..... 147</li> <li>    APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 151</li> <li>▶ Prática de leitura ..... 152</li> <li>    <b>Texto 3 – Reportagem</b> ..... 152 (<i>Brasil diz adeus ao maior lixão da América Latina, em Brasília</i>, Vanessa Barbosa)</li> <li>    POR DENTRO DO TEXTO ..... 154</li> <li>▶ Conversa entre textos ..... 156</li> <li>▶ Trocando ideias ..... 156</li> <li>▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 157</li> <li>    Frase, oração e período ..... 157</li> <li>    APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 158</li> <li>▶ Na trilha da oralidade ..... 159</li> <li>    Exposição oral e debate em roda de conversa ..... 159</li> <li>▶ Produção de texto ..... 161</li> <li>    Notícia ..... 161</li> <li>    <b>Ampliando horizontes</b> ..... 162 Para você que é curioso ..... 163</li> <li>    ▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 163</li> </ul>	<p><b>Capítulo 6</b></p> <p><b>CONSTRUINDO UM MUNDO SUSTENTÁVEL</b> ..... 164</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Para começo de conversa ..... 164</li> <li>▶ Prática de leitura ..... 166</li> <li>    <b>Texto 1 – Notícia</b> ..... 166 (<i>País tem 917 municípios em crise hídrica</i>, Agência Brasil)</li> <li>    POR DENTRO DO TEXTO ..... 167</li> <li>▶ Trocando ideias ..... 170</li> <li>▶ Prática de leitura ..... 170</li> <li>    <b>Texto 2 – Infográfico</b> ..... 170 (<i>Crise da água</i>, Agência Nacional de Águas)</li> <li>    POR DENTRO DO TEXTO ..... 171</li> <li>▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 174</li> <li>    Verbos – Indicativo – tempos verbais (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito) ..... 174</li> <li>    APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 177</li> <li>▶ Prática de leitura ..... 179</li> <li>    <b>Texto 3 – Entrevista</b> ..... 179 (<i>Economia de água deve virar rotina, defende especialista</i>, Mariana Tokarnia)</li> <li>    POR DENTRO DO TEXTO ..... 181</li> <li>▶ Conversa entre textos ..... 183</li> <li>▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 186</li> <li>    Sujeito e tipos de sujeito ..... 186</li> <li>    APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 187</li> <li>▶ De olho na escrita ..... 188</li> <li>    Ortografia: acentuação das paroxítonas ..... 188</li> <li>▶ Na trilha da oralidade ..... 190</li> <li>    Debate regrado ..... 190</li> <li>▶ Momento de ouvir ..... 191</li> <li>▶ Produção de texto ..... 192</li> <li>    Campanha “Maneiras conscientes de usar a água” ..... 192</li> <li>▶ Ampliando horizontes ..... 193</li> <li>▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 193</li> </ul>

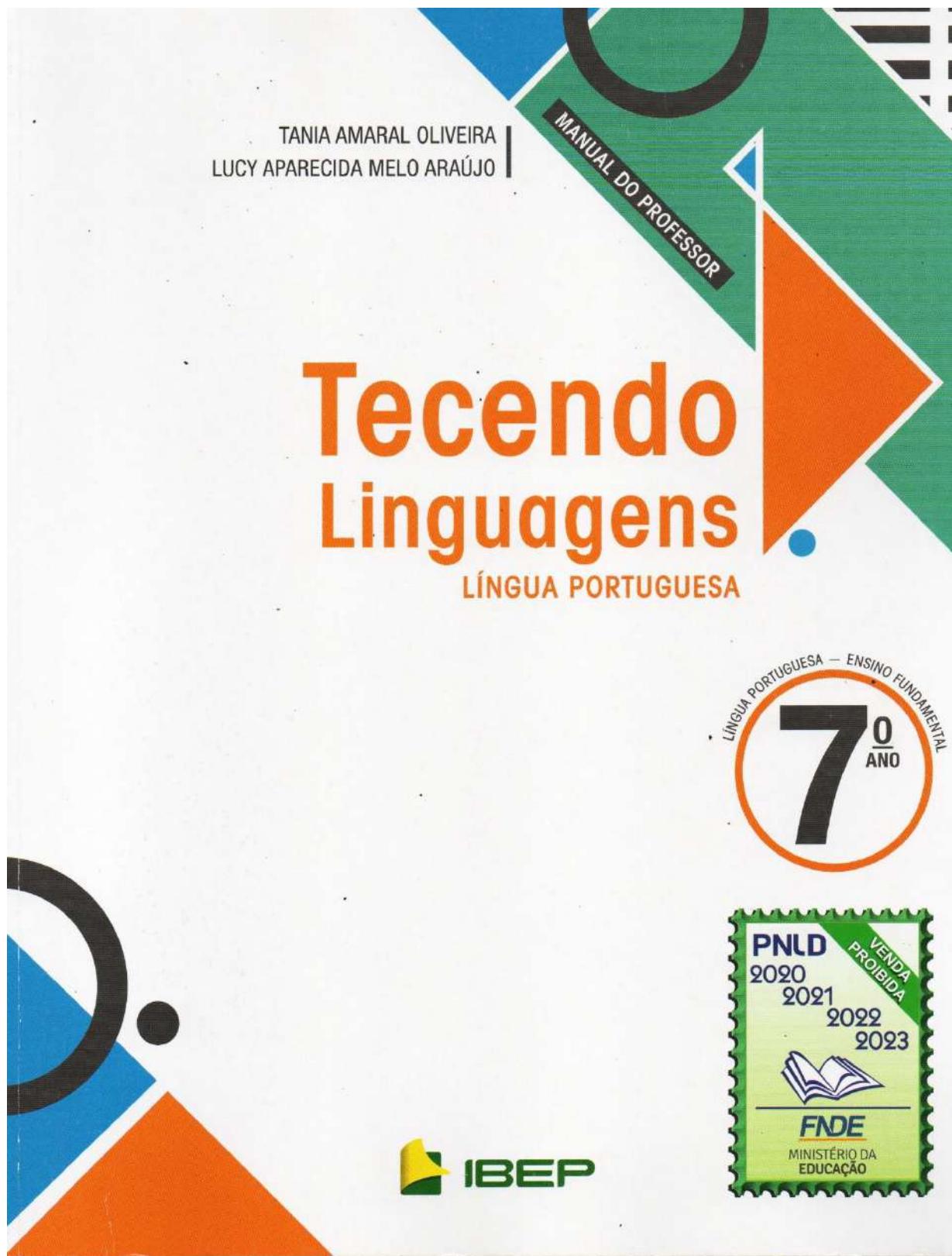
Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 44: Sumário – Tecendo linguagens, 6º ano.

UNIDADE 4		194 ▶
CONVIVER COM A DIVERSIDADE		
<b>Capítulo 7</b>		
<b>HISTÓRIAS QUE O Povo CONTA</b>	196	
▶ Para começo de conversa	196	
▶ Prática de leitura	197	
<b>Texto 1 – Causo</b>	197	
<i>(Dois caboclos na enfermaria, Rolando Boldrin)</i>		
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	198	
<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	199	
▶ Trocando ideias	200	
▶ Conversa entre textos	200	
▶ Prática de leitura	202	
<b>Texto 2 – Resenha</b>	202	
<i>(Os causos de Rolando Boldrin, Portal R7)</i>		
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	203	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	204	
Verbos – Indicativo – presente, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperfeito (distinção entre os tempos)	204	
APLICANDO CONHECIMENTOS	206	
▶ Prática de leitura	207	
<b>Texto 3 – Causo</b>	207	
<i>(Aquele animal estranho, Mário Quintana)</i>		
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	209	
<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	210	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	211	
Concordância verbal	211	
APLICANDO CONHECIMENTOS	212	
▶ Prática de leitura	214	
<b>Texto 3 – Literatura de cordel</b>	214	
<i>(A história da literatura de cordel, Abdias Campos)</i>		
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	215	
▶ Conversa entre textos	217	
▶ Produção de texto	220	
Causo	220	
Na trilha da oralidade	222	
Contação de causa	222	
▶ Ampliando horizontes	223	
▶ Preparando-se para o próximo capítulo	223	
<b>Capítulo 8</b>		
<b>DIVERSIDADE CULTURAL</b>	224	
▶ Para começo de conversa	224	
▶ Prática de leitura	227	
<b>Texto 1 – Notícia</b>	227	
<i>(Fãs do Festival de Parintins fazem fila desde ontem para entrar no bumbódromo, Bianca Paiva)</i>		
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	228	
▶ Na trilha da oralidade	231	
Apresentação de canção	231	
▶ Prática de leitura	232	
<b>Texto 2 – Reportagem</b>	232	
<i>(O que é que as moquecas têm? Veja as diferenças entre a baiana e a capixaba, Flávia Schiobchet)</i>		
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	233	
▶ Conversa entre textos	235	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	237	
Verbos – Indicativo – futuro do presente e futuro do pretérito	237	
APLICANDO CONHECIMENTOS	239	
▶ Prática de leitura	240	
<b>Texto 3 – Reportagem</b>	240	
<i>(Bloco Ilê Aiyê: 44 anos de "reafricanização" do carnaval brasileiro, Juliana Gonçalves)</i>		
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	242	
▶ Conversa entre textos	245	
▶ Trocando ideias	246	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	247	
Período simples e composto	247	
Período composto por coordenação	248	
APLICANDO CONHECIMENTOS	249	
▶ De olho na escrita	250	
O uso da vírgula	250	
▶ Hora da pesquisa	252	
▶ Produção de texto	253	
Verbete	253	
▶ Ampliando horizontes	255	
▶ Apêndice	256	
▶ Referências	287	

Fonte: Autoras, 2022.

Anexo 45: Capa do livro Tecendo Linguagens, 7º ano.



Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 46: Ficha catalográfica – Tecendo Linguagens, 7º ano.

Coleção Tecendo Linguagens  
Língua Portuguesa – 7º ano  
© IBEP, 2018

<b>Diretor superintendente</b> <b>Diretora editorial</b> <b>Assessoria pedagógica</b> <b>Editoras</b> <b>Assessoria editorial</b> <b>Revisores</b> <b>Secretaria editorial e processos</b> <b>Coordenadora de arte</b> <b>Assistente de arte</b> <b>Assistentes de iconografia</b> <b>Ilustrador</b> <b>Assistente de produção gráfica</b> <b>Projeto gráfico e capa</b> <b>Imagens da capa</b> <b>Diagramação</b>	Jorge Yunes Célia de Assis Valdeci Loch Esther Herrera Levy e Adriane Gozzo RAF Editoria e Serviços Denise Santos e Equipe RAF Elza Mizue Hata Fujihara Karina Monteiro Aline Benitez Victoria Lopes e Irene Araújo Jótah Marcelo Ribeiro Departamento de Arte – IBEP Departamento de Arte – IBEP Nany Produções Gráficas
--	---

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO**  
**SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

O52t  
5. ed.

Oliveira, Tania Amaral  
Tecendo linguagens : língua portuguesa : 7º ano / Tania Amaral Oliveira, Lucy  
Aparecida Melo Araújo. - 5. ed. - Barueri [SP]: IBEP, 2018.  
376 p. ; il. ; 28 cm. (Tecendo linguagens)

Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-342-4144-1 (aluno)  
ISBN 978-85-342-4145-8 (professor)

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Ensino fundamental). I. Araújo, Lucy  
Aparecida Melo. II. Título. III. Série  
18-52478 CDD: 372.4  
CDU: 373.3.016:811.134.3

Leandra Felix da Cruz - Bibliotecária - CRB-7/6135  
12/09/2018 17/09/2018

Os textos e as imagens reproduzidos nesta coleção têm fins exclusivamente didáticos e não representam qualquer tipo de recomendação de produtos ou empresas por parte do(s) autor(es) ou da editora.

5ª edição – São Paulo – 2018  
Todos os direitos reservados.

