

**TERMOS ACESSÓRIOS DA ORAÇÃO: REFLEXÃO SINTÁTICO-  
SEMÂNTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO DA CIDADE  
DE UBERABA-MG**

**Henrique Campos FREITAS<sup>1</sup>**  
UFTM

**Juliana Bertucci BARBOSA<sup>2</sup>**  
UFTM/CNPq

**RESUMO**

O presente trabalho visa investigar o ensino dos “Termos Acessórios da Oração”, classificação proposta pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), em livros didáticos do Ensino Médio de três escolas da rede pública de Uberaba-MG. Partimos do princípio que um dos objetivos da escola é ensinar o português padrão, ou pelo menos criar condições para que ele seja aprendido. Dessa forma, partindo das perspectivas teóricas desenvolvidas por Neves (2000, 2010, 2012), Travaglia (2003, 2006), Sautchuk (2004), Carone (2006), Perini (2008, 2010), dentre outros, objetivamos propor um “outro” olhar para os termos acessórios da oração, não baseado somente na gramática tradicional, mas também em estudos sintático-semânticos reflexivos que busquem a aprendizagem em situações reais de uso da língua. Cabe à escola o papel de conscientizar o aluno da necessidade de conhecer e usar, convenientemente a norma padrão e de promover o reconhecimento da existência de outros modos de falar, tão válidos quanto o seu e que podem enriquecê-lo. Não queremos julgar nenhum material ou identificar aquele ideal, mas que existam e sejam privilegiadas as relações sintático-semânticas e que os professores tornem seus alunos capazes de refletir sobre a língua e sua estrutura, em diversas situações de comunicação, sabendo que aquele elemento sintático tem seu papel, podendo desempenhar várias funções em relação aos elementos dentro dos sintagmas. No entanto, o que se tem observado, de um modo geral, no cotidiano escolar, é que o olhar para a língua, de modo a refletir sobre a sua estruturação, ainda está reduzido a uma tarefa meramente classificatória.

**Palavras-chave:** ensino. língua portuguesa. livro didático. termos acessórios da oração.

---

<sup>1</sup> Graduando em Letras – Habilitação em Português/Inglês e suas respectivas literaturas, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – henrique1715@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Doutora do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – julianabertucci@gmail.com

## 1. Introdução

O ensino de gramática nas escolas ainda é motivo de grande discussão entre os estudiosos da língua, já que muitas pesquisas linguísticas, por exemplo, em Neves (1991), Possenti (1997), Travaglia (1997, 2007), continuam apontando a uma deficiência no ensino de gramática, que prioriza a gramática tradicional classificatória e exclui, por exemplo, os valores semânticos e contextuais em que a língua e sua gramática são utilizadas. Dentro deste contexto, podemos incluir o ensino tradicional dos termos acessórios da oração<sup>3</sup> - adjunto adnominal, adjunto adverbial e aposto – considerados elementos que além de poderem ser suprimidos da oração, desempenham uma função secundária, apenas caracterizando um ser, determinando substantivos ou exprimindo alguma circunstância. Entretanto, embora acrescentem um dado novo à oração, do ponto de vista linguístico, não são indispensáveis ao entendimento do enunciado.

Dessa forma, neste artigo, partindo das perspectivas teóricas desenvolvidas por Neves (2000, 2010, 2012), Travaglia (2003, 2006), Sautchuk (2004), Carone (2006), Perini (2008, 2010), dentre outros, objetivamos propor um novo olhar para os considerados termos acessórios da oração, não baseado somente na gramática tradicional, mas também em estudos sintático-semânticos reflexivos que busquem a aprendizagem em situações reais de uso da língua. Este estudo contribuirá, também, para a construção de fundamentos teóricos sobre o assunto e para a reflexão dos professores de Português no ensino de gramática na escola.

