

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM GRAMÁTICA E ENSINO: TRADIÇÃO  
GRAMATICAL E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS**

**MAYCON DIAS PRADO**

**AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS NO LIVRO DIDÁTICO:  
Análise comparativa de três livros de Português do PNL 2024 voltados aos  
anos finais do Ensino Fundamental**

**BELO HORIZONTE – MG  
JUNHO – 2025**

MAYCON DIAS PRADO

AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS NO LIVRO DIDÁTICO:  
Análise comparativa de três livros de Português do PNL 2024 voltados aos anos  
finais do Ensino Fundamental

Monografia submetida ao Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Gramática e Ensino da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Gramática e Ensino.

Orientadora: prof.<sup>a</sup> dr.a Luana Lopes Amaral

BELO HORIZONTE – MG  
JUNHO – 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E GRAMÁTICA: A INTERAÇÃO ENTRE A VISÃO  
GRAMATICAL E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

### ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA/TCC

Às **15:00 horas do dia 10 de junho de 2025**, reuniu-se na Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela Coordenação do Curso de Especialização em ENSINO E GRAMÁTICA: A INTERAÇÃO ENTRE A VISÃO GRAMATICAL E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS, para julgar, em exame final, o trabalho intitulado "**AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS NO LIVRO DIDÁTICO: Análise comparativa de três livros de Português do PNL D 2024 voltados aos anos finais do Ensino Fundamental**", apresentado por **MAYCON DIAS PRADO**, como requisito final para obtenção do Grau de Especialista em ENSINO E GRAMÁTICA: A INTERAÇÃO ENTRE A VISÃO GRAMATICAL E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS. Abrindo a sessão, a banca examinadora, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Em seguida, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Profa. Dra. Márcia Cristina de Brito Rumeu indicou a ( X ) aprovação/ ( ) reprovação do(a) candidato(a);

Prof. Dr. Junot de Oliveira Maia indicou a ( X ) aprovação/ ( ) reprovação do(a) candidato(a).

Pelas indicações, o(a) candidato(a) foi considerado ( X ) aprovado(a)/ ( ) reprovado(a).

Nota: 95/100.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, este encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA assinada eletronicamente por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Junot de Oliveira Maia, Professor do Magistério Superior**, em 12/06/2025, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Cristina de Brito Rumeu, Professora do Magistério Superior**, em 13/06/2025, às 14:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0),

informando o código verificador 4295490 e o código CRC 3A7E9784.

## INSTRUÇÕES

Este documento deve ser editado apenas pelo Orientador e deve ser assinado eletronicamente por todos os membros da banca.

---

Referência: Processo nº 23072.239390/2023-62

SEI nº 4295490

Dedico este trabalho a todos os professores de Português que, cotidianamente, são desafiados na seleção, na adaptação e no uso de material didático nas escolas públicas e privadas do país.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a mim mesmo, por ter me sustentado e me protegido principalmente em tempos obscuros.

Agradeço aos meus pais, Regina Lúcia e Marco Antonio, por me apoiarem na vida e por terem me dado a oportunidade de estudar.

Agradeço aos amigos Érica Ribeiro, Cessiani Monteiro, Anna Carolina Baur, Ana Clara Vetromille, Lucas Viana, Drielly Ucelli e Thaís Schilling pelo companheirismo e pelo suporte nos dias bons e ruins.

Agradeço aos colegas da turma do 1º semestre de 2023 do curso de pós-graduação *lato sensu* em Gramática e Ensino da UFMG. Aprendi muito com as trocas que tivemos ao longo desses dois anos de formação.

Agradeço, em especial, à Andrezza Freitas e à Thaís Alves, parceiras que esse curso me deu. Sou eternamente grato pelas discussões, pelas risadas e pelas ajudas.

Agradeço à minha orientadora, a professora Luana Lopes Amaral, pela dedicação à minha orientação e pelo respeito ao meu tempo na escrita deste trabalho.

"A única saída para quem trabalha com a linguagem é, pois, a abertura de horizontes, o alargamento da vista, a consciência do provisório, do transitório, o convívio com a instabilidade e a recusa ao desejo adâmico de que um dia cheguemos à perfeição da completude e da estabilidade plenas."

**Irané Antunes, em *Gramática contextualizada: limpando  
"o pó das ideias simples"***

## RESUMO

Este trabalho de monografia visou à análise comparativa das seções voltadas ao estudo das orações subordinadas substantivas presentes em três livros didáticos de Português do 9º ano do Ensino Fundamental selecionados pela edição 2024 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): *Jornadas: novos caminhos*, *Português: linguagens* e *Teláris Essencial*. A investigação foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, com consultas a artigos e livros sobre o assunto, além da análise das próprias obras didáticas e da resenha da coleção destas publicadas no *Guia Digital* da edição de 2024 do PNLD. Para aprofundamento teórico, apoiou-se no conceito de gramática contextualizada, proposto por Irlandé Antunes, e nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano, além da consulta à Base Nacional Comum Curricular e aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os resultados apontaram que o trabalho com as orações subordinadas substantivas nas obras em questão se encontra bastante precarizado e descontextualizado, além de apresentar o uso do texto somente como pretexto para a exploração de categorias da gramática tradicional.

**Palavras-chave:** PNLD; livro didático de português; orações subordinadas substantivas; gramática contextualizada.

## ABSTRACT

This monograph aimed to conduct a comparative analysis of the sections dedicated to the study of noun clauses in three 9th-grade Portuguese textbooks selected by the 2024 edition of the National Textbook and Teaching Materials Program (PNLD): *Jornadas: Novos Caminhos*, *Português: Linguagens*, and *Teláris Essencial*. The investigation was carried out through bibliographic and documentary research, including consultation of articles and books on the subject, as well as analysis of the textbooks themselves and the collection reviews published in the Digital Guide of the 2024 edition of the PNLD. For theoretical grounding, the study was based on the concept of contextualized grammar, proposed by Irandé Antunes, and on the assumptions of Bakhtinian dialogism, in addition to referencing the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curriculum Parameters (PCNs). The results indicated that the treatment of noun clauses in the textbooks analyzed is quite precarious and decontextualized, and that texts are used merely as a pretext for exploring categories of traditional grammar.

**Keywords:** PNLD; Portuguese textbook; noun clauses; contextualized grammar.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> — Atividade 2 da seção <i>Reflexão sobre a língua</i> presente no capítulo 2 da unidade 3 do livro didático <i>Jornadas: novos caminhos</i> .....	42
<b>Figura 2</b> — Atividade 9 da seção <i>Reflexão sobre a língua</i> presente no capítulo 2 da unidade 3 do livro didático <i>Jornadas: novos caminhos</i> .....	44
<b>Figura 3</b> — Atividade 2 da seção <i>Fique atento...</i> presente no capítulo 2 da unidade 3 do livro didático <i>Jornadas: novos caminhos</i> .....	45
<b>Figura 4</b> — Atividade 2 da seção <i>Reflexão sobre a língua</i> presente no capítulo 1 da unidade 4 do livro didático <i>Jornadas: novos caminhos</i> .....	48
<b>Figura 5</b> — Atividade 3 da seção <i>Reflexão sobre a língua</i> presente no capítulo 1 da unidade 4 do livro didático <i>Jornadas: novos caminhos</i> .....	50
<b>Figura 6</b> — Atividade 4 da seção <i>Reflexão sobre a língua</i> presente no capítulo 1 da unidade 4 do livro didático <i>Jornadas: novos caminhos</i> .....	51
<b>Figura 7</b> — Atividade 5 da seção <i>Reflexão sobre a língua</i> presente no capítulo 1 da unidade 4 do livro didático <i>Jornadas: novos caminhos</i> .....	52
<b>Figura 8</b> — Sistematização do conteúdo orações subordinadas substantivas presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático <i>Português: linguagens</i> .....	54
<b>Figura 9</b> — Atividade 6 da subseção <i>Construindo o conceito</i> presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático <i>Português: linguagens</i> .....	56
<b>Figura 10</b> — Trecho da subseção <i>Conceituando</i> presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático <i>Português: linguagens</i> .....	58
<b>Figura 11</b> — Trecho da subseção <i>Classificação das orações subordinadas substantivas</i> presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático <i>Português: linguagens</i> .....	59
<b>Figura 12</b> — Atividades 5, 6 e 7 da subseção <i>Exercícios</i> presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático <i>Português: linguagens</i> .....	61
<b>Figura 13</b> — Atividade 6 da subseção <i>Semântica e discurso</i> presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático <i>Português: linguagens</i> .....	62
<b>Figura 14</b> — Atividade sobre orações subordinadas substantivas presente nas orientações ao professor na unidade 3 do livro didático <i>Teláris Essencial</i> .....	65
<b>Figura 15</b> — Trecho da subseção <i>Orações subordinadas substantivas e coesão</i> presente na unidade 3 do livro didático <i>Teláris Essencial</i> .....	67

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> — Perguntas avaliativas presentes no Bloco 4 da edição de 2024 do Guia Digital do PNLD, voltadas à avaliação das coleções didáticas de Língua Portuguesa, de acordo com a ordem de aparição .....	29
<b>Quadro 2</b> — Identificação dos livros didáticos de Português do 9º ano que contêm as seções analisadas sobre orações subordinadas substantivas .....	37
<b>Quadro 3</b> — Localização das seções analisadas sobre orações subordinadas substantivas presentes nos três livros didáticos selecionados .....	39
<b>Quadro 4</b> — Síntese comparativa das seções encontradas nos três livros didáticos em análise voltadas aos estudo das orações subordinadas substantivas .....	69

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA PARA ALÉM DO LIMITE DA FRASE: A GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA NO TRABALHO COM O TEXTO</b> .....	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA: PREOCUPAÇÕES LINGUÍSTICAS</b> .....	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE COMPARATIVA DE SEÇÕES SOBRE ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2024</b> .....	<b>36</b>
	<b>4.1 Livro <i>Jornadas: novos caminhos</i></b> .....	<b>41</b>
	<b>4.2 Livro <i>Português: linguagens</i></b> .....	<b>53</b>
	<b>4.3 Livro <i>Teláris Essencial</i></b> .....	<b>63</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>72</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>75</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Com a democratização do acesso ao ensino escolar, os livros didáticos tornaram-se recursos pedagógicos de destaque dentro da prática pedagógica dos professores. Recheados de textos de variados tipos e gêneros e ricos em ilustrações, esses materiais são, muitas vezes, responsáveis por moldarem a prática dos docentes e formam a única fonte de contato dos estudantes com temáticas de relevância social, obras de arte mundialmente famosas e conteúdos prezados pelos currículos escolares.

No Brasil, as obras didáticas, literárias e pedagógicas são selecionadas e distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Além de contribuir para a democratização do ensino no país, esse programa também busca apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento responsável pelo estabelecimento das aprendizagens essenciais para a Educação Básica.

Ainda no campo educacional, o ensino de português é marcado pela predominância da gramática explorada por meio de frases soltas, as quais, muitas vezes, não expressam usos reais da língua, portanto são limitadas e carecem de contexto. Nos livros didáticos, o trabalho com os conteúdos gramaticais também pode se afastar do uso de textos e se pautar por frases avulsas, desconexas, sem evidenciar o modo como as escolhas linguísticas estão relacionadas aos gêneros textuais usados, aos interlocutores envolvidos, às finalidades de comunicação, entre outros pontos.

Adotando como ponto de delimitação as orações subordinadas substantivas — conteúdo gramatical que é geralmente abordado no 9º ano do Ensino Fundamental e que é interdependente do aprendizado de algumas funções sintáticas do período simples, como sujeito, objeto direto, objeto indireto e complemento nominal, além de ser associado ao estudo da coesão sequencial, por meio do papel das conjunções subordinativas integrantes —, problematiza-se: de que forma os livros didáticos selecionados pelo PNLD em 2024 abordam as orações subordinadas substantivas?

Com o intuito de responder a essa indagação, esta monografia objetivou comparar as seções voltadas ao estudo dessas orações presentes em três livros didáticos de Português do 9º ano selecionados pelo PNLD em 2024. A comparação foi realizada à luz de teorias que centralizam o texto nos estudos de língua, como a

gramática contextualizada, proposta por Antunes (2014), e o dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 2016[1979]; Marcuschi, 2008; Oliveira, 2010), com o objetivo principal de contrastar tais teorias com as partes destacadas das obras didáticas em questão.

Acerca dos objetivos específicos, esta pesquisa visa dissertar sobre o livro didático, considerando sua construção, suas ideologias e seus objetivos; apresentar considerações acerca da gramática contextualizada e do dialogismo bakhtiniano, detalhando a forma como o texto contribui para se repensar sobre o papel da gramática dentro do ensino de língua materna; e comparar, à luz dessas contribuições teóricas, as seções voltadas ao estudo das orações subordinadas substantivas em três livros didáticos de Português do 9º ano selecionados pelo PNLD em 2024.

Este trabalho se justifica no fato de o ensino de língua materna ainda carecer de contexto para a abordagem das questões gramaticais; de o estudo de português ainda ser centralizado na frase, e não no texto (Antunes, 2014); e de as orações subordinadas substantivas serem um conteúdo dependente de conhecimentos construídos antes do 9º ano do Ensino Fundamental, portanto requerem uma atenção especial não só pela sua complexidade, mas também pela profundidade que tal assunto encontra no currículo.

Além disso, pesquisas sobre livros didáticos são justificáveis porque eles são, muitas vezes, os únicos recursos pedagógicos com os quais os docentes podem contar na execução de suas aulas. Além de contarem com programa próprio para distribuição — papel exercido pelo PNLD —, essas obras também estão presentes em praticamente todas as escolas do país: de acordo com o Anuário 2024 da Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais (Abrelivros)<sup>1</sup>, 10.066.299 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental foram beneficiados, em 2023, com exemplares do programa, abrangendo 100% das matrículas nesse segmento.

O Anuário 2024 da Abrelivros também aponta que, em 2023, o total de 102.573.507 de exemplares de livros didáticos foram distribuídos para a Educação Básica do país, com o valor total de aquisição de R\$ 1.188.736.914,21. Desse total, 12.981.858 livros didáticos foram direcionados para os anos finais do Ensino Fundamental, totalizando o valor de R\$ 170.499.734,52. Tais dados indicam que o

---

<sup>1</sup> A Abrelivros reúne as principais editoras de livros escolares do Brasil e divulga um anuário desde 2022. A edição de 2024 pode ser consultada, na íntegra, por meio do link a seguir. Disponível em: [https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2024/09/001a104\\_Anuario-Abrelivros-2024-miolo\\_UNIFICADO-DIGITAL\\_P8.pdf](https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2024/09/001a104_Anuario-Abrelivros-2024-miolo_UNIFICADO-DIGITAL_P8.pdf). Acesso em: 8 jan. 2025.

investimento público em livros didáticos é alto, o que reforça a necessidade de atenção também sobre a qualidade teórica que embasa essas obras.

Em 2024, as estatísticas apresentadas pelo PNLD<sup>2</sup> revelaram a ampliação do programa, visto que a quantidade de livros didáticos distribuídos para a Educação Básica quase foi duplicada: foram 194.607.371, totalizando o valor de R\$ 2.134.385.678,83. Para os anos finais do Ensino Fundamental, ainda que a quantidade de estudantes beneficiados tenha sofrido uma pequena queda, alcançando o valor de 9.797.076 indivíduos, a quantidade de exemplares distribuídos sofreu aumento bastante significativo, subindo para 73.779.225.

O percurso metodológico adotado para a realização deste trabalho foi iniciado com o levantamento de trabalhos acadêmicos com os mesmos recortes temáticos deste estudo, a partir da busca de quatro descritores (*PNLD, 2024, livro didático e orações subordinadas substantivas*) em três bases de dados: *Scielo*<sup>3</sup>, Google Acadêmico<sup>4</sup> e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>5</sup>. As buscas foram realizadas em janeiro de 2025. Não foram encontrados trabalhos realizados com essas delimitações<sup>6</sup>.

Em seguida, perante a carência de pesquisas acadêmicas com a delimitação adotada nesta investigação, a pesquisa bibliográfica foi utilizada com o intuito de se embasar teoricamente a investigação, pois essa metodologia permitiu o acesso a uma grande quantidade de textos de diferentes gêneros textuais (como artigos, dissertações, livros, capítulos de livros etc.) de modo funcional (Gil, 2002). Nesse sentido, foram consultadas referências bibliográficas que tratam tanto do ensino de

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 10 jan. 2025.

<sup>3</sup> Na busca feita na plataforma *Scielo*, os quatro descritores foram pesquisados a partir da combinação por meio do conectivo “and”, sem outras delimitações.

<sup>4</sup> No Google Acadêmico, os descritores foram procurados com a opção de busca “encontrar artigos com todas as palavras”; e, na opção “onde minhas palavras ocorrem”, selecionou-se o item “em qualquer lugar do artigo”, sem outras delimitações, de modo que 27 resultados foram exibidos. Após a leitura do título e do resumo dos trabalhos acadêmicos encontrados, verificou-se que nenhum deles abordava as orações subordinadas substantivas nos livros didáticos de Português selecionados pelo PNLD em 2024.

<sup>5</sup> No Portal de Periódicos da Capes, os descritores foram pesquisados com os filtros “qualquer campo”, “contém” e “e” ativados, sem outras delimitações.

<sup>6</sup> O artigo de Souza (2021) foi encontrado em uma busca livre por meio do Google. Apesar de abordar as orações subordinadas substantivas em alguns livros didáticos selecionados pela edição de 2018 do PNLD, o autor investiga obras utilizadas no Ensino Médio e não direciona sua investigação para o trabalho contextualizado com a gramática, afastando-se dos objetivos propostos para esta monografia.

língua contextualizado e centrado no texto quanto do livro didático e suas especificidades.

A pesquisa documental (Gil, 2002) também foi necessária porque a análise comparativa ocorreu diretamente sobre as seções dos livros didáticos que abordam as orações subordinadas substantivas, além das resenhas sobre a coleção deles publicadas no *Guia Digital* da edição de 2024 do PNLD. Nessa direção, este trabalho se valeu das obras didáticas na íntegra como fonte de investigação, as quais se encontram disponíveis na internet<sup>7</sup>, garantindo que o pesquisador acessasse as seções analisadas do mesmo modo que os professores e os estudantes o fazem.