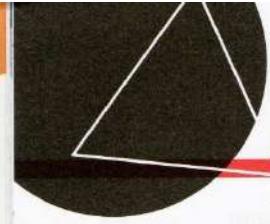
  
Av. Dr. Antônio João Abdalla, 260 – bloco 400, área D, sala W1  
Bairro Empresarial Colina – Cajamar – SP – 07750-020 – Brasil  
Tel.: 11 2799-7799  
[www.ibep-nacional.com.br](http://www.ibep-nacional.com.br) [editoras@ibep-nacional.com.br](mailto:editoras@ibep-nacional.com.br)



Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD  
CNPJ 01.196.409/0016-33  
Avenida Antônio Bandeira, 300  
Guarulhos-SP – CEP 07220-020  
Tel.: (11) 3646-8600 • Fax: (11) 3647-6276

**Fonte: Autoras, 2022.**

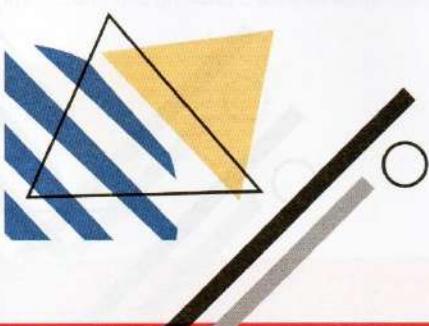
**Anexo 47: Sumário - livro Tecendo Linguagens, 7º ano.**

 <h1>SUMÁRIO</h1>																			
<b>UNIDADE 1</b>																			
<b>LIGADO NA ERA DA COMUNICAÇÃO</b>																			
																			
<table border="0"> <tr> <td style="background-color: #f2a261; color: white; padding: 2px 5px;">Capítulo 1</td> <td style="border-left: 1px solid black; padding: 0 5px;">V</td> <td style="background-color: #f2a261; color: white; padding: 2px 5px;">Capítulo 2</td> <td style="border-left: 1px solid black; padding: 0 5px;">V</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <b>COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES LINGUAGENS</b> </td> <td colspan="2"> <b>COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE</b> </td> </tr> <tr> <td colspan="2">           ▶ Para começo de conversa ..... 14            ▶ Prática de leitura ..... 16  <b>Texto 1 – Crônica</b>  <i>(Comunicação, Luis Fernando Veríssimo)</i>  <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 18  <b>LINGUAGEM DO TEXTO</b> ..... 20            ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 21            Código, língua e linguagem ..... 21            Discurso, situação de comunicação e interlocutores ..... 23  <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 24            ▶ Hora da pesquisa ..... 27            ▶ Prática de leitura ..... 27  <b>Texto 2 – Tela</b>  <i>(O grito, Edvard Munch)</i>  <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 28            ▶ Trocando ideias ..... 29            ▶ Hora da pesquisa ..... 31            ▶ Na trilha da oralidade ..... 31            Exposição de obras de arte ..... 31            ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 32            Formas nominais do verbo: infinitivo, participação e gerúndio ..... 32  <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 35            ▶ Prática de leitura ..... 35  <b>Texto 3 – Mensagens instantâneas</b>            por aplicativo ..... 35  <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 36            ▶ Produção de texto ..... 38            Mensagens instantâneas ..... 38            ▶ Prática de leitura ..... 39  <b>Texto 4 – Carta pessoal</b>  <i>(Foi! Não foi! Foi!, Luiza Lacerda)</i>  <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 42            ▶ Conversa entre textos ..... 43            ▶ Trocando ideias ..... 45            ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 46            Sujeito e predicado ..... 46            Tipos de sujeito ..... 49  <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 50            ▶ Produção de texto ..... 51            Crônica ..... 51         </td> <td colspan="2">           ▶ Ampliando horizontes ..... 53            ▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 53  <b>Capítulo 2</b> </td> </tr> <tr> <td colspan="2"> <b>COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES LINGUAGENS</b> </td> <td colspan="2"> <b>COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE</b> </td> </tr> <tr> <td colspan="2">           ▶ Para começo de conversa ..... 54            ▶ Prática de leitura ..... 55  <b>Texto 1 – Reportagem</b>  <i>(Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, Viviane Sousa)</i>  <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 57            ▶ Trocando ideias ..... 59            ▶ Prática de leitura ..... 59  <b>Texto 2 – Notícia</b>  <i>(500 imigrantes e refugiados são resgatados em um único dia no Mediterrâneo, EFE)</i>  <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 60            ▶ Conversa entre textos ..... 61            ▶ Prática de leitura ..... 62  <b>Texto 3 – Reportagem</b>  <i>(Voluntárias brasileiras dão assistência a refugiados venezuelanos em Roraima, ONU Brasil)</i>  <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 63            ▶ Na trilha da oralidade ..... 66  <b>Podcast – Fake news sobre refugiados no Brasil</b> ..... 66            ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 67            Tipos de predicado ..... 67  <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 70            ▶ Prática de leitura ..... 71  <b>Texto 4 – Notícia</b>  <i>(Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana, UOL)</i>  <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 72            ▶ Conversa entre textos ..... 75            ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 77            Concordância verbal ..... 77  <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 80            ▶ De olho na escrita ..... 81            G e J ..... 81            ▶ Produção de texto ..... 82            Comentários para notícias ..... 82            ▶ Ampliando horizontes ..... 86            ▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 87         </td> </tr> </table>		Capítulo 1	V	Capítulo 2	V	<b>COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES LINGUAGENS</b>		<b>COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE</b>		▶ Para começo de conversa ..... 14 ▶ Prática de leitura ..... 16 <b>Texto 1 – Crônica</b> <i>(Comunicação, Luis Fernando Veríssimo)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 18 <b>LINGUAGEM DO TEXTO</b> ..... 20 ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 21 Código, língua e linguagem ..... 21 Discurso, situação de comunicação e interlocutores ..... 23 <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 24 ▶ Hora da pesquisa ..... 27 ▶ Prática de leitura ..... 27 <b>Texto 2 – Tela</b> <i>(O grito, Edvard Munch)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 28 ▶ Trocando ideias ..... 29 ▶ Hora da pesquisa ..... 31 ▶ Na trilha da oralidade ..... 31 Exposição de obras de arte ..... 31 ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 32 Formas nominais do verbo: infinitivo, participação e gerúndio ..... 32 <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 35 ▶ Prática de leitura ..... 35 <b>Texto 3 – Mensagens instantâneas</b> por aplicativo ..... 35 <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 36 ▶ Produção de texto ..... 38 Mensagens instantâneas ..... 38 ▶ Prática de leitura ..... 39 <b>Texto 4 – Carta pessoal</b> <i>(Foi! Não foi! Foi!, Luiza Lacerda)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 42 ▶ Conversa entre textos ..... 43 ▶ Trocando ideias ..... 45 ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 46 Sujeito e predicado ..... 46 Tipos de sujeito ..... 49 <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 50 ▶ Produção de texto ..... 51 Crônica ..... 51		▶ Ampliando horizontes ..... 53 ▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 53 <b>Capítulo 2</b>		<b>COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES LINGUAGENS</b>		<b>COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE</b>		▶ Para começo de conversa ..... 54 ▶ Prática de leitura ..... 55 <b>Texto 1 – Reportagem</b> <i>(Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, Viviane Sousa)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 57 ▶ Trocando ideias ..... 59 ▶ Prática de leitura ..... 59 <b>Texto 2 – Notícia</b> <i>(500 imigrantes e refugiados são resgatados em um único dia no Mediterrâneo, EFE)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 60 ▶ Conversa entre textos ..... 61 ▶ Prática de leitura ..... 62 <b>Texto 3 – Reportagem</b> <i>(Voluntárias brasileiras dão assistência a refugiados venezuelanos em Roraima, ONU Brasil)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 63 ▶ Na trilha da oralidade ..... 66 <b>Podcast – Fake news sobre refugiados no Brasil</b> ..... 66 ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 67 Tipos de predicado ..... 67 <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 70 ▶ Prática de leitura ..... 71 <b>Texto 4 – Notícia</b> <i>(Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana, UOL)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 72 ▶ Conversa entre textos ..... 75 ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 77 Concordância verbal ..... 77 <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 80 ▶ De olho na escrita ..... 81 G e J ..... 81 ▶ Produção de texto ..... 82 Comentários para notícias ..... 82 ▶ Ampliando horizontes ..... 86 ▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 87	
Capítulo 1	V	Capítulo 2	V																
<b>COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES LINGUAGENS</b>		<b>COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE</b>																	
▶ Para começo de conversa ..... 14 ▶ Prática de leitura ..... 16 <b>Texto 1 – Crônica</b> <i>(Comunicação, Luis Fernando Veríssimo)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 18 <b>LINGUAGEM DO TEXTO</b> ..... 20 ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 21 Código, língua e linguagem ..... 21 Discurso, situação de comunicação e interlocutores ..... 23 <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 24 ▶ Hora da pesquisa ..... 27 ▶ Prática de leitura ..... 27 <b>Texto 2 – Tela</b> <i>(O grito, Edvard Munch)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 28 ▶ Trocando ideias ..... 29 ▶ Hora da pesquisa ..... 31 ▶ Na trilha da oralidade ..... 31 Exposição de obras de arte ..... 31 ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 32 Formas nominais do verbo: infinitivo, participação e gerúndio ..... 32 <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 35 ▶ Prática de leitura ..... 35 <b>Texto 3 – Mensagens instantâneas</b> por aplicativo ..... 35 <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 36 ▶ Produção de texto ..... 38 Mensagens instantâneas ..... 38 ▶ Prática de leitura ..... 39 <b>Texto 4 – Carta pessoal</b> <i>(Foi! Não foi! Foi!, Luiza Lacerda)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 42 ▶ Conversa entre textos ..... 43 ▶ Trocando ideias ..... 45 ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 46 Sujeito e predicado ..... 46 Tipos de sujeito ..... 49 <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 50 ▶ Produção de texto ..... 51 Crônica ..... 51		▶ Ampliando horizontes ..... 53 ▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 53 <b>Capítulo 2</b>																	
<b>COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES LINGUAGENS</b>		<b>COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE</b>																	
▶ Para começo de conversa ..... 54 ▶ Prática de leitura ..... 55 <b>Texto 1 – Reportagem</b> <i>(Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, Viviane Sousa)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 57 ▶ Trocando ideias ..... 59 ▶ Prática de leitura ..... 59 <b>Texto 2 – Notícia</b> <i>(500 imigrantes e refugiados são resgatados em um único dia no Mediterrâneo, EFE)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 60 ▶ Conversa entre textos ..... 61 ▶ Prática de leitura ..... 62 <b>Texto 3 – Reportagem</b> <i>(Voluntárias brasileiras dão assistência a refugiados venezuelanos em Roraima, ONU Brasil)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 63 ▶ Na trilha da oralidade ..... 66 <b>Podcast – Fake news sobre refugiados no Brasil</b> ..... 66 ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 67 Tipos de predicado ..... 67 <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 70 ▶ Prática de leitura ..... 71 <b>Texto 4 – Notícia</b> <i>(Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana, UOL)</i> <b>POR DENTRO DO TEXTO</b> ..... 72 ▶ Conversa entre textos ..... 75 ▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 77 Concordância verbal ..... 77 <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> ..... 80 ▶ De olho na escrita ..... 81 G e J ..... 81 ▶ Produção de texto ..... 82 Comentários para notícias ..... 82 ▶ Ampliando horizontes ..... 86 ▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 87																			

