

## A CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL EM CONSIGNAS DE LIVROS DIDÁTICOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Neyrivania Rodrigues dos Santos LIMA<sup>1</sup>  
Ana Angélica Lima GONDIM<sup>2</sup>

**Resumo:** Aspectos relacionados à concordância verbal e nominal vem gerando grandes discussões acerca do ensino de gramática e das variedades linguísticas presentes na língua portuguesa, uma vez que se tem a norma padrão como aquela que deve ser considerada em detrimento das demais manifestações da língua. Diante disso, este trabalho objetiva analisar como se caracterizam as propostas de ensino da concordância verbal e nominal em consignas de atividades dos livros didáticos de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio utilizados em escolas públicas da cidade de Oeiras, Piauí. Quanto aos procedimentos, o estudo caracteriza-se como documental. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram consultados – com o intuito de identificar como esses documentos propõem o ensino acerca da concordância verbal e nominal na Educação Básica – e livros didáticos utilizados em instituições de ensino da cidade, visando analisar como a concordância verbal e nominal é exposta em consignas de atividades nesses materiais didáticos. Em termos teóricos, a pesquisa assume a definição de "consignas" constante em Dolz, Gagnon e Decândio (2010); pondera acerca das reflexões de Riestra (2004) no que concerne à utilização desse gênero em sala de aula; vale-se das concepções de "gramática" propostas por Travaglia (1996) e utiliza as abordagens de ensino propostas por Halliday, McIntosh e Strevens (1974). A partir da análise, constatamos que o ensino, por intermédio das consignas, é descritivo-prescritivo, não reflexivo, como era de se supor para a metodologia de trabalho com situações-problemas.

**Palavras-chave:** Livro didático; concordância verbal e nominal; consignas; ensino médio.

**Abstract:** Aspects related to verb and noun agreement have generated major discussions about the teaching of grammar and the linguistic varieties present in the Portuguese language, since the standard norm is seen as the one that should be considered to the detriment of other manifestations of the language. In view of this, the aim of this study is to analyze how the proposals for teaching verbal and nominal agreement are characterized in the activities in Portuguese language textbooks for the 3rd grade of secondary school used in public schools in the city of Oeiras, Piauí. In terms of procedures, the study is characterized as documentary. In this sense, the National Common Core Curriculum (BNCC) and the National Curriculum Parameters (PCN) were consulted - with the aim of identifying how these documents propose teaching about verbal and nominal agreement in Basic Education - and textbooks used in educational institutions in the city, with the aim of analyzing how verbal and nominal agreement is presented in activity clauses in these teaching materials. In theoretical terms, the research uses the definition of "consignas" in Dolz, Gagnon and Decândio (2010); it ponders Riestra's (2004) reflections on the use of this genre in the classroom; it draws on the conceptions of "grammar" proposed by Travaglia (1996) and uses the teaching approaches proposed by Halliday, McIntosh and Strevens (1974). Based on the analysis, we found that the teaching, through the consignas, is descriptive-prescriptive, not reflective, as was supposed for the methodology of working with problem situations.

**Keywords:** Textbook; verbal and nominal agreement; consignas; secondary education.

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Piauí - UESPI, neyrivanialima@aluno.uespi.br, <https://orcid.org/0000-0002-5100-5077>

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Piauí - UESPI, anaangelica@ors.uespi.br, <https://orcid.org/0000-0002-9652-9712>

## Introdução

A concordância é a seção da gramática que estuda como os vocábulos se harmonizam, em suas flexões, com as palavras das quais são dependentes (Cegalla, 1994, p.438). No entanto, aspectos relacionados à concordância verbal e nominal vêm gerando grandes discussões acerca do ensino de gramática e das variedades linguísticas presentes na língua portuguesa, uma vez que se tem a norma padrão como aquela que deve ser considerada em detrimento das demais manifestações da língua. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo é investigar as propostas de ensino da concordância verbal e nominal em consignas de atividades de dois livros didáticos de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio utilizados em três escolas públicas da cidade de Oeiras, Piauí.

O *corpus* foi delimitado por haver uma maior preocupação relacionada ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, pois ao atuarmos no Programa Residência Pedagógica e Estágio de Regência em algumas escolas públicas da cidade, constatamos que existem muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos relacionadas ao aprendizado dos aspectos que regem a concordância verbal e nominal. Verificamos também que o livro didático muitas vezes foi responsável por impossibilitar a compreensão dos conteúdos. Diante de tal problemática, optamos por analisar as consignas presentes nos livros didáticos *Língua portuguesa: linguagem e interação*, dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e Maruxo Jr.; e *Português: contexto, interlocução e sentido*, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, regidos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, sendo que o primeiro é utilizado em uma escola e o segundo em duas instituições de ensino de Oeiras-PI.

Em termos metodológicos, o estudo caracteriza-se como documental. Levando em consideração esse delineamento, os procedimentos adotados, a fim de alcançarmos o objetivo geral, foram divididos em duas fases. A primeira consistiu na consulta à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o intuito de refletirmos acerca de como esses documentos propõem o ensino acerca da concordância verbal e nominal nas escolas. Na sequência, livros didáticos da 3ª série do Ensino Médio, utilizados em instituições de ensino públicas da cidade de Oeiras-PI, foram analisados, com o objetivo de identificar como a concordância verbal e nominal é exposta em consignas de atividades contidas nesses materiais didáticos. Houve também a verificação acerca da relação entre o tratamento dado à concordância, às concepções de gramática assumidas e ao tipo de ensino predominante nos livros didáticos.

A relevância desta pesquisa consiste na necessidade de auxiliar docentes em exercício a refletir sobre como fenômenos gramaticais são tratados nos livros didáticos, para que possam fazer uso de tais materiais de forma crítica, construindo alternativas e atividades que exploram a reflexão em torno da língua, e não apenas a memorização de usos desvinculados de contextos reais. A respeito da temática em questão, Albuquerque (2023) desenvolveu uma discussão sobre concordância, objetivando a descrição de alguns aspectos da concordância verbal e nominal do português brasileiro, considerando as variações da língua a partir de como esse assunto é tratado nos livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, ao tratar das consignas, Pinheiro (2021) escreveu um trabalho objetivando analisar a adaptação desse gênero presente em livros didáticos de francês língua não materna destinados a migrantes adultos na França. A seguinte pesquisa também possui como foco a análise das consignas, no entanto, os livros didáticos utilizados, o objeto de pesquisa e o público-alvo distinguem-se.

Nosso trabalho visa evidenciar a realidade acerca do tratamento dado à concordância verbal e nominal em consignas de atividades presentes em livros didáticos, assim como procura mostrar a relação existente entre o tratamento dado à temática e as concepções de gramática e os tipos de ensino assumidos pelo livro didático. Além disso, busca permitir um contraste entre o que dizem os documentos oficiais e os livros didáticos, uma vez que o LD é o principal material didático utilizado no ensino da concordância nas escolas. Ademais, nossos dados procuram demonstrar que o ensino, por intermédio das consignas, é descritivo-prescritivo, não reflexivo, como era de se supor para a metodologia de trabalho com situações-problemas.

A temática foi escolhida por considerarmos a importância do tema para a educação dos jovens que estão na última etapa da Educação Básica. Em relação ao livro didático, acredita-se que reflexões acerca desse tipo de material são importantes, uma vez que ele faz parte do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes durante sua trajetória escolar. Em termos teóricos, a pesquisa assume a definição de "consignas" constante em Dolz, Gagnon e Decândio (2010); pondera acerca das reflexões de Riestra (2004) no que concerne à utilização desse gênero em sala de aula; vale-se das concepções de "gramática" propostas por Travaglia (1996) e utiliza as abordagens de ensino propostas por Halliday, McIntosh e Stevens (1974)

O artigo estrutura-se em três partes, além desta introdução e das considerações finais: 1) consignas de ensino e concepções de gramática e às abordagens de ensino; 2) os documentos oficiais, nesta seção, apresentamos reflexões a respeito de como esses documentos orientam o ensino acerca da temática em questão; e 3) análise dos dados, no qual apresentamos e avaliamos as propostas de ensino da concordância verbal e nominal presentes em consignas de atividades dos livros didáticos selecionados.