Por fim, foram contrastadas as seções voltadas ao estudo das orações subordinadas substantivas presentes em três livros didáticos de Português selecionados pelo PNLD para o 9º ano do Ensino Fundamental, além das resenhas das coleções dessas obras. O procedimento embasou-se nas considerações sobre os estudos da língua a partir do texto e buscou subsídios nos critérios usados por esse programa para escolher tais materiais, detalhando a forma como o conteúdo gramatical delimitado nesta pesquisa foi inserido nos livros didáticos em questão.

Este trabalho foi estruturado em três capítulos. O primeiro detalha a abordagem contextualizada do ensino de gramática, com foco no uso do texto e na ultrapassagem do limite da frase. Já o segundo apresenta algumas considerações sobre o livro didático de Português, com suas implicações pedagógicas e linguísticas no Brasil. Por fim, no terceiro e último, é realizada a análise comparativa entre as seções dedicadas às orações subordinadas substantivas nos livros didáticos de Português do 9º ano selecionados pelo PNLD em 2024.

---

<sup>7</sup> O detalhamento acerca da localização das obras na internet, assim como o critério de seleção delas, será apresentado no início do terceiro e último capítulo desta monografia.

## 2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA PARA ALÉM DO LIMITE DA FRASE: A GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA NO TRABALHO COM O TEXTO

“Um aluno (mesmo já adulto) treinado em fazer frases — competência que ele adquiriu na escola, e que não serve em nenhum outro lugar social —, quando solicitado a fazer um texto, acaba por escrever uma série de frases soltas, encadeadas apenas por centrarem-se no mesmo tema [...]”

**Irandé Antunes, em *Análise de textos: fundamentos e práticas*.**

Esta monografia se inicia com a discussão sobre os limites que a frase apresenta para os estudos sobre a língua portuguesa dentro da educação básica. Busca-se destacar a importância do uso do texto, em seus diferentes tipos e gêneros, para o ensino de português e a necessidade de se contextualizar a gramática na sala de aula. Defende-se, nesse sentido, a prática de análise linguística<sup>8</sup> e a reflexão sobre a gramática em detrimento de um ensino metalinguístico de categoriais gramaticais.

A limitação da frase para o estudo contextualizado da gramática é um aspecto notado e combatido pela Linguística Textual e ganha corpo nas considerações de Antunes (2014), com o intuito de romper com o ensino tradicional de português, baseado em memorização de categorias da gramática tradicional. A perspectiva textual busca valorizar o texto, em suas diferentes modalidades, e tomá-lo como centro do processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

A proposta de Antunes (2014, p. 18, grifos da autora) encontra-se baseada na concepção interacionista de linguagem, a qual estabelece que “[...] *toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor*”. Segundo a autora, é devido a esse caráter da linguagem que se torna redundante falar em “interação social”, pois o contato entre os sujeitos já aponta para um ato que ocorre nas relações sociais entre os usuários da língua(gem).

O interacionismo na linguagem, ou o sociointeracionismo, encontra fundamento nas considerações do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin (1895–1975). Ao abordar a questão dos gêneros do discurso, esse estudioso destaca o papel ativo que o interlocutor exerce nas interações. Segundo ele,

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o,

---

<sup>8</sup> Fenilli e Costa-Hübes (2023, p. 2), ao tentarem aproximar a Prática de Análise Linguística (PAL) dos estudos bakhtinianos, explicam que ela foi uma proposta elaborada por João Wanderley Geraldi e Carlos Franchi “[...] ancorados em uma concepção interacionista de linguagem, o que culminou em uma proposta de ensino da língua de forma contextualizada e reflexiva”.

aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2016 [1979], p. 25).

É dessa forma que as ações de linguagem são dialógicas (Antunes, 2014). Trata-se de uma interação que não ocorre de forma linear nem pacífica e que tem vistas ao cumprimento de propósitos comunicativos estabelecidos em uma situação social e realizados por meio de textos escritos ou falados. Abordar, então, os usos de uma língua implica considerar dimensões para além do aspecto linguístico e, em específico, gramatical.

Souza (1997), ao refletir sobre o dialogismo bakhtiniano, declara que o enunciado produzido pelo sujeito que fala chega ao que escuta por meio da palavra, com entonações e carga emocional, portanto a comunicação está carregada da linguagem alheia, de significados que são colocados em jogo no processo de interação entre os sujeitos, por meio da produção de discursos, materializados em textos. É assim que, "Do mesmo modo que o corpo da criança, inicialmente, forma-se no interior do corpo da mãe, a consciência do homem desperta a si própria envolvida na consciência alheia" (Souza, 1997, p. 339).

A concepção de linguagem que sustenta esse ponto de vista é, portanto, a que compreende tal elemento como forma de interação, ou seja,

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala (Geraldi, 2006, p. 41).

Qual é, então, o papel da gramática dentro dessa perspectiva? Antunes (2014, 2010) compreende a gramática como um dos diversos componentes de uma língua, sem ser o mais importante. A autora defende, dentro da perspectiva interacionista, que não existe uma gramática exterior à língua e que são os usuários desta — e não os gramáticos — que fazem as modificações, as criações de novas palavras, o desuso de outras, moldando-a.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica que as atividades de ensino-aprendizagem de língua materna devem se pautar pelo texto, e não pela gramática, relacionando os textos aos seus contextos de produção e circulação e ao

desenvolvimento de habilidades de uso da língua na leitura e na produção textual (Brasil, 2018). Nota-se, assim, um movimento das diretrizes oficiais que contribuem para que as aulas de Português não sejam baseadas em abordagem metalinguística do idioma.

Especificamente sobre a etapa do Ensino Fundamental, segmento ao qual os livros didáticos abordados neste trabalho estão relacionados, a BNCC esclarece que a abordagem gramatical não deve ser considerada como a finalidade do ensino de língua materna, mas, sim, contextualizadas em práticas de uso dessa mesma língua:

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística — sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua — não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

Em consonância com essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem que os educandos devem ter competência linguística e estilística, a qual permite, entre seus objetivos, o de utilizar a língua de modo que os textos produzidos com ela possa expressar diferentes sentidos, em diferentes contextos de interação verbal, por escrito ou oralmente (Brasil, 1998). Percebe-se, assim, que os documentos oficiais que balizam a educação nacional prezam por práticas educacionais que priorizam o uso da língua, e não o domínio descontextualizado da norma-padrão gramatical.

Para que os alunos ampliem suas capacidades de uso de língua, é importante que os docentes concebam, de acordo com a perspectiva teórica aqui defendida, o ensino de português a partir do texto escrito e falado, compreendendo que “[...] os sentidos e intenções expressos no que dizemos são resultado de determinações contextuais, textuais, lexicais e gramaticais, que atuam para além do que aparece na superfície” (Antunes, 2010, p. 15). Trata-se, então, de ir além da correção gramatical tradicional, preocupada em classificar a escrita (e, raramente, a fala) em “certa” ou “errada”. Reforçando tal posicionamento, Antunes (2014, p. 39) afirma que

[...] não usamos a linguagem dissociando o que é fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Em nossas ações verbais, todos esses estratos perdem seus limites e misturam-se, integram-se, inseparavelmente, uns dependentes dos outros, uns inseridos nos outros, de modo que, somente por um exercício de análise, dá para identificar o que seria próprio de cada um.

Centralizar o ensino de português no texto não equivale a tomar este como pretexto para se ensinar gramática. É Antunes (2014) que alerta que essa segunda prática não coloca o texto como objeto de estudo — propósito da gramática contextualizada. Nessa perspectiva, não se deve, então, utilizar o texto para selecionar palavras, termos e frases para realizar análise morfosintática, mas, sim, considerando-o como prova de que “[...] *todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos* (situacionais e verbais) *em que as ações de linguagem ocorrem*” (Antunes, 2014, p. 46, grifos da autora).

A gramática contextualizada proposta por Antunes (2014, p. 46, grifos da autora) é “[...] uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus *valores e funções, os efeitos* que esses fenômenos [gramaticais] provocam nos diversos usos da fala e da escrita”. Trata-se, então de retirar o foco da memorização das categorias gramaticais para entendê-las como elementos funcionais empregados para a construção dos sentidos materializados no texto.

No contexto escolar, tal postura pode ser considerada inovadora devido ao modo tradicional com o qual a gramática sempre foi abordada em sala de aula: memorização das classes gramaticais e das funções sintáticas com a finalidade de se realizar análise morfosintática de frases, orações e seus termos (Antunes, 2014). Não se trata de uma prática simples de ser adotada, visto que a tradição gramatical escolar ainda se encontra enraizada desde a Educação Básica até os cursos de graduação em Letras voltados para a formação de professores.

A gramática tradicional, com sua abordagem normativa, preocupada em estabelecer regras para a manutenção da língua na escrita, não oferece espaços para que a variação linguística e a modalidade falada, entre outros elementos, sejam contempladas na compreensão do que é, de fato, uma língua. É insuficiente, por isso, tomar a gramática tradicional como o idioma em sua totalidade. Ela representa apenas um dos diversos registros de uma língua, sendo seu uso recomendado para contextos específicos, como os que demandam formalidade.

Considerar que a língua é apenas o que se materializa na gramática tradicional ou o que é usado pelos usuários denominados “cultos” é problemático porque tais concepções tomam como “certo” apenas um registro específico utilizado para se

comunicar; e como “errado” todas as demais formas linguísticas utilizadas pela comunidade de falantes de uma língua. Nesse sentido,

Definir língua dessa forma é esconder vários fatos, alguns escandalosamente óbvios. Dentre eles, o de que ouvimos todos os dias pessoas falando diversamente, isto é, segundo regras parcialmente diversas — conforme quem fala seja de uma ou de outra região, de uma ou outra classe social, se comunique com um tipo de interlocutor, queira vender uma imagem ou outra. Essa definição de língua peca, pois, pela exclusão da variedade, por preconceito cultural (Possenti, 2006a, p. 49).

A proposta apresentada por Antunes (2014), fundamentada nos avanços dos estudos da Pragmática e nas contribuições da Linguística Textual, não deve ser encarada como um caminho para se usar o texto como pretexto em sala de aula, ou seja, o texto não deve ser utilizado apenas para a identificação de classes de palavras e suas respectivas funções sintáticas. O texto deve ser concebido, nas aulas de Português, como elemento no qual se materializam as interações verbais dos sujeitos, em diferentes contextos, pois,

[...] se as línguas somente se realizam com uma *função sociointerativa*, e isso se efetiva exclusivamente sob a forma de *textos*, não há como fugir à demanda de eleger o texto e seus componentes como O objeto de estudo. A gramática — não esqueçamos — é um desses componentes. Apenas UM. Nem mesmo o componente principal (Antunes, 2014, p. 43, grifos da autora).

Tal posicionamento, conforme foi explicitado anteriormente, vai de encontro a uma tradição escolar sustentada na supervalorização da gramática normativa e na análise metalinguística de termos, frases e orações, como se apenas o conhecimento da nomenclatura gramatical, de suas regras e de suas exceções garantisse aos educandos as competências necessárias para produzir diferentes gêneros textuais, nas modalidades escrita e falada, em diferentes contextos sociais de interação verbal, contemplando os sete critérios de textualização (coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informabilidade) (Marcuschi, 2008).

É importante mencionar tais critérios porque o estudo exclusivo da nomenclatura gramatical não garante aos educandos a proficiência necessária para a produção de textos que os contemple. Para que isso aconteça, o texto deve assumir a centralidade do processo de ensino-aprendizagem de língua materna, pois a língua,

em funcionamento, não é utilizada somente no limite da frase (Antunes, 2010). Nessa direção, o estudo descontextualizado de orações é limitado porque,

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua (Bakhtin, 2016[1979], p. 69).

Antunes (2010, p. 47) destaca que “[...] o texto não é uma frase grande, uma frase de maior dimensão, uma frase estendida. As regras que especificam a formação de frases são limitadas e são apenas de ordem sintático-semântica [...]”. Conhecer, então, os elementos constituintes do texto deve assumir a centralidade no processo educativo de língua materna não só pela sua importância comunicativa e expressiva para os falantes, mas também pelas suas especificidades e suas regularidades, materializadas em diferentes tipos e gêneros.

É por isso que, dentro das perspectivas teóricas aqui reunidas, defende-se que a língua, com toda a sua riqueza expressiva e informacional, só tem o seu exercício dentro do enunciado, que é contextualizado, produzido com intenção e com vistas a um interlocutor (seja um indivíduo apenas, seja um grupo de pessoas). Compreender essas limitações do ensino de língua baseado somente na gramática tradicional é fundamental para se pensar em práticas pedagógicas contextualizadas e seleção de material didático sintonizado com as abordagens mais atuais do ensino de língua materna.

No contexto escolar, é dever das instituições ensinar aos estudantes o português padrão, visto que a norma-padrão tem valor na sociedade, portanto não pode ser negada ao público escolar (Possenti, 2006b). Isso, entretanto, não deve ser confundido com o ensino de nomenclatura gramatical, pois

Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita. Isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque esta é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la (Possenti, 2006b, p. 38).

A dominação da nomenclatura gramatical sobre as aulas de português da Educação Básica, sustentada por meio da análise de frases descontextualizadas, não é algo atual e já perdura há algumas décadas (Oliveira, 2010; Antunes 2014), portanto

a superação dessa prática, apesar de possível, não é algo fácil. Compreender que “É a concepção de gramática adotada por muitos professores que desestimula os alunos e os fazem a se lembrar das aulas de gramática como algo negativo” (Oliveira, 2010, p. 237) é um passo importante para o entendimento de que o ensino de língua está interligado ao desenvolvimento da sociedade.

Nessa direção, Soares (2008), ao abordar as questões de linguagem relacionadas à escola por meio de uma perspectiva social, indica que o problema em relação à linguagem que se coloca perante essa instituição é o conflito existente entre a bagagem linguística levada pelo educando e a língua ensinada em sala de aula, a norma-padrão. Nas palavras da autora:

Assim, o problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer diante do conflito linguístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é *instrumento* e *objetivo* dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes (Soares, 2008, p. 69, grifos da autora).

Dadas essas tensões<sup>9</sup>, a atitude do professor de Português perante a diversidade do alunado da Educação Básica não deve ser de repulsa ou de exclusão, mas, sim, de acolhimento. O docente deve partir da língua que o seu público aprendiz carrega para conseguir alcançar o domínio da norma-padrão gramatical e a proficiência em língua portuguesa, seja na leitura, seja na escrita. Uma postura excludente ao lidar com os discentes que frequentam a escola pública brasileira não possibilita o diálogo com a realidade desses alunos. Freire (2019, p. 120), acerca desses conflitos escolares, pontua que

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e sobre a nossa.

---

<sup>9</sup> Soares (2008, p. 73), ainda explorando a diferença entre as classes sociais em relação à escola, aponta a importância que essa instituição possui para as classes menos favorecidas: “É assim que as camadas populares a vêem: reivindicam o direito de acesso à escola porque reconhecem que os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm o monopólio são indispensáveis como instrumentos de luta contra as desigualdades econômicas e sociais”.

A preocupação com o ensino de linguagem e, em específico, de língua é legítima porque é por meio delas que a cultura se desenvolve: “[...] a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura, e é o principal *instrumento* para sua transmissão” (Soares, 2008, p. 16, grifos da autora). É legítimo também que as instituições escolares ofereçam um ensino compromissado em superar as desigualdades sociais, e não as reproduzir, obtendo, assim, não só quantidade suficiente de escolas para atender a toda a população, mas também educação com qualidade ao alcance de diferentes realidades sociais.

Nas diferenças existentes entre as classes sociais, um ensino de língua baseado na gramática normativa descontextualizada, distante dos textos e da realidade linguística dos falantes do português, contribui para a manutenção das desigualdades que marcam o Brasil. Pensar em formas “certas/superiores” e “erradas/inferiores” de se usar o português distancia, cada vez mais, as camadas populares de um ensino democrático. Assim,

Nada como a prescrição — quanto mais estreita melhor, quanto mais rígida melhor — para assegurar a manutenção dessas fantasias de povos e línguas superiores e mais perfeitos.

A normatização gramatical pode servir (e serve!) à divisão de classes sociais, à sustentação de supostas superioridades e eleições, à discriminação dos que “sabem” e dos que “não sabem” falar dos mais e dos menos “sabidos”, dos mais e dos menos “inteligentes”, dos mais e dos menos “capazes”, afinal. *Os menos, coincidentemente, têm sido sempre os mais pobres!*

É essa visão de uma gramática que garante a manutenção dos mais favorecidos, que garante as práticas conservadoras, que protege a língua dos riscos da ação subversiva de alguns falantes. É essa visão que ainda perdura na mídia e entre muitas pessoas, sobretudo aquelas escolarizadas (Antunes, 2014, p. 26, grifos da autora).

A rigidez da prescrição gramatical, aspecto apontado nas considerações anteriores de Antunes (2014), cria uma cisão não só entre os que “sabem” e “não sabem” português, mas também entre aqueles que conseguem acesso às melhores oportunidades educacionais e trabalhistas e aqueles que vivem à margem da sociedade, observando o mundo acadêmico e da cultura letrada de longe, como algo inacessível. A língua, que é algo vivo e de posse de todos os seus falantes, parece, assim, algo que existe apenas na erudição, na escrita e no “falar difícil”.

A denúncia explicitada por Antunes (2014) na longa citação apresentada anteriormente aponta que a exclusividade da nomenclatura gramatical nas aulas de Português contribui para aumentar o distanciamento entre o alunado das classes

menos abastadas e a educação escolar. Além disso, o uso da gramática normativa para classificar a competência dos sujeitos aprendentes contribui para distanciar os menos favorecidos da possível única oportunidade que estes acessarão para transformar suas próprias realidades.