**Fonte: Autoras, 2022.**

## Anexo 48: Sumário - livro Tecendo Linguagens, 7º ano.

UNIDADE 2		88 ▶	
ENTRETENIMENTO É COISA SÉRIA			
<b>Capítulo 3</b>	<b>Capítulo 4</b>	<b>Capítulo 4</b>	<b>Capítulo 4</b>
<b>TROCANDO PASSES</b>	<b>A IMAGINAÇÃO EM CENA</b>	<b>A IMAGINAÇÃO EM CENA</b>	<b>A IMAGINAÇÃO EM CENA</b>
▶ Para começo de conversa ..... 90	▶ Para começo de conversa ..... 116	▶ Para começo de conversa ..... 116	▶ Para começo de conversa ..... 116
▶ Prática de leitura ..... 91	▶ Prática de leitura ..... 117	▶ Prática de leitura ..... 117	▶ Prática de leitura ..... 117
Texto 1 – Artigo de opinião ..... 91 ( <i>Violência e futebol</i> , Francisco Djacyr Silva de Souza)	Texto 1 – Texto dramático ..... 117 ( <i>Romeu e Julieta</i> , William Shakespeare)	Texto 1 – Texto dramático ..... 122 ( <i>Romeu e Julieta</i> , William Shakespeare)	Texto 1 – Texto dramático ..... 122 ( <i>Romeu e Julieta</i> , William Shakespeare)
POR DENTRO DO TEXTO ..... 93	POR DENTRO DO TEXTO ..... 122	POR DENTRO DO TEXTO ..... 126	POR DENTRO DO TEXTO ..... 126
LINGUAGEM DO TEXTO ..... 94	LINGUAGEM DO TEXTO ..... 126	LINGUAGEM DO TEXTO ..... 128	LINGUAGEM DO TEXTO ..... 128
▶ Prática de leitura ..... 95	▶ Para você que é curioso ..... 128	▶ Momento de ouvir ..... 129	▶ Na trilha da oralidade ..... 129
Texto 2 – Narração de jogo de futebol ..... 95 ( <i>Corinthians 1 x Palmeiras 0 – 13/5/2018</i> , Rádio Jovem Pan)	Texto 2 – Resenha ..... 130 ( <i>Espetáculo Os Saltimbancos chega às casas de cultura</i> , Prefeitura de São Paulo/Secretaria Municipal de Cultura)	Texto 2 – Resenha ..... 130 ( <i>Espetáculo Os Saltimbancos chega às casas de cultura</i> , Prefeitura de São Paulo/Secretaria Municipal de Cultura)	Texto 2 – Resenha ..... 130 ( <i>Espetáculo Os Saltimbancos chega às casas de cultura</i> , Prefeitura de São Paulo/Secretaria Municipal de Cultura)
POR DENTRO DO TEXTO ..... 97	POR DENTRO DO TEXTO ..... 131	POR DENTRO DO TEXTO ..... 132	POR DENTRO DO TEXTO ..... 132
LINGUAGEM DO TEXTO ..... 99	LINGUAGEM DO TEXTO ..... 132	LINGUAGEM DO TEXTO ..... 133	LINGUAGEM DO TEXTO ..... 133
▶ Conversa entre textos ..... 100	▶ Conversa entre textos ..... 133	▶ De olho na escrita ..... 136	▶ De olho na escrita ..... 136
▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 102	▶ Trocando ideias ..... 137	▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 138	▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 138
Preposição ..... 102	▶ Objetos direto e indireto ..... 138	▶ Objetos direto e indireto ..... 138	▶ Objetos direto e indireto ..... 138
APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 104	APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 140	APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 140	APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 140
▶ Trocando ideias ..... 104	▶ Prática de leitura ..... 141	▶ Texto 3 – Texto dramático ..... 141	▶ Texto 3 – Texto dramático ..... 141
▶ Prática de leitura ..... 105	▶ Texto 3 – Texto dramático ..... 141 ( <i>Fantasma de camarim</i> , Sylvia Orthof)	POR DENTRO DO TEXTO ..... 144	POR DENTRO DO TEXTO ..... 144
Texto 3 – Notícia ..... 105 ( <i>Cães de rua são mortos para limpar cidades russas que sediarão Copa, A Notícia</i> )	POR DENTRO DO TEXTO ..... 144	LINGUAGEM DO TEXTO ..... 146	LINGUAGEM DO TEXTO ..... 146
POR DENTRO DO TEXTO ..... 106	LINGUAGEM DO TEXTO ..... 146	▶ Produção de texto ..... 147	▶ Produção de texto ..... 147
LINGUAGEM DO TEXTO ..... 108	▶ Texto dramático ..... 147	Texto dramático ..... 147	Texto dramático ..... 147
▶ Reflexão sobre o uso da língua ..... 108	▶ Ampliando horizontes ..... 148	▶ Ampliando horizontes ..... 148	▶ Ampliando horizontes ..... 148
Verbos transitivos e intransitivos ..... 108	▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 149	▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 149	▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 149
APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 109			
▶ Produção de texto ..... 111			
Roteiro para narração de jogo de futebol ..... 111			
▶ Na trilha da oralidade ..... 113			
▶ Hora da pesquisa ..... 113			
▶ Ampliando horizontes ..... 114			
▶ Preparando-se para o próximo capítulo ..... 115			



Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 49: Sumário - livro Tecendo Linguagens, 7º ano.

UNIDADE 3		150 ▶
LER É UMA VIAGEM		
<b>Capítulo 5</b>		
<b>O LIVRO EM MINHA VIDA</b>	152	
▶ Para começo de conversa	152	
▶ Prática de leitura	154	
<b>Texto 1 – Depoimento</b>	154	
(A troca, Lygia Bojunga)		
POR DENTRO DO TEXTO	155	
LINGUAGEM DO TEXTO	156	
▶ Trocando ideias	157	
▶ Conversa entre textos	157	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	159	
Estrutura das palavras	159	
APLICANDO CONHECIMENTOS	160	
▶ Prática de leitura	162	
<b>Texto 2 – Romance</b>	162	
(Infância, Graciliano Ramos)		
POR DENTRO DO TEXTO	165	
LINGUAGEM DO TEXTO	167	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	167	
Advérbio e locução adverbial	167	
APLICANDO CONHECIMENTOS	169	
▶ Hora da pesquisa	171	
Para você que é curioso	172	
▶ Prática de leitura	172	
<b>Texto 3 – Conto maravilhoso</b>	172	
(Os dois pequenos e a bruxa, Consigliero Pedroso)		
POR DENTRO DO TEXTO	174	
LINGUAGEM DO TEXTO	176	
▶ Momento de ouvir	177	
▶ Prática de leitura	177	
<b>Texto 4 – Carta ao leitor</b>	177	
(Vantagens e desvantagens entre livros impressos e digitais, Matheus Henrique)		
POR DENTRO DO TEXTO	179	
LINGUAGEM DO TEXTO	180	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	181	
Coesão e coerência	181	
APLICANDO CONHECIMENTOS	183	
▶ Na trilha da oralidade	185	
▶ Produção de texto	186	
Conto	186	
▶ Ampliando horizontes	188	
▶ Preparando-se para o próximo capítulo	189	
<b>Capítulo 6</b>		
<b>GUERREIROS E HERÓIS EM LENDAS E MITOS</b>	190	
▶ Para começo de conversa	190	
▶ Prática de leitura	191	
<b>Texto 1 – Lenda africana</b>	191	
(O adivinho escolhe sua esposa entre três pretendentes, Reginaldo Prandi)		
POR DENTRO DO TEXTO	193	
LINGUAGEM DO TEXTO	195	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	195	
Termos essenciais e integrantes da oração	195	
APLICANDO CONHECIMENTOS	196	
▶ De olho na escrita	199	
Por que, porque, por quê, porquê	199	
▶ Prática de leitura	200	
<b>Texto 2 – Lenda</b>	200	
(A história de Chico Rei, Theobaldo Miranda Santos)		
POR DENTRO DO TEXTO	202	
LINGUAGEM DO TEXTO	204	
▶ Conversa entre textos	204	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	206	
Figuras de linguagem I	206	
APLICANDO CONHECIMENTOS	208	
▶ Trocando ideias	209	
▶ Momento de ouvir	210	
▶ Prática de leitura	210	
<b>Texto 3 – Texto informativo</b>	210	
(Quais foram os 12 Trabalhos de Hércules?, Mundo Estranho)		
POR DENTRO DO TEXTO	213	
LINGUAGEM DO TEXTO	214	
▶ De olho na escrita	215	
Mas e mais	215	
▶ Hora da pesquisa	216	
▶ Na trilha da oralidade	217	
Contação de mito grego	217	
▶ Produção de texto	218	
Conto	218	
▶ Ampliando horizontes	219	
▶ Preparando-se para o próximo capítulo	219	

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 50: Sumário - livro Tecendo Linguagens, 7º ano.

UNIDADE 4		220 ▶	
LER PARA SE INFORMAR			
<b>Capítulo 7</b>		<b>Capítulo 8</b>	
<b>CONTROLAR GASTOS E CONHECER DIREITOS</b>		<b>PROTEÇÃO E TRABALHO NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA</b>	
▶ Para começo de conversa	222	▶ Para começo de conversa	252
▶ Prática de leitura	223	▶ Prática de leitura	254
Texto 1 – Reportagem	223	Texto 1 – Crônica	254
(Maioria dos brasileiros utilizou crédito por impulso em fevereiro, Leonardo Guimarães)		(De quem são os meninos de rua?, Marina Colasantí)	
POR DENTRO DO TEXTO	225	POR DENTRO DO TEXTO	255
LINGUAGEM DO TEXTO	227	LINGUAGEM DO TEXTO	256
▶ Conversa entre textos	227	▶ Trocando ideias	257
▶ Na trilha da oralidade	229	▶ Reflexão sobre o uso da língua	258
Vídeo para vlog da turma	229	Figuras de linguagem II	258
▶ Prática de leitura	231	APLICANDO CONHECIMENTOS	259
Texto 2 – Carta de reclamação informal	231	▶ Prática de leitura	260
(Comprei livro e não entregaram!)		Texto 2 – Notícia e cartaz	260
POR DENTRO DO TEXTO	232	(Governo de Paraíso apoia campanha de combate ao trabalho infantil, Ana Paula Gomes)	
LINGUAGEM DO TEXTO	233	POR DENTRO DO TEXTO	262
▶ Reflexão sobre o uso da língua	234	LINGUAGEM DO TEXTO	264
Período composto e oração coordenada	234	▶ De olho na escrita	264
APLICANDO CONHECIMENTOS	235	Acento diferencial	264
▶ Prática de leitura	236	▶ Prática de leitura	266
Texto 3 – Reportagem	236	Texto 3 – Reportagem	266
(Os direitos do consumidor relativos ao SAC, O Globo)		(Brasil tem quase 1 milhão de crianças e adolescentes em trabalho irregular, Joana Cunha)	
POR DENTRO DO TEXTO	238	POR DENTRO DO TEXTO	267
LINGUAGEM DO TEXTO	238	LINGUAGEM DO TEXTO	270
▶ Conversa entre textos	239	▶ Conversa entre textos	270
▶ Trocando ideias	241	▶ Na trilha da oralidade	273
▶ Reflexão sobre o uso da língua	241	Telejornal e notícias radiofônicas	273
Conjunções coordenativas	241	▶ Produção de texto	274
APLICANDO CONHECIMENTOS	243	Infográfico	274
▶ Prática de leitura	245	▶ Ampliando horizontes	275
Texto 4 – Carta de reclamação	245		
(Carta de reclamação de defeito de produto)		▶ Apêndice	278
POR DENTRO DO TEXTO	246	▶ Referências	303
LINGUAGEM DO TEXTO	247		
▶ Produção de texto	248		
Carta de solicitação ou reclamação	248		
▶ Ampliando horizontes	249		
▶ Preparando-se para o próximo capítulo	251		

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 51: Advérbio – livro Tecendo Linguagens, 7º ano.

**LINGUAGEM DO TEXTO**

1. Releia o trecho a seguir. 1. b) O céu dos astrônomos poderia ser substituído por "firmamento". Céu, no sentido espiritual, poderia ser substituído por "paraiso".

Emilia combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam o céu, percebiam tudo quanto há no céu. Não no céu onde moram Deus Nossa Senhor e a Virgem Maria. Esse ninguém tinha visto. Mas o outro, o que fica por baixo, o do sol, da lua, das estrelas, os astrônomos conheciam perfeitamente. em voz alta.

**C** a) A palavra céu aparece nesse trecho com dois significados bem diferentes. Pesquise no dicionário e explique os dois significados dessa palavra nesse contexto. *Resposta pessoal.*  
 b) Que palavras podem substituir céu para não causar confusão de significados?

2. No fragmento I, o menino qualifica a escola como *suplício, crucificação e prisão*.  
**C** a) Pesquise o sentido literal dessas palavras no dicionário. Suplício: dor ou sofrimento violento, físico, psicológico ou moral; tortura. Crucificação: ser pregado na cruz. Prisão: cadeia.  
 b) Explique o sentido figurado dessas palavras usadas pelo menino.  
 O menino compara, usando essas metáforas, a escola com situações de extremo sofrimento e violência, como a tortura, o sacrifício cristão e a cadeia.

3. Releia mais um trecho da história.

[...] Reli as folhas já percorridas. E as partes que se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa.

• Após a leitura do trecho, descreva como o menino aprendeu a ler. Transcreva do texto a palavra que melhor confirma sua resposta e explique o significado. O menino aprendeu a ler aos poucos. A palavra que confirma essa ideia é "vagarosamente". Isso significa que ele aprendeu a ler muito devagar.

4. Nos períodos "Parei surpreendido, virei a folha, continuei a arrastar-me na gemedela, **como um carro em estrada cheia de buraco**".  
 a) Que recurso de linguagem o autor utiliza no trecho destacado?  
 Ele realiza a comparação da leitura do menino com o barulho de um carro.  
 b) Qual sentido promove com o uso dessa figura de linguagem?  
 Possibilita ao leitor compreender, com base nesse recurso, a dificuldade que o menino tinha de realizar a leitura

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

**Advérbio e locução adverbial**

1. Releia o trecho do fragmento I do romance *Infância*, observando as palavras ou expressões destacadas.

**Aos nove anos**, eu era **quase** analfabeto. E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior, construído de **maneira diversa**. Esses garotos felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam **alto**, frequentavam escola decente [...]. Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me **no quintal**, engenhando bonecos de barro, falava **pouco**. **Na minha escola** de ponta de rua, alguns desgraçadinhos cochilavam **em bancos** estreitos e sem encosto, que **às vezes** se raspavam e lavavam. [...]

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

**Competências específicas de Língua Portuguesa**  
 2 e 5  
**Habilidades**  
**(EF07LP09) e (EF69LP56)**

O objetivo das atividades dessa seção é promover a reflexão linguística/semiótica por meio da leitura produtiva de gêneros estudados na seção **Prática de leitura**. Num primeiro momento, organize os alunos em duplas para debater e responder às questões, com tempo determinado. Terminado o tempo, reorganize a sala para a discussão coletiva. Escolha um relator da turma para sistematizar as discussões e construção de conceitos e procedimentos, com sua supervisão e orientação.

167

**ANOTAÇÕES**

167

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 52: Advérbio – livro Tecendo Linguagens, 7º ano.