### **Consignas de ensino**

Os livros didáticos são os principais instrumentos utilizados nas instituições de ensino para nortear as práticas educacionais. Dentro deste recurso, mas não se limitando a ele, uma vez que podem ser construídas pelos professores, encontramos consignas responsáveis por levar os estudantes a realizarem determinadas tarefas relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 67) definem consignas como o “gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividade(s)”.

No processo de ensino, há suposições do educador sobre o que o aluno sabe, ao tempo que existem suposições dos estudantes a respeito daquilo que o professor espera que eles realizem, por meio das consignas. “De modo geral, pode-se dizer que as consignas são esses elos dialógicos com os quais interagimos mentalmente com os nossos alunos em seus processos de aprendizagem” (Riestra, 2004, p. 58, tradução nossa)<sup>3</sup>. Por possuir a característica de apresentar uma instrução para que uma ação seja realizada, ou não, a consigna se insere na categoria de texto injuntivo. Desse modo, ela caracteriza-se como oral ou escrita, sendo que, em sala de aula, os professores fazem uso das duas modalidades a fim de que os estudantes executem determinadas atividades.

Na forma escrita, a consigna estará presente em locais relacionados à situação de ensino e aprendizagem, podendo ser encontrada em livros e outros materiais didáticos. Em relação às formas verbais, algumas são próprias desse tipo de texto, como, por exemplo, o modo imperativo dos verbos, responsáveis especificamente por dar instruções, ainda que o infinitivo também apareça com frequência, o presente do

<sup>3</sup> De un modo general, podría decirse que las consignas son estos eslabones dialógicos con los que interactuamos mentalmente con nuestros alumnos en sus procesos de aprendizaje (Riestra, 2004, p. 58).

indicativo ou até mesmo o futuro do presente do indicativo. Ademais, as consignas também podem aparecer sob forma de enunciados interrogativos, no entanto, continuam exercendo a função de instruir alguém para a realização de determinada ação (Pinheiro, 2021). Ressalta-se que neste trabalho nosso foco está na modalidade escrita, uma vez que analisamos exclusivamente consignas de atividades presentes em livros didáticos da 3ª série do Ensino Médio.

A respeito deste gênero, constata-se que, muitas vezes, ele não supre as necessidades dos estudantes, pois carrega déficits relacionados à falta de contextualização das atividades, fazendo com que os alunos realizem comandos de forma mecânica, o que influencia diretamente na compreensão dos conteúdos aos quais se relacionam e no aprendizado. A esse respeito, Barbosa e Carlberg (2014) afirmam que as consignas não podem ser consideradas como simples enunciados, pelo fato de serem instruções de tarefas com informações suficientes para que sejam realizadas pelos alunos sem o auxílio do professor, pois, muitas vezes, pode não haver a compreensão das consignas pelo fato de estarem descontextualizadas, o que causa um efeito contrário àquele que é planejado, pois ao invés de aproximá-lo, o estudante é motivado a afastar-se da tarefa.

As consignas presentes em livros didáticos interferem diretamente no aprendizado dos educandos. Entretanto, os estudos relacionados a essa temática ainda não são suficientes, pois, como constata Riestra, “as consignas das tarefas como objeto de investigação no ensino das línguas, apesar de funcionarem como mecanismos de controle da recepção do que é ensinado, têm sido pouco estudadas. É o veículo subvalorizado dos conteúdos”<sup>4</sup> (Riestra, 2004, p. 56, tradução nossa).

Em decorrência da falta de estudos a respeito desse gênero, percebe-se que sua formulação ocorre de maneira pouco elaborada, tendo em vista o fato de que muitas vezes nos deparamos com consignas que não se adequam ao público ao qual são destinadas devido a falta de complexidade que possuem, seja por que não apresentam um contexto para que aluno possa se inserir ou até mesmo por não instigá-lo a refletir sobre o contexto que é apresentado. Nesse sentido, o fato de os professores utilizarem esse recurso sem realizar modificações para que haja uma adequação ao contexto de sala de aula gera grandes problemáticas relacionadas à formação dos estudantes.

As consignas, que deveriam ser enunciados organizadores do gênero discursivo/textual, de elaboração profissional, operam como construções pré-estabelecidas que cada professor toma emprestado de algum manual e reproduz nas suas aulas com os seus alunos (Riestra, 2004, p. 56, tradução nossa)<sup>5</sup>.

As consignas atuam como textos instrucionais cujas finalidades são verificar se o aluno compreendeu, reteve e assimilou o conteúdo estudado, subsidiando o professor na avaliação do conhecimento e do saber-fazer do aluno. (Riestra, 2004). No entanto, para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário que haja a preocupação de quem formula as consignas, a fim de que sejam suficientes e eficazes para a promoção da aprendizagem, uma vez que são utilizadas, de maneira exclusiva, em ambientes de ensino

<sup>4</sup> Las consignas de tareas como objeto de investigación en la enseñanza de la lengua, pese a que operan como mecanismos de control de la recepción de lo enseñado, no constituyen un espacio muy estudiado. Es el vehículo poco valorizado de los contenidos (Riestra, 2004, p. 56).

<sup>5</sup> Las consignas, que debían ser enunciados organizadores del género discursivo/textual, de elaboración profesional, operan como constructos preestablecidos que cada enseñante toma en préstamo de algún manual y reproduce en sus clases con sus alumnos (Riestra, 2004, p. 56).

formal. Diante disso, ressalta-se a importância da produção desse recurso levando em consideração o contexto enunciativo dos educandos para que, de fato, o diálogo possa ser estabelecido e o ensino se torne produtivo. Nesse momento, o livro didático não deve ser o centro do processo, mas sim os alunos, a fim de que possam desenvolver a autonomia e se tornarem os principais protagonistas da aprendizagem.

Diante disso, torna-se primordial entendermos em qual concepção de gramática e abordagem de ensino as consignas estão vinculadas, para que possamos compreender como o fenômeno da concordância é exposto nos livros didáticos e se suas propostas de ensino vão de acordo com o que preconizam os documentos oficiais.

### **Concepções de gramática e abordagens de ensino**

A elaboração de documentos oficiais e de materiais didáticos que norteiam o ensino na educação brasileira está pautada em concepções. Ao falarmos de ensino de língua, concepções de gramática e tipos de ensino são responsáveis por orientar as práticas de análise linguística. Nesse sentido, esses aspectos exercem grande influência nas práticas docentes, uma vez que os professores fazem uso de recursos didáticos pautados nessas concepções e abordagens.

As concepções de gramática possuem um papel fundamental tanto na elaboração dos conteúdos expostos em livros didáticos, quanto na formulação de consignas presentes nesses materiais. Essas concepções, segundo Travaglia (1996), se dividem em três, são elas, gramática normativa, descritiva e internalizada<sup>6</sup>. Travaglia (1996, p.30-31) alega que:

[...] a gramática normativa apresenta e dita normas do bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira.

A gramática normativa é descritiva por excelência, no entanto, nesse contexto, a gramática descritiva faz apenas uma descrição parcial de determinados usos linguísticos com fins normativos. Contrapondo-se a essa perspectiva, Travaglia (1996, p.32), afirma que “a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade. Podemos, então, ter gramática descritiva de qualquer variedade da língua”. Ao tempo que a gramática normativa prioriza uma única forma para a língua, ou seja, a norma padrão, considerando erradas todas as demais maneiras de utilização da língua, a gramática descritiva já se interessa por descrever as várias situações em que a língua é utilizada.

A gramática internalizada diz respeito aos conhecimentos registrados na bagagem linguística do falante nativo de uma língua natural - é essa concepção de Gramática que respalda a assertiva de que "nativo algum erra na sua própria língua materna". Além disso, constitui a competência gramatical, textual e discursiva, possibilitando, desse modo, a competência comunicativa (Travaglia, 1996).