Para fomentar as nossas discussões, além da revisão bibliográfica sobre o tema, investigaremos como os termos acessórios da oração são apresentados nos livros didáticos do Ensino Médio, de três escolas da rede pública de Uberaba/MG, avaliados e listados no guia do Plano Nacional do Livro Didático 2012 (doravante PNLN), se apresentam reflexões linguísticas atuais sobre o ensino de gramática ou se ainda continuam presos a metodologias puramente classificatórias. Também, tentaremos demonstrar a importância desses elementos para a construção e interpretação de sentido de determinada sentença, conseqüentemente, de um texto, mostrando que o ensino dos termos acessórios não deve ficar restrito à identificação e à classificação de termos dentro de uma oração, evidenciando que a definição de “termos acessórios” não deve apenas contemplar aspectos sintáticos, mas também semânticos.

## 2. Ensino de Língua Portuguesa

---

<sup>3</sup> Nomenclatura conforme estabelecido na Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB), 1959.

Em princípio, um dos objetivos da escola é ensinar o português padrão, ou, pelo menos, criar condições para que ele seja aprendido. Cabe à escola o papel de conscientizar o aluno da necessidade de conhecer e usar, convenientemente a norma padrão e de promover o reconhecimento da existência de outros modos de falar, tão válidos quanto o seu e que podem enriquecê-lo.

No entanto, conforme argumenta Franchi (2006), o que se tem observado, de um modo geral, no cotidiano escolar, é que o olhar para a língua, de modo a refletir sobre a sua estruturação, transformou-se em uma tarefa meramente classificatória. As questões propostas aos alunos procuram, normalmente, levá-los a definir categorias e a determinar funções, a partir de fragmentos de texto.

Ao ensinar gramática, os professores querem que seus alunos somente saibam dominar a forma culta da língua. Porém se esquecem de que é preciso, primeiro, entender como é o seu funcionamento e não somente englobar todos os conjuntos presentes na língua. Travaglia (1997) postula que, ao estudar gramática, a língua deve ser “aprendida de forma natural no convívio social” (p. 107) por meio da compreensão de que os interlocutores possíveis querem dizer.

Esse tipo de atividade aparece em alguns livros didáticos, que buscam uma inovação do ensino de gramática pela mudança metodológica ao invés de, por meio de aulas expositivas, se dar a teoria gramatical pronta para o aluno, constroem-se atividades que o levam a redescobrir fatos já estabelecidos pelos linguistas em seus estudos. (TRAVAGLIA, 1997, p. 143)

Ainda segundo o autor, os professores se questionam em por que ensinar Português para os falantes nativos dessa língua. Para que haja sentido, o professor deve demonstrar que a aprendizagem da Língua Portuguesa é para que possam desenvolver habilidades de análises de fatos na busca da competência linguística. Isso demonstra, aos falantes, que são capazes de utilizar modo adequado a cada situação de interação sociocomunicativa construindo efeitos de sentido variáveis a cada contexto e que tenham conhecimento sobre a língua e que consigam analisar a teoria gramatical ou linguística.

A partir dessa teoria, vemos que os professores eliminaram os estudos teóricos sobre a língua materna e diminuíram a teoria linguística enfocando-se muito em mostrar o básico da língua, que levaria o aluno a tentar aprofundar seus conhecimentos, caso necessite, e de utilizar o conhecimento como suporte de trabalho com a língua.

Tudo isso fez com que o ensino de teoria gramatical não contemplasse a formação de usuários competentes da língua e, conseqüentemente, não bons produtores e compreendedores de textos, conforme se observa nas palavras de Travaglia:

Se estiver concebendo gramática como conjunto de regras sociais para uso da língua (gramática normativa), que são estabelecidas a partir de critérios de natureza menos linguística e comunicacional e mais política (prestígio social com base econômica, política e cultural e questões de nacionalidade), estética, de atendimento a tradições, lógica; por objetivos educacionais mais gerais, o desejável é que a resposta seja sim, para que o aluno possa adquirir o conhecimento e habilidade necessários socialmente para agir linguisticamente de acordo com que a sociedade estabeleceu e espera das pessoas. (TRAVAGLIA, 2007, p. 80)

Para ensinar gramática teórica seria preciso que o professor possua um conhecimento teórico amplo para que ele estruturasse atividades de ensino que realmente sejam para a efetivação do conhecimento de seus alunos, de forma específica e bem objetiva. Ao mesmo tempo, a língua deveria ser passiva de abordagens teóricas, não teóricas e normativas, para que todo elemento trabalhado da gramática da língua possa ser utilizado através das concepções de ensino de gramática, exemplificados pelo autor como gramática de uso, reflexiva, teórica e normativa.