Não é forçoso, portanto, defender que as aulas de Português — incluindo seus planos de aula, suas práticas pedagógicas, suas seleções textuais e seus materiais didáticos, entre outros elementos — são fundamentais para a construção de uma sociedade menos desigual e dividida. Se a escola pode contribuir para que os sujeitos somem novos conhecimentos aos que são adquiridos fora da escola e reconstruam outros, o domínio da norma-padrão pode ser realizado sem a exclusão ou julgamento dos outros registros do português. É pertinente, assim, a defesa de que

[...] as relações entre linguagem e classe social têm, forçosamente, de estar presentes, numa escola transformadora, na definição dos objetivos do ensino de língua materna, na seleção e organização de conteúdo, na escolha de métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem (Soares, 2008, p. 76).

O material didático — tópico de maior relevância desta pesquisa e tema central do próximo capítulo — não está isento das tendências normativas sobre a abordagem da língua. As ilustrações, a seleção textual e o grande volume de atividades presentes em um livro didático, por exemplo, podem não deixar entrever as concepções de linguagem adotadas, a forma como a gramática é ensinada e as contextualizações necessárias para que o texto não sirva de pretexto para o ensino de regras de morfossintaxe.

Há, ainda, a preocupação com o nível das informações apresentadas (se acompanham ou não o nível de desenvolvimento dos educandos, se são ou não pertinentes para a atualidade, se respeitam ou não os Direitos Humanos etc.); e com as diferentes manifestações da língua (o trabalho com a oralidade, as variações linguísticas, a literatura, a leitura e a produção de textos, os diálogos com outras linguagens etc.). Dentro dessa realidade, o papel do professor é fundamental para garantir a qualidade do material didático ao qual seus alunos terão acesso.

É válido, nesse sentido, o conselho que Oliveira (2010) deixa aos docentes, que estes não utilizem os livros didáticos sem, antes, realizar uma análise criteriosa do conteúdo teórico e das atividades presentes neles. Essas obras, apesar de passarem por análises criteriosas antes de adentrarem as salas de aula das escolas

públicas de todo o país, não são suficientes para abarcar toda a complexidade da aprendizagem dos estudantes, classe caracterizada por grande diversidade.

Ainda em concordância com as considerações de Oliveira (2010), as aulas de Português não visam ao mero conhecimento das classificações gramaticais, ou seja, memorizar termos e regras vazias e descontextualizadas não garante que os discentes se tornarão proficientes ao ler/ouvir e escrever/falar textos usando a própria língua materna em diferentes contextos da realidade concreta. Essa nomenclatura é, sim, importante, porém deve ser usada caso haja a necessidade de auxiliar os estudantes a desenvolverem sua competência comunicativa (Oliveira, 2010).

Perante as considerações aqui realizadas sobre a relevância do texto para o ensino de língua materna e do modo como a gramática deve ser posicionada dentro dessa perspectiva, este trabalho apresenta, no segundo capítulo, a seguir, algumas reflexões sobre os livros didáticos de português selecionados para a educação básica pública brasileira. A contextualização da gramática, aliada aos subsídios seguintes sobre obras didáticas, servirão de base para a análise de seções sobre orações subordinadas substantivas em três livros didáticos selecionados pelo PNLD 2024, compondo o quarto e último capítulo desta pesquisa.

### 3 LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA: PREOCUPAÇÕES LINGUÍSTICAS

“Como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que os professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.”

**Marisa Lajolo, em *Livro didático: um (quase) manual do usuário*.**

No Brasil, o instrumento governamental que coordena a seleção e a distribuição de material didático para as escolas públicas é o já mencionado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo MEC. Trata-se de um programa que busca tornar acessíveis, de forma sistemática, a todos os estudantes do país obras que são didáticas, pedagógicas e literárias, com regularidade e gratuidade (Brasil, 2025b).

Além de contemplar alunos e professores de todos os segmentos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), o Programa também prevê obras para públicos específicos e outros materiais de apoio, como *softwares* e jogos educacionais (Brasil, 2025c). O PNLD tem origem em 1937, com a publicação do Decreto-Lei n.º 93, de 21 de dezembro de 1937, que cria o Instituto Nacional do Livro (Brasil, 1937), e tem sofrido aperfeiçoamento desde então (Brasil, 2025a). Acerca do controle de qualidade de seleção dos livros didáticos, aponta-se que,

A partir de 1996, o MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar *sistemática e continuamente* o livro didático brasileiro e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade. Até então, o envolvimento do MEC com o livro didático vinha se limitando, por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) — executor do Programa Nacional do Livro Didático até a extinção do órgão, em 1997 — à aquisição e à distribuição gratuita dos livros didáticos escolhidos pelos professores e encaminhados às escolas (Batista, 2003, p. 27, grifos do autor).

A preocupação do MEC com a seleção de livros didáticos não acompanha a produção acadêmica voltada para tal objetivo, visto que, desde os anos 1960, estudos e investigações apontavam diversos problemas na composição dessas obras, como seu caráter ideológico e discriminatório (envolvendo questões de raça e gênero), a desatualização do material, as incorreções conceituais e as insuficiências

metodológicas (Batista, 2003). Ainda de acordo com Batista (2003, p. 28), tais obras, com baixa qualidade, “[...] terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos”.

Observa-se, assim, que o livro didático se tornou um elemento de bastante força para modificar o trabalho pedagógico das escolas, “[...] determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula” (Batista, 2003, p. 28). Daí a relevância de se investigarem as diferentes formas com que esse artefato materializa descobertas científicas e as adapta, por meio da transposição didática, para o público da Educação Básica.

Essa proximidade entre o MEC e a seleção das obras didáticas se torna mais estreita ao longo do tempo, com o primeiro *Guia de Livros Didáticos* publicado no segundo semestre de 1996 (Batista, 1996). Em sua versão atual, o então denominado *Guia Digital* (Brasil, 2024b) coloca-se como um caminho inicial para que as coleções didáticas selecionadas estejam disponíveis, na internet, para o conhecimento do público. Na edição de 2024, esse guia, em suas partes introdutórias, define o livro didático como

[...] um artefato cultural porque agrega tanto a historicidade sobre os meios e modos como seres humanos foram consolidando a sua existência, quanto por contemplar as novidades que circulam pelos contextos socioculturais atuais, por exemplo, as tecnologias digitais e os debates sobre as diversidades de raça-etnia, o respeito pelo outro e a sociedade democrática. Na condição de artefato cultural, o livro didático aciona uma multiplicidade de *ideias, relações, conflitos, desejos* emanados pelos atores que integram a dinâmica comunidade escolar (Brasil, 2024b, p. 74, grifos nossos).

Conceber o livro didático como um *locus* no qual confluem ideias, relações, conflitos e desejos parece coerente devido à grande quantidade de sujeitos envolvidos na sua elaboração, na sua avaliação e no seu uso. Quando se trata especificamente dos livros didáticos de Português, questões de natureza linguística somam-se às de pedagógica, passando pelos aspectos de tipos e gêneros textuais; pelo trabalho com a linguagem oral e escrita; pela leitura e produção de textos literários e não literários; e pelo estudo da norma-padrão gramatical.

No tocante aos critérios usados para selecionar os livros didáticos de Português, o *Guia Digital* da edição de 2024 do PNLD para essa disciplina indica que as coleções escolhidas adotam como concepção de linguagem a abordagem

enunciativo-discursiva, a qual direciona a formação dos estudantes por meio dos conceitos de textos e gêneros do discurso<sup>10</sup> e por meio de práticas sociais de linguagem (Brasil, 2024b), evidenciando um distanciamento da abordagem tradicional da gramática nas aulas de Português.

O *Guia* em questão também afirma que as obras voltadas ao ensino de português selecionadas articulam as práticas sociais de linguagem aos quatro eixos apontados na BNCC: o eixo da leitura, o eixo da produção textual, o eixo da oralidade e o eixo da prática de análise linguística/semiótica (Brasil, 2024b). O último encontra-se associado, na BNCC, a estes conhecimentos linguísticos: a fono-ortografia, a morfossintaxe, a sintaxe, a semântica, a variação linguística e os elementos notacionais da escrita (Brasil, 2018).

A BNCC destaca que tais conhecimentos serão construídos ao longo do Ensino Fundamental, e,

Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam *situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral*, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; *comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar*; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (Brasil, 2018, p. 81, grifos nossos).

Com base no posicionamento destacado na citação anterior, é perceptível que a BNCC preza por práticas de ensino de língua materna que se distanciam do ensino tradicional baseado em análises morfossintáticas de frases soltas e que se aproximam das situações de uso do português, contraste já detalhado no primeiro capítulo desta monografia. Dessa forma, o trabalho contextualizado com a gramática não deve estar somente nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores, mas também nos livros didáticos presentes em sala de aula.

Retornando ao *Guia Digital* do PNLD, a edição de 2024 desse documento contém o modelo da ficha de avaliação usada pelos avaliadores do programa para analisar as coleções didáticas submetidas. Entre os 9 blocos de perguntas usados

---

<sup>10</sup> Marcuschi (2008) afirma, por meio de nota de rodapé, na página 154, que utiliza os dois conceitos, o de gênero textual e o de gênero do discurso, de modo intercambiável, salvo quando é necessário abordar aspectos específicos de tais definições. A mesma postura perante o uso dos termos foi adotada na redação desta monografia.

para a avaliação — os quais abordam desde a qualidade das versões impressa e digital dos manuais até as falhas pontuais das obras didáticas selecionados —, o bloco de número 4 é voltado para as características específicas da área Língua Portuguesa e apresenta 17 perguntas, as quais estão sintetizadas, em ordem de aparição no *Guia*, no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1** — Perguntas avaliativas presentes no Bloco 4 da edição de 2024 do *Guia Digital* do PNLD, voltadas à avaliação das coleções didáticas de Língua Portuguesa, de acordo com a ordem de aparição

ORDEM	PERGUNTA
1	A obra didática (impressa e digital-interativa) consolida, aprofunda e amplia os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos no Ensino Fundamental – Anos Finais relacionados à Língua Portuguesa?
2	A obra didática (impressa e digital-interativa) oportuniza a efetiva aquisição das competências gerais (com destaque para a competência 9), competências específicas e habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, sempre que possível, em diálogo com outros componentes curriculares?
3	A obra didática (impressa e digital-interativa) promove práticas de leitura que considerem diferentes gêneros, suportes e formas textuais, não somente no texto escrito, mas também em imagens (estáticas e em movimento) e outros tipos de materiais?
4	A obra didática (impressa e digital-interativa) ressalta, nos textos utilizados, contextos de produção, usos sociais e campo(s) de atuação, de modo a resultar em propostas significativas de trabalho com a linguagem?
5	A obra didática (impressa e digital-interativa) apresenta noções introdutórias de práticas de pesquisa no conjunto dos quatro volumes da obra didática do componente curricular Língua Portuguesa: i) Revisão bibliográfica (Estado da Arte); ii) Análise documental (sensibilização para análise de discurso); iii) Construção e uso de questionários; iv) Estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural); v) Observação, tomada de nota e construção de relatórios; vi) Entrevistas; vii) Análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal)?
6	A obra didática (impressa e digital-interativa) apresenta abordagem conceitual baseada na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, como preconiza a BNCC?
7	A obra didática (impressa e digital-interativa) utiliza o conhecimento da Língua Portuguesa, de fontes consolidadas e amplamente aceitas pela comunidade científica, para compreender os fenômenos relacionando-os com diversos fatos cotidianos, do mundo, do ambiente, e da dinâmica da sociedade?

ORDEM	PERGUNTA
8	A obra didática (impressa e digital-interativa) contribui para a valorização da literatura, com trabalho sistemático voltado para a leitura, o estudo e a análise de textos literários, bem como suscitar vivências de leituras cotidianas e desenvolver o gosto pela efabulação, mediante uso de textos disponíveis em diferentes suportes?
9	A obra didática (impressa e digital-interativa) desenvolve práticas de produção de texto sempre de modo contextualizado, por meio de situações efetivas de uso da língua relacionadas aos campos de atuação e aos gêneros textuais?
10	A obra didática (impressa e digital-interativa) toma o texto como unidade de trabalho, a partir de diferentes gêneros?
11	A obra didática (impressa e digital-interativa) proporciona a ampliação dos letramentos, com atenção para aspectos multissemióticos e multimidiáticos?
12	A obra didática (impressa e digital-interativa) trabalha, orgânica e sistematicamente, com a norma-padrão, em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção textual, oralidade e tratamento das linguagens, aliado ao respeito e à promoção do fenômeno da variação linguística?
13	A obra didática (impressa e digital-interativa) apresenta atividades de análise linguística/semiótica que englobam o texto oral e o texto escrito, com atenção para aspectos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos?
14	A obra didática (impressa e digital-interativa) valoriza, de maneira variada, a fruição estética, especialmente a partir de textos do campo artístico literário?
15	A obra didática (impressa e digital-interativa) proporciona, por meio de atividades, o diálogo entre diferentes linguagens, com especial atenção para a diversidade social e cultural brasileira?
16	A obra didática (impressa e digital-interativa) envolve, por meio de atividades relacionadas ao campo da oralidade, práticas diversas, como planejamento e produção de textos orais, reflexões sobre gestos e entonações, compreensão dos turnos de fala, oralização de textos em situações socialmente significativas e adequação dos textos orais em razão dos propósitos interlocutivos?
17	A obra didática (impressa e digital-interativa) promove o diálogo dos textos de diferentes gêneros e práticas com os campos artístico-literário, jornalístico- midiático, das práticas de estudo e pesquisa e de atuação na vida pública?

Fonte: elaborado pelo autor com dados de Brasil (2024b).

A partir das discussões realizadas nesta monografia, selecionaram-se, dentro das 17 perguntas apresentadas, as perguntas de número 4, 6, 10, 12 e 13 para breves comentários analíticos, cujo intuito é explicitar a forma como os critérios estabelecidos pelo PNLD para a seleção dos livros didáticos de Português se aproximam ou se distanciam de uma abordagem das questões linguísticas a partir do texto, rompendo com uma tradição de estudos gramaticais baseados exclusivamente no estudo da frase.

A pergunta de número 4 apresenta, entre seus objetivos, a seleção de obras didáticas que colocam em relevo textos associados a seus usos sociais e a contextos de produção textual, resultando em iniciativas significativas de se trabalhar com a linguagem (Brasil, 2024b). Além do interesse em selecionar obras didáticas cujos textos são contextualizados, a pergunta também demonstra a condição de seleção textual presente nos usos sociais, aspecto que permite uma correlação com o dialogismo bakhtiniano:

[...] podemos dizer que, hoje, o livro didático traduz esse *dialogismo*, pois procura trazer para dentro da obra outras vozes, dialogando, num movimento crescente, com os documentos oficiais (PCN) e as próprias orientações das sucessivas avaliações (PNLD), deixando de ser somente o discurso monológico do autor (Barros-Mendes; Padilha, 2005, p. 122, grifos das autoras).

A pergunta de número 6 objetiva investigar se o livro didático contém abordagem conceitual de acordo com a concepção enunciativo-discursiva da linguagem (Brasil, 2024b), conforme é preconizado pela BNCC (Brasil, 2018). A *Base*, por sua vez, ao adotar tal concepção de linguagem, afirma que está em consonância com os PCNs, os quais apresentam o mesmo posicionamento, o que fica evidente no excerto a seguir, com a explicitação da concepção de linguagem adotada:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (Brasil, 1998, p. 20).

A partir da concepção detalhada na citação anterior, é possível compreender que as orientações do PNLD acerca da seleção de livros didáticos de Português estão

voltadas para o entendimento de que a língua, como elemento norteador do ensino, deve ser compreendida como um elemento social, vivo, realizado em diferentes situações sociais, por meio da produção de diferentes gêneros do discurso. Mais uma vez, o trabalho contextualizado por meio do texto é usado como elemento norteador da seleção de livros didáticos pelo PNLD.

Acerca da pergunta de número 10, fica explícito nela o interesse do *Programa* em selecionar obras que adotam o texto (e não o ensino de gramática) como unidade de trabalho. A diversidade de gêneros textuais também é um requisito da seleção, indo ao encontro das questões dialógicas já discutidas neste trabalho (Barros-Mendes; Padilha, 2005; Souza, 1997) e dos diferentes campos de atuação que organizam as práticas de linguagem<sup>11</sup> previstas pela BNCC:

[...] Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública [...] (Brasil, 2018, p. 84).

No tocante à pergunta de número 12, observa-se que o PNLD mantém o interesse em que as coleções didáticas selecionadas estejam voltadas para o ensino da norma-padrão gramatical — que é, conforme já se discutiu no capítulo anterior, a partir das considerações de Possenti (2006b), tarefa da escola — juntamente ao trabalho com a variação linguística” (Brasil, 2024b). Novamente, nota-se mais um passo na direção de uma prática pedagógica desvinculada do ensino gramatical descontextualizado e avulso dos avanços científicos no campo da Linguística.

Sabe-se que a preocupação com o ensino de gramática não é algo recente e advém do fato de ela ocupar lugar privilegiado “[...] nas práticas educativas escolares, já há algum tempo, sobretudo no que se refere ao tratamento didático metodológico que tais conteúdos têm recebido hoje, nos LDs [livros didáticos] e nas salas de aula” (Bräkling, 2003, p. 211–212). Nota-se, também, que a gramática não deve ser banida das salas de aula da educação básica nem ser demonizada, mas, sim, resignificada, seja pelas orientações dos documentos oficiais, seja pelas contribuições dos estudos linguísticos mais recentes.

---

<sup>11</sup> A BNCC considera como práticas de linguagem a “[...] leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica [...]” (Brasil, 2018, p. 84).

Por fim, acerca da pergunta de número 13, o PNLD demonstra interesse na seleção de obras didáticas cujas atividades contemplem aspectos linguísticos (como os morfológicos, os sintáticos, os discursivos etc.) não só em textos escritos, mas também em textos orais. Tal indagação pode representar um avanço histórico na escolha dos livros de Português, pois as obras selecionadas no PNLD de 2002, por exemplo, foram marcadas pela ausência expressiva de textos da oralidade:

Já a diversidade e as variedades lingüísticas não se encontram tão bem representadas nos textos selecionados (67%), sendo mínima a incidência de textos oriundos da tradição oral (25%). Ou seja, há uma decidida preferência por textos representativos da variedade padrão, norma culta, língua escrita. Veremos que este dado vai ao encontro da quase ausência de preocupação com o trabalho de produção e compreensão de textos orais (23%) (Rojo, 2003, p. 85).