Nessa concepção de gramática não há o erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação

<sup>6</sup> Sabemos da existência de outras várias concepções de gramática, como histórica ou comparada, mas vamos focar as que se relacionam ao ensino de Análise Linguística no âmbito da língua materna.

comunicativa, por não atendimento das normas sociais de uso da língua ou a inadequação do uso de um determinado recurso linguístico para a consecução de uma determinada intenção comunicativa que seria melhor alcançada utilizando-se outro(s) recurso(s) (Travaglia, 1996, p.29).

As abordagens de ensino se encontram diretamente ligadas às concepções de gramática. Nessa perspectiva, torna-se evidente que o ensino acerca dos conteúdos gramaticais preservou o seu objetivo e sua metodologia, sendo um deles a transmissão, por meio da gramática normativa, os conhecimentos linguísticos necessários para que qualquer pessoa seja capaz de se expressar do modo mais aceitável possível pela sociedade, embora tenha apresentado algumas transformações relativas e poucos acréscimos ou substituição (Bagno, 2007).

Inevitavelmente, o livro didático exerce um grande papel na disseminação dessa concepção que rege o ensino dos conteúdos gramaticais, pois ele foi, e em alguns casos continua sendo, reprodutor do discurso de que há uma forma “certa” e “errada” de utilização da língua portuguesa. Contudo, muitos desses materiais passaram a ser mais acompanhados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também exercem grande papel no desenvolvimento dos novos materiais didáticos que são implantados nas escolas.

Entretanto, tudo aquilo que é realizado em sala de aula depende de um conjunto de princípios teóricos e metodológicos. Nessa perspectiva, nota-se que há diferentes abordagens de ensino, que Halliday, McIntosh e Strevens (1974) nomeiam como abordagens prescritiva, descritiva e produtiva. O ensino prescritivo é considerado o mais antigo, pois surgiu em uma época na qual o ensino da variedade padrão da língua era predominante. A abordagem prescritiva é tida como “a interferência com as habilidades existentes, tendo em vista substituir um padrão de atividade, já adquirido com sucesso, por um outro” (Halliday; McIntosh; Strevens, 1974, p. 260). Essa abordagem de ensino, relacionada à concordância verbal e nominal, resulta na elaboração de aulas e exercícios com objetivos de fazer com que os estudantes identifiquem e reconheçam as formas linguísticas erradas ao tempo que memorizam as regras para a utilização correta da língua, sem levar em consideração outras competências linguísticas que possuem.

O ensino descritivo já se encontra mais ligado à gramática descritiva, pois possui como objetivo ensinar “o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona” (Halliday; McIntosh; Strevens, 1974, p. 266). Esse tipo de ensino pode ser caracterizado pelo seu caráter expositivo, pois busca explicar como a língua funciona de acordo com a variedade e com a comunidade linguística. O ensino acerca da concordância, por meio da abordagem descritiva, pode trazer muitos benefícios para o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes, tendo em vista que é capaz de desenvolver o pensamento crítico, levando-os à análise dos elementos presentes na sociedade.

Em relação ao ensino produtivo, Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 276) alegam que ele possui como finalidade “aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua”. O ensino de gramática por meio da abordagem produtiva possibilita que o aluno participe ativamente de outras manifestações de linguagem, adequando-se a elas, para que, dessa maneira, possa ampliar suas conexões linguísticas. O ensino produtivo é considerado o mais adequado para se trabalhar com o fenômeno da concordância, uma vez que ele é capaz de proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa, principal objetivo do ensino de língua portuguesa.

Entretanto, muitos desafios surgem ao se pensar nesse tipo de ensino, principalmente relacionados ao fato de os educadores não terem conhecimento teórico desse modelo, o que inviabiliza a utilização em sua prática didática. Considerando que muitos docentes apenas assumem as concepções adotadas por materiais didáticos, precisamos compreender como os documentos oficiais orientam o ensino acerca do fenômeno da concordância a fim de constatar se tais orientações estão sendo refletidas em consignas dos livros didáticos de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio.

### Os documentos oficiais

O Ministério da Educação (MEC) se propôs a elaborar uma proposta curricular que seria responsável por padronizar e orientar os conteúdos que são trabalhados nas instituições de ensino da Educação Básica. Essa proposta consiste na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que teve sua versão final homologada em 2018 contendo a etapa do Ensino Médio. A BNCC é um documento oficial que possui como objetivo regular e orientar o ensino nas escolas e se preocupa exclusivamente com as fases que compõem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais e Ensino Médio).

A BNCC determina competências e habilidades de aprendizagem, além de apresentar tanto os objetivos gerais quanto os específicos pretendidos com o ensino do componente curricular *Linguagens e suas Tecnologias*, contexto no qual a LP está inserida. Esse documento não é um currículo que deve ser seguido exclusivamente, pois caracteriza-se como uma ferramenta que busca orientar a elaboração dos currículos dos estados e municípios e das escolas dentro de cada esfera (Tomasi, 2022), levando em consideração as especificidades de cada instituição de ensino. No entanto, apesar de ser um documento norteador, muitas instituições e até professores acabam adotando a BNCC como única ferramenta para a organização de cada currículo a ser seguido.

Diante disso, passamos a analisar a proposta dos documentos oficiais para o tratamento da concordância verbal e nominal, são eles, os PCN (1998), mais especificamente a Parte II - *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e a BNCC (2018). Por meio da análise, buscamos perceber como o primeiro documento evidencia a ocorrência do ensino de LP, dos conteúdos gramaticais e de como devem ser trabalhados nas instituições de ensino. Além disso, analisaremos como a BNCC propõe o ensino da concordância verbal e nominal.

Os PCN, voltados para o Ensino Médio, foram criados para auxiliar as instituições de ensino no processo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com os PCN, a disciplina de LP, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71, era dividida em duas partes, sendo elas “língua” e “literatura” (Brasil, 1998). Essa divisão acabou repercutindo na organização curricular que se subdividiu entre gramática, estudos literários e redação, sendo os livros didáticos reprodutores dessa divisão até os dias atuais. Como sabemos, muitas escolas, sejam elas públicas ou particulares, possuem professores que são especialistas em cada uma dessas temáticas que compõem a LP, nesse sentido, aulas específicas relacionadas à leitura/literatura, conteúdos gramaticais e produção de textos são planejadas, dissociando uma temática da outra como se elas não se relacionassem diretamente (Brasil, 1998).

A língua, enquanto “produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística” (Brasil, 1998, p. 5), deve ser considerada dentro da diversidade de relações humanas em que os estudantes se encontram, desse modo, ela deve estar sempre ligada ao cotidiano social vivido por cada indivíduo. É com a língua e por meio dela que as

formas sociais arbitrárias que as pessoas possuem sobre o mundo e as coisas existentes ganham vida e funcionam como instrumentos capazes de proporcionar o conhecimento e a comunicação (Brasil, 1998).

O desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes no Ensino Médio não deve ser pautado, exclusivamente, no domínio da língua regida pela norma padrão, pois eles devem saber utilizá-la se adequando às situações comunicativas às quais se expõem, sendo esse o real motivo pelo qual o português é ensinado nas escolas, para que os alunos possam aprender a se comunicar da maneira adequada a depender do contexto no qual estão inseridos. Desse modo, fica evidente que os PCN retratam uma realidade vivenciada por muitas instituições, se não todas, em relação aos conteúdos gramaticais e, conseqüentemente, ao ensino da concordância verbal e nominal, tendo em vista o fato de que esse ensino está pautado exclusivamente em uma concepção de gramática normativa que privilegia a abordagem de ensino prescritiva.

Os PCN expõem que o processo de ensino e aprendizagem da concordância deve estar pautado em propostas interativas “língua/linguagem”, que são consideradas durante o processo discursivo de construção de pensamento simbólico, constitutivo de cada educando, de maneira particular, e da sociedade em geral (Brasil, 1998). Esse aspecto é responsável por destacar a natureza social e interativa da linguagem fazendo com que ela se contraponha às concepções de gramática e ensino tradicionais que, a rigor, não levam em consideração as práticas de uso social da língua. Torna-se importante ressaltar que “a situação da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa” (Brasil, 1998, p. 22).