O conjunto de trabalho com essas “gramáticas” faz com que o aluno tenha uma visão ampla da realidade estrutural e das diferentes possibilidades da utilização dentro de textos e de seus contextos possibilitando a reflexão da gramática e de seus elementos.

A gramática normativa tem sido trabalhada de maneira exaustiva, como se fosse um manual de regras e exceções a serem decorados pelos alunos. Loura (2002) destaca que não são feitas reflexões sobre a língua e sua importância vital para a sociedade, não se discute sobre regras impostas pela gramática tradicional e as contradições nela existentes. Os conceitos não são contestados, analisados, questionados.

Assim como Franchi (2006), Neves (2000), Bagno (2010) – entre outros –, não pretendemos dizer que o sistema tradicional deva ser apagado. Ao contrário, ele reflete intuições úteis sobre a estrutura da língua, que permanecem em quase todos os modelos linguísticos contemporâneos. No entanto, o trabalho de análise, como um exercício de mero reconhecimento e a crença em categorias e funções sintáticas já estabelecidas, deve ser revisto visto que as reflexões sobre a língua dão mais oportunidades de sua utilização tanto na fala quanto na escrita. É preciso passar do nível descritivo ou prescritivo para o nível de busca consciente e de interpretações articuladas e justificadas.

O que queremos salientar é que, atualmente, o que se postula é que se faz sim necessário o ensino de gramática, justo para munir os alunos de um instrumento de luta para inserir-se de modo mais efetivo e eficaz na sociedade: o uso da linguagem adequado às mais diversas situações comunicativas em que eles estiverem inseridos, que vão além das situações

escolares e se estendem para quaisquer situações de sua vivência no meio social (SOARES, 1988).

Esse ensino de gramática, contudo, não deve permanecer na base da regra pela regra, explicada e exercitada com palavras e frases soltas. Não adianta utilizar textos apenas como pretextos, ou seja, apenas retirando-se deles palavras ou frases e continuando-se com um ensino meramente normativo e classificatório. É preciso atentar para que esse ensino mais sistematizado da gramática seja visto em uso e para o uso, constatando-se sua funcionalidade e procurando-se inseri-lo em situações reais ou que se aproximem o máximo possível dessa realidade (PRESTES, 1996).

Essa ideia é reforçada em Neves (1991, p.49), para quem o objeto de análise em nível pedagógico deve ser a língua em funcionamento, já que a compartimentação da gramática, vista como disciplina desvinculada do uso da língua, vem constituindo-se em um dos grandes óbices para a própria legitimação da gramática como disciplina com espaço garantido no ensino da língua portuguesa. Ainda de acordo com a autora: “Considerando que a unidade básica na análise da língua em funcionamento é o texto, cabe considerar a natureza dessa unidade, natureza que determinará a postura de análise e as bases de operacionalização” (NEVES, 1991, p.50.).

Conforme Possenti (1997), a escola deve trabalhar para que todos os seus alunos, ao término de alguns anos, tornem-se capazes de ler e escrever, na língua padrão, textos das mais variados gêneros textuais. E não se consegue isso apenas por exercícios, mas através de práticas significativas. Entretanto, salienta o autor que é necessário fazer uma distinção entre o que seja saber gramática – saber fazer análises linguísticas – e o que seja saber a língua – saber falar, escrever, constituir-se, enfim, em um usuário eficaz da língua.

Segundo Neves (1997, p.97), não se pode tratar da gramática sem considerar o sistema; o que não quer dizer oferecer aos alunos o sistema, arranjado em esquemas e paradigmas. Um contato de tal tipo consegue, quando muito, uma atuação desses alunos como meros repetidores. É só refletindo sobre a língua que se pode chegar com clareza ao sistema que a regula.

Partindo dessas reflexões sobre ensino de gramática, focalizaremos nossos estudos no ensino dos considerados pela Gramática Normativa “termos acessórios”. Por isso, torna-se relevante uma investigação que contemple este tema e busque responder questionamentos, tais como: seriam realmente, acessórios numa oração? Apesar das atuais discussões sobre ensino de gramática, em relação aos termos acessórios, ainda fala-se em “termos dispensáveis”?