Percebem-se, assim, de modo geral, progressos na seleção de livros didáticos de Português realizada pelo PNLD, especialmente em relação ao trabalho contextualizado da gramática a partir de textos. Há, entretanto, de se ter cautela para não se acreditar em uma completa reformulação das coleções didáticas, em um rompimento total com os discursos da tradição gramatical que sempre imperaram no ensino de língua. Como exemplo, Silva e Morais (2011, p. 140), ao analisarem três coleções de livros de português selecionados pelo PNLD 2007, notam que o que se mostra nessas obras

[...] não é o resultado de uma mera transposição didática [...] direta dos discursos acadêmicos e oficiais sobre o ensino de “gramática” ou “análise linguística” na escola, nem uma construção inteiramente original [...], mas uma espécie de “acomodação” dos discursos inovadores aos antigos modos de ensinar gramática.

A gramática é parte importante da língua, e os sentidos são construídos por meio dela, porém “[...] ela só atua, se movimenta, ganha vida, na prática linguística, nas interações, nos usos que identificam uma comunidade, seu modo de ser, seus sujeitos históricos e socialmente situados” (Rocha; Brait, 2013, p. 319). É nesse caminho que a associação entre o estudo das questões gramaticais os usos que a língua pode ter, em realizações escritas e orais, por meio de diferentes tipos e gêneros textuais, é proveitosa para o ensino de língua materna.

O docente, ao utilizar as obras didáticas, deve verificar se os conteúdos, as atividades e as configurações do livro didático estão de acordo com a concepção de

língua das suas aulas. Além disso, é por meio do planejamento que o professor consegue sincronizar as informações presentes na obra didática, os conhecimentos já apreendidos por seus alunos e os objetivos de aprendizagem (Lajolo, 1996), contribuindo, assim, para o avanço dos estudos de língua portuguesa na Educação Básica.

Em relação às atividades didáticas, é possível observar que elas podem ser classificadas em linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas. As primeiras podem ser definidas como "[...] o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem" (Franchi, 2006, p. 95). Já as segundas são tomadas "[...] como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um 'saber' linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente" (Franchi, 2006, p. 98).

Por fim, as terceiras, as epilinguísticas, são do tipo que redireciona para a reflexão sobre a língua, pois "[...] opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações" (Franchi, 2006, p. 97)<sup>12</sup>. Tais classificações podem auxiliar os docentes na seleção de livros didáticos e na forma como estes são utilizados nas aulas de português, pois tornam mais claros os objetivos das atividades presentes nessas obras.

Sugerir essa cautela ao docente ao trabalhar com os livros didáticos não é uma postura exagerada, visto que essas obras possuem caráter plural, assim como o alunado presente nas escolas brasileiras. Nesse sentido, a diversidade encontrada nesses livros não deve ser ignorada, pois

[...] o livro didático ainda é o principal recurso pedagógico em vários contextos de ensino e, assim, perspectivas como a análise linguística não são amplamente inseridas nas aulas, pois elas aparecem maquiadas ou distorcidas pela gramática normativa. Nesse sentido, o que vai ocorrer, então, em sala de aula, é a protelação desse tipo de atividade, o que levará o aluno a continuar sendo um mero repetidor de regras, termos e características de um ensino de gramática tradicional, ou seja, um usuário fidedigno da

---

<sup>12</sup> "O que diferencia as atividades epilinguísticas das metalinguísticas é o propósito de sistematização da reflexão sobre a linguagem. Enquanto as atividades epilinguísticas colocam uma lupa sobre a interação verbal para manipular uma expressão de modo particularizado, as atividades metalinguísticas têm como objetivo uma abordagem mais generalizante, estabelecendo relações que permitam compreender o funcionamento gramatical da linguagem. As atividades metalinguísticas se desvinculam do processo interativo na medida em que a interação passa a ter como propósito a análise linguística por si própria" (De Conto; Sanchez-Mendes; Rigatti, 2022, p. 6).

gramática normativa da língua portuguesa (Araújo; Saraiva; Sousa Filho, 2021, p. 273).

A citação anterior, oriunda de uma pesquisa acerca de um livro de português para o 6º ano, reflete sobre a prevalência da gramática tradicional em detrimento das atividades de análise linguística, devido ao domínio que a primeira ainda tende a apresentar dentro das práticas docentes. Formar alunos que repetem as regras estabelecidas pela tradição gramatical foi o objetivo do ensino de português durante muito tempo, portanto não se trata de posicionamentos que desaparecerão dentro de poucos anos. Nesse sentido, os docentes precisam cultivar hábitos e procedimentos que visam à construção de novas formas de ensinar a língua materna — o que não ocorrerá fora do livro didático.

Partindo das considerações realizadas aqui acerca da relevância e das especificidades do livro didático de Português para a educação básica, acerca da abrangência e dos critérios do PNLD para selecionar tais obras e das questões linguísticas e pedagógicas discutidas no primeiro capítulo, este trabalho de monografia apresenta, a seguir, em seu quarto e último capítulo, uma análise comparativa de seções voltadas ao estudo das orações subordinadas substantivas presentes em três livros didáticos de Português do 9º ano selecionados pelo PNLD em 2024.

#### 4 ANÁLISE COMPARATIVA DE SEÇÕES SOBRE ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2024

"[...] a prática pedagógica em torno de uma gramática contextualizada é, sempre, uma prática alargada, exatamente porque tem que abarcar outros elementos para além daqueles propriamente linguísticos."

**Irândé Antunes, em *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"***

Neste capítulo, será apresentada a análise comparativa realizada entre as seções dedicadas ao estudo das orações subordinadas substantivas presentes em três livros de Português selecionados pelo PNLD para o 9º ano do ensino fundamental. O critério de seleção das obras foi a disponibilidade do manual do professor na plataforma E-docente<sup>13</sup>, uma vez que o autor desta monografia não conseguiu acesso a todas as coleções selecionadas pelo Programa por meio do canal oficial de consulta<sup>14</sup> nem encontrou edições físicas disponíveis na biblioteca da instituição em que atua como docente.

A escolha das orações subordinadas substantivas como tema de pesquisa ocorreu devido ao fato de esse conteúdo estar presente no currículo escolar ensinado pelo autor da pesquisa e se encontrar em todas as obras didáticas selecionadas para este estudo. Além disso, as características dessas orações têm correspondência com o estudo de seis funções sintáticas do período simples: sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo do sujeito e aposto (Sautchuk, 2010), o que ressalta a complexidade dessas construções oracionais. Apesar de alguns gramáticos reconhecerem a oração subordinada substantiva agente da passiva (Cunha; Cintra, 2013), ela não foi encontrada nas obras didáticas analisadas.

As orações subordinadas substantivas possuem dependência sintática da oração principal e equivalem a um sintagma nominal, exercendo funções sintáticas equivalente aos sintagmas que estão sendo representados por elas e articulando-se

---

<sup>13</sup> A plataforma E-docente foi criada pelas editoras Ática, Saraiva e Scipione para compartilhar conteúdos relacionados ao PNLD, como as obras didáticas dessas editoras e questões para avaliações. A plataforma pode ser acessada, na íntegra, por meio deste link: <https://www.edocente.com.br/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

<sup>14</sup> O PNLD permite que professores tenham acesso às versões digitais das coleções selecionadas pelo programa por meio de uma plataforma denominada *PNLD Digital*, disponível no endereço <https://pnld.fn.de.gov.br/>. Para isso, é necessário realizar cadastro prévio, requerer autorização da unidade escolar de atuação do docente e, após a liberação, acessar as obras por meio do *software* chamado *Leitor Interativo do PNLD*. O autor deste trabalho solicitou o acesso às obras no dia 29 de janeiro de 2025 e o recebeu no dia 5 de fevereiro do mesmo ano, porém nenhum livro didático de Português escolhido pelo Programa aparece disponível para leitura dentro do *software* em questão.

dentro de um período composto (Sautchuk, 2010). Nos três livros didáticos selecionados, esse conteúdo foi indicado para o 9º ano do Ensino Fundamental, o que deixa implícito para o docente que o material considera as funções sintáticas do período simples como estudadas nos anos anteriores dos alunos.

A menção às funções sintáticas do período simples correspondentes às orações subordinadas substantivas é importante porque os três livros didáticos selecionados apresentam-nas aos estudantes e aos professores como ponto de referência para o entendimento das orações em questão. Nesse sentido, é positiva a relação estabelecida não só entre conteúdos dos anos escolares anteriores, mas também o compartilhamento de aspectos entre tais funções sintáticas (a capacidade de complementar um verbo ou um nome, típica dos objetos e do complemento nominal; o poder de oferecer um detalhamento sobre um item anterior, papel feito pelo aposto etc.) em diferentes tipos de período.

No Quadro 2, disposto a seguir, é apresentada a identificação das três obras cujas seções voltadas ao estudo das orações subordinadas substantivas foram analisadas, com a apresentação do título, da autoria, da edição, da editora e do ano de publicação. Esses livros também foram identificados nas referências, presentes no final do trabalho, para a referenciação de citações. É importante destacar que as edições consultadas são do manual do professor e estão em formato digital.

**Quadro 2** — Identificação dos livros didáticos de Português do 9º ano que contêm as seções analisadas sobre orações subordinadas substantivas

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Edição</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano de publicação</b>
<i>Jornadas: novos caminhos: Língua Portuguesa: 9º ano</i>	Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho e Juliana Vegas Chinaglia	1ª	Saraiva Educação S.A.	2022
<i>Português: linguagens: 9º ano</i>	William Cereja e Carolina Dias Vianna	11ª	Saraiva Educação S.A.	2022
<i>Teláris Essencial: Português: 9º ano</i>	Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi	1ª	Ática	2022

Fonte: elaborado pelo autor com dados de Delmanto, Carvalho e Chinaglia (2022); de Cereja e Vianna (2022); e de Trinconi, Bertin e Marchezi (2022).

A identificação das seções que contêm o estudo sobre as orações subordinadas substantivas foi feita a partir do sumário das obras. Inicialmente, verificou-se que, em duas delas (*Jornadas: novos caminhos* e *Teláris Essencial*), o conteúdo em questão encontra-se presente em seções cujo título remete à reflexão sobre a língua (*Reflexão sobre a língua* e *Língua: usos e reflexão*, respectivamente) (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022; Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022). Na terceira, *Português: linguagens*, a seção que engloba a abordagem sobre tais orações se intitula *A língua em foco* (Cereja; Vianna, 2022).

Tal observação é relevante porque indica que as obras em questão parecem apontar para uma análise linguística mais próxima dos usos, com vistas à reflexão, e não à mera memorização de conceitos e regras. Para o estudo das orações subordinadas substantivas, a reflexão sobre a língua faz-se necessária devido ao caráter de interdependência que tal conteúdo possui com algumas funções sintáticas do período simples, conforme foi explicado no segundo parágrafo deste capítulo, e a relação delas com outros termos da oração e com a construção do texto.

Nas três obras analisadas, o conteúdo orações subordinadas substantivas foi inserido após a discussão sobre os períodos simples e compostos; e após a diferença entre coordenação e subordinação entre as orações. Verificou-se também que, no manual do professor dos três livros em questão, além da reprodução exata do livro do estudante em tamanho reduzido, há, na margem das páginas, orientações e comentários para os professores — não só sobre procedimentos didáticos, mas também sobre as orações em questão<sup>15</sup>.

Devido ao caráter amostral desta pesquisa, será sintetizada, no Quadro 3, disposto a seguir, a localização das seções analisadas nos livros em questão, indicando as unidades, os capítulos e as seções e subseções, com seus títulos e a indicação das páginas. Esse quadro é resultado do mapeamento feito para a análise das obras didáticas selecionadas para esta pesquisa e buscou facilitar o acesso aos trechos em que está presente o conteúdo orações subordinadas substantivas, tanto para o professor quanto para o aluno.

---

<sup>15</sup> Conforme já foi explicitado neste trabalho, os livros analisados foram encontrados na versão do manual do professor. Tais edições são organizadas em "formato u", contendo a reprodução, em tamanho menor, das páginas da versão do aluno e, ao redor delas, orientações voltadas para os docentes, como acréscimos de conteúdos, comentários sobre objetivos de determinadas atividades, indicação de habilidades da BNCC e redirecionamento para outras seções do manual.

**Quadro 3** — Localização das seções analisadas sobre orações subordinadas substantivas presentes nos três livros didáticos selecionados

Livro	Unidade(s)	Capítulo(s)	Seção/Seções e subseções	Página(s)
<i>Jornadas: novos caminhos: Língua Portuguesa: 9º ano</i>	Unidade 3 - Observar e registrar	Capítulo 2, intitulado <i>Leitura 2 – Relatório: Relatório da visita ao Museu Nacional de Etnologia, A. P. e J. G.</i>	<i>Reflexão sobre a língua – Subordinação: contexto e sentidos</i>	105–109
			<i>Fique atento... à pontuação nas orações subordinadas substantivas</i>	110
	Unidade 4 - Caaanta, meu poovo!	Capítulo 1, intitulado <i>Leitura 1 – Letra de samba-enredo: Sonho de um sonho, Martinho da Vila, Rodolpho de Souza e Tião Graúna</i>	<i>Reflexão sobre a língua – Oração subordinada substantiva: modalização</i>	125–127
			<i>Uma questão investigativa – Como é feita a modalização dos verbos de dizer em textos jornalísticos?</i>	128
<i>Português: linguagens: 9º ano</i>	Unidade 1 - Caiu na rede!	Capítulo 2, intitulado <i>Entre o real e o ideal</i>	<i>A língua em foco: construindo o conceito</i>	41–42
			<i>A língua em foco: conceituando</i>	43–44
			<i>A língua em foco: classificação das orações subordinadas substantivas</i>	45–46
			<i>A língua em foco: exercícios</i>	47–48
			<i>Semântica e discurso</i>	50–51
<i>Teláris Essencial: Português: 9º ano</i>	Unidade 3 - A eterna arte de narrar...	-	<i>Língua: usos e reflexão</i>	117–122

Fonte: elaborado pelo autor com dados de Delmanto, Carvalho e Chinaglia (2022); de Cereja e Vianna (2022); e de Trinconi, Bertin e Marchezi (2022).

A partir do Quadro 3, percebe-se que os livros *Jornadas: novos caminhos* e *Português: linguagens* dedicam cerca de 10 páginas ao estudo das orações subordinadas substantivas. Já a terceira obra, *Teláris Essencial*, apresenta cerca de 6 páginas a tal conteúdo. É notável também que esse assunto está contido em seções voltadas à *reflexão* sobre a língua ou à *focalização* desta, o que parece abrir margens

para um trabalho com a língua para além da gramática tradicional, não relacionado à memorização de conceitos e regras.

Verifica-se que nenhuma das seções apresentadas no quadro anterior inaugura as unidades e os capítulos mencionados e surgem após o trabalho de leitura, interpretação e produção de gêneros textuais diversificados, no registro oral e escrito, e de alta complexidade, como debate, jornal, editorial e capítulos de romance. Nota-se, mais uma vez, a tentativa das obras em questão em se aproximarem das exigências do PNL D e da BNCC, contemplando um ensino de língua centralizado no texto.

Nos tópicos a seguir, será detalhada a análise das seções voltadas ao estudo das orações subordinadas substantivas presentes em cada uma das três obras selecionadas, considerando estes aspectos: as partes explicativas sobre o conteúdo em si e as atividades presentes na versão do livro para o aluno e para o professor, o gabarito das questões propostas e as orientações indicadas para os docentes, as quais estão presente nas margens das páginas.

Ainda sobre os livros selecionados, a análise também considerou a resenha das coleções disponibilizadas no *Guia Digital* da edição de 2024 do PNL D. De acordo com esse documento, as resenhas "[...] foram escritas, com o intuito de apresentar não apenas a estrutura que forma cada coleção didática, mas também seus princípios, fundamentos teóricos e suas propostas de atividades" (Brasil, 2024b, p. 74). Elas contam com aproximadamente quatro páginas e estão divididas nestes tópicos: *Visão Geral*<sup>16</sup>, *Descrição da Obra*<sup>17</sup>, *Análise*<sup>18</sup> e *Sala de Aula*<sup>19</sup>.

A análise das resenhas foi realizada porque, muitas vezes, elas são a porta de entrada dos docentes para conhecer os livros didáticos e, até mesmo, escolhê-los, devido à grande quantidade de volumes disponibilizados e o tempo limitado para a

---

<sup>16</sup> "[...] destaca o princípio geral organizador da coleção didática e oferece uma breve apresentação da abordagem teórico-metodológica que norteia a construção da obra" (Brasil, 2024b, p. 74).

<sup>17</sup> "[...] apresenta as unidades, os capítulos e os modos de organização da coleção didática, apontando, sempre que possível, para as finalidades pedagógicas dessa estruturação, coerência e pertinência da(s) abordagem (ns) teórico-metodológica(s); qualidade das orientações prestadas ao professor (MP); tratamento dos princípios éticos e marco legal; atendimento à BNCC; coerência e pertinência do Livro impresso do Estudante, Livro digital-interativo do Estudante, Manual impresso do Professor e Manual digital-interativo do Professor" (Brasil, 2024b, p. 74).

<sup>18</sup> "Nessa parte, se expõem, de forma crítica e argumentada, potencialidades e limitações da coleção didática" (Brasil, 2024b, p. 74).

<sup>19</sup> "[...] indica as potencialidades didáticas da coleção didática para o seu uso em sala de aula, apresentando sugestões para o planejamento do trabalho do professor e valorizando a autonomia docente, a diversidade e a pluralidade cultural dos estudantes" (Brasil, 2024b, p. 74).

seleção do PNLD. Dessa forma, mesmo ciente de que esses textos avaliativos consideram toda a coleção voltada ao 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (e não apenas os volumes escolhidos para análise nesta monografia), a investigação sobre eles é pertinente para verificar posicionamentos teóricos acerca do ensino de língua materna.