O documento alega que o ensino da concordância nas escolas ainda está pautado na gramática normativa que prevê o ensino prescritivo priorizando a norma-padrão e desconsiderando todas as outras situações em que a língua se manifesta. No entanto, coloca em evidência a importância da centralidade do texto e das situações reais de uso da língua realizadas pelos alunos em suas situações comunicativas. O documento propõe que o ensino de gramática deve centralizar o uso da língua proporcionando atividades que propiciem reflexões acerca dessa língua, tendo como objetivo o aprimoramento das possibilidades de uso por parte dos estudantes (Silva; Silva, 2017).

Levando em consideração os apontamentos expostos pelos PCN, passemos a analisar como a BNCC orienta o ensino acerca da concordância verbal e nominal nas instituições de ensino, evidenciando a(s) concepção(ões) de gramática que rege(m) esse documento e a(s) abordagem(ns) de ensino predominante(s). A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Tem como função assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de acordo com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento está relacionado exclusivamente à educação escolar, como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

A BNCC se orienta pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação integral do ser humano e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018). Em relação ao Ensino Médio, essa é a etapa final da Educação Básica a que todos os cidadãos brasileiros têm direito. Entretanto, a realidade educacional do Brasil tem mostrado que esse momento representa um grande obstáculo em relação à garantia do direito à educação. “Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (Brasil, 2018, p. 461).

A BNCC aponta que, para formar seres humanos como sujeitos críticos, criativos e responsáveis, é necessário que as escolas proporcionem experiências e processos diversos capazes de garantir os aprendizados necessários para que esses indivíduos possam realizar a leitura da realidade em que eles vivem de maneira crítica, desse modo, estes poderão enfrentar novos desafios da atualidade e tomar decisões pautadas na ética (Brasil, 2018). É no Ensino Médio que a área de *Linguagens e suas Tecnologias* ganha maior notoriedade, por ser a etapa crucial em que os estudantes devem desenvolver ou ampliar determinadas competências adquiridas durante toda a trajetória escolar.

Segundo a BNCC, a área de *Linguagens e suas Tecnologias* deve promover o aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho dos estudantes (Brasil, 2018). No que tange ao EM essa área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens, uma vez que “é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (Brasil, 2018, p. 486).

A LP se encontra inserida dentro da área de Linguagens. De acordo com Soares (2010), essa disciplina foi incluída no currículo escolar brasileiro tardiamente, ocorrendo nas últimas décadas do século XIX. Até esse momento, fez-se um longo percurso para que essa disciplina se constituísse em objeto e objetivo de ensino para se tornar o que é atualmente. Até o século XVII, o português ainda não se constituía como área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular, apesar da produção de gramáticas e dicionários. Foi apenas durante as primeiras quatro décadas do século XX que o ensino da gramática do português ganhou autonomia (Soares, 2010).

Nesse sentido, o ensino de gramática vem passando por reformulações a várias décadas, e até os dias atuais várias dificuldades são enfrentadas por instituições de ensino e professores em relação a como trabalhar com conteúdos gramaticais em sala de aula. Para pensar nesse ensino é que existem os documentos oficiais como a BNCC, utilizada para fundamentar os currículos escolares, uma vez que é fundamental na elaboração de materiais como os livros didáticos. No entanto, pode-se perceber que a problemática relacionada à inserção desses conteúdos nas aulas persiste, pois eles não são trabalhados de maneira produtiva, o que acaba afetando diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes.

Deve-se, no entanto, levar em consideração o fato desse documento ser apenas um orientador e não um currículo que deve ser seguido cegamente, pois sabe-se que cada escola possui uma realidade diferente e o contexto em que os alunos estão inseridos também deve ser levado em consideração pelo professor na elaboração de suas aulas. Para alcançar tais propósitos, a BNCC, por meio de habilidades específicas e levando em consideração a temática da concordância verbal e nominal, orienta que os professores devem fazer com seus alunos sejam capazes de:

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito [...] à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (Brasil, 2018, p. 509).

A habilidade supracitada faz referência ao ensino da disciplina de LP nas escolas, mas especificamente relacionada à produção de textos. Nesse sentido, é na Educação Básica que a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática e a perspectiva de descrição de vários usos da língua, devem ser aprofundadas. O aluno deve ser posto no centro, sendo o principal responsável por seu processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que suas situações reais de uso da língua devem ser consideradas pelo professor em sala de aula. No entanto, é nesse momento que o impedimento se expõe, pois sabe-se que não é essa a realidade vivenciada pelos professores e pelas instituições de ensino em que atuam.

A BNCC orienta que outras variedades da língua devem ter espaço e devem ser legitimadas (Brasil, 2018).

(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola (Brasil, 2018, p. 507).

Nesse excerto retirado da BNCC fica evidente que a chamada "norma-padrão" é uma das normas a serem dominadas pelo aluno, uma vez que dele se requer a reflexão das diferenças de abordagem de tópicos gramaticais além da criticidade em torno do predomínio do ensino da norma-padrão na escola. A BNCC expõe a importância do trabalho com outros tipos de concepções de gramática, sendo elas a gramática descritiva e internalizada, que trazem à tona as abordagens de ensino descritivo e produtivo, respectivamente, e orienta que o ensino da concordância verbal e nominal deve ser contextualizado, levando em consideração as condições de produção do texto. No entanto, o documento pauta-se na concepção normativa que visa à procura por motivações que fazem predominar o ensino da norma-padrão nas instituições de ensino, uma vez que a norma-padrão deve ser uma habilidade do aluno a fim de que haja compreensão do lugar dessa "norma" na sociedade. No entanto, é imprescindível que as demais manifestações da língua sejam consideradas no processo de ensino.

### **Propostas de ensino da concordância verbal e nominal nas consignas das atividades**

Os materiais utilizados em sala de aula são capazes de influenciar significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Dentre estes, podemos citar os livros didáticos, importante recurso que norteia o fazer docente de muitos professores da educação básica. Esses recursos são pensados e produzidos com base em documentos oficiais. A respeito de tal perspectiva, o livro didático se encontra envolvido em um jogo em que as peças são postas de acordo com a hierarquia, uma vez que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) encontra-se no centro e o edital vem logo depois regido pela BNCC, onde são elencadas as habilidades. Na sequência, surgem os editores, os autores, e somente no final a preocupação em tornar o livro didático um objeto capaz de conduzir os alunos à reflexão por meio de atividades é considerada (Tomasi, 2022). De modo geral, as vivências e a imersão na língua e na pluralidade de cultura são deixadas de lado durante a elaboração dos materiais didáticos.

Ao observar tais problemáticas, entende-se a importância do estudo acerca dos livros didáticos, a fim de que possamos evidenciar essa realidade que muitas vezes é

silenciada. Perante isso, passemos a analisar dois livros didáticos, são eles: *Língua portuguesa: linguagem e interação*, dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e Maruxo Jr.; e *Português: contexto, interlocução e sentido*, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, utilizados em escolas públicas da cidade de Oeiras, Piauí. Nosso foco é destinado às consignas de atividades presentes nesses materiais relacionados à concordância verbal e nominal, sendo que no primeiro LD foram encontradas 16 consignas e no LD 2 15 consignas foram identificadas.

Diante disso, passemos a analisar como se dá a ocorrência dos verbos empregados para a introdução das consignas e como ocorre o processo de contextualização desse gênero. Ademais, analisamos também a adequação das consignas ao público ao qual são destinadas, sendo ele a 3ª série do Ensino Médio. Destaca-se que esse processo ocorre relacionando os dados às concepções de gramática e às abordagens de ensino as quais se adequam.