Buscamos focalizar nossas discussões num “outro” olhar sobre os termos acessórios da oração, não priorizando somente a gramática tradicional, mas também os estudos sintático-semânticos reflexivos, que propõem a aprendizagem em situações reais de uso da língua.

### 3. Os termos acessórios da oração: valores sintático-semânticos

Com a relação sintático-semântica, a constituição do conhecimento da língua consegue ser mais concreta, pois se volta à capacidade dos falantes de apreender o significado das formas linguísticas dando coerência às sentenças. Borba (2003, p. 201) comenta que essas sentenças surgiram na relação sintático-semântica coesiva entre a oração e a um estado, sendo o primeiro orações estativas, isto é, que demonstram uma aproximação com o universo e o segundo, como um existir dessas orações.

No desenvolvimento desta capacidade semântica, associamos as propriedades essenciais da língua que se organizam em enunciados, permitindo a construção e reconstrução do conhecimento linguístico. O ensino de semântica apresenta-se como um requisito importantíssimo para o desenvolvimento reflexivo dessas competências e habilidades referentes à linguagem, pois não se unificam somente em meros resultados de classificações tradicionais, como já comentamos no início deste artigo.

A partir das atuais concepções de ensino sobre os “termos gramaticais”, baseadas principalmente nos recentes estudos linguísticos, o professor poderia levar o seu aluno a refletir sobre a gramática e a descrever e entender os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos a partir do contexto comunicativo. Sobre este tema, a pesquisadora Pauliukonis (*apud* Vieira & Brandão 2008) comenta que:

O tratamento de uma única frase ou de um fragmento qualquer de texto exige atenção ao contexto. A língua só expressa parte do que se quer transmitir, por isso, para saber interpretar textos não basta conhecer a gramática da língua, mas é preciso ter acesso ao contexto sócio-histórico em que aquilo foi dito. (PAULIUKONIS *apud* VIEIRA & BRANDÃO, 2008, pp. 245-246)

Nesse viés, Franchi (2006) mostra que a teoria gramatical visa estabelecer relações entre os enunciados, a estrutura sintática e sua significação semântica. A partir disso, o interessante é observar a utilidade de alguns instrumentos básicos de análise sintática e semântica, como a construção de cenários apropriados para a construção de significações desses enunciados, por exemplo, que resultam em uma resposta para questões tais como ambiguidade, contradição, etc, não rejeitando o que aprendemos em gramáticas, mas estabelecendo distinções sintáticas que são resolvidas pelas indicações semânticas.

Ao mesmo tempo, Carone (2006) ressalta que a conexão entre os elementos da oração é importante, pois estabelece relações lógicas entre si, destacando um termo marginal e outro central; o marginal pressupondo o central. Na oração, o pressuposto seria o verbo como centro de toda oração que precisa de outros para haver tal articulação, sendo assim os marginais.

Muitas de nossas gramáticas, certamente orientadas pela NGB, que é um roteiro oficial, não aproximam as noções de regência e subordinação, só mencionando esta última palavra quando vão tratar o período composto. Ora, quando as palavras se organizam em sintagmas, e estes em orações, fazem-no graças à conexão entre um termo central (regente, subordinante) e um termo marginal (regido, subordinado). (CARONE, 2006, p. 52)

Com isso, quando o falante se depara com esses elementos, ele é levado a articular, assim, uma relação sintática mesmo que seja fora de um determinado contexto. Há a captação do sentido básico desse enunciado que implica sua própria força, sem se valer dos elementos operacionais dessa língua. Vejamos o exemplo:

(01) saí [com ele] (adjunto adverbial)  
vim [para conversarmos um pouco] (oração subordinada adverbial; equivale a um adjunto adverbial)  
gostamos [de laranja] (objeto indireto) (CARONE, 2006, p. 55)

Ainda segundo a linguista, como no exemplo acima, complemento ou adjunto, por exemplo, não exerce qualquer das funções estabelecidas pela gramática normativa, mas são de extrema importância sintático-gramatical, visto que funcionam como conectores articuladores na relação de um elemento a outro.