#### **4.1 Livro *Jornadas: novos caminhos***

A seção dedicada às orações subordinadas substantivas na obra *Jornadas: novos caminhos* inicia-se com a menção ao período composto e com a distinção entre orações coordenadas e subordinadas, indicando que estas são diferentes daquelas por apresentarem "[...] relação de dependência, de forma que uma depende da anterior para ter sentido completo" (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 105). No caso das orações subordinadas substantivas, a dependência sintática, que é uma característica fundamental delas, não foi mencionada no livro, nem para o estudante, nem para o professor.

Ainda na seção *Reflexão sobre a língua* do capítulo 2 da unidade 3, a obra apresenta nove atividades as quais buscam levar os estudantes a perceberem que as orações com valor de substantivo têm correspondência com algumas funções sintáticas do período simples, conforme já foi explicado no início do capítulo desta monografia. Assim como no texto introdutório da seção, o gabarito das atividades e as orientações voltadas para o professor, presentes na margem das páginas, revelam que o estudante deve perceber que "[...] nenhuma dessas orações tem sentido completo, que uma depende da outra" (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 105).

Acerca do trabalho com o texto e com a gramática contextualizada (Antunes, 2014), foi notado que as nove atividades presentes apresentam textos de diferentes gêneros (trecho de relatório de visita, trecho de entrevista, notícia, história em quadrinho, trecho de reportagem e tirinha), porém, com exceção de apenas uma ocorrência<sup>20</sup>, todas elas usam o texto como pretexto para se explorarem as funções sintáticas exercidas pelas orações subordinadas substantivas, sem se preocupar com a ocorrência do uso contextualizado destas construções oracionais. A Figura 1,

---

<sup>20</sup> O caso excepcional será explorado a partir da Figura 2, disposta nas próximas páginas.

apresentada a seguir, contém um exemplo de atividade com uso descontextualizado para se ensinar sobre aspectos das orações estudadas.

**Figura 1** — Atividade 2 da seção *Reflexão sobre a língua* presente no capítulo 2 da unidade 3 do livro didático *Jornadas: novos caminhos*

**2** Em relatórios, é comum o uso de orações subordinadas. Releia.

oração subordinada equivalente ao **sujeito** da oração principal

Foi interessante verificar que as pinturas representam acontecimentos [...].

oração principal                      oração subordinada equivalente a um **objeto direto** do verbo **verificar**

a) Geralmente as orações subordinadas substantivas vêm depois da principal. Isso ocorre nesse período? **Sim, a oração principal (Foi interessante) vem antes das subordinadas.**

b) É possível alterar essa ordem? **Sim: Verificar que as pinturas representam acontecimentos foi interessante.**

Fonte: Delmanto, Carvalho e Chinaglia (2022).

Conforme mostra a Figura 1, é notável que o uso do texto (no caso, trechos de um relatório de visita estudado anteriormente, no mesmo capítulo) ocorreu apenas como pretexto para levar o estudante a refletir sobre as possibilidades de ordem entre oração principal e oração subordinada substantiva. Para contextualizar o uso desse tipo de oração, poderia se questionar, por exemplo, após a letra b), se alteração da ordem entre as orações causaria um efeito expressivo diferente dentro do relatório em questão ou se prejudicaria a clareza do texto.

Ainda sobre a atividade 2, o livro didático poderia indicar que a estrutura *Foi interessante* (oração principal) + *verificar que* (oração subordinada substantiva subjetiva) contribui para se indeterminar o agente da ação de verificar, tornando a linguagem mais objetiva, o que é recomendado para a produção do gênero textual relatório. A gramática contextualizada, assim, poderia ser explorada a partir dos usos da língua, "[...] na defesa de que o estudo da gramática deve atender a finalidades específicas, situáveis em determinada circunstância de uso" (Antunes, 2014, p. 54, grifos da autora).

É importante mencionar também que as conjunções subordinativas integrantes (*que* e *se*), assim como o sentido apontado por elas ao ligarem a oração principal às orações subordinadas substantivas, não são mencionadas no manual do aluno. Na margem das páginas, na qual estão as orientações para os professores, esses

conectivos são sugeridos como comentários a serem realizados pelo docente para a realização da terceira atividade da seção *Reflexão sobre a língua*:

Comente que geralmente as orações subordinadas substantivas são introduzidas pelas conjunções **que** ou *se*, as chamadas conjunções integrantes. No entanto, explique também que algumas vezes a palavra **que** é um pronome relativo, ou seja, se refere a um termo da oração principal. As orações introduzidas por ele são chamadas de subordinadas adjetivas. No primeiro fragmento, **que** é uma conjunção integrante. O verbo **verificar** exige um complemento, portanto, “que as pinturas representam acontecimentos” exerce a função de objeto direto e é uma oração subordinada substantiva objetiva direta. Já no segundo fragmento, **que** é um pronome relativo, pois “que marcaram o mundo e são também referentes a suas tradições” caracteriza “acontecimentos” da oração anterior; portanto, é uma oração subordinada adjetiva (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 106, grifos das autoras).

Na citação anterior, verifica-se que as autoras orientam o docente a comentar sobre as conjunções subordinativas integrantes, porém não explicam a diferença de sentido entre tais conectivos, focalizando a discussão em torno das diferentes classes gramaticais que a palavra *que* pode ter em diferentes contextos. A escolha por adiantar o conteúdo das orações subordinadas adjetivas<sup>21</sup> precariza o estudo das substantivas, além de, novamente, utilizar o texto apenas como pretexto para o estudante diferenciar o *que* pronome relativo do *que* conjunção subordinativa integrante.

Conforme foi discutido nos capítulos anteriores desta monografia, sabe-se que os documentos e as iniciativas governamentais que regulamentam aspectos da educação básica nacional — como o PNL, a BNCC e os PCNs — visam ao ensino de língua materna contextualizado e longe das práticas tradicionais de memorização de conceitos e regras. É compromisso, porém, das instituições públicas e privadas de ensino o trabalho com a norma-padrão gramatical, o que torna problemático a ausência de exploração adequada das conjunções subordinativas integrantes.

A exceção notada na seção *Reflexão sobre a língua* aproxima-se da exploração da gramática contextualizada (Antunes, 2014) e está no nono e último exercício dessa

---

<sup>21</sup> No manual do aluno, há um *box* lateral que também redireciona a discussão para as orações subordinadas adjetivas, precarizando o trabalho com as substantivas: “Em um período composto, quando a palavra **que** é um pronome relativo, ou seja, se refere a um termo da oração principal, as orações introduzidas por ele são chamadas de **subordinadas adjetivas**” (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 106, grifos das autoras). O espaço poderia, ao menos, apresentar, por exemplo, a diferença de sentido entre as conjunções subordinativas integrantes *que* e *se*, destacando que a primeira aponta para o sentido de certeza; e a segunda, para o de dúvida.

seção, o qual é baseado em uma tirinha. A Figura 2, disposta a seguir, apresenta, na íntegra, essa atividade com o seu gabarito.

**Figura 2** — Atividade 9 da seção *Reflexão sobre a língua* presente no capítulo 2 da unidade 3 do livro didático *Jornadas: novos caminhos*

**9** Leia a tira. **9. b)** Não se tem a intenção de obter respostas: no primeiro caso, a pergunta serve para o personagem fazer uma zombaria, uma piada sem graça; no segundo, para o gato se vingar fazendo a mesma brincadeira.



GONSALES, Fernando. *Niquel Náusea*. Disponível em: <http://www.niquel.com.br/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

a) No primeiro quadrinho, o personagem faz uma pergunta e imediatamente responde a ela no segundo. De que modo é possível responder à pergunta feita pelo gato no último quadrinho? **Resposta pessoal. Possibilidade: Arranhando a pessoa.**

b) As frases do primeiro e do terceiro quadrinhos terminam com ponto de interrogação. Com elas se tem a intenção de obter uma resposta do interlocutor?

c) De que maneira o autor poderia ter escrito o primeiro balão caso quisesse reunir as falas dos dois primeiros quadrinhos em um só período sem alterar o contexto da tira? O efeito humorístico seria o mesmo?

**9. c)** "Sabe que se tira leite de gato puxando o prato?". Dessa maneira, o personagem não teria dado tempo para o gato pensar em uma resposta, o tom de piada seria substituído por uma curiosidade.

Fonte: Delmanto, Carvalho e Chinaglia (2022).

Nota-se que, na questão c) apresentada na Figura 2, houve a associação entre o conteúdo gramatical e os sentidos construídos pelo texto, mesmo que de forma isolada das duas perguntas anteriores. A atividade em análise procura fazer com o que os estudantes reflitam sobre o fato de nem toda construção gramatical, apesar de correta perante a norma-padrão, é adequada em todos os contextos ou apresentam o mesmo efeito de sentido. No caso em questão, a estrutura *Sabe* (oração principal) + *que se tira leite de gato* (oração subordinada substantiva objetiva direta), apontada como gabarito, apesar de correta, mudaria o sentido do texto e prejudicaria o efeito humorístico da tirinha.

As partes relacionadas ao estudo das orações subordinadas substantivas do capítulo 2 da unidade 3 encerram-se na seção *Fique atento...*, composta de apenas uma página na qual se objetiva explorar o uso da pontuação nas orações subordinadas substantivas. As duas atividades que compõem a seção apresentam trechos de artigo de divulgação científica e de conto e, mais uma vez, realizam o uso

do texto como pretexto para a exploração de questões gramaticais, com a mera identificação, no texto, da estrutura gramatical estudada. A Figura 3, apresentada a seguir, contém a atividade que encerra a seção em questão.

**Figura 3** — Atividade 2 da seção *Fique atento...* presente no capítulo 2 da unidade 3 do livro didático *Jornadas: novos caminhos*

**2** Leia este trecho de um conto de João do Rio (1881-1921), contista e cronista que escreveu sobre sua época e o Rio de Janeiro.

**O homem de cabeça de papelão**

No país que chamavam de Sol, apesar de chover, às vezes, semanas inteiras, vivia um homem de nome Antenor. [...]  
[...]

Desde menino, a sua respeitável progenitora descobriu-lhe um defeito horrível: Antenor só dizia a verdade. Não a sua verdade, a verdade útil, mas a verdade verdadeira. Alarmada, a digna senhora pensou em tomar providências. Foi-lhe impossível. Antenor era diverso no modo de comer, na maneira de vestir, no jeito de andar, na expressão com que se dirigia aos outros. [...]

RIO, João do. O homem de cabeça de papelão. In: COSTA, Flávio Moreira (org.). *O melhor do humor brasileiro*: antologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 219-220.

**2. a)** Verdade incontestável, que todos aceitam.

a) O que se pode entender pela expressão “verdade verdadeira” no contexto desse trecho?

b) Que crítica João do Rio poderia fazer à sociedade de seu tempo por meio da história em que quem diz a verdade é malvisto? *Crítica à hipocrisia de seu tempo, ao hábito de não se dizer a verdade.*

c) Qual é a oração subordinada substantiva que explica o defeito horrível de Antenor? Qual é o sinal de pontuação que a separa da oração principal? *“Antenor só dizia a verdade.” Dois-pontos.*

Fonte: Delmanto, Carvalho e Chinaglia (2022).

A seção *Fique atento...* apresenta aos estudantes, junto à atividade disposta na Figura 3, em um *box* destacado no centro da página, entre as duas atividades, a informação de que "Não se separa por vírgula a oração principal de suas subordinadas substantivas, exceto a que exerce a função de aposto" (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 110). A regra apresentada é problemática porque desconsidera que a oração subordinada substantiva apositiva pode ser isolada por outros sinais de pontuação, como os dois-pontos, conforme mostra a letra c) da atividade apresentada na Figura 3.

Já a atividade anteriormente mencionada, na Figura 3, ilustra, mais uma vez, o uso do texto como pretexto para a discussão e aplicação de regras da norma-padrão gramatical. O exercício disposto na Figura 3 poderia levar os estudantes a refletirem se a construção oracional com valor de aposto tem o mesmo valor expressivo, por exemplo, de uma oração subordinada substantiva objetiva direta (*descobriu-lhe **que tinha o defeito horrível de só dizer a verdade***); ou se o uso dos dois-pontos tem a mesma expressividade visual de um travessão ou de uma vírgula.

No capítulo 1 da unidade 4 do livro *Jornadas: novos caminhos*, a seção *Reflexão sobre a língua* visa ao estudo da modalização relacionada às orações subordinadas substantivas. No manual do aluno, um *box* lateral intitulado *Para lembrar* resgata a definição de modalização e indica que se trata de

[...] um recurso de linguagem por meio do qual um usuário da língua marca seu texto a fim de posicionar-se sobre o conteúdo do que fala, expressando uma avaliação sobre o que diz, considerando-o verdadeiro ou duvidoso, por exemplo. Para modalizar o que diz, no texto escrito ou oral, o falante recorre ao uso de advérbios, adjetivos, verbos, aumentativos ou diminutivos, etc., procurando deixar explícita ou implícita sua posição diante do que fala (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 126).

A menção ao conteúdo da modalização como algo anterior se deve ao fato de que ele está presente no livro didático da coleção voltada ao 8º ano do Ensino Fundamental, volume que precede o selecionado para a análise nesta monografia, além de contemplar a sequenciação de conteúdos prevista pela BNCC (Brasil, 2018). A definição apresentada destaca para os estudantes o valor argumentativo que a modalização pode apresentar dentro do uso da língua e os recursos gramaticais que podem inseri-la em um texto, porém não faz menção a substantivos ou orações subordinadas substantivas.

Já nas orientações voltadas ao professor, presentes na margem das páginas, ainda sobre o trabalho com a modalização, o livro didático indica que o uso desse recurso pode ser potencializado a partir do emprego das orações subordinadas substantivas. No mesmo trecho, também se destaca que, "[...] em uma das questões, procuramos chamar a atenção dos estudantes para o discurso reportado (direto e indireto), já estudado, mostrando-lhes que se estrutura sintaticamente com base em orações substantivas" (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 126).

A princípio, a associação entre as orações subordinadas substantivas e a modalização do discurso apontaria para um trabalho contextualizado com o conteúdo gramatical, afastado do uso do texto como pretexto para abordagem de questões gramaticais. O que se verifica, no entanto, é que, na maior parte das cinco atividades que compõem a seção *Reflexão sobre a língua*, prevalecem questões que utilizam o

texto como pretexto — exceto três ocorrências, que serão explicitadas a seguir<sup>22</sup>, nas quais há uma proximidade possível com a gramática contextualizada.

As atividades 1 e 2 aparecem após o manual dos estudantes indicar que eles já aprenderam que as orações subordinadas substantivas "[...] exercem um papel sintático em relação à oração principal [...]" (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 125), o que é contraditório, visto que, no capítulo anterior, conforme foi explicitado, o livro indica apenas a dependência semântica entre esses tipos de oração. Essas duas atividades iniciais apresentam um trecho de samba-enredo e um trecho de texto informativo, respectivamente, para levar os estudantes a refletirem apenas sobre o uso ou não de preposição exigida pelo verbo ao se ligar a uma oração subordinada substantiva. A Figura 4, apresentada a seguir, reproduz, na íntegra, a segunda atividade da seção.

---

<sup>22</sup> Os três casos de excepcionalidade possível encontram-se na letra c) da atividade 2 (Figura 4); na letra f) da atividade 3 (Figura 5); e no item IV da letra d) da atividade 5 (Figura 7). Todas essas três ocorrências serão comentadas nas próximas páginas desta monografia.

**Figura 4** — Atividade 2 da seção *Reflexão sobre a língua* presente no capítulo 1 da unidade 4 do livro didático *Jornadas: novos caminhos*

**2** Leia estas informações a respeito de um dos muitos fortes que existem no país.

**Forte de Santo Inácio ou Forte de Tamandaré**

Situado em Tamandaré, Pernambuco, foi construído no final do século XVII, pelo engenheiro Antônio Correia Pinto. O Forte era uma defesa do porto de Tamandaré das invasões holandesas e servia de abrigo às embarcações portuguesas. Era então uma simples bateria.

Quando D. Pedro II decidiu conceder o título de barão a Joaquim Marques Lisboa, lembrou-se de que, ao passar pelo porto de Tamandaré, ele lhe pedira para transportar a bordo do navio em que estava, para o Rio de Janeiro, os restos mortais de seu irmão, rebelde da Confederação do Equador, que morrera em combate e estava enterrado em Tamandaré. Resolveu, então, que o título seria Barão de Tamandaré.

Durante a vigência da Segunda Guerra Mundial, o Forte abrigou as tropas do Exército que protegiam a costa brasileira. Desde 1978, o Forte de Tamandaré está sob a jurisdição da Marinha. [...]

FORTE de Santo Inácio ou Forte de Tamandaré. *Diretoria do Patrimônio Histórico e Documentação da Marinha*. Marinha do Brasil. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/dphdm/historia/almirante-tamandare/fortes-com-o-nome-tamandare>. Acesso em: 6 maio 2022.

**2. a)** Com o objetivo de defender a região das invasões holandesas e servir de abrigo às embarcações portuguesas.

**a)** Com que objetivo foi construído o forte?

**b)** Releia o segundo parágrafo e observe a oração destacada.

I. Qual palavra ou palavras ligam a oração subordinada à principal?  
A conjunção **que**, acompanhada da preposição **de**.

II. Observe agora a oração principal. Ela é organizada em torno de que verbo? Qual é a regência desse verbo?

III. Considerando a sua resposta anterior, que função exerce a oração subordinada nesse período?  
A função de objeto indireto.

**c)** Na linguagem cotidiana do português do Brasil, encontramos com frequência a construção “lembrou-se de que”?  
Resposta pessoal.

**2. b) II.** Ela é organizada em torno do verbo **lembrar**, que, no caso, foi utilizado como transitivo indireto. Esse verbo, quando pronominal, exige a preposição **de**.

Fonte: Delmanto, Carvalho e Chinaglia (2022).