### Verbos empregados para a introdução das consignas

Os verbos utilizados para introduzir as consignas serão analisados porque orientam os estudantes a realizarem os comandos pretendidos pela atividade. Partamos, nesse momento, para a análise dos verbos utilizados nas consignas das atividades relacionadas à concordância verbal e nominal no Livro Didático (LD) *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (LD 1), dos autores Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e Maruxo Jr. Neste LD, há a presença de 14 verbos diferentes responsáveis pela introdução de instruções para as atividades, sendo eles: *reescrever*, possuindo 10 ocorrências, *substituir*, que ocorre 7 vezes, *efetuar*, aparecendo 4 vezes, *fazer*, com 3 ocorrências, os verbos *passar*, *indicar* e *observar* aparecem 2 vezes e, por fim, os verbos *posicionar*, *escrever*, *utilizar*, *reunir*, *recolher*, *anotar* e *formular*, todos com apenas uma ocorrência. Além disso, 10 verbos foram utilizados no processo de contextualização (*dizer*, *usar*, *combinar*, *trocar*, *dever*, *analisar*, *formar*, *tomar*, *verificar* e *consultar*).

Como podemos constatar no primeiro LD, o verbo que aparece com maior frequência é o *reescrever* (no imperativo, *reescreva*), constatado 10 vezes, sendo que em 7 casos vêm precedido pelo verbo *substituir* (no gerúndio, *substituindo*). Podemos constatar essa afirmação por meio do seguinte exemplo: “**Reescreva** as frases em seu caderno, **substituindo** o pronome relativo que por quem. Faça a concordância”. Além dessa ocorrência, existem mais 6 atividades com a mesma formação, ou seja, com a presença do verbo *reescrever* seguido do verbo *substituir* introduzindo as consignas.

Esses dados comprovam a ideia de que as consignas foram produzidas a fim de que os alunos percebessem que há incoerências relacionadas à concordância verbal e nominal e que eles precisam resolvê-las reescrevendo frases e substituindo expressões “erradas” por “certas”. Esse movimento de “correção” acaba levando os estudantes ao desconforto, pois irão perceber que os enunciados expostos para serem corrigidos, a exemplo das frases: “Sou eu **que** cozinheiro hoje”; “Fomos nós **que** realizamos a prova”; e “Fui eu **que** fiz o almoço”, se adequam à maneira como eles se comunicam cotidianamente. Desse modo, os alunos acabam se convencendo de que a maneira como utilizam a língua não condiz com aquilo que a gramática normativa prescreve.

Em contrapartida, no Livro Didático *Português: contexto, interlocução e sentido* (LD 2), das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, percebeu-se uma grande redução no número de verbos que introduzem as consignas das atividades. Foram encontrados apenas 6 verbos, são eles, *explicar*, *transcrever*, *procurar*, *corrigir*, *fazer* e *justificar*, sendo que o primeiro aparece 6 vezes,

o segundo 5, e os demais ocorrem apenas uma vez. Em relação aos verbos correspondentes ao processo de contextualização, três foram expostos (*ler*, *considerar* e *reler*).

O verbo *transcrever* (no imperativo, *transcreva*) é visto com frequência, exemplo: “*Há, na tira, exemplos de duas variedades distintas. No caderno, transcreva as falas representativas de cada uma delas*”, ficando atrás apenas do verbo *explicar* (no imperativo, *explique*), que aparece com maior incidência. Percebeu-se que as atividades desse material didático são mais equilibradas em relação às consignas, pois a aparição do verbo *explicar* traz à tona a ideia de que os estudantes precisam analisar dado contexto e explicar os fatos presentes relacionados à variação da língua, podemos constatar isso por meio do exemplo: “*Considere o prestígio social de cada uma das variedades transcritas e explique porque o ratinho teria escolhido empregar a variedade que aparece nos dois primeiros quadrinhos para falar com a ratinha*”.

Nesse momento constatamos que o foco das consignas não é somente fazer com que o aluno transcreva frases de acordo com a norma padrão, mas sim que explique determinadas situações tendo em vista o fato de que em 6 casos as consignas orientam os estudantes a explicarem acontecimentos expostos nas atividades. Desse modo, pode-se concluir que no segundo LD o contexto é levado em consideração em alguns momentos, uma vez que os alunos são instigados a utilizar conhecimentos preexistentes para formular respostas que se adequem àquilo que é solicitado pelas consignas. Nos dois livros didáticos, o modo imperativo predominou, tendo em vista essencialmente o fato de ser utilizado para que os estudantes realizem ações por meio de ordens ou pedidos. Nesse sentido, o modo imperativo, na Língua Portuguesa, é caracterizado por possuir noções de comando e instruções.

Em relação à análise das consignas dos dois LD, constatamos que não há semelhanças nítidas nos verbos presentes nas consignas das atividades, com exceção do verbo *fazer* (no imperativo, *faça*). Esse verbo aparece 3 vezes em consignas do LD 1: “*Reescreva as frases em seu caderno, substituindo o pronome relativo que por quem. Faça a concordância*”; “*Passe para o plural as expressões em destaque e faça, se necessário, a concordância verbal*”; “*Reescreva em seu caderno as frases que seguem substituindo o ■ pela palavra que está entre parênteses. Faça a concordância nominal adequada*”, e apenas uma vez no LD 2: “*Releia o trecho em que o problema ocorre e faça uma hipótese para explicar o que pode ter gerado essa inadequação*”. Desse modo, constata-se que existe um contraste nítido entre as propostas de atividades dos dois livros didáticos no que tange à concordância verbal e nominal.

Os verbos utilizados para introduzir as consignas no LD 1 estão mais voltados para a concepção de gramática normativa, pautada no ensino prescritivo. Podemos constatar isso por meio do emprego predominante dos verbos *reescrever* (10 ocorrências) e *substituir* (7 ocorrências) que instruem os estudantes a corrigirem aspectos nas frases que não estão de acordo com a norma padrão da língua portuguesa. Esse fato ocorre também no LD 2 por meio do verbo *transcrever* (5 ocorrências), entretanto, há verbos utilizados na introdução das consignas desse livro que são mais voltadas para a gramática descritiva e para o ensino descritivo, são eles, *ler* (4 ocorrências) e *explicar* (6 ocorrências). Esses verbos instruem os alunos a realizarem leituras a fim de que possam, posteriormente, descrever os fenômenos que ocorrem durante a variação da utilização da língua portuguesa.

### Contextualização das consignas

Vejamos agora a análise acerca da contextualização das atividades, tendo em vista

que é uma das etapas de uma consigna. Nesse momento, verificamos como se dá a contextualização de atividades extraídas no LD *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. Vale ressaltar que, nesse material didático, as consignas contextualizadas correspondem a uma minoria, alegamos isso, pois, por contextualização entendemos que é necessário que haja uma apresentação, mesmo que hipotética, de uma situação de comunicação onde o aluno deve se imaginar para conseguir desenvolver aquilo que ele foi instruído a fazer por meio das consignas.

Os estudantes devem se imaginar em um contexto real onde a comunicação ocorra de fato. Em relação à concordância verbal e nominal, objeto da presente pesquisa, é necessário que haja um contexto no qual possa existir uma interação da língua com finalidades comunicativas evidentes e o grau de formalidade estabelecido. Constatamos, na maioria das consignas, que não há um contexto para que os alunos considerem, elas orientam-os a apenas fazerem modificações em alguns elementos das frases substituindo termos e modificando os demais quando necessário, a fim de que a concordância possa ocorrer, como é o caso das seguintes atividades:

**Reescreva** as frases no caderno, **substituindo** o ■ pelos verbos indicados entre parênteses. **Efetue** a concordância verbal adequada.

**Reescreva** as frases em seu caderno, **substituindo** o pronome relativo *que* por *quem*. **Faça** a concordância.

**Reescreva** as frases abaixo no caderno, **substituindo** o ■ pela forma verbal adequada. Se houver duas possibilidades de concordância, **indique-as**.

Em seu caderno, **reescreva** as frases abaixo, **substituindo** o ■ pela forma adequada do verbo *ser* no presente do indicativo.