Nesse sentido, vemos que seria necessário que aprendizes e professores tentem deixar de considerar, em partes, as definições gramaticais. Perini (2008) afirma que algumas definições tradicionais devem ser deixadas de lado, exatamente porque elas não possuem uma variedade sintática e semântica, de acordo com a necessidade de cada sintagma, por meio do contexto inserido.

O estudioso apresenta, sobretudo, que é importante fazer essa relação a partir da preposição específica exigida por cada verbo, para sanar questões como o exemplo abaixo, pois, exemplificando, os advérbios são considerados, quase sempre, como complementos:

(03) O Rafael mora em Aracaju. (Perini, 2008, p. 154)

No exemplo acima, a questão é a maneira da predisposição do verbo morar, pois este elemento pode apresentar outras preposições que expressem lugar, não sendo qualquer sintagma adverbial, seu complemento. Aqui, vemos um caso de adjunto adverbial ou complemento adverbial, explicada diferentemente da gramática normativa, pois os advérbios são classes heterogêneas com propriedades semânticas variadas.

Nesse contexto, Sautchuk (2004) indica que não podemos nos restringir em meros conceitos como uma perspectiva funcional da língua, mas deveríamos levar em consideração o sintagma como toda a construção sintática que carrega carga semântica, para formar um conjunto que apresenta certas propriedades específicas em determinados contextos.

O que acontece com qualquer falante da língua, ao processar enunciados escritos, é que ele o faz “dividindo” esses enunciados em blocos significativos que podem, inclusive, mudar de posição no eixo sintagmático. São esses blocos [...] que constituem o que chamamos de sintagma. (SAUTCHUK, 2004, pp. 40-41)

A linguista ainda diz que os arranjos possíveis dos sintagmas, isolados, dificultam o entendimento do enunciado, permitindo algumas combinações mais ou menos próximas ao que se diz como padrão linguístico, resultado mais familiar para o falante. Deste modo, a autora aponta para a reflexão sintático-semântica dos termos acessórios da oração, indicando que “esses termos podem ser mais bem avaliados quando os vemos, sendo representados nas orações, como sintagmas autônomos ou como sintagmas internos”. (p. 79)

Isso faz com que, no eixo sintagmático, aquele que pode ser deslocado, eles se constituam de forma autônoma, não sendo realmente termos obrigatórios na oração, mas, dependendo de sua utilização, não são desnecessários. Como exemplo disso, destacamos o objeto direto e indireto, predicativo do sujeito e do objeto, adjunto adverbial, aposto e vocativo.

Já os sintagmas internos são ligados por subordinação a outros elementos sintagmáticos, não podendo ser deslocados da oração já que há uma relação de dependência por estarem, então, subordinados a esses outros sintagmas, como a autora exemplifica o que acontece com o adjunto adnominal e complemento nominal.

Sautchuk (2004, p.79) ainda diz que:

Tradicionalmente, as gramáticas consideram os adjuntos adnominais e adverbiais, o aposto e o vocativo termos acessórios [...]. Em nossa visão, esses termos podem ser mais bem avaliados quando os vemos sendo representados nas orações como sintagmas autônomos ou como sintagmas internos. [...] O aposto e o vocativo também se constituem de modo autônomo, não sendo realmente termos obrigatórios na oração. Já os adjuntos adnominais, que também possuem características de serem termos acessórios, não têm, normalmente na língua em uso, uma existência independente da de outros termos: constituem sintagmas internos a outros sintagmas.

A autora ainda apresenta que, por exemplo, o adjunto adverbial é considerado um termo acessório, mas que perdem sua característica acessória, em alguns casos, por ter função integrante e obrigatória, quando os verbos exigem um complemento obrigatório sendo

completado por um sintagma adverbial ou preposicionado, como já dissemos, ou o complemento adverbial.

Podemos apontar aqui que a deficiência no ensino da gramática não está só no exagero de classificação de termos, mas, principalmente, por deixarem de lado a função que os termos sintáticos desempenham, qual é a classe dos sintagmas e, até, o papel temático<sup>4</sup> que esses termos relacionam.