Conforme mostra a Figura 4, a maior parte da atividade 2 objetiva levar os estudantes a perceberem que o verbo *lembrar-se* foi regido pela preposição *de*. A questão é bastante problemática porque, além de utilizar o texto como pretexto para explorar questões gramaticais, apresenta, grifado no texto, um trecho que contém mais de duas orações, o que pode confundir o discente na realização da questão e da identificação da oração subordinada dentro do fragmento marcado (“de que [...] ele

lhe pedira [...]”, de valor substantivo; ou “em que estava, para o Rio de Janeiro, os restos mortais de seu irmão, rebelde da Confederação do Equador”, de valor adjetivo).

É somente na letra c) que se detectou a primeira exceção que se aproxima do trabalho com a gramática contextualizada. A atividade busca levar o estudante a confrontar o registro encontrado no texto com o que se percebe no uso brasileiro do português. Para tornar tal reflexão mais profunda, a atividade poderia levar os alunos a pensarem na diferença entre o registro brasileiro e europeu do português e se tal distinção geraria interferência no sentido original do texto. Esse aprofundamento é brevemente mencionado como sugestão nos comentários para os professores: “Comente com os estudantes que, no português do Brasil atual, raramente aparece a preposição **de** antes da conjunção que inicia a oração subordinada objetiva indireta. Isso só acontece em situações mais formais” (Delmanto; Carvalho; Chinaglia, 2022, p. 126, grifos das autoras).

A Figura 5, apresentada a seguir, reproduz a terceira atividade contida na seção *Reflexão sobre o texto*. A partir de uma tirinha, a questão, novamente, leva os estudantes a perceberem o uso da regência do verbo presente na oração principal, utilizando o texto como pretexto para a abordagem gramatical da presença/ausência de preposição exigida pela regência, sem considerar se tal conectivo afeta ou não o sentido original do texto em estudo ou, por se tratar de uma tirinha, a construção do humor presente no enredo em questão.

**Figura 5** — Atividade 3 da seção *Reflexão sobre a língua* presente no capítulo 1 da unidade 4 do livro didático *Jornadas: novos caminhos*

**3** Leia esta tira.



GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea*. Disponível em: <http://www.niquel.com.br/>. Acesso em: 9 maio 2022.

Junte-se a um colega para discutir as seguintes questões:

- Níquel Náusea duvida realmente que os filhos façam o que ele diz? Justifique.  
*Não, é uma estratégia para conseguir que os filhos façam o que ele quer.*
- No último quadrinho, a “psicologia” do personagem se volta contra ele. Expliquem por quê.
- O verbo **duvidar** se repete em três quadrinhos da tira. Por que essa palavra está sempre grafada em negrito?  
*O uso do **bold** expressa a ênfase e a entonação dadas ao verbo pelos personagens.*
- Qual é o sentido ou a noção que esse verbo expressa no contexto da tira?
  - Observe e compare estes dois períodos. Qual é a diferença no uso do verbo **duvidar** em relação aos trechos que complementam seu sentido?
    - Duvido** do silêncio de vocês.  

complemento do verbo
    - Duvido** // que vocês fiquem quietinhos!  

complemento do verbo
- Agora, ainda em duplas, explorem de outro modo as falas dos personagens da tira no primeiro, no segundo e no quarto quadrinhos.
  - Observe as expressões faciais dos personagens. Para explorar outros modos de apresentar o que eles dizem, vocês poderão apenas modificar a forma verbal **duvido**, mas devem mudar o sentido da tira. Fiquem atentos às imagens: as soluções de vocês devem tornar as falas compatíveis com a cena da tira, de modo que ela possa ser lida e compreendida (o resultado tem de fazer sentido).  
*Resposta pessoal.*
  - Comparem as conclusões a que chegaram com as respostas dadas por outras duplas. Cada dupla deve tentar explicar o sentido que quis obter ao criar novas falas para os personagens.
  - Finalmente, socializem as reformulações com a turma, que poderá eleger as respostas mais divertidas ou inusitadas que surgirem.

Fonte: Delmanto, Carvalho e Chinaglia (2022).

Observa-se, na letra e), que o intuito da questão é levar o estudante a refletir sobre a presença ou a ausência da preposição *de* a partir do tipo de complemento que o verbo *duvidar* recebe. Verifica-se, no entanto, que a pergunta não aproveita a abordagem para levantar a reflexão sobre a diferença de sentido entre os tipos de

complemento utilizados para esse verbo (o complemento com núcleo substantivo e o complemento oracional), além de não associar as duas construções aos sentidos expressos pelo texto.

Na letra f) da atividade 3, entretanto, encontra-se a segunda exceção que se aproxima do trabalho com a gramática contextualizada. A questão visa levar os estudantes a perceberem que a modalização do verbo presente na oração principal afeta o sentido presente no texto em questão. Para contextualizar ainda mais a presença das orações subordinadas substantivas, o livro poderia indicar que o tipo de verbo presente na oração principal afetaria o tipo de complemento oracional que este poderá receber.

Essa relação entre a oração principal, o tipo de oração subordinada substantiva que a complementa e a modalização que ocorre nessa construção foram exploradas na atividade 4 da seção Reflexão sobre a língua, porém de forma descontextualizada e sem associação com algum texto, conforme mostra a Figura 6, disposta a seguir. Esse exercício se limita à dimensão da análise de frases, contrariando a tendência de se explorar a língua em situações reais de uso.

**Figura 6** — Atividade 4 da seção *Reflexão sobre a língua* presente no capítulo 1 da unidade 4 do livro didático *Jornadas: novos caminhos*

**4** Ao empregar diferentes verbos ou outras palavras, é possível ao falante da língua modalizar a fala de muitas formas. Observe o quadro.

Atitude	Oração principal	Oração substantiva
Uma forte certeza:	Tenho certeza absoluta	de que vocês ficarão quietinhos.
Uma certeza média:	Não tenho dúvida	de que vocês ficarão quietinhos.
Um pressentimento:	Desconfio	que vocês ficarão quietinhos.
Um desafio:	Duvido	que vocês fiquem quietinhos.
Uma exigência:	Exijo	que vocês fiquem quietinhos.
Uma ordem:	Ordeno	que vocês fiquem quietinhos.
Um pedido:	Peço	que vocês fiquem quietinhos.

Anote, no caderno, a afirmação ou as afirmações adequadas. Observando a relação entre as três colunas é possível perceber que: **Resposta: b, c e d.**

a) a mudança no verbo da oração principal não interfere no sentido global do período;

b) o sentido da oração substantiva se altera a cada vez que ela é combinada com um verbo modalizador diferente na oração principal;

c) a modalização pode se manifestar por meio de recursos semânticos e sintáticos da língua;

d) a oração principal modaliza a subordinada, atribuindo a ela valores de certeza, ordem, possibilidade, entre outros.

Fonte: Delmanto, Carvalho e Chinaglia (2022).

Percebe-se que a atividade 4, disposta na Figura 6, contém afirmações bastante pertinentes acerca da relação entre a modalização e as orações

subordinadas substantivas, porém o caráter da questão apela para o registro e a memorização dos aspectos, e não para a reflexão de tais recursos dentro de textos. O trabalho com a gramática contextualizada poderia ser realizado aproveitando a tirinha presente na questão anterior, relacionando as observações feitas nas duas atividades.

Encerrando a seção *Reflexão sobre o texto*, a atividade 5 — reproduzida, na íntegra, na Figura 7, a seguir — introduz somente um fragmento de matéria jornalística, inédito na obra, para, mais uma vez, usar um texto como pretexto no trabalho com a gramática. O objetivo é fazer os estudantes perceberem o sentido expresso por verbos contidos nas orações principais. Não há, entretanto, menção às orações subordinadas substantivas ou aos valores sintáticos que elas expressam dentro do texto em questão.

**Figura 7** — Atividade 5 da seção *Reflexão sobre a língua* presente no capítulo 1 da unidade 4 do livro didático *Jornadas: novos caminhos*

**5** Você é capaz de realizar várias tarefas ao mesmo tempo? Leia o trecho a seguir, extraído de uma matéria jornalística.

[...]

O fato é que nosso cotidiano é complexo porque exige que as pessoas deem conta de muitas tarefas simultâneas – algo que muitas vezes elas desejam. Até pouco tempo atrás, acreditava-se que o cérebro humano não lidava bem com essa simultaneidade, mas pesquisas recentes, como a realizada pelo Instituto Francês de Saúde e Pesquisa Médica e divulgada em abril deste ano, indicam que somos multitarefas muito competentes. [...]

NORMAN, Donald A. Tecnologia tem que ser complexa. *Galileu*. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI157246-17774,00-TECNOLOGIA+TEM+QUE+SER+COMPLEXA.html>. Acesso em: 9 maio 2022.

a) Que novos resultados as pesquisas realizadas pelo instituto francês indicam?  
As pesquisas indicam que o ser humano é capaz de realizar muitas tarefas simultâneas no complexo mundo em que vivemos.

b) Observe, no trecho, as orações subordinadas substantivas destacadas.

- I. Nas orações que exercem o papel de orações principais em relação a elas, quais verbos são utilizados?  
Os verbos **exigir** e **indicar**, respectivamente.
- II. Quais são os sujeitos desses verbos?  
Respectivamente, **nosso cotidiano** e **pesquisas recentes**.
- III. Na primeira oração destacada, o verbo **exigir** expressa recomendação, permissão ou obrigatoriedade? **Expressa obrigatoriedade.**
- IV. Na segunda ocorrência, que forma verbal poderia substituir o verbo da oração principal em relação à destacada sem perder o sentido da frase? **Possibilidades: revelam e demonstram.**

Fonte: Delmanto, Carvalho e Chinaglia (2022).

É no item IV da letra b) da atividade 5 que se encontra a terceira e última exceção que se aproxima do trabalho com a gramática contextualizada. O estudante é levado a refletir sobre o uso dos verbos na oração principal e a relação destes com o sentido original do texto. A contextualização das orações subordinadas substantivas poderia ser realizada, por exemplo, com o questionamento sobre a possível mudança

de complemento oracional dos verbos apontados como sugestão de reposta ("revelam" e "demonstram").

Após a seção *Reflexão sobre o texto*, o capítulo se encerra com a seção *Uma questão investigativa*, na qual é proposta aos estudantes uma prática de pesquisa em grupo para investigar a modalização do discurso direto e indireto em textos jornalísticos encontrados pelos próprios alunos. A atividade, apesar de bastante contextualizada e vinculada à circulação de gêneros textuais na realidade concreta, não direciona o olhar dos alunos para a percepção do uso das orações subordinadas substantivas como complemento dos verbos a serem encontrados.

É importante salientar que, nas seções analisadas da obra *Jornadas: novos caminhos*, não foram encontradas atividades que trabalham com a classificação das orações. Os estudantes têm acesso a esse conteúdo sem saber, ao menos, que tais construções possuem nomes específicos e análogos às funções sintáticas do período simples tomadas como referência para a classificação. Trata-se de uma lacuna significativa que ganha relevo na comparação com os outros dois livros didáticos, conforme mostram os próximos tópicos deste trabalho.

Após a investigação sobre as seções do livro didático em questão, foi analisada a resenha da coleção dele inserida no *Guia Digital* da edição de 2024 do PNLD. Apesar de esse documento indicar que as obras dessa coleção adotam "[...] o texto como ponto de partida para o ensino, com base na concepção enunciativo-discursiva de linguagem" (Brasil, 2024b, p. 189), verificou-se, por meio da análise, que a obra *Jornadas: novos caminhos* voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental realiza pouca reflexão acerca do conteúdo das orações subordinadas substantivas.

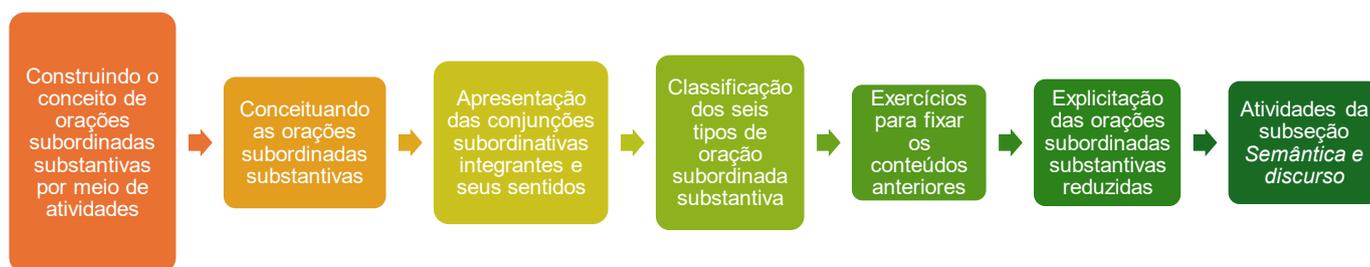
## **4.2 Livro *Português: linguagens***

O livro didático *Português: linguagens*, conforme foi explicitado anteriormente, no quadro 2, é único, entre os que foram selecionados para análise, que se encontra em uma edição posterior à primeira (no caso, trata-se da 11ª edição), o que permite a suposição de que a obra já deve ter passado por alguns processos de revisão e atualização de temas, textos e conteúdo. Além disso, foi o livro adotado pela escola onde o autor desta monografia atua como professor de Português do Ensino Fundamental.

Diferentemente do livro anterior, a obra *Português: linguagens* apresenta uma sistematização do conteúdo das orações subordinadas substantivas, reunindo, com uma sequência lógica, as considerações sobre esse assunto em uma seção intitulada *A língua em foco*. Esta se inicia com atividades que buscam levar o estudante a construir o conceito das orações com valor de substantivo, além de retomar as definições de período simples, período composto e orações coordenadas — conteúdos explicitados em seções anteriores da mesma edição.

Em seguida, após conceituar as orações subordinadas substantivas e apresentar detalhadamente as conjunções subordinativas integrantes, o livro explicita aos alunos a classificação dessas orações, explicando, de modo detalhado e exemplificado, o funcionamento de cada um dos seis tipos. Em seguida, são apresentados sete exercícios para fixar as orientações anteriores, e, após a explicitação do que são as orações subordinadas substantivas reduzidas<sup>23</sup>, a seção encaminha-se para o encerramento com mais cinco exercícios presentes na subseção intitulada *Semântica e discurso*. Essa organização de conteúdos da obra aparece sintetizada na Figura 8, disponibilizada a seguir.

**Figura 8** — Sistematização do conteúdo orações subordinadas substantivas presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático *Português: linguagens*



Fonte: o autor com dados de Cereja e Vianna (2022).

A subseção *Construindo o conceito* sobre as orações subordinadas substantivas foi estruturada por meio de sete atividades, das quais seis são baseadas em um trecho de uma crônica e em uma tirinha. Verifica-se, porém, que as questões não objetivam o trabalho com a gramática contextualizada, mas, sim, a identificação de orações com valor de substantivo, sem mostrar como tais construções podem

<sup>23</sup> As orações subordinadas substantivas reduzidas não foram focalizadas nesta pesquisa devido à curta extensão desta monografia e à reunião de outros tipos de oração subordinada que geralmente aparecem na abordagem desse conteúdo, as adjetivas e as adverbiais.

contribuir ou não com o sentido do texto. Trata-se, portanto, do uso do texto como pretexto para exploração de tópicos da norma-padrão gramatical.

Essa constatação, associada à estruturação do conteúdo apresentada na Figura 8, deixa indícios de que o volume analisado está mais próximo de um ensino que aborda a gramática de forma tradicional, bastante presente, ao longo dos anos, nas salas de aula brasileiras (Antunes, 2014). Trata-se, assim, de uma evidência não só de tentativas ainda pouco expressivas de mudança desse cenário, mas também de permanência de algumas práticas docentes tradicionais na abordagem do conteúdo gramatical.

A tirinha presente na seção foi indicada para a realização das questões de 4 a 6, porém esta última poderia ser realizada sem a leitura do texto em questão, conforme mostra a Figura 9, disposta a seguir. Essa atividade — a mais extensa da parte voltada à construção do conceito das orações subordinadas substantivas — não apresenta ramificações para relacionar o emprego dessas estruturas oracionais ao texto em questão, comentando, por exemplo, sobre o nível formal da linguagem da construção oracional ("Nunca pensei que fosse chegar a esse ponto...") presente em uma tirinha, gênero que geralmente apresenta linguagem coloquial.

**Figura 9** — Atividade 6 da subseção *Construindo o conceito* presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático *Português: linguagens*

Leia esta tira e resolva as questões 4 a 6.

GOMES, Clara. Redes (anti)sociais. *Bichinhos de jardim*, 29 jun. 2016. Disponível em: <https://bichinhosdejardim.com/redes-anti-sociais/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

6. Esta atividade propõe a vocês um desafio: Como reconhecer se uma oração tem valor de substantivo, ou seja, se pode fazer o papel que um substantivo faria na oração? Com a orientação do professor, organizem-se em grupos e respondam às perguntas a seguir.

6. a) Espera-se que os alunos considerem que essa palavra nomeia algo que serve de referência, de modelo, de paradigma.

a) Procurem explicar oralmente, sem consultar o dicionário: Qual é o significado da palavra **padrão**?

b) Pronomes substantivos podem ser usados no lugar de substantivos. Logo, se for possível substituir uma oração toda por um pronome substantivo, é possível considerar que essa oração tem o valor de um substantivo, ou seja, que ela é uma oração que tem valor de substantivo. Considerando esse raciocínio, a oração em destaque a seguir é substantiva, isto é, tem valor de substantivo? Como chegaram a tal conclusão?

A oração tem valor de substantivo, já que pode ser substituída pelo pronome **isso**.

**Eu decidi que não verei mais as mensagens eletrônicas.**

c) Comprovando o padrão, observem como ficam os enunciados a seguir com a substituição da segunda oração pelo pronome substantivo **isso** e respondam: As orações em destaque têm valor de substantivo? *Sim, as orações em destaque têm valor de substantivo.*

- “Nunca pensei **que fosse chegar a esse ponto...**”  
Nunca pensei **isso...**
- “[...] estou pensando **em me refugiar no mundo real!**”  
Estou pensando **nisso!**

d) No item anterior, vocês experimentaram usar um padrão para reconhecer orações com valor de substantivo. Qual é ele?

e) Na opinião de vocês, a identificação de um padrão para analisar orações parece facilitar o estudo? *Resposta pessoal.*

6. d) Espera-se que os alunos observem que, se for possível substituir uma oração toda por um pronome substantivo, é possível afirmar que tal oração tem valor de substantivo, isto é, que ela é uma oração substantiva.