**Reescreva** em seu caderno as frases que seguem **substituindo** o ■ pelo adjetivo *inchado*. **Indique** todas as concordâncias possíveis.

**Reescreva** em seu caderno as frases que seguem **substituindo** o ■ pela palavra que está entre parênteses. **Faça** a concordância nominal adequada.

**Reescreva** em seu caderno as frases a seguir, **substituindo** as expressões em destaque pela palavra que está entre parênteses. **Efetue**, se necessário, a concordância nominal.

**Reescreva** as frases no caderno, **passando** para o plural as expressões destacadas. Se preciso, **efetue** a concordância verbal.

**Passa** para o plural as expressões em destaque e **faça**, se necessário, a concordância verbal.

**Reescreva** em seu caderno as frases a seguir, **posicionando** o sujeito depois do verbo. **Efetue**, se possível, outra concordância.

Nos casos descritos, as consignas exigem que a concordância seja realizada por

meio de verbos (*efetuar, fazer, indicar*). Temos também outra consigna sem contexto, onde os alunos são instruídos a reescreverem frases levando em consideração um modelo apresentado. Observe:

*Reescreva em seu caderno as frases que seguem de acordo com o modelo.*  
***Pediu apoio aos governos francês e alemão.***  
***Pediu apoio ao governo francês e ao alemão.***

Essa consigna levará os estudantes a apenas reproduzir aquilo que eles estão observando no modelo dado pela atividade. Dessa forma, pode-se muito bem deduzir que o aprendizado acerca das regras gramaticais contidas na questão fica comprometido. “Mas de quem será a culpa?”. Os alunos não podem ser culpados por fazerem exatamente aquilo que eles foram orientados a fazer por meio da consigna, pois ela deixou explícito que eles deveriam aplicar nas demais frases apresentadas o que estava no exemplo.

Em contrapartida, o LD apresenta duas atividades contextualizadas. A primeira diz o seguinte:

*Em uma folha avulsa, escreva um e-mail a um amigo dizendo que você vai anexar ao texto as fotos que tirou no final de semana. Utilize o adjetivo anexo de duas maneiras. Se for possível usar o computador do laboratório de informática de sua escola, combine com um colega e troquem e-mail um com o outro.*

A partir da consigna, podemos constatar que há um contexto descrito, uma vez que os estudantes são orientados a escreverem um e-mail para um colega e que ambos devem trocar e-mails um com o outro caso haja computador na escola. No entanto, existe uma falha na contextualização da consigna, pois o contexto em si é colocado de lado tendo em vista o fato de que a consigna quer apenas que o aluno utilize o adjetivo *anexo* de maneira “correta”, podemos constatar isso por meio do seguinte comando presente na atividade: “**Utilize o adjetivo anexo de duas maneiras**”.

Existe ainda outro ponto a ser considerado: “Será que os estudantes conhecem as características do gênero E-mail?”. Para escrever um E-mail deve-se ter um certo conhecimento acerca de sua construção, ainda que seja apenas para uso estritamente pessoal, em situações informais. Perante a análise, constatamos que mesmo introduzindo o aluno em um contexto específico, a consigna traz algumas lacunas relacionadas à abordagem desse gênero escrito, uma vez que em nenhum momento a atividade alega que o assunto já foi trabalhado com os alunos, pois ser aluno de ensino médio imerso no mundo virtual não significa que ele possui conhecimentos relacionados a todos os gêneros digitais.

Na sequência, temos outra atividade contextualizada:

*Reúna-se com alguns colegas. As equipes devem se dividir em dois grandes grupos: um deles analisará gêneros orais de comunicação; o outro, gêneros escritos.*

De início, a consigna orienta os estudantes a montarem um cenário para a execução da atividade, ou seja, dois grupos. Após isso, apresenta as demais consignas, expostas a seguir, que dão continuidade ao que foi pedido no comando anterior.

*Recolham trechos dos gêneros selecionados para análise e formem um conjunto de enunciados do gênero.*

*Analise esses enunciados no que se refere à concordância. Observem:*

*- A situação de comunicação (onde, quando, por que e para que o texto foi produzido; quem são os interlocutores).*

*- O grau de formalidade ou informalidade da situação.*

*- A concordância nominal e a verbal. Para facilitar esse trabalho, tomem por base as normas urbanas de prestígio da língua e verifiquem se há desvios ou não em relação a elas. (Consultem as explicações desta seção.)*

*- Em caso de desvios, anotem quais são eles e verifiquem: eles se justificam por alguma razão? Em caso afirmativo, por qual? Prejudicam ou dificultam a comunicação de alguma forma? Em caso afirmativo, como?*

*Combinem com o professor uma data para a exposição dos resultados desse trabalho. Nesse dia, depois da exposição, formulem coletivamente suas conclusões*

O comando “**Recolham** trechos dos gêneros selecionados para análise”, o termo “recolher” remete à atividade de coleta de dados (tokens) de trechos em que seja possível refletir acerca da concordância, foco da atividade, desse modo, a atividade está coerente com uma abordagem descritiva de ensino. Na sequência, a consigna orienta os estudantes a analisarem os enunciados selecionados por eles levando em consideração alguns aspectos que são destacados na atividade. No comando “**tomem** por base as normas urbanas de prestígio da língua e **verifiquem** se há desvios ou não em relação a elas”, a atividade pede que os alunos tomem como ponto de partida “as normas urbanas de prestígio da língua”, no entanto, uma equipe trabalhará com textos escritos e a outra com gêneros orais. Desse modo, entendemos que a ideia dessa atividade é viabilizar uma discussão sobre os usos linguísticos em modalidades distintas de uso da língua. A atividade possui como intuito levar os alunos à reflexão, porém, se o professor guiar a discussão com intenções puramente normativistas, um problema poderá surgir.

Por fim, a última consigna sugere um momento de culminância daquilo que foi produzido pelos estudantes e formulação de ideias relacionadas à prática. Nesse momento os alunos devem tecer seus comentários a respeito daquilo que analisaram nos trechos dos gêneros relacionados à concordância verbal e nominal. Nessa etapa, é importante que o professor não reforce as ideias apresentadas no livro de que a norma padrão deve ser utilizada em todos os contextos, mas sim que as demais manifestações da língua precisam ser consideradas em várias situações comunicativas.

Como podemos perceber, o livro didático em questão, em sua maioria, apresenta atividades descontextualizadas, pautadas apenas na reescrita de frases sem levar em consideração o contexto comunicativo em que os estudantes estão inseridos. No entanto, aquelas que possuem uma certa contextualização pautam-se nas normas urbanas de prestígio da língua. Dessa maneira, podemos constatar que as consignas de atividade presentes no LD *Língua Portuguesa: linguagem e interação* estão pautadas na concepção de gramática normativa, uma vez que ela estabelece regras que os estudantes devem conhecer para que possam falar e escrever bem de acordo com a norma padrão, sendo que

as consignas apresentadas seguem esse percurso.

Ademais, a maioria das consignas, com exceção da última consigna apresentada que está mais voltada para uma abordagem descritiva, pautam-se na abordagem de ensino prescritivo, uma vez que priorizam a predominância da variedade padrão da língua. Essa abordagem, por meio das consignas, procura interferir nas habilidades que os estudantes já possuem para que eles possam desvincular-se de uma variedade da língua já adquirida e substituí-la pela norma padrão. Essa abordagem de ensino, relacionada à concordância verbal e nominal, presente no livro didático em questão, resulta na elaboração de aulas e exercícios com objetivos de fazer com que os estudantes identifiquem e reconheçam as formas linguísticas erradas ao tempo que memorizam as regras para a utilização correta da língua, sem levar em consideração outras competências linguísticas que possuem.