Surge, assim, a noção proposta por Perini (2008) sobre esses papéis temáticos. Ele sugere que cada sintagma seja associado a um papel temático, sendo a função semântica constituída a partir do papel que os argumentos desempenham na sentença. O estudo sobre esse tópico seria importante, porque as relações estruturais sintáticas não conseguem explicar alguns fenômenos, principalmente quando há a ligação entre a sintaxe e a semântica, ou seja, estrutura e significado.

Perini (2008) restringe que os papéis temáticos são “complementos”, como nos exemplos:

(04) Sérgio morou em Recife (tradicionalmente um complemento); Sérgio morreu em Recife (tradicionalmente um adjunto) (p. 181/ grifo do autor).

Esse papel temático seria uma relação entre a língua e as situações concretas que o falante é inserido e que a gramática reúne como uma relação única e esquemática. O autor ainda elenca a importância de se estudar a definição dos papéis temáticos para os estudos da gramática:

Entre as tarefas básicas da gramática estão as de  
 a) Explicitar as estruturas formais possíveis na língua; e  
 b) Relacionar cada uma dessas estruturas (e cada detalhe de cada estrutura) com interpretações semânticas correspondentes. (PERINI, 2008, p. 184)

Esse estudo cresce porque, listas e nomenclaturas únicas, nos dão parte do que é a estrutura da língua, em relação à estrutura sintática e as relações simbólicas que elas representam. Ao refletirmos essa teoria, discutimos que a abordagem apresentada aqui pelos teóricos levou-nos a afirmar que o aluno deve compreender as relações sintáticas e semânticas existentes entre os termos acessórios da oração. Isso, para que ele consiga utilizá-los nas interações vivenciadas e que conheçam os valores semânticos diversos, auxiliando-o na construção do sentido que ele quer dar ao texto produzido.

### **Aspectos metodológicos e *corpus* de pesquisa**

---

<sup>4</sup> A noção de papel temático é apresentada por Perini (2010), sendo, assim, neste ano, definido como “a relação semântica entre um verbo e os diversos sintagmas que co-ocorrem com ele na oração”. (PERINI, 2010, p. 51)

Inicialmente realizaremos uma revisão bibliográfica sobre o assunto em gramáticas e estudos linguísticos. Buscamos fundamentos teóricos, principalmente, em Carone (2006), Neves (2000, 2010, 2012) e Sautchuk (2004) entre outros, que evidenciaram a importância de se considerar, no ensino dos termos acessórios, aspectos sintáticos e semânticos.

Paralelamente a etapa de levantamento teórico, selecionamos nosso corpus composto por três livros do Ensino Médio de três escolas da rede pública de Uberaba-MG.

A ideia que os PCNs trazem sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa também estará presente neste trabalho, porque vemos que o contexto social possibilita, ao aluno, fazer uma relação entre a gramática que se aprende na escola com as situações do cotidiano, fazendo, assim, que o estudante consiga criar sentidos entre as competências e habilidades desenvolvidas da Língua Portuguesa, nas diversas situações de comunicação em que ele conseguirá construir sentidos únicos. A escolha e análise dos livros didáticos do Ensino Médio serão baseadas na análise do PNLD, do Ministério da Educação (MEC), levando-se em consideração os tópicos do PNLD que apresentam a descrição geral dos livros e avaliação sobre os conhecimentos linguísticos presentes nos livros.

Na seção central deste Guia, as resenhas apresentam aos educadores todas as coleções didáticas de LP aprovadas pelo processo avaliatório oficial. Cada uma delas pretende fornecer parte significativa daqueles recursos de que o docente deverá lançar mão, nas séries em que atua. (Ministério da Educação – Guia de livros didáticos PNLD 2012, p. 8)

De acordo com o Ministério da Educação, a escolha dos livros didáticos, para compor o guia enviado às escolas, é feita a partir de três critérios compostos por resenhas feitas por diversos professores, ficando a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) responsável pela avaliação das resenhas. Dentre esses critérios, estão inclusos a falta de erros conceituais, a coerência teórico-metodológica nos conteúdos e nas atividades propostas e a contribuição de todo o material para a construção e desenvolvimento da cidadania, sem a expressão de preconceito, doutrina, ideologias e publicidade.