### Atividades

**1 e 2.** Informe aos alunos que os advérbios e as locuções adverbiais têm papel fundamental de ampliar o sentido do verbo ou do núcleo verbal, colaborando para a construção global de significação dos textos. Também fale a eles que essas são algumas circunstâncias apontadas e que os advérbios ou locuções adverbiais podem criar diferentes circunstâncias de modificação ou de ampliação dos sentidos dos verbos, de alguns adjetivos, como no caso de "muito inferior", ou de outros advérbios.

**3 e 4.** Na atividade 3, oriente os alunos a localizar palavras ou expressões que modificam ou ampliam o sentido do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio. Informe a eles que os advérbios e as locuções adverbiais incidem, com mais frequência, sobre o sentido dos verbos que de adjetivos e advérbios. Na atividade 4, leia com eles a circunstância e os exemplos; depois, para responder às questões, oriente-os a consultar os exemplos. É importante que eles compreendam que entender o sentido das circunstâncias indicadas pelos advérbios ou locuções adverbiais colabora com a interpretação e compreensão global dos sentidos do texto.

Agrupe-as conforme a circunstância que expressam:

- Circunstância que localiza os fatos no **tempo**, que indica **quando**.  
"Aos nove anos"; "às vezes".
  - Circunstância que localiza os fatos no **espaço**, que indica **lugar, onde**.  
"no quintal"; "Na minha escola"; "em bancos".
  - Circunstância que mostra de **que maneira** a ação foi realizada, que indica **como**.  
"de maneira diversa"; "quase"; "alto".
  - Circunstância que indica **intensidade**.  
"muito inferior"; "falava pouco".
2. O sentido da narrativa seria prejudicado se essas palavras e expressões não tivessem sido usadas? Explique. Sim, a narrativa perderia informações importantes, pois deixaria de indicar circunstâncias de tempo, espaço, maneiras de agir e sentir, bem como a intensidade das emoções etc.
3. Leia as informações a seguir sobre advérbios e locuções adverbiais.

Chamamos de **advérbio** a palavra que amplia o sentido do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio, indicando circunstâncias de **tempo, lugar, modo, intensidade**, entre outros.

Chamamos de **locução adverbial** o conjunto de palavras com valor de advérbio. Observe um exemplo em que o advérbio amplia o sentido do adjetivo.

[...] eu era **quase** analfabeto  
 ↓                    ↓  
 advérbio de intensidade      adjetivo

Agora, observe outro exemplo no qual o advérbio modifica o sentido do verbo.

[...] riem **alto** [...]  
 ↓                    ↓  
 verbo      advérbio de modo

Localize o advérbio ou locução adverbial e faça correspondência com o verbo, adjetivo ou outro advérbio.

- Na terceira noite, fui buscar o livro espontaneamente.  
"Na terceira noite" e "espontaneamente", ambos relacionados aos verbos "fui buscar".
  - No dia seguinte [...] afastou-me com um gesto, carrancudo.  
"No dia seguinte", "com um gesto", ambos relacionados ao verbo "afastar-se".
  - Nunca experimentei decepção tão grande.  
"Nunca", relacionado ao verbo "experimentei"; "tão", relacionado ao adjetivo "grande".
  - Era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se quebrasse. "Muito" relaciona-se ao adjetivo "preciosa"; "de repente" relaciona-se ao verbo "quebrasse".
  - E o homem que a reduziu a cacos, depois de me haver ajudado a encontrá-la, não imaginou a minha desgraça. "Depois de" relaciona-se a "haver ajudado"; "não" relaciona-se a "imaginou".
4. Agora, leia as informações a seguir sobre os tipos de advérbio e locuções adverbiais.

Há vários tipos de advérbios e locuções adverbiais, classificados pela circunstância em que ocorrem na oração. Observe:

**Tempo:** À noite meu pai me pediu novamente o volume.

**Lugar:** Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me no quintal.

**Causa:** O menino ficou muito triste com a atitude do pai.

### ANOTAÇÕES

## Anexo 53: Advérbio – livro Tecendo Linguagens, 7º ano.

**Modo:** À noite meu pai me pediu **novamente** o volume.

**Intensidade:** Nunca experimentei deceção **tão** grande.

**Companhia:** Um casal **com filhos** andava numa floresta [...].

**Negação:** Assim, aos nove anos ainda **não** sabia ler.

**Dúvida:** Talvez, o pai pensasse que a leitura não era para ele.

**Afirmativa:** Sim, **realmente** havia alguma coisa no livro, mas era difícil conhecer tudo.

**Finalidade:** Saiu no quintal **para a leitura** embaixo das estrelas.

Esses são apenas alguns exemplos de advérbios e locuções adverbiais. Há muitos outros que você poderá descobrir consultando uma gramática ou observando que função essas palavras desempenham em cada contexto de comunicação.

Leia mais exemplos de advérbios e locuções adverbiais no **Apêndice**.

Classifique o advérbio ou a locução adverbial das orações pelas circunstâncias que ampliam o sentido do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio.

- Dormi **com eles**, acordei **com eles**.  
"com eles": locução adverbial de companhia.
- E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, **muito** inferior, construído de maneira **diversa**. "muito": advérbio de intensidade; "de maneira diversa": locução adverbial de modo.
- Com certeza** o negociante receberá alguma dívida perdida.  
"Com certeza": locução adverbial de afirmação.
- Longamente** lhe expus a minha fraqueza mental.  
"Longamente": advérbio de modo.
- Não** distinguia as letras.  
"Não": advérbio de negação.
- Personagens diminutas cresceram, **vagarosamente** me penetravam a inteligência espessa.  
"Vagarosamente": advérbio de modo.

**APLICANDO CONHECIMENTOS**

1. Releia um trecho do depoimento "A troca", de Lygia Bojunga, e responda às questões.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E **quando** a casinha ficava pronta eu me espreguiava **lá dentro** pra brincar de morar **em livro**.

**De casa em casa** eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). **Primeiro**, olhando desenhos; **depois**, decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras.

- Classifique os advérbios e locuções adverbiais destacados nesse trecho, conforme o quadro da atividade 4, da seção **Reflexão sobre o uso da língua**.
- Qual termo desse trecho tem o sentido ampliado pela locução adverbial **em livro**? O verbo **morar**.
- E quais têm o sentido ampliado pelos advérbios **primeiro** e **depois**? Os verbos **olhar** e **decifrar**, respectivamente.
- A que classe gramatical pertencem esses termos com sentido ampliado? **Esses termos são verbos**.

**ANOTAÇÕES**

### Aplicando conhecimentos

#### Competências específicas de Língua Portuguesa

2 e 5

#### Habilidades

(EF07LP09), (EF67LP07), (EF69LP04), (EF69LP44) e (EF69LP56)

O objetivo dessa seção é realizar a análise linguística e semiótica por meio da leitura produtiva dos textos, fazendo uso consciente e reflexivo das funções morfossintáticas dos advérbios e das locuções adverbiais. Sugerimos organizar os alunos em duplas para responder às questões e, se necessário, promover a discussão coletiva de cada uma delas e dos conceitos estudados.

#### Atividade

1. Oriente os alunos a relevar e consultar as anotações e sistematizações realizadas durante as discussões da seção **Reflexão sobre o uso da língua**. Saliente que os verbos, como núcleos do predicado verbal, são as classes gramaticais com sentido mais ampliado pelo uso de advérbio e locução adverbial.

## Anexo 54: Advérbio – livro Tecendo Linguagens, 7º ano.

### Atividades

2. Nessa tirinha, além de analisar os modificadores do verbo e do adjetivo, também há questões de interpretação e compreensão de texto. Nela, é possível inferir alguns valores humanos, como a dificuldade do fortalecimento de laços em decorrência do “vício” da tecnologia e a possibilidade de compartilhamento de leitura em realizar isso.

3. Nessa atividade, além da análise linguística/semiótica, as questões solicitavam a identificação de recursos persuasivos e de sua análise, por se tratar de texto de campanha.

3c. Espera-se que os alunos apontem a grande relevância em promover o incentivo à leitura de livros.

### TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Inicie o trabalho apresentando aos alunos diferentes imagens que mostrem pessoas (adultos, crianças e jovens) fazendo uso de livros impressos e de aparelhos eletrônicos.

Em seguida, questione: Como a tecnologia está presente na sua vida e na de seus familiares? Em que situações você e seus familiares fazem uso de aparelhos eletrônicos? O que acessam? Quais motivos os levam a fazer a leitura digitalmente?

Permita que os alunos façam uma discussão prévia sobre o assunto. Assuma o papel de mediador e oriente que este momento não tem como objetivo chegar a nenhuma conclusão.

Na sequência, oriente a organização de pequenos grupos e proponha aos alunos que pesquisem notícias, reportagens e artigos de opinião sobre as vantagens e desvantagens do uso da leitura digital.

Questione as equipes se pesquisaram sobre o assunto em material impresso ou digital. Peça aos alunos que façam o levantamento das respostas e gerem um gráfico mostrando o percentual de materiais digitais e impressos consultados pelas diferentes equipes de trabalho.

Após apresentação e análise do gráfico, questione: Quais motivos levam as pessoas a fazer pesquisas digitalmente?

Permita que os alunos se manifestem e avalie se os argumentos usados nas respostas estão relacionados aos dados

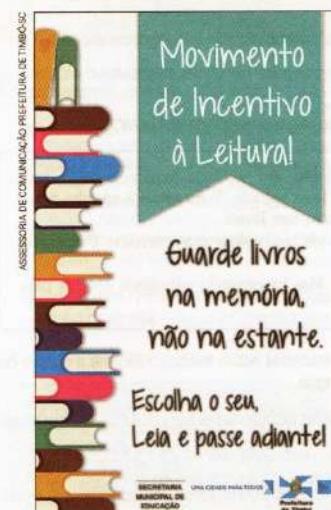
2. Leia outra tirinha de Armandinho.



BECK, Alexandre. 10 tirinhas de Armandinho sobre o fascinante mundo dos livros. Disponível em: <<https://bit.ly/2zv1MkD>>. Acesso em: 30 set. 2018.

- Que crítica social está implícita no relato de Armandinho sobre o dia em que acabou a luz? Explique. Que com o uso dos aparelhos eletrônicos os pais podem não dar tanta atenção aos filhos ou, ainda, que podem se privar do prazer de compartilhar a leitura.
- Por que Armandinho achou, a princípio, que estariam “ralados”? Porque ele não compreendia qual seria a alternativa de atividades sem o uso de tecnologia à base de energia elétrica.
- O que a leitura proporcionou para pai e filho nessa situação? A leitura proporcionou aproximação e fortalecimento de laços.
- Quais são os advérbios ou locuções advérbiais presentes no primeiro quadrinho? Classifique-os. “Ontem”, advérbio de tempo; “lá em casa”, locução advérbial de lugar.
- Que palavra ou advérbio **mais**, no último quadrinho, amplia o sentido? Qual é sua classe gramatical. Classifique esse advérbio. “Mais” indica intensidade e amplia o sentido do adjetivo “legal”; portanto, trata-se de um advérbio de intensidade.

3. Leia o pôster da campanha de Timbó, em Santa Catarina.



- Promove a ideia de que as pessoas precisam doar os livros que já leram, não os deixar na estante sem uso social.
- “Na memória” e “na estante” são locuções advérbiais de lugar; “não” é advérbio de negação.

Responda:

- Que ideia a campanha promove? Explique-a.
- Qual é o slogan da campanha? Explique-o.
- Essa campanha é promovida pela Secretaria Municipal de Educação. Em sua opinião, qual é a relevância de uma iniciativa como essa? Explique. Resposta pessoal.
- Releia o slogan “Guarde livros na memória, não na estante” e indique o advérbio e as locuções advérbiais, classificando-os.
- Que palavra tem sentido ampliado com o advérbio e as locuções advérbiais? Qual é sua classe gramatical? O verbo “guardar”.
- Há dois slogans: O primeiro é “Guarde livros na memória, não na estante”, que significa que os livros lidos já são parte do leitor e não precisam ficar guardados. O outro, “Escolha o seu, leia e passe adiante”, trata da criação de uma cultura de passar adiante os livros lidos. Essa ideia é de a posse do livro.

SECRETARIA Municipal de Educação. Movimento de Incentivo à leitura. Prefeitura de Timbó, SC, 17 abr. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2RELLQq>>. Acesso em: 29 set. 2018.

170

coletados na pesquisa. Se necessário, retome a pergunta induzindo o uso do conteúdo da pesquisa: De acordo com os dados que vocês coletaram quais motivos levam as pessoas a fazer pesquisa digitalmente?

Em uma nova etapa do trabalho, questione o grupo sobre quais procedimentos eles usaram para o acesso às notícias, reportagens e artigos de opinião. Como eles avaliaram a credibilidade dos conteúdos nos materiais coletados?

Oriente que façam um comparativo entre os materiais coletados para responder se existem dados semelhantes ou diferentes entre as equipes. Pergunte: Quais os motivos dessas semelhanças ou diferenças entre os dados?

Questione se o fato de alguns dados serem semelhantes garantem sua credibilidade. Para que possam confirmar suas hipóteses, proponha que planejem e organizem uma pesquisa sobre como identificar a credibilidade das informações na internet.