Fonte: Cereja e Vianna (2022).

Nas orientações voltadas aos professores acerca da atividade 6, reproduzida na Figura 9, há uma observação que busca relacionar a identificação de padrões (objetivo da atividade em questão) e o desenvolvimento do pensamento computacional, que é um dos objetivos previstos na BNCC<sup>24</sup>. Não foram encontrados,

<sup>24</sup> “[...] pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos [...]” (Brasil, 2018, p. 474).

entretanto, recomendações ou apontamentos voltados para as orações subordinadas substantivas nem para a relação destas com os textos presentes na seção em análise.

A associação de um conteúdo do componente curricular Português a outro (no caso, da área da Informática) vai ao encontro dos anseios da BNCC, pois estabelece interdisciplinaridade entre áreas que, antes, eram concebidas de forma estanque, sem possibilidade de ligação. Tal iniciativa, porém, não deveria precarizar a abordagem das orações subordinadas substantivas, pois estas compõem a grade curricular voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental e encontram correspondência no estudo dos conectivos e da construção de argumentação em textos de opinião.

Na subseção *Conceituando*, o livro sintetiza para os estudantes os padrões que puderam ser percebidos por eles e indica que as orações subordinadas substantivas são classificadas como tais porque, "Em períodos compostos, as orações que são objeto direto e objeto indireto, assim como sujeito, predicativo, complemento nominal e aposto, equivalem a nomes [...]" (Cereja; Vianna, 2022). Em seguida, a obra indica que essas orações são geralmente iniciadas pelas conjunções subordinativas integrantes *que* e *se*, conforme mostra a Figura 10, a seguir.

**Figura 10** — Trecho da subseção *Conceituando* presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático *Português: linguagens*

### Atenção

As orações subordinadas substantivas são geralmente introduzidas pelas conjunções subordinativas integrantes **que** e **se**. Essas conjunções são omitidas em alguns casos, principalmente quando a oração subordinada substantiva é iniciada por pronome ou advérbio interrogativo, exclamativo, e por alguns pronomes indefinidos, como **quem** e **(o) que**.

Observe o exemplo a seguir.

Nem imagino	se	comprou outro carro
	quem	
	por que	
	como	
	quando	
	onde	

### Emprego das conjunções integrantes

Quando o verbo da oração subordinada exprime certeza, emprega-se a conjunção integrante **que**; quando exprime possibilidade ou incerteza, emprega-se a conjunção integrante **se**. Observe, como exemplo, os versos a seguir, do poema “Lagoa”, de Carlos Drummond de Andrade.

**Lagoa**

Eu não vi o mar.  
 Não sei **se** o mar é bonito,  
 Não sei **se** ele é bravo.  
 O mar não me importa.  
 [...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*.  
 São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 31.

Espera-se que os alunos observem que, na estrofe, o eu lírico declara não conhecer o mar, portanto ele expressa algumas incertezas sobre o mar, levantando possibilidades por meio de duas orações subordinadas iniciadas pela conjunção **se**.

• Considerando o sentido da estrofe, por que o eu lírico usa a conjunção integrante **se**?

Fonte: Cereja e Vianna (2022).

Conforme é exibido na Figura 10, é notável que, de modo diferente do livro didático anterior, *Jornadas: novos caminhos*, a obra *Português: linguagens*, além de apresentar aos estudantes as conjunções subordinativas integrantes, indica que outros tipos de conectivos (pronomes e advérbios interrogativos) podem ligar as orações subordinadas substantivas às orações principais. Há, por fim, o trabalho de

contextualizar a conjunção subordinativa integrante se dentro de um trecho de poema. Iniciativa pontual, porém válida no trabalho com a gramática contextualizada.

No caso em questão, a conjunção subordinativa integrante *se* não foi utilizada de forma aleatória, mas, sim, compromissada com o poema, com o intuito de contribuir com a expressão do sentimento de incerteza demonstrado pelo eu lírico ao falar sobre o mar. Apesar de a atividade ser fundamental para o trabalho com o texto escolhido, ela aparece fora do bloco de exercícios, o que pode comprometer sua realização ou ofuscar sua relevância perante as demais questões contidas nas seções de exercícios.

Na subseção *Classificação das orações subordinadas substantivas*, a obra procura definir os seis tipos dessas orações a partir de frases descontextualizadas, sem vinculação a algum texto. Apesar de isso representar um avanço em relação ao primeiro livro didático analisado, ainda há carência do trabalho com a gramática contextualizada. É evidente que o objetivo do trecho é levar os estudantes a memorizarem a estrutura e a classificação das orações com valor de substantivo. A Figura 11, disposta a seguir, apresenta um exemplo desse trecho do livro.

**Figura 11** — Trecho da subseção *Classificação das orações subordinadas substantivas* presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático *Português: linguagens*

## Subjetiva

Exerce a função de **sujeito** da oração de que depende ou em que se insere. Por exemplo, observe esta construção:

VL    PS

É importante

---

or. principal

que fiquemos atentos aos exageros da internet.

---

or. subord. substantiva subjetiva

**Observação**

Há certos verbos (sempre na 3ª pessoa do singular) e certas expressões que quase sempre têm por sujeito uma oração subordinada substantiva:

**acontecer, constar, cumprir, ocorrer, parecer** e outros;  
**sabe-se, ficou provado, é bom, é claro, é certo, é importante**, etc.

Fonte: Cereja e Vianna (2022).

É perceptível, conforme é exibido na Figura 11, que a conceituação da oração subordinada substantiva subjetiva visa somente à identificação de estruturas gramaticais (como os verbos na 3ª pessoa do singular, apontados no *box* lateral) que apontam para tal tipo de construção oracional. Além da carência textual, observa-se também, nesse trecho, a ausência de exemplos que correlacionam tais orações com

as funções sintáticas do período simples, o que poderia facilitar o estudo dos estudantes.

Essa dinâmica descontextualizada de conceituação é realizada sobre todos os seis tipos de oração subordinada substantiva. Nota-se, entretanto, um pequeno avanço em relação ao livro anterior: é disponibilizada para o aluno a explicação, em forma de lembrete, sobre a substituição dessas orações por pronomes demonstrativos de valor substantivo, como *isso*, *isto* e *aquilo*, para confirmar se uma oração é realmente substantiva. Mesmo com esse importante detalhamento, o conteúdo do livro ainda se volta à transmissão e à memorização de regras gramaticais, detendo-se ainda à identificação e à classificação de termos.

Na subseção *Exercícios* presente na seção analisada, encontram-se sete atividades as quais estão baseadas em diferentes gêneros textuais: trecho de artigo de opinião e trecho de uma canção. Mais uma vez, assim como no livro didático analisado anteriormente, verifica-se que tais textos foram usados como pretexto para somente se identificarem e classificarem orações subordinadas substantivas. A Figura 12, disposta a seguir, reproduz algumas dessas atividades, assim como o gabarito delas sugerido ao professor.

**Figura 12** — Atividades 5, 6 e 7 da subseção *Exercícios* presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático *Português: linguagens*

Leia, a seguir, a letra de uma canção de Tom Jobim e Vinicius de Moraes e depois responda às questões 5 a 7.

**Chega de saudade**

Vai, minha tristeza  
 E diz a ela  
 Que sem ela não pode ser  
 Diz-lhe numa prece  
 Que ela regresse  
 Porque eu não posso mais sofrer

Chega de saudade  
 A realidade é que sem ela  
 Não há paz, não há beleza  
 É só tristeza e a melancolia  
 Que não sai de mim, não sai de mim  
 Não sai  
 [...]

CHEGA de saudade. Intérprete: João Gilberto. Compositores: Vinicius de Moraes e Tom Jobim. [S. l.]: Emi-Odeon, 1959. Faixa 1. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/cheга-de-saudade>. Acesso em: 23 maio 2022.

**5.** O eu lírico que se expressa nos versos sofre por amor.

a) Quem é o interlocutor dele? *A tristeza.*

b) Qual é a causa desse sofrimento? *A ausência da mulher amada.*

**6.** Classifique sintaticamente estas construções de alguns versos da canção:

a) Que sem ela não pode ser *Oração subordinada substantiva objetiva direta.*

b) [...] que sem ela / Não há paz [...] *Oração subordinada substantiva predicativa.*

**7.** Identifique na letra da canção uma oração que, sintaticamente, tem a mesma função que a oração “Que sem ela não pode ser”. Copie-a no caderno. *Que ela regresse.*

Fonte: Cereja e Vianna (2022).

Verifica-se, conforme mostra a Figura 12, que as duas últimas questões sobre o fragmento da canção apresentada visam à identificação e à classificação das orações subordinadas substantivas presentes no texto em questão. Poderiam ser explorados, por exemplo, os sentidos contidos nas orações apresentadas nas letras a) e b) da sexta questão, as quais revelam o apelo do eu lírico à pessoa amada, para que esta retorne e acabe com o sofrimento demonstrado pela voz que se expressa no texto.

No tocante ao trabalho com o gênero textual canção, verifica-se que o livro didático não aproveita a oportunidade de conectar atividades que focalizam a

expressividade do eu lírico. Poderia ser feita uma intertextualidade com a atividade destacada na Figura 10, contribuindo para que a questão não ficasse isolada e que a ideia de incerteza expressa pela conjunção subordinativa integrante *se* fosse contrastada com a ideia de certeza expressa pela conjunção subordinativa integrante *que* presente em alguns versos da canção, como em "E diz a ela / **Que sem ela não pode ser**".

Após a conceituação das orações subordinadas substantivas reduzidas e a distinção entre estas e as desenvolvidas, o livro didático apresenta seis atividades contidas na seção *Semântica e discurso*, as quais são baseadas em um poema. Assim como ocorreu no bloco anterior de exercícios, a maior parte das atividades presentes nessa seção visa ao uso do texto como pretexto para se explorarem questões gramaticais. Verifica-se, entretanto, uma pequena exceção na última questão, reproduzida na Figura 13, a seguir.

**Figura 13** — Atividade 6 da subseção *Semântica e discurso* presente no capítulo 2 da unidade 1 do livro didático *Português: linguagens*

Leia este poema de Mário Quintana:

**Presença**

Para Lara de Lemos

É preciso que a saudade desenhe tuas linhas perfeitas,  
teu perfil exato e que, apenas, levemente, o vento  
das horas ponha um frêmito em teus cabelos...  
É preciso que a tua ausência trescale  
sutilmente, no ar, a trevo machucado,  
folhas de alecrim desde há muito guardadas  
não se sabe por quem nalgum móvel antigo...  
Mas é preciso, também, que seja como abrir uma janela  
e respirar-te, azul e luminosa, no ar.  
É preciso a saudade para eu sentir  
como sinto – em mim – a presença misteriosa da vida...  
Mas quando surges és tão outra e múltipla e imprevista  
que nunca te pareces com o teu retrato...  
E eu tenho de fechar meus olhos para ver-te!

QUINTANA, Mário. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006. p. 419.

**6.** A repetição de orações subordinadas substantivas tem um papel essencial na construção do poema e de seus sentidos. Considerando a relação entre forma e conteúdo no poema, copie as afirmativas corretas no caderno.

- x a) A repetição da oração "É preciso" reforça a ideia de dificuldade do eu lírico para reconstituir a imagem da pessoa a quem se dirige.
- x b) Nos períodos em que "É preciso" é a oração principal, essa estrutura sintática necessita sempre de um sujeito, expresso pelas orações subordinadas substantivas subjetivas.
- x c) As orações subordinadas substantivas subjetivas expressam uma suposta concretização da pessoa a quem o eu lírico se dirige e, conseqüentemente, um meio de torná-la viva na lembrança dele.
- d) A materialidade da pessoa a quem o eu lírico se dirige é construída como um retrato e, assim, sua ausência dá lugar à presença do interlocutor.

**frêmito:** ondulação, balanço.  
**Lara de Lemos:** professora, jornalista, tradutora e poeta, foi amiga de Mário Quintana e com ele trabalhou no jornal *Correio do Povo*, em Porto Alegre (RS).  
**trescalar:** exalar, lançar (cheiro, aroma).

Fonte: Cereja e Vianna (2022).

A questão 6, reproduzida na Figura 13, apesar de já apresentar aos estudantes a reflexão pronta sobre o uso das orações subordinadas substantivas no poema analisado (em vez de fazê-los construir o pensamento com as próprias palavras), associa a repetição destas ao sentido construído no texto, aproximando-se do trabalho com a gramática contextualizada. Para aprofundar tal observação, poderia haver a sugestão de reescrita dos termos com a troca do núcleo verbal para um de valor nominal e, em seguida, a verificação de alteração de sentido e de valor expressivo dentro do mesmo texto.

Verificou-se também que, na seção destinada ao estudo das orações subordinadas substantivas, o texto em questão é a terceira ocorrência de um gênero organizado em versos e estrofes. A presença dessas obras poéticas poderia resultar em atividades que visam à intertextualidade, principalmente quando se detecta que os três textos poéticos em questão contam com construções oracionais de valor substantivo e de valor sintático diversificado (com valor de objeto direto, de predicativo e de sujeito).

É importante destacar que, nas atividades analisadas da obra *Português: linguagens* sobre as orações subordinadas substantivas, além da falta de contextualização sobre a gramática por meio de textos, verificou-se também a ausência do trabalho com os conectivos que podem introduzir essas orações, contrariando a expectativa criada com a exposição das conjunções subordinativas integrantes, dos pronomes e dos advérbios interrogativos feitos no material, conforme exibe a Figura 10, exposta anteriormente.

Em relação à resenha contida no *Guia Digital* da edição de 2024 do PNLD, é informado aos leitores desse documento que a coleção à qual esse livro didático pertence "[...] tem como princípio geral norteador a abordagem enunciativo-discursiva de práticas de leitura/escuta, de produção de textos orais, escritos e multimodais e de reflexão sobre a língua" (Brasil, 2024b, p. 196). A análise acerca das orações subordinadas substantivas verificou, entretanto, que o livro em questão está mais próximo da reprodução de uma concepção de língua que preza pelos estudos da forma da língua e pela memorização de regras da gramática tradicional.

### **4.3 Livro *Teláris Essencial***

O livro didático *Teláris Essencial* contém o conteúdo sobre as orações subordinadas substantivas na unidade 3, dentro da seção *Língua: usos e reflexão*. Esta se inicia com a abordagem do período composto e a coesão textual. Nas orientações voltadas aos professores, disponibilizadas na margem da folha, é destacada a importância que os recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais) têm para os estudantes (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022). Cria-se, assim, a expectativa de que as atividades presentes explorarão os diferentes conectivos que introduzem as orações subordinadas substantivas.

Ao longo da seção, essas expectativas são frustradas, visto que o livro se preocupa apenas em apresentar a classificação dos seis tipos de oração subordinada substantiva, sem propor aos estudantes exercícios para que tenham a oportunidade de verificar, dentro ou fora de textos, o funcionamento dessas estruturas linguísticas. Nas orientações voltadas aos professores, é informado que não há a preocupação de fazer os alunos se apropriarem de terminologia específica e que eles devem apenas refletir sobre as relações sintáticas presentes no período composto. Nas palavras do livro,

[...] a apresentação da classificação das orações não visa à memorização, mas à percepção dos mecanismos de coesão necessários à estruturação dos períodos. Conscientes desses mecanismos e de suas relações, os estudantes poderão manejar com mais propriedade as diversas estruturas sintáticas que a língua disponibiliza aos usuários (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. 118).

A ausência de atividades que correspondam aos objetivos propostos pelo livro didático em questão é bastante problemática, principalmente por se tratar de uma obra voltada a um público cujo contato com as orações subordinadas substantivas está ocorrendo pela primeira vez, considerando que o estudante não realize algum tipo de cursinho ou de aulas de reforço fora da escolar regular. Dessa forma, o livro em questão, ao ser comparado com os demais analisados neste trabalho de monografia, apresenta uma lacuna considerável.

É fundamental destacar que, nas orientações destinadas aos professores, essa obra indica que há atividades que abordam as orações subordinadas substantivas: "As atividades propostas têm o objetivo de somente apresentar uma visão geral das orações subordinadas substantivas e, assim, apresentar a conjunção integrante" (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2022, p. 118). É interessante observar que, na mesma

seção *Língua: usos e reflexão*, encontram-se oito atividades voltadas ao trabalho com as orações subordinadas adverbiais<sup>25</sup>, e não com as substantivas.

No trato com o conteúdo, conforme foi informado, o livro apresenta apenas a classificação dos seis tipos de orações de valor substantivo, partindo de textos (tirinhas e histórias em quadrinho) para exemplificar tais construções gramaticais. A subseção dedicada a esse objetivo, intitulada *Orações subordinadas substantivas e coesão*, apresenta aos estudantes apenas as conjunções subordinativas integrantes *que* e *se*, não fazendo menção aos outros conectivos possíveis para introduzir esses termos, conforme foi informado no livro *Português: linguagens* (Cereja; Vianna, 2022). Tal informação aparece presente somente nas orientações aos professores.

A única atividade sobre orações subordinadas substantivas indicada pelo livro didático em questão está presente de forma indireta e totalmente descontextualizada, sem vinculação a qualquer texto: foi inserida como sugestão nas orientações voltadas aos docentes, localizadas à margem da página. A Figura 14, disposta a seguir, reproduz essa atividade na íntegra, juntamente à recomendação feita pelo próprio livro didático e ao gabarito das questões.

**Figura 14** — Atividade sobre orações subordinadas substantivas presente nas orientações ao professor na unidade 3 do livro didático *Teláris Essencial*

Desenvolver, mesmo que oralmente, algumas atividades, como as sugeridas:

- Leia as frases a seguir. Observe as orações destacadas e, no caderno, copie o item correspondente à classificação delas.