A ideia inicial desta pesquisa era analisar três livros do terceiro ano do ensino médio da rede pública da cidade de Uberaba-MG. Porém, ao ir às escolas e selecionar os livros didáticos, verificamos que em somente um livro o tema abordado nesta pesquisa está presente. Os outros livros são do segundo ano do ensino médio e em, somente um, esse assunto é retomado no terceiro ano.

Para nossas análises, estaremos investigando:

a) a descrição, divisão dos livros, identificação, etc;

b) a apresentação teórica do livro de sobre os Termos Acessórios: se segue a nomenclatura e conceitos da NGB e/ou se apresenta novas concepções dos estudos linguísticos (Carone, Perini, Travaglia, Sautchuk etc).

Após essas etapas, teceremos reflexões sobre o ensino dos termos acessórios, norteados pelos estudos linguísticos deste projeto. Portanto, nosso processo avaliativo terá como referência o quadro teórico apresentado, especialmente, por Sautchuk (2004), Carone (2006), Perini (2008, 2010) etc., já que fundamentam suas perspectivas no real uso que os elementos da língua possuem na comunicação.

### **Como anda o ensino dos termos acessórios da oração?**

Diante do que já foi apresentado até agora, sabemos que a gramática deve assegurar o aprendizado eficaz da língua e, portanto, criar condições de se ensinar esse idioma, proporcionando a reflexão sobre o funcionamento da linguagem que é utilizada em todos os momentos de comunicação. Isso significa que a escola não deveria criar a falsa ilusão de que falar e escrever não estão relacionados com aprender gramática. (NEVES, 2010, p. 52) Faz-se necessário, portanto, levar em consideração a produção de sentidos nesses diversos contextos e colocar em exercício a linguagem, o uso da língua que nos proporciona ascensão e conhecimento cultural e científico.

O ensino dos termos acessórios fica cada vez mais de lado devido a essa falsa utopia que foi criada acerca da sua nomenclatura e, posteriormente, veiculação nas gramáticas normativas e na NGB, depois da data de homologação da lei vigente. A questão deveria ser como propor uma teoria gramatical que abarque a relação sintático-semântica e como uma disciplina escolar que estuda os aspectos da linguagem, um dos fenômenos mais presentes em nossas vidas.

Se o falante possui conhecimento da língua, conseqüentemente, terá parte do conhecimento de mundo, pois ele consegue descrever, explicar e dar sentido à grandes fenômenos na maioria das áreas do conhecimento. Um problema matemático só será resolvido caso quem o resolva tenha um conhecimento da utilização linguística existente e as possibilidades de combinação na construção do enunciado, podendo se destacar a utilização dos termos acessórios da oração, que podem modificar o resultado exato desse problema.

Nesse contexto, este artigo pretendeu fazer um panorama sobre as concepções de linguagem, sobre o ensino de Língua Portuguesa para chegar até o ensino dos termos acessórios a partir de gramáticas normativas e dos estudos linguísticos aplicados em livros didáticos. Como já elencado, o que podemos perceber é que ainda os estudos sobre esses

elementos linguísticos são pautados na gramática normativa, pela comodidade do que já está apresentado por esses suportes, pois é como leis a serem seguidas e pela sintaxe ser um sistema tão complexa e a semântica, pouco explorada.

Assim, diante da análise realizada, somos capazes de criar uma lógica que embasa a teoria estudada e aqui explicitada. Não queremos julgar nenhum material ou identificar aquele ideal, mas que existam e sejam privilegiadas as relações sintático-semânticas e que os professores tornem seus alunos capazes de refletir sobre a língua e sua estrutura, em diversas situações de comunicação, sabendo que aquele elemento sintático tem seu papel, podendo desempenhar várias funções em relação aos elementos dentro dos sintagmas, a partir dos estudos realizados por Sautchuk (2004), Carone (2006), Perini (2008, 2010), etc., que podem ser incorporados ao ensino de Língua Portuguesa.

### **Considerações Finais**

As considerações finais são tecidas após um longo trajeto teórico seguido de uma análise do processo avaliativo dos mecanismos presentes nos livros didáticos do Ensino Médio, confrontando com o que os linguistas apresentam sobre os termos acessórios da oração.