170

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 55: Apêndice sobre advérbios

**3. ADVÉRBIO**

**Principais advérbios e locuções adverbiais**

- de lugar:** aqui, ali, lá, cá, além, dentro, fora, perto, longe, atrás, adiante, diante, acima, abaixo, onde, por fora, por trás etc.
- de tempo:** ontem, hoje, amanhã, logo, cedo, tarde, breve, nunca, jamais, sempre, agora, antes, depois, brevemente, presentemente, imediatamente, atualmente, à noite, às vezes, de repente, de vez em quando etc.
- de modo:** bem, mal, assim, melhor, pior, depressa, devagar, calmamente, duramente, bravamente, severamente, e quase todos os advérbios terminados em **-mente**, às pressas, à toa, às claras, às cegas, às escondidas etc.
- de intensidade:** muito, pouco, mais, menos, bastante, tão, demasiado, meio, completamente, ligeiramente, excessivamente, demais, quanto, demasiado, assaz etc.
- de afirmação:** sim, certamente, efetivamente, realmente, incontestavelmente, com certeza, sem dúvida etc.
- de negação:** não, tampouco, absolutamente, de modo algum etc.
- de dúvida:** talvez, provavelmente, porventura, acaso, de certeza etc.
- interrogativos:** onde, aonde, quando, quanto, por que etc.

**Observações**

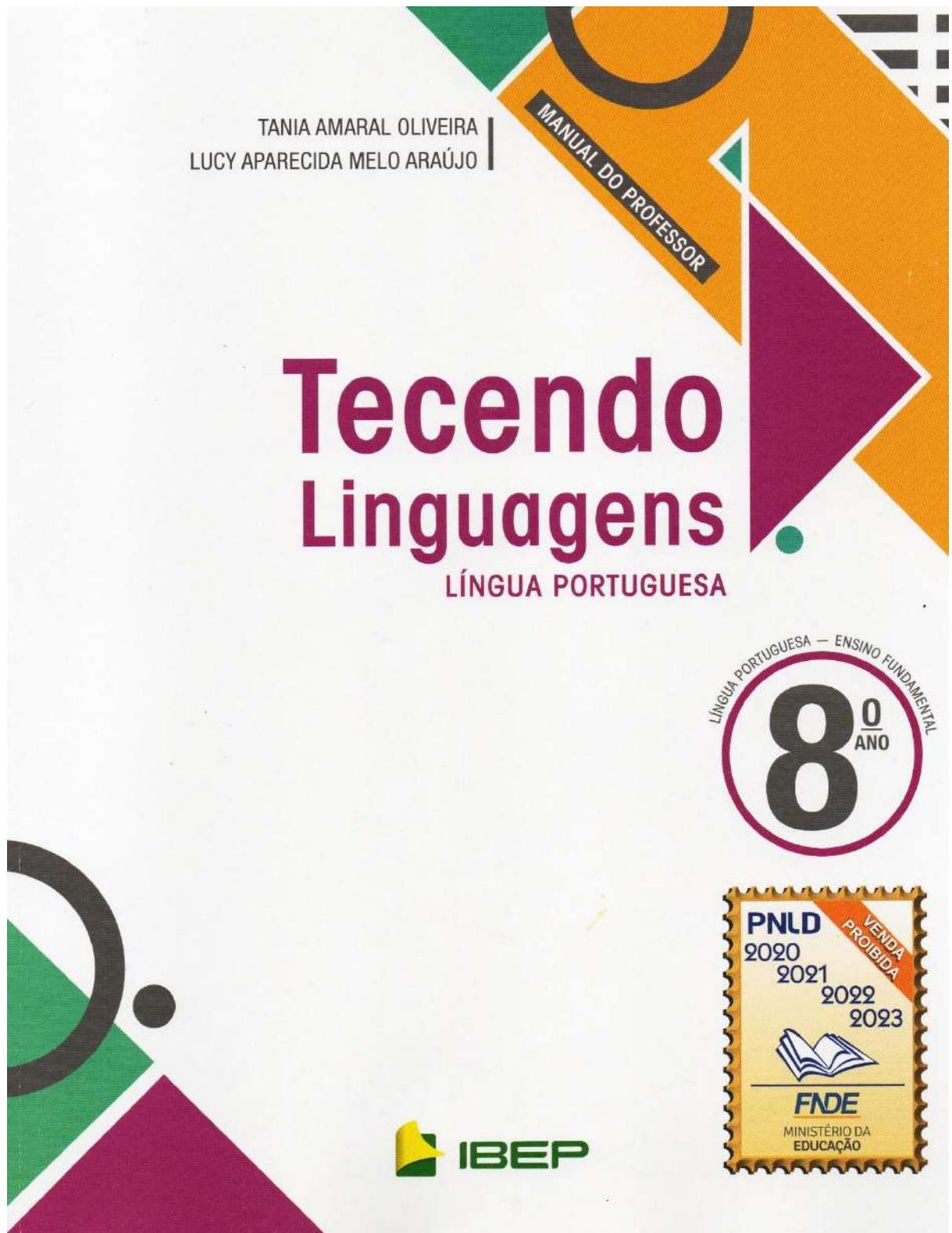
- Na linguagem familiar, costumamos empregar alguns advérbios na forma diminutiva com valor de superlativo: cedinho, pertinho, agorinha, devagarinho etc.
- Com frequência empregamos o adjetivo com valor de advérbio: Você escreve **difícil**. Ele fala **confuso**.

288

**ANOTAÇÕES**

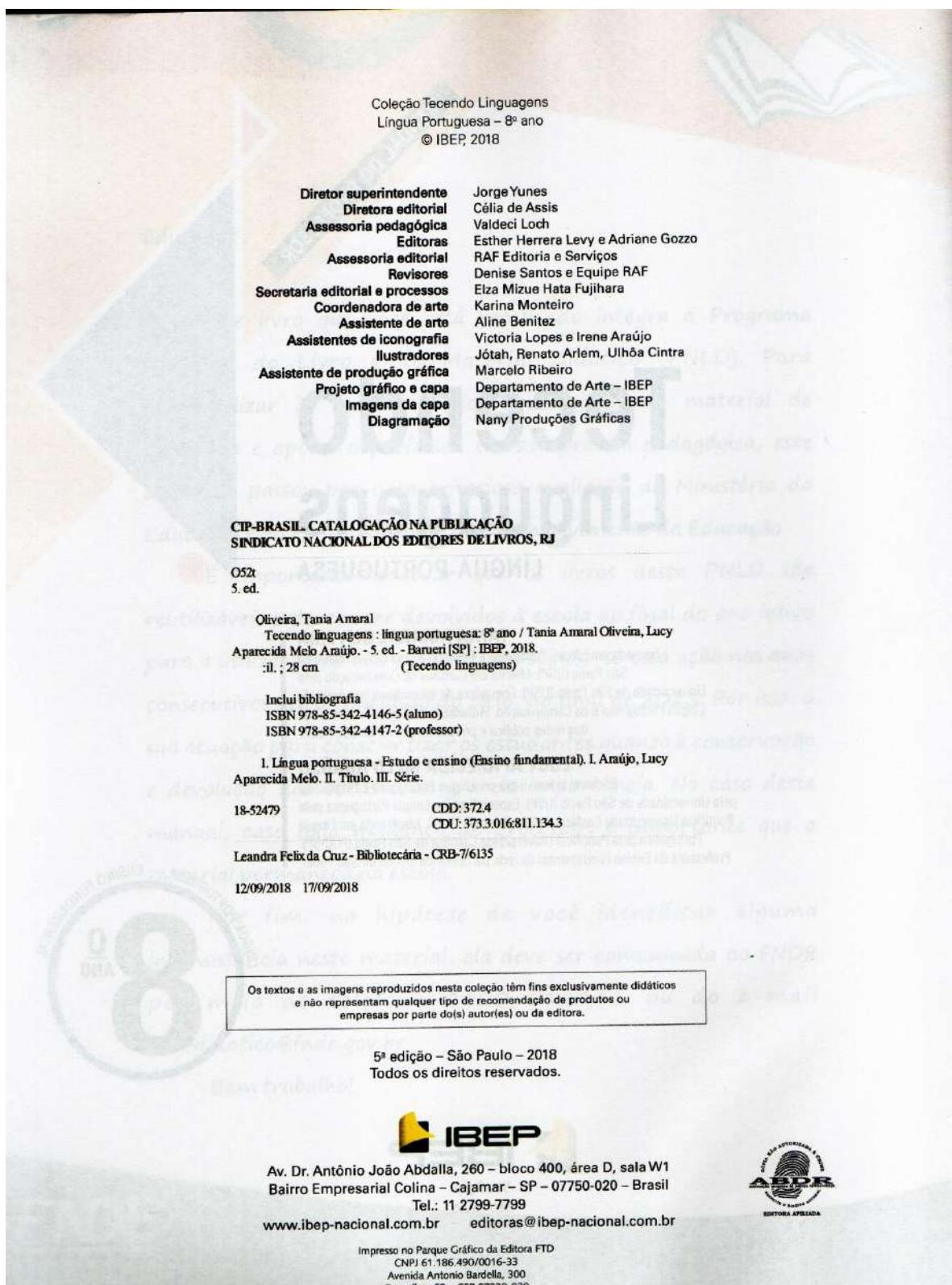
Fonte: Autoras, 2022.

Anexo 56: Capa – livro Tecendo Linguagens, 8º ano.



Fonte: Autoras, 2022.

Anexo 57: Ficha catalográfica – livro Tecendo Linguagens, 8º ano.



Fonte: Autoras, 2022.

**Anexo 58: Sumário – livro Tecendo Linguagens, 8º ano.**

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>UNIDADE 1</b>	
<b>VEM TROCAR COMIGO!</b>	
<b>12</b>	
<b>Capítulo 1</b>	<b>Capítulo 2</b>
<b>BAÚ DE PALAVRAS</b>	<b>ADOLESCER</b>
▶ Para começo de conversa .....	14 ▶ Para começo de conversa .....
▶ Prática de leitura .....	16 ▶ Prática de leitura .....
<b>Texto 1 – Verbete</b> ( <i>Palavra</i> , Adriana Falcão)	16 ▶ <b>Texto 1 – Reportagem</b> ( <i>Hiperconectividade pode afetar convívio social na adolescência</i> , Diário do Nordeste)
POR DENTRO DO TEXTO .....	18 ▶ POR DENTRO DO TEXTO .....
▶ Conversa entre textos .....	19 ▶ LINGUAGEM DO TEXTO .....
▶ Prática de leitura .....	20 ▶ Conversa entre textos .....
<b>Texto 2 – Crônica</b> ( <i>Trágico acidente de leitura</i> , Mario Quintana)	20 ▶ Trocando ideias .....
POR DENTRO DO TEXTO .....	20 ▶ Prática de leitura .....
LINGUAGEM DO TEXTO .....	21 ▶ <b>Texto 2 – Poema</b> ( <i>Mascarados</i> , Cora Coralina)
▶ Reflexão sobre o uso da língua .....	21 ▶ POR DENTRO DO TEXTO .....
Estrutura das palavras .....	21 ▶ ▶ Reflexão sobre o uso da língua .....
Formação de palavras: composição por aglutinação e por justaposição .....	23 ▶ Tipos de predicado .....
APLICANDO CONHECIMENTOS .....	24 ▶ APLICANDO CONHECIMENTOS .....
▶ Na trilha da oralidade .....	25 ▶ ▶ Prática de leitura .....
Conhecendo o colega pela palavra .....	25 ▶ <b>Texto 3 – Poema</b> ( <i>Palavras de amor</i> , Sérgio Capparelli)
▶ Prática de leitura .....	26 ▶ POR DENTRO DO TEXTO .....
<b>Texto 3 – Conto</b> ( <i>Chuva: a abensonhada</i> , Mia Couto)	26 ▶ ▶ Prática de leitura .....
POR DENTRO DO TEXTO .....	28 ▶ <b>Texto 4 – Romance infantojuvenil (fragmento)</b> ( <i>Um bom sujeito</i> , Antônio Carlos Olivieri)
LINGUAGEM DO TEXTO .....	30 ▶ POR DENTRO DO TEXTO .....
▶ Trocando ideias .....	32 ▶ ▶ Trocando ideias .....
▶ Prática de leitura .....	32 ▶ ▶ Hora da pesquisa .....
<b>Texto 4 – Romance (fragmento)</b> ( <i>Fala sério, mãe!</i> , Thalita Rebouças)	32 ▶ ▶ Na trilha da oralidade .....
POR DENTRO DO TEXTO .....	34 ▶ ▶ Reflexão sobre o uso da língua .....
LINGUAGEM DO TEXTO .....	36 ▶ Verbos e perifrases verbais .....
Para você que é curioso .....	37 ▶ APLICANDO CONHECIMENTOS .....
▶ Hora da pesquisa .....	38 ▶ ▶ De olho na escrita .....
▶ Conversa entre textos .....	38 ▶ Uso do hifen .....
▶ Trocando ideias .....	39 ▶ ▶ Produção de texto .....
▶ Reflexão sobre o uso da língua .....	40 ▶ Reportagem .....
Tipos de sujeito (revisão) – Oração sem sujeito .....	40 ▶ ▶ Ampliando horizontes .....
Adjunto adnominal e complemento nominal .....	41 ▶ ▶ Preparando-se para o próximo capítulo .....
APLICANDO CONHECIMENTOS .....	44
▶ Produção de texto .....	45
Prefácio .....	45
▶ <b>Ampliando horizontes</b> .....	47
▶ Preparando-se para o próximo capítulo .....	47

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 59: Sumário – livro Tecendo Linguagens, 8º ano.