I. Os grevistas queriam apenas o seguinte: **que lhes dessem melhores condições de trabalho.**

- a) oração subordinada predicativa
- b) oração subordinada apositiva
- c) oração subordinada objetiva direta

II. A verdade é **que nem todos vieram.**

- a) oração subordinada predicativa
- b) oração subordinada subjetiva
- c) oração subordinada apositiva

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2022).

<sup>25</sup> É curioso notar que, na subseção *Classificação das orações subordinadas adverbiais*, as orientações voltadas aos professores, na margem da folha, indicam que o trabalho com as orações de valor adverbial também não é voltado à memorização, mas, sim, à percepção dos efeitos de sentido inseridos pelas conjunções. Trata-se da mesma proposta indicada para o trabalho com as orações subordinadas substantivas, o que reforça a necessidade de atividades para o trabalho também com estas construções oracionais, e não somente com aquelas.

Conforme é exibido na Figura 14, o livro didático recomenda aos professores que desenvolvam, mesmo que oralmente, atividades do mesmo tipo que as sugeridas. É notável que as questões apontadas visam somente à identificação e à classificação das orações subordinadas substantivas. Além da ausência do trabalho contextualizado da gramática com o texto, verifica-se também a falta de ênfase na questão da coesão sequencial — aspecto bastante enfatizado na abertura da seção voltada ao estudo dessas orações.

A sugestão contida na Figura 14 pode parecer ingênua e descompromissada, porém, se se considerar que o livro didático, muitas vezes, é o único material disponível na escola que contribui diretamente para a formação continuada do docente (Lajolo, 1996), pode-se criar a ilusão de que tais atividades estão em consonância com os estudos linguísticos mais avançados ou de que questões com esse perfil, de identificação e classificação, representam o ponto máximo do desenvolvimento do estudo das orações subordinadas substantivas na Educação Básica, o que não é adequado.

A descontextualização permanece nos trechos voltados à classificação das orações de valor substantivo. Apesar de as orientações disponíveis para os professores se referirem às funções sintáticas do período simples, resgatando noções que foram construídas em outros anos de escolaridade, o livro didático em questão não utiliza o texto para exemplificar os seis tipos de orações subordinadas substantivas e, quando o faz, insere tirinhas e histórias em quadrinhos como pretexto para exploração de categorias sintáticas. A Figura 15, apresentada a seguir, contém um exemplo de uma ocorrência com esse caráter descontextualizado.

**Figura 15** — Trecho da subseção *Orações subordinadas substantivas e coesão* presente na unidade 3 do livro didático *Teláris Essencial*

**II. Função de objeto direto:** oração subordinada substantiva **objetiva direta**.

Leia esta tira:

DAVIS, Jim. Garfield. Folha de S.Paulo, São Paulo, mar. 2015.

Releia esta frase:

1ª oração
2ª oração

[...] eu sempre me pergunto se eu poderia ter sido médico.

↓
↓

oração principal
oração subordinada com função de objeto direto

↓
↓

conjunção subordinativa

Observe que, neste caso, a conjunção integrante é o *se*.

A oração que exerce a função de objeto direto é classificada como oração subordinada **substantiva objetiva direta**.

Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2022).

Conforme é exibido na Figura 15, a inserção da tirinha foi voltada somente à identificação e à classificação de uma oração subordinada substantiva objetiva direta. O mesmo procedimento é repetido no trato com a conjunção subordinativa integrante *se*. Nas orientações voltadas ao professor sobre a oração com função de objeto direto, não foram encontrados comentários voltados à importância desse tipo de conectivo para a coesão sequencial do texto, contrariando, mais uma vez, os objetivos propostos pelo livro para a seção em análise.

A resenha da coleção *Teláris Essencial* disponível no *Guia Digital* da edição de 2024 do PNLD indica que "As unidades de cada volume são estruturadas em torno de um gênero textual/discursivo, que norteia as atividades de leitura, de reflexão sobre a língua e das propostas de produção de texto" (Brasil, 2024b, p. 208). A análise da seção destinada ao estudo das orações subordinadas revela, entretanto, que a reflexão sobre a língua não foi realizada de fato, abrindo margem para a reprodução de práticas que visam somente à identificação de termos e à memorização de regras da gramática tradicional.

Ainda sobre a resenha em questão, foi apontado, na seção *Análise* presente nesse documento, que, nos livros da coleção *Teláris Essencial*, "[...] são encontradas atividades de identificação de elementos gramaticais em uma perspectiva mais tradicional, mesmo quando o texto é trazido como base para o processo de ensino-

aprendizagem" (Brasil, 2024b, p. 209). Nesse sentido, o perfil descontextualizado e tradicional de atividades sugeridas como as da Figura 14 confirma o posicionamento apontado na avaliação da obra pelo PNLD.

A carência de exercícios acerca do conteúdo orações subordinadas substantivas no livro didático *Teláris Essencial* impediu a realização de análises mais complexas, principalmente em relação à presença do trabalho contextualizado com a gramática. Ainda assim, o conteúdo observado revelou a persistência de abordagens tradicionais da gramática tradicional no ensino de língua materna, contrariando as expectativas de documentos e iniciativas que regulam a educação básica no país, como a BNCC, os PCNs e o próprio PNLD.

O Quadro 4, apresentado a seguir, contém uma síntese comparativa entre as seções encontradas nos três livros em análise voltadas aos estudo das orações subordinadas substantivas. Os critérios utilizados para a comparação entre as obras foram baseados nas perguntas avaliativas das coleções didáticas do PNLD de 2024 (Brasil, 2024b), especificamente nas de número 4, 6, 10, 12 e 13, conforme estão exibidas no Quadro 1, disponível no terceiro capítulo desta monografia. Também foi inserido um critério relacionado ao trabalho contextualizado com a gramática.

**Quadro 4** — Síntese comparativa das seções encontradas nos três livros didáticos em análise voltadas aos estudos das orações subordinadas substantivas

Livros didáticos	Critérios	A(s) seção/seções associa(m) o estudo das orações subordinadas substantivas a textos cujos contextos de produção, cujos usos sociais e cujos campos de atuação são ressaltados?	A(s) seção/seções aborda(m) as orações subordinadas substantivas na concepção enunciativo-discursiva de linguagem?	A(s) seção/seções adota(m) o texto, em seus diferentes gêneros, como unidade de trabalho para abordar as orações subordinadas substantivas?	A(s) seção/seções trabalha(m) as orações subordinadas substantivas em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção textual, oralidade e tratamento das linguagens?	A(s) seção/seções apresenta(m) atividades sobre orações subordinadas substantivas que englobam o texto oral e o texto escrito, com atenção para aspectos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos?	A(s) seção/seções realiza(m) o trabalho com as orações subordinadas substantivas de forma contextualizada?
<i>Jornadas: novos caminhos: Língua Portuguesa: 9º ano</i>	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	
<i>Português: linguagens: 9º ano</i>	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	
<i>Teláris Essencial: Português: 9º ano</i>	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação ao primeiro critério, verificou-se que nenhum dos três livros didáticos analisados apresenta as orações subordinadas substantivas associadas a textos cujos contextos de produção, cujos usos sociais e cujos campos de atuação são ressaltados. Observou-se que, de forma geral, nas três obras, o texto é utilizado em fragmentos e volta-se a atividades de interpretação geral, a qual é pouco ou nada

relacionada à presença das orações de valor substantivo. Até mesmo as tirinhas, textos curtos disponibilizados de forma integral, não contam com seus usos sociais associados ao estudo das orações em questão.

Sobre o segundo critério, notou-se que as seções analisadas nas três obras didáticas em estudo não abordam as orações subordinadas substantivas na concepção enunciativo-discursiva de linguagem. Dessa forma, o estudo dessas orações não foi relacionado ao processo de interlocução que ocorre em práticas sociais de linguagem — aspecto previsto pelos PCNs (Brasil, 1998), conforme foi apontado no terceiro capítulo desta monografia.

O terceiro critério foi o único a ser contemplado pelos três livros didáticos, já que os três apresentaram gêneros textuais diversificados para o estudo das orações subordinadas substantivas. Observou-se, entretanto, que as obras contemplaram, nas seções analisadas, somente textos escritos, eliminando o trabalho com a oralidade. Além disso, verificou-se a presença de muitos textos fragmentados, em trechos curtos, não disponibilizados na íntegra aos estudantes.

Acerca do quarto critério, observou-se que as seções analisadas em dois livros didáticos pouco ou nada associam o estudo das orações subordinadas substantivas ao desenvolvimento das capacidades de leitura, produção textual, oralidade e tratamento das linguagens. Somente na obra *Jornadas: novos caminhos* é que essas orações foram associadas ao estudo da modalização do discurso, o que precarizou a abordagem do conteúdo gramatical em questão, com foco somente na oração principal, mas ressaltou aspectos discursivos de textos.

No tocante ao quinto critério, os três livros didáticos não apresentaram atividades sobre as orações subordinadas substantivas englobando aspectos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos — com a exceção já mencionada do livro *Jornadas: novos caminhos*, com o estudo da modalização do discurso. Esse livro também apresentou uma subseção voltada ao estudo da pontuação nas orações subordinadas substantivas, especificamente sobre o uso de vírgulas.

Por fim, em relação ao sexto e último critério, foi verificado que as seções analisadas nos três livros didáticos em questão não realizam o trabalho com as orações subordinadas substantivas de forma contextualizada. De forma geral, as três obras realizam o uso de gêneros textuais diversificados somente como pretexto para

a identificação e classificação sintática dessas orações, pouco ou nada associando essas construções gramaticais aos sentidos expressos pelos textos.

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho de monografia visou à análise comparativa das seções voltadas ao estudo das orações subordinadas substantivas presentes em três livros didáticos de Português do 9º ano do Ensino Fundamental selecionados pela edição 2024 do PNLD. A investigação foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, com consultas a artigos e livros sobre o assunto, além da análise das próprias obras didáticas e da resenha da coleção destas publicadas no *Guia Digital* da edição de 2024 do PNLD.

O primeiro capítulo apresentou breves considerações sobre a superação de um ensino de língua materna baseado somente em frases e na gramática tradicional; e a relevância da adoção do texto como elemento central das aulas de Português. Foi detalhada a perspectiva da gramática contextualizada, com base nos pressupostos de Antunes (2010, 2014), e do dialogismo bakhtiniano (Bakhtin, 2016[1979]; Marcuschi, 2008; Oliveira, 2010). Além disso, foram discutidas as perspectivas de ensino de português em documentos oficiais do Brasil que buscam balizar a educação nacional, como a BNCC e os PCNs dos anos finais do Ensino Fundamental.

Já o segundo capítulo buscou explorar o papel do livro didático de Português para a educação básica pública brasileira, destacando a importância que esse artefato tem nas escolas do país, as orientações que regulam suas escolhas para as escolas públicas, por meio do PNLD e os critérios estabelecidos pelo PNLD, programa responsável pela seleção e distribuição de material didático pelas escolas públicas nacionais. Essa seção também buscou apontar quais perspectivas de ensino de língua devem figurar nessas obras, conforme mostram os documentos oficiais consultados.

Por fim, no terceiro e último capítulo, foram analisadas e comparadas as seções voltadas ao estudo das orações subordinadas substantivas presentes em três livros didáticos de Português do 9º ano do Ensino Fundamental escolhidos pela edição 2024 do PNLD: *Jornadas: novos caminhos*, *Português: linguagens* e *Teláris Essencial*. Essa comparação, além de considerar o conteúdo das orações em questão, as atividades e as orientações para os professores, também foi baseada nas resenhas das coleções desses livros, as quais foram publicadas no *Guia Digital* da edição de 2024 do PNLD.

No primeiro livro didático analisado, *Jornadas: novos caminhos*, verificou-se a diluição do conteúdo das orações subordinadas substantivas no conteúdo de

modalização do discurso, o que resultou no negligenciamento das orações em questão e na supervalorização do sentido dos verbos presentes nas orações principais, centralizando a seção analisada nas formas de se modalizarem orações principais por meio dos verbos contidos nestas. Notou-se também que o papel coesivo das conjunções subordinativas integrantes e o sentido expresso por elas não foram focalizados e não compuseram a base das atividades sobre o assunto.

Foi notado que, na obra didática em questão, o estudante é orientado a passar pelas atividades do livro sem compreender, com clareza, que existem funções sintáticas do período simples que encontram correspondência no período composto, por meio das orações subordinadas substantivas. O trabalho com o texto também se mostrou precarizado, visto que o livro, apesar de apresentar gêneros textuais diversificados, toma-os como pretexto para guiar os estudantes à memorização de regras gramaticais descontextualizadas.

No segundo livro didático analisado, *Português: linguagens*, observou-se que, apesar de haver uma maior sistematização do conteúdo sobre as orações subordinadas substantivas, nota-se a prevalência de atividades que utilizam o texto como pretexto — mesmo sendo baseadas em gêneros textuais diferentes. Foi percebido também que o não aproveitamento de textos pertencentes ao mesmo gênero para a realização de intertextualidade torna as atividades ainda mais dissociadas de um trabalho contextualizado no ensino de português.

Nessa mesma obra didática, verificou-se também, inicialmente, o interesse em apresentar aos estudantes a maior quantidade possível de conectivos que podem introduzir uma oração subordinada substantiva para além das conjunções subordinativas integrantes *que* e *se*, como os pronomes e os advérbios interrogativos, porém não foi detectada nenhuma atividade voltada para o trabalho com esses conectores, o que torna insuficiente o conteúdo sobre tais construções oracionais.

Por fim, no último volume analisado, pertencente à coleção *Teláris Essencial*, verificou-se que o trabalho com as orações subordinadas substantivas é bastante precário, não só pelo inserção pontual de gêneros textuais e, nas ocorrências positivas destes, o uso desses textos como pretexto para a abordagem de categorias gramaticais, incentivando somente a identificação e memorização de categorias sintáticas. Além disso, a exploração de outros conectivos para além das conjunções subordinativas integrantes ficou reservada somente às orientações voltadas aos docentes.

Das três obras em investigação, o *Teláris Essencial* mostrou-se como o mais deficiente em relação ao conteúdo das orações subordinadas substantivas, principalmente pela carência de exercícios que buscassem levar os estudantes a refletirem sobre tais construções gramaticais na leitura e na produção de gêneros textuais diversificados. Até mesmo a coesão sequencial, aspecto enfatizado na unidade em que se encontram tais orações, foi negligenciada na abordagem das conjunções subordinativas integrantes — espaço dominado pelas orações subordinadas adverbiais.

Por fim, foram analisadas as resenhas presentes no *Guia Digital* da edição de 2024 do PNLD, pois elas avaliaram as coleções didáticas às quais os livros aqui investigados pertencem. Esses textos avaliativos apontaram que as obras didáticas, de modo geral, estão em sintonia com concepções de linguagem que rompem com o ensino tradicional de língua, como a enunciativo-discursiva. A análise comparativa dos livros indicou, entretanto, que, no trato com as orações subordinadas substantivas, tais materiais ainda reproduzem práticas tradicionais de identificação e memorização de termos da gramática tradicional, utilizando o texto como pretexto para essa finalidade.

As contribuições deste trabalho podem auxiliar os participantes da seleção de material didático do PNLD a repensarem os critérios de escolha dos livros voltados ao estudo de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, a seleção e o uso de livros didáticos por docentes das escolas públicas brasileiras podem, por meio das considerações realizadas nesta monografia, ser aproximadas das diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais para o trabalho com a língua materna na educação, principalmente no estudo das orações subordinadas substantivas.

Devido ao caráter amostral deste trabalho de monografia, outras pesquisas podem ser realizadas sobre os demais livros didáticos de Português selecionados pelo PNLD, com o intuito de verificar se o trabalho precário e descontextualizado com as orações subordinadas substantivas se encontra presente em outras edições. Sugere-se também que a investigação sobre os outros tipos de oração pode ser frutífera para contribuir com a seleção — tanto pelo Programa quanto por professores e escolas — de material didático que aborde a gramática do período composto de forma devidamente contextualizada.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARAÚJO, Marco André Franco de; SARAIVA, Éderson; SOUSA FILHO, Sinval Martins de. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 268–281, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/kWLW48R7pSpKCbFshsTsFgF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS-MENDES, Adema das Neves Nunes; PADILHA, Simone de Jesus. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 119–145.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 25–67.

BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “ Que rio é este pelo qual corre o gânges?”. *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 211–252.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**: 27 dez. 1937. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf). Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico**. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do livro**. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Versão preliminar. Brasília, DF: Inep; Deed, 2024a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2024**: Língua Portuguesa. 2024b. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2024\\_objeto1\\_obras\\_didaticas\\_pnld\\_2024\\_objeto1\\_obras\\_didaticas\\_lingua\\_portuguesa.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_lingua_portuguesa.pdf). Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. 2025c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2025.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Dias. **Português**: linguagens: 9º ano. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DE CONTO, Luana; SANCHEZ-MENDES, Luciana; RIGATTI, Pietra Cassol. Quando o falante faz linguística: como atividades epilinguísticas e metalinguísticas interessam ao fazer científico. **Cadernos de Linguística**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 1–22, 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/download/653/729/10191>. Acesso em: 24 mar. 2025.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de; CHINAGLIA, Juliana Vegas. **Jornadas**: novos caminhos - Língua Portuguesa 9º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

FENILLI, Lays Maynara Favero; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Ensino de língua portuguesa: ancorando a Prática de Análise Linguística nos estudos bakhtinianos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1–15, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/DNYxwP73J5ngJ4dTtD6rwLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2025.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? *In*: POSSENTI, Sírio (org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, 2006. p. 11–33.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39–46.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006a. p. 47–56.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006b. p. 32–38.

ROCHA, Regina Braz; BRAIT, Beth. Inovação e tradição em diálogo no ensino de gramática em livros didáticos. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 12, n. 1, p. 318–338, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/download/413/358>. Acesso em: 21 mar. 2025.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 69–99.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Entre tradição e inovação: um estudo sobre mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 24, n. 1, p. 119–

144, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3043/2460>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

SOUZA, Francisco Elton Martins de. Abordagens da oração subordinada substantiva nos exercícios e nas orientações para o professor em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 131–145, 2021. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/article/view/1698>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SOUZA, Solange Jobim e. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 331–348.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Teláris Essecial: Português**: 9º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022.