Passaremos a verificar como se dá a contextualização de atividades extraídas no LD *Linguagem: contexto, interlocução e sentido*. A primeira consigna traz o verbo *ler* (no imperativo, *leia*): “**Leia** com atenção o diálogo na tira abaixo para responder às questões de 1 a 3”, e logo após apresenta uma tirinha que deve ser lida pelos alunos a fim de que eles possam responder às questões posteriores, ou seja, de início a atividade já apresenta um contexto que deve ser considerado pelos estudantes. Na sequência, apresentam-se os verbos *explicar* (no imperativo, *explique*) e o verbo *transcrever* (no imperativo, *transcreva*), que se relacionam diretamente com o texto apresentado anteriormente. Desse modo, os educandos devem realizar a leitura do texto para que possam realizar aquilo que as consignas pedem.

A tirinha apresentada traz à tona questões relacionadas à variedade linguística à qual a língua portuguesa está sujeita. Nesse sentido, em consigna posterior: “**Considere** o prestígio social de cada uma das variedades transcritas e **explique** porque o ratinho teria escolhido empregar a variedade que aparece nos dois primeiros quadrinhos para falar com a ratinha”, os alunos são orientados a considerarem o prestígio social de cada uma das variedades transcritas, explicando porque o personagem da história teria optado por utilizar determinada variedade e não outra. Por meio dessa consigna, introduzida pelo verbo *considerar* (no imperativo, *considere*), os estudantes são instigados a refletirem acerca dos contextos em que determinadas variedades devem/podem ser utilizadas a fim de inferir o porquê da escolha do personagem pela variedade que ele utilizou levando em consideração o contexto em que está inserido.

Na consigna seguinte, “*Do ponto de vista da gramática normativa, o que chama a atenção na fala representativa da segunda variedade? Explique*”, dá-se continuidade à abordagem introduzida pelo texto. Por meio do verbo *explicar* (no imperativo, *explique*), a consigna instiga os alunos a consultarem a gramática normativa a fim de perceberem a diferença existente entre o que ela prescreve e aquilo que foi exposto na fala do personagem. A princípio, esta faz com que os alunos percebam a diferença entre a norma padrão e as demais variedades da língua. No entanto, em nenhum momento traz a ideia de superioridade que uma possui sobre a outra, levando em consideração as normas de prestígio.

As consignas supracitadas relacionadas ao segundo LD trazem à tona a concepção de gramática descritiva, uma vez que instrui os estudantes a lerem um texto a fim de que possam perceber as variedades linguísticas presentes e explicar por que esse fenômeno ocorre. Desse modo, a abordagem de ensino descritivo ganha notoriedade, pois há uma preocupação relacionada a como os alunos percebem a variação da língua e como conseguem observar aspectos que a originaram.

Na sequência, o LD 2 traz novamente o comando *leia* para orientar os alunos a realizarem a leitura do texto para a resolução das atividades seguintes. Em seguida orienta-os a se atentar apenas ao último parágrafo do texto para que possam perceber

alguns fenômenos, transcrevê-los e explicá-los, por meio dos seguintes comandos: “**Transcreva** no caderno as expressões que ele ouviu de diferentes pessoas e que o levaram a tal constatação”; e “**explique** o que o autor da carta quer dizer ao afirmar que os “*plurais estão sumindo*”. Nesse momento notamos uma falha relacionada à ordem dos comandos apresentados na atividade, pois em uma abordagem produtiva, o mais adequado é partir primeiro do todo, onde o aluno deve realizar a leitura dos aspectos globais do texto, para depois analisar os aspectos pontuais do texto, e isso não ocorre, uma vez que primeiro os alunos são orientados a focarem apenas em uma determinada parte do texto.

Acreditamos que informar ao aluno onde ele pode encontrar determinada informação, como ocorreu na consigna, impossibilita que eles tenham a visão do todo que compõe o texto, uma vez que ele pode ler primeiro o comando e depois realizar a leitura apenas daquela parte que foi solicitada, pois, erroneamente, ele pensará que aquilo que deve saber está apenas em um determinado trecho. Essa prática de trabalhar com frases soltas e descontextualizadas está diretamente relacionada com a abordagem prescritiva de ensino regida pela gramática normativa.

Somente no comando “**Leia** novamente o texto e **procure** explicar a regra que poderia determinar essa estrutura” os alunos são orientados a realizarem a leitura do texto completo para que possam explicar situações que aconteceram. Apesar de não trabalharem excepcionalmente com o sentido do texto em si, mas apenas com algumas informações, as consignas supracitadas instigam os estudantes a perceberem as diferenças existentes entre as variedades da língua. Nesse sentido, a consigna seguinte, sendo ela, “*Do ponto de vista do modo como a língua é efetivamente usada na sociedade, essa postura pode ser considerada inadequada? Explique*”, orienta os alunos a explicarem fatos levando em consideração o modo como a língua é utilizada na sociedade. Nesse momento os educandos são instigados a relatarem se acham inadequada a postura adotada pelo personagem do texto relacionada à utilização que fez da língua dentro de um determinado contexto.

Essa consigna de atividade, em específico, pode adequar-se à concepção de gramática internalizada que traz à tona o ensino produtivo, a depender da abordagem que o professor fará em sala de aula acerca dela. Para que o ensino se torne produtivo, é necessário que o docente leve em consideração os apontamentos feitos pelos estudantes e questione-os a respeito do porquê eles possuem determinada percepção, desse modo, as vivências poderão ser consideradas e nortear o ensino acerca da concordância verbal e nominal com foco na variedade linguística.

Na sequência, outro texto é apresentado e o comando para que a leitura seja realizada. Nesse momento os verbos *transcrever* e *corrigir* (no imperativo, *transcreva* e *corrija*) aparecem orientando os alunos a identificarem no texto uma concordância verbal inadequada e fazerem a correção por meio do comando “**Transcreva** no caderno o trecho em que ela ocorre e **corrija-a**”. Assim como ocorreu com o texto anterior, o foco não está na interpretação do sentido, apenas na utilização de frases isoladas. Nesse momento surge a seguinte questão: “Porque o texto foi utilizado se o sentido dele não será explorado?”. Por meio dessa indagação trazemos à tona a ideia de que o texto está sendo utilizado apenas como pretexto, uma vez que ele não foi considerado em sua totalidade, apenas frases soltas, desvinculadas no contexto geral, pautando-se exclusivamente em aspectos defendidos pela gramática normativa. Pode-se comprovar isso por meio da seguinte consigna:

***Releia o trecho em que o problema ocorre e faça uma hipótese para explicar o que pode ter gerado essa inadequação.***

Enfatizamos a importância do texto para o ensino de gramática, uma vez que ele é essencial e deve ser a base que rege o processo de ensino e aprendizagem. O texto deve ser explorado, compreendido pelos alunos a fim de que possam se inserir em determinados contextos e após isso realizar determinadas atividades, somente dessa forma o ensino poderá se tornar mais produtivo. Diante do exposto, constatamos que o LD 2 faz um uso mais diversificado de elementos, ao contrário do primeiro livro didático que não apresenta nenhum contexto concreto para que os estudantes possam levar em consideração na resolução das questões.

O livro didático *Linguagens: contexto, interlocução e sentido* apresenta textos, no entanto, não orienta os alunos a trabalharem com o sentido completo dos mesmos, pois seus comandos levam-os a trabalharem apenas com frases soltas. Conclui-se, dessa maneira, que ambos os livros didáticos não apresentam consignas que sejam devidamente contextualizadas, pois até mesmo naquelas atividades em que ocorre a contextualização, o contexto é colocado em segundo plano em relação à depreensão de aspectos normativos ligados à concordância. Diante disso, constatamos que algumas atividades do segundo LD se encaixam na concepção de gramática descritiva, outras podem ser utilizadas a fim de proporcionar um ensino produtivo, no entanto, conclui-se que a maioria das consignas de ambos os livros didáticos estão pautadas na gramática normativa. Desse modo, a abordagem prescritiva é a mais utilizada relacionada ao ensino da concordância verbal e nominal.