UNIDADE 2		80 ▶
COM A PALAVRA, NARRADORES E POETAS		
<b>Capítulo 3</b>	<b>Capítulo 4</b>	
<b>LENDAS E CANTADORES</b>	<b>DE REPENTE... O INESPERADO</b>	
► Para começo de conversa ..... 82 ► Prática de leitura ..... 84 <i>Texto 1</i> – Poema de cordel ..... 84 <i>(O poeta da roça, Patativa do Assaré)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 85 LINGUAGEM DO TEXTO ..... 86 ► Na trilha da oralidade ..... 87 Interpretação de estrofes ..... 87 Para você que é curioso ..... 88 ► Prática de leitura ..... 89 <i>Texto 2</i> – Poema de cordel ..... 89 <i>(O burro é o ser humano, José Acaci)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 91 Para você que é curioso ..... 93 ► Momento de ouvir ..... 94 ► Reflexão sobre o uso da língua ..... 94 Sinais de pontuação ..... 94 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 98 ► Prática de leitura ..... 99 <i>Texto 3</i> – Lenda ..... 99 <i>(Irapuru: o canto que encanta, Waldemar de Andrade e Silva)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 100 ► Conversa entre textos ..... 100 ► Trocando ideias ..... 102 ► Prática de leitura ..... 103 <i>Texto 4</i> – Mito ..... 103 <i>(O príncipe infeliz e as abóboras desprezadas, Reginaldo Prandi)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 105 LINGUAGEM DO TEXTO ..... 106 ► Reflexão sobre o uso da língua ..... 107 Advérbio e adjunto adverbial ..... 107 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 108 ► Produção de texto ..... 111 Verbete ..... 111 Poema de cordel ..... 113 ► Na trilha da oralidade ..... 115 Apresentação de poema de cordel ..... 115 ► Ampliando horizontes ..... 116 Preparando-se para o próximo capítulo ..... 117	► Para começo de conversa ..... 118 ► Prática de leitura ..... 119 <i>Texto 1</i> – Romance de aventura (fragmento I) ..... 119 <i>(A origem da personagem Robinson Crusoé e sua primeira aventura, Daniel Defoe)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 120 LINGUAGEM DO TEXTO ..... 124 ► Trocando ideias ..... 126 ► Reflexão sobre o uso da língua ..... 126 Regência verbal ..... 126 ► De olho na escrita ..... 128 Por que, por quê, porque, porquê ..... 128 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 129 ► Momento de ouvir ..... 129 ► Prática de leitura ..... 130 <i>Texto 3</i> – Romance de aventura (fragmento III) ..... 130 <i>(As aventuras de Robinson Crusoé, Daniel Defoe)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 131 ► Trocando ideias ..... 132 ► Prática de leitura ..... 133 <i>Texto 4</i> – Conto ..... 133 <i>(A terra dos meninos pelados, Graciliano Ramos)</i> POR DENTRO DO TEXTO ..... 136 LINGUAGEM DO TEXTO ..... 137 ► Conversa entre textos ..... 138 ► Reflexão sobre o uso da língua ..... 138 Concordância verbal ..... 138 Aposto e vocativo ..... 140 APLICANDO CONHECIMENTOS ..... 142 ► Produção de texto ..... 144 Relato ..... 144 Conto ..... 144 ► Na trilha da oralidade ..... 146 Discussão oral ..... 146 ► Ampliando horizontes ..... 146 Preparando-se para o próximo capítulo ..... 147	

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 60: Sumário – livro Tecendo Linguagens, 8º ano.

UNIDADE 3		148 ▶
EDUCAÇÃO É O CAMINHO		
<b>Capítulo 5</b>		
<b>EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO</b>	150	
▶ Para começo de conversa	150	
▶ Prática de leitura	152	
<b>Texto 1 – Artigo de opinião</b>	152	
( <i>O futuro da educação</i> , Emerson dos Santos)		
POR DENTRO DO TEXTO	153	
LINGUAGEM DO TEXTO	154	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	156	
Vozes do verbo	156	
APLICANDO CONHECIMENTOS	158	
▶ Prática de leitura	160	
<b>Texto 2 – Declaração legal</b>	160	
( <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> , ONU)		
POR DENTRO DO TEXTO	161	
LINGUAGEM DO TEXTO	163	
▶ Trocando ideias	163	
▶ Produção de texto	164	
Artigo de opinião	164	
▶ Prática de leitura	166	
<b>Texto 3 – Regimento escolar</b>	166	
( <i>Regimento da Escola Estadual "Udemo"</i> , Governo do Estado de São Paulo)		
POR DENTRO DO TEXTO	168	
LINGUAGEM DO TEXTO	171	
▶ Conversa entre textos	171	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	173	
Concordância nominal	173	
APLICANDO CONHECIMENTOS	174	
▶ Na trilha da oralidade	175	
Roda de conversa	175	
▶ Produção de texto	176	
Abaixo-assinado	176	
▶ Ampliando horizontes	178	
▶ Preparando-se para o próximo capítulo	178	
<b>Capítulo 6</b>		
<b>EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL</b>	179	
▶ Para começo de conversa	179	
▶ Prática de leitura	181	
<b>Texto 1 – Artigo de divulgação científica (fragmento I)</b>	181	
( <i>Saúde de crianças e adolescentes na era digital</i> , Sociedade Brasileira de Pediatria)		
POR DENTRO DO TEXTO	182	
LINGUAGEM DO TEXTO	183	
▶ Conversa entre textos	184	
▶ Prática de leitura	184	
<b>Texto 2 – Artigo de divulgação científica (fragmento II)</b>	184	
( <i>Saúde de crianças e adolescentes na era digital</i> , Sociedade Brasileira de Pediatria)		
POR DENTRO DO TEXTO	186	
LINGUAGEM DO TEXTO	189	
▶ Trocando ideias	190	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	190	
Transitividade verbal	190	
APLICANDO CONHECIMENTOS	193	
▶ Prática de leitura	194	
<b>Texto 3 – Notícia</b>	194	
( <i>Projeto de lei quer permitir que alunos usem celular dentro da sala de aula nas escolas estaduais de Goiás</i> , Murillo Velasco)		
POR DENTRO DO TEXTO	195	
LINGUAGEM DO TEXTO	197	
▶ Conversa entre textos	198	
▶ Reflexão sobre o uso da língua	199	
Termos essenciais, integrantes e acessórios da oração	199	
APLICANDO CONHECIMENTOS	203	
▶ De olho na escrita	205	
Parônimos	205	
▶ Na trilha da oralidade	205	
Plebiscito	205	
▶ Produção de texto	206	
Cartaz sobre recomendações de uso da internet	206	
▶ Ampliando horizontes	208	
▶ Preparando-se para o próximo capítulo	209	

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 61: Sumário – livro Tecendo Linguagens, 8º ano.

UNIDADE 4		210 ▶	
COMUNICAÇÃO E CONSUMO			
<b>Capítulo 7</b>		<b>Capítulo 8</b>	
<b>OLHOS CRÍTICOS</b>		<b>ENTRE SER E TER</b>	
▶ Para começo de conversa .....	212	▶ Para começo de conversa .....	236
▶ Prática de leitura .....	213	▶ Prática de leitura .....	237
<b>Texto 1 – Página de jornal impresso</b> ( <i>Folha de S.Paulo</i> )	213	<b>Texto 1 – Entrevista</b> (“ <i>O jovem é especialmente suscetível aos apelos e consumo desenfreado</i> ”, Thaís Paiva)	237
POR DENTRO DO TEXTO .....	214	POR DENTRO DO TEXTO .....	239
LINGUAGEM DO TEXTO .....	215	LINGUAGEM DO TEXTO .....	240
▶ Prática de leitura .....	216	▶ Hora da pesquisa .....	242
<b>Texto 2 – Reportagem</b> ( <i>Qual o debate em torno da publicidade feita por youtubers mirins</i> , Camilo Rocha)	216	▶ Conversa entre textos .....	242
POR DENTRO DO TEXTO .....	218	▶ Trocando ideias .....	244
LINGUAGEM DO TEXTO .....	219	Para você que é curioso .....	244
▶ Trocando ideias .....	220	▶ Prática de leitura .....	245
▶ Reflexão sobre o uso da língua .....	220	<b>Texto 2 – Carta do leitor</b> ( <i>Carta do leitor – Consumismo</i> , José Camilo Magalhães Paes de Barros)	245
Período composto: coordenação e subordinação .....	220	POR DENTRO DO TEXTO .....	245
APLICANDO CONHECIMENTOS .....	222	▶ Reflexão sobre o uso da língua .....	247
▶ Prática de leitura .....	224	Pronome relativo .....	247
<b>Texto 3 – Notícia</b> ( <i>Publicidade infantil deve ser feita com responsabilidade em vez de proibida, dizem especialistas</i> , Diana Lott)	224	APLICANDO CONHECIMENTOS .....	248
POR DENTRO DO TEXTO .....	225	▶ Prática de leitura .....	249
LINGUAGEM DO TEXTO .....	226	<b>Texto 3 – Propaganda de conscientização</b> ( <i>Dia das Crianças sem consumismo. É de pequeno que se aprende</i> , Milc)	249
▶ Conversa entre textos .....	227	POR DENTRO DO TEXTO .....	250
▶ Reflexão sobre o uso da língua .....	229	Para você que é curioso .....	250
Coesão textual .....	229	▶ Na trilha da oralidade .....	251
APLICANDO CONHECIMENTOS .....	231	Esquete teatral .....	251
▶ Na trilha da oralidade .....	232	▶ Reflexão sobre o uso da língua .....	252
Debate regrado .....	232	Coesão sequencial .....	252
▶ Produção de texto .....	233	APLICANDO CONHECIMENTOS .....	255
Carta do leitor .....	233	▶ Produção de texto .....	257
▶ Ampliando horizontes .....	234	Propaganda de conscientização .....	257
▶ Preparando-se para o próximo capítulo .....	235	▶ Ampliando horizontes .....	259
▶ Apêndice .....			260
▶ Referências .....			287

Fonte: Autoras, 2022.

## Anexo 62: Advérbio – livro Tecendo Linguagens, 8º ano.

3. Releia os trechos que reproduzem a fala do personagem Obará:

"Vejo que vindes de longe, estais cansados [...]"  
 "Imagino que estais famintos."  
 "Lavai-vos dessa poeira de estrada e depois vamos comer, vamos festejar."

a) Que sinal de pontuação indica que esses trechos são falas do personagem? **As aspas.**  
 b) Qual é a pessoa verbal empregada nessa falas? **A segunda pessoa do plural: vós.**  
 c) O emprego desse pronome é comum no português falado no Brasil?  
Espera-se que os alunos afirmem que não. Verifique se eles percebem que no português falado no Brasil normalmente empregamos vocês em vez de vós.

**REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

**Advérbio e adjunto adverbial**

1. Releia o trecho a seguir, extraído do texto "Irapuru: o canto que encanta".

Certo jovem, não muito belo, era admirado e desejado por todas as moças de sua tribo por tocar flauta maravilhosamente bem. Deram-lhe então o nome de Catuboré, flauta encantada. Entre as moças, a bela Mainá conseguiu o seu amor; casar-se-iam durante a primavera.

a) Como se classifica a palavra **belo**? **Classifica-se como adjetivo.**  
 b) A palavra **belo** foi modificada por outras duas palavras. Transcreva-as. **Não e muita.**  
 c) Que sentidos essas palavras atribuem à palavra **belo**? **Não: sentido de negação; muita: sentido de intensidade.**  
 d) Se as palavras **não** e **muita** fossem retiradas dessa frase, haveria alguma alteração de sentido?  
Explique. Sim. A nova frase, sem essas palavras, indicaria que o jovem era belo, alterando totalmente a ideia expressa na frase original.  
 e) Nesse trecho, que palavra é modificada pelo termo **maravilhosamente**? **O verbo tocar.**  
 f) Ao mesmo tempo em que modifica o verbo **tocar**, esse termo também sofre modificação em seu sentido. Que palavra da frase o modifica? **A palavra *bem*.**

O **advérbio** é uma palavra que modifica o sentido de um **verbo**, de um **adjetivo** ou de outro **advérbio**. As palavras que constituem os advérbios são invariáveis, ou seja, não sofrem flexão. São exemplos de advérbios: **bem, mais, muito, ontem, certamente, não, talvez, tão, cuidadosamente, calmamente, tristemente**, entre outros.