Através desses pensamentos, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa, especialmente dos termos acessórios da oração, ainda é centrado nas nomenclaturas e classificações da NGB e alguns materiais até perpassam a reflexão sintático-semântica, porém superficialmente, não levando o aluno a refletir sobre seu papel em relação à língua.

Também, por meio das discussões sobre ensino de gramática na escola, tentamos destacar os pontos positivos e negativos nas propostas dos livros didáticos quanto ao ensino dos termos acessórios da oração. Vemos que esses materiais não se arriscam tanto quanto deviam ao se tratar de gramática, pois são propostos exercícios e uma teoria fora de qualquer situação contextual, quase nunca explorando uma questão gramatical em particular que visa, acima de tudo, uma reflexão quanto ao papel desempenhado nessas situações.

Ainda, discordamos, em partes, do que explicita Antunes (2007, p. 73) quando diz que:

Por falar em livro didático, merece lembrar a atuação significativa que vem tendo o programa do PNLD na avaliação das novas concepções propostas ao mercado. Esse programa tem propiciado excelentes reflexões sobre a função do livro didático na prática pedagógica, bem como tem desenvolvido uma série de critérios e perspectivas de avaliação desse material, que reforçam a visão discursiva e sociointeracionista da linguagem. (ANTUNES, 2007, p. 73)

Em geral, o que tem feito o PNLD quanto à avaliação dos livros é significativa, pois ele seleciona os materiais que estão abaixo do recomendado e que buscam contemplar o que os PCNs de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, trazem quanto ao processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Contudo, eles também trazem que os livros aqui analisados são pautados nas teorias gramaticais normativistas, mas que são capazes de levar o aluno a considerar, sistematizar e privilegiar os conhecimentos relativos à língua e à linguagem. Mas, chegamos à conclusão de que somente há a mera classificação dos termos da gramática normativa, levando o estudante a decorá-las e utilizá-las relacionadas a um texto em que se podem encontrar todas as repostas para a explicação daquele fenômeno linguístico.

De fato, a gramática é apenas um ponto de partida para o ensino, mas que os professores e utilizadores dela devem ir muito além, visto que devemos produzir sentidos e compreender as outras possibilidades que existem e que só terão validade a partir do momento que observarmos os usos diários quanto à utilização dela. Não queremos uma língua uniforme, descontextualizada, mas que ela esteja a nosso serviço e que saibamos utilizar de todas suas possibilidades e combinações com usos diversificados quando a situação assim o exigir.

## Referências

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

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**: Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

\_\_\_\_\_. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed.. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica: **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio** – língua portuguesa: Brasília: Ministério da Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

CARONE, Flávia de Barros. **Sintaxe**. In: Morfossintaxe. 9º Edição, 4ª impressão, 2006. São Paulo, SP: Ática.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua Falada no Ensino de Português**. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, Sônia Bastos Borba. **Alguém viu a Dona Norma?** Disponível em: <http://www.prohpor.ufba.br/alguemviu.html> Acesso em: 07 de dezembro de 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Editorial, 2006.

LOURA, Maria do Socorro Dias. **O ensino da língua: não ensinar a gramática normativa é a solução?** Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigo117.html> Acesso em: 07 de dezembro de 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 52-73.

\_\_\_\_\_. **Gramática na escola**. 2. ed. São Paulo : Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. **Texto e gramática**. São Paulo Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino de língua e vivência de linguagem – temas em confronto**. São Paulo Contexto, 2010.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. In: VIEIRA, S.R. & BRANDÃO S. (Orgs.) **Morfossintaxe e ensino de português: reflexões e propostas**. Rio de Janeiro – RJ. Faculdade de letras, 2004. pp. 255-272) Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/docentes/61836-1.pdf>> Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

PERINI, M. A. **Estudos de gramática descritiva: as valências verbais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola? In: PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. p. 109-128.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto**. Ciências & Letras. Porto Alegre: FAPA, n. 17, p.189-198, 1996.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 46<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, José Olímpio. 2007

SAUTCHUK, Inez. **Prática de Morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática**. Barueri, SP: Manole, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gramática: Ensino Plural.** 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.