### **Adequação das consignas sobre concordância aos alunos do Ensino Médio**

O Ensino Médio, por ser a última etapa da Educação Básica, deve exigir dos estudantes uma maior intelectualidade relacionada aos assuntos que são trabalhados em sala de aula. No entanto, essa maior intelectualidade somente poderá ser exigida se tiver sido construída ao longo da educação básica, caso contrário, os alunos não chegarão ao terceiro ano com essa capacidade. Desse modo, compreende-se que as atividades contidas nos livros didáticos devem possuir um maior grau de complexidade para que os alunos possam desenvolver competências e habilidades que condizem com o grau de instrução que eles possuem. No entanto, ao analisarmos o LD *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, constatamos que as consignas apresentadas não estão adequadas ao nível em que os estudantes se encontram, uma vez que prescrevem apenas a reescrita e substituição de termos por outros que já são apresentados na atividade. Ademais, a maioria das atividades não são contextualizadas, ou seja, não apresentam nenhum contexto que os estudantes possam considerar para a resolução das questões.

As consignas relacionadas à concordância verbal e nominal presentes no primeiro livro didático não possuem características satisfatórias para serem utilizadas em turmas de 3ª série do Ensino Médio, pois não apresentam uma contextualização satisfatória nem consideram o contexto em que os educandos estão inseridos. As atividades passam para os alunos a ideia de que existem espaços na língua que precisam ser ocupados pela norma padrão. O LD não segue os preceitos da BNCC relacionados às variedades linguísticas, apenas reforça a importância da norma padrão em detrimento das demais manifestações da língua, como também é evidenciado na Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, constata-se que as consignas de atividades descritas no LD 1 não se adequam ao

contexto ao qual são destinadas, uma vez que elas não despertam a criticidade dos alunos relacionada às manifestações linguísticas existentes e são regidas pela concepção normativa que prevê um ensino baseado na prescrição.

Em contrapartida, o LD *Linguagens: contexto, interlocução e sentido* apresenta uma maior complexidade nas questões referentes à concordância verbal e nominal, uma vez que textos são expostos e devem ser considerados para a resolução das atividades. O material didático traz um acervo mais completo em relação à temática, põe em evidência inclusive o fenômeno da variação linguística a fim de que possa ser considerada pelos estudantes, é nesse momento que abordagem descritiva de ensino ganha forma. No entanto, esse material também apresenta lacunas, principalmente relacionadas à falta de trato com os aspectos globais dos textos, pois são apresentados, mas não são trabalhados de maneira efetiva, tendo em vista que o foco se concentra apenas em algumas partes e não no texto completo, sendo esse método baseado no ensino prescritivo. Nesse momento, entende-se que os textos são utilizados quase sempre como instrumento que é colocado de lado quando se passa a trabalhar com conteúdos gramaticais.

A Base Nacional Comum Curricular orienta que o ensino deve ser baseado em textos, não na utilização apenas como pretexto para o ensino de outros conteúdos, mas como ferramenta carregada de simbologias que devem ser exploradas em sala de aula. Os alunos devem ser instigados a ler, e os professores são, parcialmente, responsáveis por esse processo educativo. No entanto, é evidente que o *querer-fazer* docente não é suficiente para que o ensino tome outros rumos. Nesse momento, enfatizamos a importância, tanto dos documentos oficiais como também dos livros didáticos que são produzidos com base nas orientações desses documentos.

O Ensino Médio é uma etapa crucial na vida dos jovens, pois é nesse momento que passam a se deparar de fato com os desafios impostos pela sociedade, visando a isso, a educação deve acompanhar esse ritmo, fortalecendo a criticidade dos estudantes ao tempo que proporciona o aprendizado significativo. Entretanto, muitas lacunas ainda são encontradas nesse caminho. A falta de preparação de muitos professores para lidar com a demanda escolar, o tempo escasso para preparar aulas que visam um ensino mais produtivo são alguns fatores que acabam contribuindo para que os docentes virem reféns dos livros didáticos.

Esses materiais, muitas vezes, não são suficientes para alcançar os objetivos elencados pelos professores, no entanto são utilizados, como ocorre com os livros didáticos supracitados e alvos dessa análise. Diante de tais constatações, concluímos que as consignas presentes nos livros didáticos *Língua Portuguesa: linguagem e interação e Português: contexto, interlocução e sentido* não se adequam ao público ao qual são destinadas, ou seja, à 3ª série do Ensino Médio, e encontram-se disseminando aspectos regidos pela concepção de gramática normativa que prevê o ensino prescritivo da concordância verbal e nominal.

### **Considerações finais**

O objetivo da nossa pesquisa foi investigar as propostas de ensino da concordância verbal e nominal em consignas de atividades dos livros didáticos de língua portuguesa da 3ª série do Ensino Médio utilizados em escolas públicas da cidade de Oeiras, Piauí. Para tanto, consultamos a BNCC e os PCN a fim de perceber como orientam o ensino acerca da concordância nas escolas. Como resultado, os PCN expõem que o processo de ensino e aprendizagem da concordância deve estar pautado em propostas interativas que são consideradas durante o processo discursivo de construção de pensamento simbólico, constitutivo de cada educando, de maneira particular, e da sociedade em geral (Brasil,

1998). Já a BNCC, pauta-se na concepção normativa que visa a procura por motivações que fazem predominar o ensino da norma-padrão nas instituições de ensino, uma vez que a norma-padrão deve ser uma habilidade do aluno a fim de que haja compreensão do lugar dessa "norma" na sociedade. No entanto, é imprescindível que as demais manifestações da língua sejam consideradas no processo de ensino.

A respeito da análise dos livros didáticos *Língua Portuguesa: linguagem e interação* e *Linguagens: contexto interlocução e sentido*, constatamos que houve a predominância da concepção de gramática normativa que prevê o ensino prescritivo, principalmente no primeiro LD, além de possuir como foco a preservação da norma tida como padrão sem considerar as demais formas de utilização da língua. Os livros didáticos não apresentam consignas que sejam devidamente contextualizadas, pois até mesmo naquelas atividades em que ocorre a contextualização, o contexto é colocado em segundo plano. Ademais, concluímos que as consignas não se adequam ao público ao qual são destinadas, ou seja, à 3ª série do Ensino Médio, e encontram-se disseminando aspectos regidos pela concepção de gramática normativa que prevê o ensino prescritivo da concordância verbal e nominal.

Como consequência da pesquisa, espera-se que ela possa ser utilizada pelos professores da educação básica, com intuito de levá-los a perceber que as práticas pautadas na gramática normativa não são efetivas, assim como para docentes do ensino superior, para que passem a incentivar os graduandos a pensarem e desenvolverem novas estratégias para o ensino voltadas para a criatividade. Nesse viés, a pesquisa poderá contribuir também com as gestões das escolas e com autores de livros e outros materiais didáticos, para que haja uma conscientização, levando-os a buscar novas maneiras para desenvolver e escolher materiais mais diversificados, considerando tanto as regras que devem ser seguidas quanto a fala em situações reais de uso, na iminência de que possa haver um aprendizado efetivo e qualitativo por parte dos estudantes.

## Referências

- ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- ALBUQUERQUE, F. E. Concordância verbal e nominal do português braisleiro. **JNT-facit business and technology journal**. Tocantins, ed. 45, v. 1, p. 166-180, set. 2023.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat; CARLBERG, Simone. O que são consignas? Contribuição para o fazer pedagógico e psicopedagógico. Curitiba: InterSaber, 2014.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1994.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto; Maruxo Jr. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

HALLIDAY, M.; MCINTOSH, A.; STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.

PINHEIRO, P. A. S. **As consignas de ensino em livros de francês destinados a adultos migrantes**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.

RIESTRA, Dora. **Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua = Les consignes de travail dans l'espace socio-discursif de l'enseignement de la langue**. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2004.

SILVA, A. A. SILVA F. V. Posicionamentos de docentes de língua portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da BNCC. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v.3, n. 07, 2017.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: PIETRI, Émerson de. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação: Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

TOMASI, Carolina. Produção de material didático em semântica: a BNCC e o livro didático. In: MULLER, Ana; MARTINS, Nize Paraguassu. **Ensino de Gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

TRAVAGLIA, L. C. Concepção de gramática. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 24-37.

Submetido em 14 de maio de 2024.

Aprovado em 19 de junho de 2024.