Observe:

Certo jovem, **não muito belo**, era admirado e desejado

por todas as moças de sua tribo por **tocar flauta maravilhosamente bem**.

**ANOTAÇÕES**

### REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

#### Habilidades (EF08LP10) e (EF08LP16)

Nesta seção, os alunos são levados a interpretar os efeitos de sentido dos modificadores do verbo – no caso os advérbios e os adjuntos adverbiais – em textos que foram trabalhados no capítulo. Incentive-os a utilizar esse conhecimento para enriquecer suas produções textuais.

Anexo 63: Advérbio – livro Tecendo Linguagens, 8º ano.

### Atividade

3. Para que os alunos não confundam adjunto adverbial com advérbio, explique a eles que advérbio é a classe gramatical da palavra e que o adjunto adverbial é a função sintática, ou seja, advérbio é o nome da palavra; adjunto adverbial é a função que a palavra exerce na oração. O adjunto adverbial geralmente é representado por um advérbio ou por uma locução adverbial.

**2. Releia os trechos a seguir**

**Certo dia**, já próximo do grande dia, Catuboré foi à pesca e **de lá** não mais voltou.

Saindo a tribo inteira à sua procura, encontraram-no sem vida, **à sombra de uma árvore**, mordido por uma cobra venenosa.

- a) Que informações as palavras e expressões destacadas nesses trechos transmitem?  
*Centro da indica tempo; de lá e à sombra de uma árvore indicam lugar.*

b) Qual é a importância das palavras e expressões destacadas na construção do sentido do trecho? Elas informam ao leitor o tempo e o lugar em que os fatos ocorreram, situando-o na narrativa.

3. Releia outro trecho do mesmo texto:

O cantar do irapuru ainda hoje contagia com seu amor os outros pássaros e todos os seres da natureza.



Chamamos **adjunto adverbial** o termo que modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio.

O adjunto adverbial expressa as circunstâncias em que uma situação ocorre. Sendo assim, podemos afirmar que existem, entre outros, adjuntos adverbiais de: tempo, modo, lugar, causa, afirmação, negação, dúvida, intensidade, distância, exclusão, inclusão, meio, origem, fim, companhia.

## APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia um trecho da lenda "Papa-Capim em Lua do meu amor", de Mauricio de Sousa.



108

## ANOTACÕES

**Anexo 64: Advérbio – livro Tecendo Linguagens, 8º ano.**



109

**ANOTAÇÕES**

109

**Fonte: Autoras, 2022.**

### Anexo 65: Advérbio – livro Tecendo Linguagens, 8º ano.



SOUZA, Mauricio de. Papa-Capim em: *Lua do meu amor*. Chico Bento: grande circo Abobrinha, ed. 92, ago. 2014. p. 47-49.

Mauricio de Souza Produções

- Pela imagem é possível inferir a que flor o texto se refere? que se trata da vitória-régia, planta aquática que é símbolo da Amazônia, com folhas planas que formam um grande disco circular.
- 2. Que características da história em quadrinhos nos permite considerá-la uma lenda? A HQ fornece a explicação para a origem da vitória-régia de modo fantasioso, ou seja, narra o acontecimento misturando elementos reais (a flor, por exemplo) com a imaginação, a fantasia (a transformação da índia em flor).
- 3. Releia este quadrinho.



- Transcreva do texto do quadrinho:
  - um advérbio de lugar. *lá*
  - um adjunto adverbial de tempo. *toda noite*

4. Identifique no quadrinho a seguir um adjunto adverbial, transcreva-o e indique a circunstância que ele expressa.

*Não sua cabeça. Indica circunstância de lugar.*



110

#### ANOTAÇÕES


**Fonte: Autoras, 2022.**

## Anexo 66: Advérbio – livro Tecendo Linguagens, 8º ano.

5. Releia os quadrinhos:



a) A expressão *até hoje*, no segundo quadrinho, expressa uma circunstância de tempo, modo ou lugar? *Expressa uma circunstância de tempo.*

b) Na oração "... que existe até hoje", o adjunto adverbial modifica o sentido de um verbo, de um adjetivo ou de um advérbio? *Modifica o sentido do verbo existir.*

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

**Verbete**

**Proposta I**

No texto 3, você leu a lenda da origem do irapuru. Em seguida, na seção **Conversa entre textos**, você leu um verbete com informações científicas sobre o mesmo pássaro. Por meio das duas leituras, foi possível perceber que esses textos possuem finalidades diferentes.

Agora é sua vez. Em grupo, você e seus colegas vão escolher uma lenda que explica a origem de um alimento, um animal, uma planta, uma flor etc.

Você e seu grupo vão selecionar uma dessas lendas e, com base em dados de pesquisa, escreverão um verbete com informações científicas relativas ao ser que foi apresentado na lenda.

Façam uma exposição apresentando esse paralelo: a transcrição da lenda e o verbete produzido. Exponham os trabalhos em um lugar da escola que possa ser visitado por alunos de outras turmas.

**Planeje seu texto**

Copie os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens, se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

1. Alunos do 8º ano e de outras turmas.  
2. O aluno poderá escolher um nível de linguagem mais formal.  
3. Organização em tópicos, seguido de texto em parágrafos.  
4. Entre o público participante/visitante da exposição.

PARA ESCREVER O VERBETE	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

111

**ANOTAÇÕES**

### PRODUÇÃO DE TEXTO

#### Habilidades

(EF69LP36), (EF89LP25), (EF69LP07),  
(EF69LP08), (EF69LP35), (EF69LP51),  
(EF89LP36)

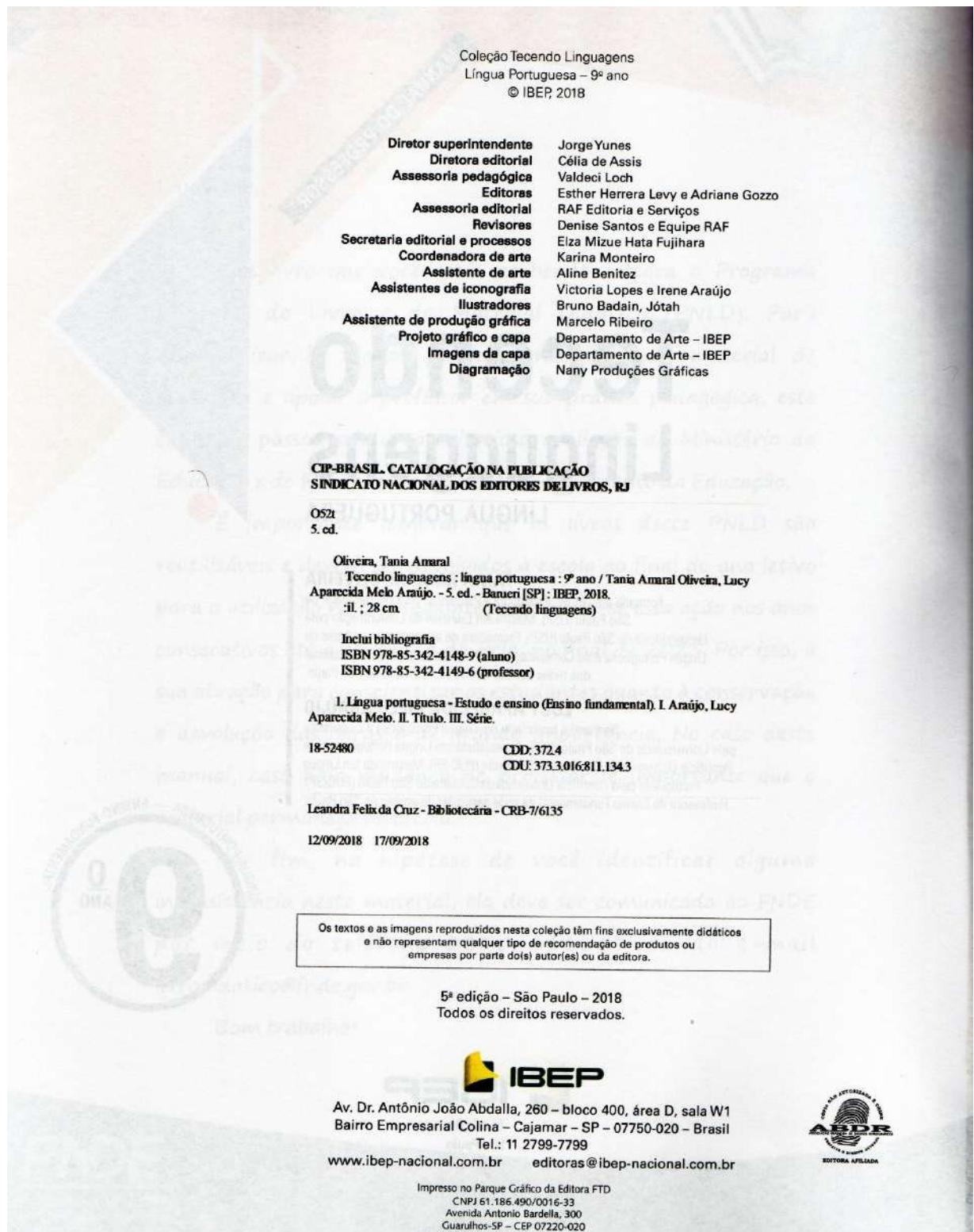
Nesta seção, são apresentadas duas propostas de produção de texto: um verbete e um poema de cordel. Retome com os alunos as características desses gêneros textuais antes de iniciar o desenvolvimento do trabalho. Solicite que exponham oralmente os conhecimentos adquiridos sobre esses gêneros no decorrer do capítulo.

**Anexo 67: Capa – livro Tecendo Linguagens, 9º ano.**



**Fonte: Autoras, 2022.**

Anexo 68: Ficha catalográfica – livro Tecendo Linguagens, 9º ano.



Fonte: Autoras, 2022.

**Anexo 69: Sumário – livro Tecendo Linguagens, 9º ano.**

<b>SUMÁRIO</b>																																																																				
<b>UNIDADE 1</b>																																																																				
<b>POR DENTRO DA LITERATURA</b>																																																																				
<b>12 ▶</b>																																																																				
<b>Capítulo 1</b> <table border="0"> <tr> <td><b>DESVENDANDO O CONTO</b></td> <td style="text-align: right;">14</td> </tr> <tr> <td>▶ Para começo de conversa</td> <td style="text-align: right;">14</td> </tr> <tr> <td>▶ Prática de leitura</td> <td style="text-align: right;">15</td> </tr> <tr> <td>    <b>Texto 1 – Conto</b></td> <td style="text-align: right;">15</td> </tr> <tr> <td>        (<i>O vagabundo na esplanada</i>, Manuel da Fonseca)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>        <b>POR DENTRO DO TEXTO</b></td> <td style="text-align: right;">18</td> </tr> <tr> <td>        <b>LINGUAGEM DO TEXTO</b></td> <td style="text-align: right;">19</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Trocando ideias</td> <td style="text-align: right;">20</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Momento de ouvir</td> <td style="text-align: right;">20</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Prática de leitura</td> <td style="text-align: right;">20</td> </tr> <tr> <td>        <b>Texto 2 – Fotorreportagem</b></td> <td style="text-align: right;">20</td> </tr> <tr> <td>            (<i>Mulheres 'alugavam' crianças para pedir esmola nas ruas de Campo Grande</i>, Rafael Ribeiro)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>            <b>POR DENTRO DO TEXTO</b></td> <td style="text-align: right;">21</td> </tr> <tr> <td>            ▶ Conversa entre textos</td> <td style="text-align: right;">22</td> </tr> <tr> <td>            ▶ Na trilha da oralidade</td> <td style="text-align: right;">23</td> </tr> <tr> <td>                Mostra de fotografia</td> <td style="text-align: right;">23</td> </tr> <tr> <td>            ▶ Reflexão sobre o uso da língua</td> <td style="text-align: right;">24</td> </tr> <tr> <td>                Tipos de predicado (I)</td> <td style="text-align: right;">24</td> </tr> <tr> <td>                <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b></td> <td style="text-align: right;">26</td> </tr> <tr> <td>            ▶ Prática de leitura</td> <td style="text-align: right;">28</td> </tr> <tr> <td>                <b>Texto 3 – Conto (fragmento)</b></td> <td style="text-align: right;">28</td> </tr> <tr> <td>                    (<i>O diabo e outras histórias</i>, Liev Tolstói)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>                <b>POR DENTRO DO TEXTO</b></td> <td style="text-align: right;">30</td> </tr> <tr> <td>                <b>LINGUAGEM DO TEXTO</b></td> <td style="text-align: right;">31</td> </tr> <tr> <td>            ▶ Trocando ideias</td> <td style="text-align: right;">32</td> </tr> <tr> <td>            ▶ Reflexão sobre o uso da língua</td> <td style="text-align: right;">32</td> </tr> <tr> <td>                Tipos de predicado (II)</td> <td style="text-align: right;">32</td> </tr> <tr> <td>                <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b></td> <td style="text-align: right;">34</td> </tr> <tr> <td>            ▶ Produção de texto</td> <td style="text-align: right;">34</td> </tr> <tr> <td>                Conto</td> <td style="text-align: right;">34</td> </tr> <tr> <td>            ▶ Ampliando horizontes</td> <td style="text-align: right;">37</td> </tr> <tr> <td>            ▶ Preparando-se para o próximo capítulo</td> <td style="text-align: right;">38</td> </tr> </table>	<b>DESVENDANDO O CONTO</b>	14	▶ Para começo de conversa	14	▶ Prática de leitura	15	<b>Texto 1 – Conto</b>	15	( <i>O vagabundo na esplanada</i> , Manuel da Fonseca)		<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	18	<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	19	▶ Trocando ideias	20	▶ Momento de ouvir	20	▶ Prática de leitura	20	<b>Texto 2 – Fotorreportagem</b>	20	( <i>Mulheres 'alugavam' crianças para pedir esmola nas ruas de Campo Grande</i> , Rafael Ribeiro)		<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	21	▶ Conversa entre textos	22	▶ Na trilha da oralidade	23	Mostra de fotografia	23	▶ Reflexão sobre o uso da língua	24	Tipos de predicado (I)	24	<b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b>	26	▶ Prática de leitura	28	<b>Texto 3 – Conto (fragmento)</b>	28	( <i>O diabo e outras histórias</i> , Liev Tolstói)		<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	30	<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	31	▶ Trocando ideias	32	▶ Reflexão sobre o uso da língua	32	Tipos de predicado (II)	32	<b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b>	34	▶ Produção de texto	34	Conto	34	▶ Ampliando horizontes	37	▶ Preparando-se para o próximo capítulo	38				
<b>DESVENDANDO O CONTO</b>	14																																																																			
▶ Para começo de conversa	14																																																																			
▶ Prática de leitura	15																																																																			
<b>Texto 1 – Conto</b>	15																																																																			
( <i>O vagabundo na esplanada</i> , Manuel da Fonseca)																																																																				
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	18																																																																			
<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	19																																																																			
▶ Trocando ideias	20																																																																			
▶ Momento de ouvir	20																																																																			
▶ Prática de leitura	20																																																																			
<b>Texto 2 – Fotorreportagem</b>	20																																																																			
( <i>Mulheres 'alugavam' crianças para pedir esmola nas ruas de Campo Grande</i> , Rafael Ribeiro)																																																																				
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	21																																																																			
▶ Conversa entre textos	22																																																																			
▶ Na trilha da oralidade	23																																																																			
Mostra de fotografia	23																																																																			
▶ Reflexão sobre o uso da língua	24																																																																			
Tipos de predicado (I)	24																																																																			
<b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b>	26																																																																			
▶ Prática de leitura	28																																																																			
<b>Texto 3 – Conto (fragmento)</b>	28																																																																			
( <i>O diabo e outras histórias</i> , Liev Tolstói)																																																																				
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	30																																																																			
<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	31																																																																			
▶ Trocando ideias	32																																																																			
▶ Reflexão sobre o uso da língua	32																																																																			
Tipos de predicado (II)	32																																																																			
<b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b>	34																																																																			
▶ Produção de texto	34																																																																			
Conto	34																																																																			
▶ Ampliando horizontes	37																																																																			
▶ Preparando-se para o próximo capítulo	38																																																																			
<b>Capítulo 2</b> <table border="0"> <tr> <td><b>DESVENDANDO O ROMANCE</b></td> <td style="text-align: right;">39</td> </tr> <tr> <td>▶ Para começo de conversa</td> <td style="text-align: right;">39</td> </tr> <tr> <td>▶ Prática de leitura</td> <td style="text-align: right;">40</td> </tr> <tr> <td>    <b>Texto 1 – Romance (fragmento)</b></td> <td style="text-align: right;">40</td> </tr> <tr> <td>        (<i>O carteiro e o poeta</i>, Antonio Skármeta)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>        <b>POR DENTRO DO TEXTO</b></td> <td style="text-align: right;">42</td> </tr> <tr> <td>        <b>LINGUAGEM DO TEXTO</b></td> <td style="text-align: right;">42</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Conversa entre textos</td> <td style="text-align: right;">44</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Reflexão sobre o uso da língua</td> <td style="text-align: right;">45</td> </tr> <tr> <td>        Predicativo do sujeito e predicativo do objeto</td> <td style="text-align: right;">45</td> </tr> <tr> <td>        Pontuação: uso da vírgula para separar</td> <td></td> </tr> <tr> <td>            termos da oração</td> <td style="text-align: right;">46</td> </tr> <tr> <td>        <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b></td> <td style="text-align: right;">48</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Prática de leitura</td> <td style="text-align: right;">49</td> </tr> <tr> <td>        <b>Texto 2 – Romance (fragmento I)</b></td> <td style="text-align: right;">49</td> </tr> <tr> <td>            (<i>A pata da gazela</i>, José de Alencar)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>            <b>POR DENTRO DO TEXTO</b></td> <td style="text-align: right;">53</td> </tr> <tr> <td>            <b>LINGUAGEM DO TEXTO</b></td> <td style="text-align: right;">54</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Prática de leitura</td> <td style="text-align: right;">54</td> </tr> <tr> <td>        <b>Texto 3 – Romance (fragmento II)</b></td> <td style="text-align: right;">54</td> </tr> <tr> <td>            (<i>A pata da gazela</i>, José de Alencar)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>            <b>POR DENTRO DO TEXTO</b></td> <td style="text-align: right;">56</td> </tr> <tr> <td>            <b>LINGUAGEM DO TEXTO</b></td> <td style="text-align: right;">58</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Conversa entre textos</td> <td style="text-align: right;">59</td> </tr> <tr> <td>        Para você que é curioso</td> <td style="text-align: right;">59</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Na trilha da oralidade</td> <td style="text-align: right;">61</td> </tr> <tr> <td>        Discussão oral</td> <td style="text-align: right;">61</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Reflexão sobre o uso da língua</td> <td style="text-align: right;">62</td> </tr> <tr> <td>        Predicado verbo-nominal</td> <td style="text-align: right;">62</td> </tr> <tr> <td>        <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b></td> <td style="text-align: right;">63</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Produção de texto</td> <td style="text-align: right;">64</td> </tr> <tr> <td>        Conto</td> <td style="text-align: right;">64</td> </tr> <tr> <td>    ▶ Ampliando horizontes</td> <td style="text-align: right;">67</td> </tr> <tr> <td>        <b>Preparando-se para o próximo capítulo</b></td> <td style="text-align: right;">69</td> </tr> </table>	<b>DESVENDANDO O ROMANCE</b>	39	▶ Para começo de conversa	39	▶ Prática de leitura	40	<b>Texto 1 – Romance (fragmento)</b>	40	( <i>O carteiro e o poeta</i> , Antonio Skármeta)		<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	42	<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	42	▶ Conversa entre textos	44	▶ Reflexão sobre o uso da língua	45	Predicativo do sujeito e predicativo do objeto	45	Pontuação: uso da vírgula para separar		termos da oração	46	<b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b>	48	▶ Prática de leitura	49	<b>Texto 2 – Romance (fragmento I)</b>	49	( <i>A pata da gazela</i> , José de Alencar)		<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	53	<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	54	▶ Prática de leitura	54	<b>Texto 3 – Romance (fragmento II)</b>	54	( <i>A pata da gazela</i> , José de Alencar)		<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	56	<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	58	▶ Conversa entre textos	59	Para você que é curioso	59	▶ Na trilha da oralidade	61	Discussão oral	61	▶ Reflexão sobre o uso da língua	62	Predicado verbo-nominal	62	<b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b>	63	▶ Produção de texto	64	Conto	64	▶ Ampliando horizontes	67	<b>Preparando-se para o próximo capítulo</b>	69
<b>DESVENDANDO O ROMANCE</b>	39																																																																			
▶ Para começo de conversa	39																																																																			
▶ Prática de leitura	40																																																																			
<b>Texto 1 – Romance (fragmento)</b>	40																																																																			
( <i>O carteiro e o poeta</i> , Antonio Skármeta)																																																																				
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	42																																																																			
<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	42																																																																			
▶ Conversa entre textos	44																																																																			
▶ Reflexão sobre o uso da língua	45																																																																			
Predicativo do sujeito e predicativo do objeto	45																																																																			
Pontuação: uso da vírgula para separar																																																																				
termos da oração	46																																																																			
<b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b>	48																																																																			
▶ Prática de leitura	49																																																																			
<b>Texto 2 – Romance (fragmento I)</b>	49																																																																			
( <i>A pata da gazela</i> , José de Alencar)																																																																				
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	53																																																																			
<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	54																																																																			
▶ Prática de leitura	54																																																																			
<b>Texto 3 – Romance (fragmento II)</b>	54																																																																			
( <i>A pata da gazela</i> , José de Alencar)																																																																				
<b>POR DENTRO DO TEXTO</b>	56																																																																			
<b>LINGUAGEM DO TEXTO</b>	58																																																																			
▶ Conversa entre textos	59																																																																			
Para você que é curioso	59																																																																			
▶ Na trilha da oralidade	61																																																																			
Discussão oral	61																																																																			
▶ Reflexão sobre o uso da língua	62																																																																			
Predicado verbo-nominal	62																																																																			
<b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b>	63																																																																			
▶ Produção de texto	64																																																																			
Conto	64																																																																			
▶ Ampliando horizontes	67																																																																			
<b>Preparando-se para o próximo capítulo</b>	69																																																																			

**Fonte: Autoras, 2022.**

## Anexo 70: Sumário – livro Tecendo Linguagens, 9º ano.

### UNIDADE 2

#### VIDA DE ADOLESCENTE

70 ▶

Capítulo 3	V	Capítulo 4	V
<b>AMOR E POESIA</b>	72	<b>OUTRAS PAIXÕES, OUTRAS LINGUAGENS</b>	98
▶ Para começo de conversa .....	72	▶ Para começo de conversa .....	98
Para você que é curioso .....	73	Prática de leitura .....	99
▶ Prática de leitura .....	73	Texto 1 – Romance (fragmento I) .....	99
Texto 1 – Poema .....	73	( <i>O menino sem imaginação</i> , Carlos Eduardo Novaes)	
( <i>Órion</i> , Carlos Drummond de Andrade)		POR DENTRO DO TEXTO .....	101
POR DENTRO DO TEXTO .....	74		
▶ Conversa entre textos .....	75	▶ Prática de leitura .....	101
▶ Momento de ouvir .....	76	Texto 2 – Romance (fragmento II) .....	101
▶ Reflexão sobre o uso da língua .....	76	( <i>O menino sem imaginação</i> , Carlos Eduardo Novaes)	
Figuras de linguagem (I) .....	76	POR DENTRO DO TEXTO .....	102
APLICANDO CONHECIMENTOS .....	78		
▶ Prática de leitura .....	79	▶ Conversa entre textos .....	102
Texto 2 – Poema .....	79	▶ Trocando ideias .....	104
( <i>Essa que eu hei de amar</i> , Guilherme de Almeida)		▶ Reflexão sobre o uso da língua .....	105
POR DENTRO DO TEXTO .....	80	Regência nominal .....	105
▶ Prática de leitura .....	82	APLICANDO CONHECIMENTOS .....	106
Texto 3 – Poema .....	82	▶ De olho na escrita .....	107
( <i>Excursão</i> , Sérgio Capparelli)		Emprego da crase .....	107
POR DENTRO DO TEXTO .....	83	▶ Na trilha da oralidade .....	109
LINGUAGEM DO TEXTO .....	84	Enquete e exposição oral .....	109
▶ Trocando ideias .....	85	▶ Prática de leitura .....	109
▶ Reflexão sobre o uso da língua .....	86	Texto 3 – Sinopse .....	109
Figuras de linguagem (II) .....	86	( <i>Meus 15 anos</i> , Cineweb)	
APLICANDO CONHECIMENTOS .....	87	POR DENTRO DO TEXTO .....	110
▶ Prática de leitura .....	89		
Texto 4 – Texto didático-científico .....	89	▶ Conversa entre textos .....	111
( <i>O primeiro amor é vivido em fantasia</i> , Flávio Gikovate)		LINGUAGEM DO TEXTO .....	113
POR DENTRO DO TEXTO .....	90	▶ Reflexão sobre o uso da língua .....	113
▶ Trocando ideias .....	92	Regência verbal .....	113
▶ Na trilha da oralidade .....	92	APLICANDO CONHECIMENTOS .....	116
Debate regrado .....	92	▶ Produção de texto .....	117
▶ Produção de texto .....	94	Resenha .....	117
Poema .....	94	▶ Ampliando horizontes .....	120
▶ Ampliando horizontes .....	96	Preparando-se para o próximo capítulo .....	121
Preparando-se para o próximo capítulo .....	97		

