



ATIVIDADES DE GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

GRAMMAR ACTIVITIES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK

Célia Maria Medeiros BARBOSA DA SILVA¹

Maria de Fátima Silva dos SANTOS²

Resumo: As diversas reclamações por parte de professores de língua portuguesa, geralmente, dizem respeito a questões de gramática. O motivo de tais reclamações envolve atividades propostas no livro didático, por estas não serem centradas no uso. Considerando, pois, que o livro didático é um dos principais recursos didáticos, nosso objeto de estudo, neste artigo, centra-se na tipologia das atividades gramaticais reveladas no livro texto de língua portuguesa. Para isso, objetivamos, em geral, analisar de que forma as atividades de gramática são desenvolvidas no livro didático de português com foco no estudo da classe de palavra substantivo. O aporte teórico é baseado na abordagem funcionalista, a partir de Halliday (2004). A investigação ocorre mediante a análise minuciosa das unidades em relação às atividades de gramática no livro *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa* (volume do 6º ano), de Tânia Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicado pela Editora FTD, no ano de 2018. Os resultados dessa investigação revelam que o foco principal das atividades analisadas no manual de língua portuguesa ainda está voltado para um ensino de gramática com atividades que prestigiam a forma e não o uso.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Livro didático de português. Atividades de gramática.

Abstract: The various complaints by Portuguese language teachers generally concern grammar issues. The reason for such complaints involves activities proposed in the

¹ Professora Emérita da Universidade Potiguar – UnP. Pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. Brasil. E-mail: celiabarbosael@gmail.com

² Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Serra Talhada – PE. Brasil. E-mail: santosfatima382@gmail.com



textbook, as they are not centered on use. Considering, therefore, that the textbook is one of the main didactic resources, our object of study, in this article, focuses on the typology of grammatical activities revealed in the textbook of the Portuguese language. For this, we aim, in general, to analyze how grammar activities are developed in the Portuguese textbook with a focus on the study of the noun word class. The theoretical contribution is based on the functionalist approach, from Halliday (2004). The investigation takes place through a detailed analysis of the units in relation to the grammar activities in the book *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa* (volume of the 6th year), by Tânia Amaral de Oliveira and Lucy Aparecida Melo Araújo, published by Editora FTD, in 2018. The results of this investigation reveal that the main focus of the activities analyzed in the Portuguese language manual is still focused on teaching grammar with activities that honor the form and not the use.

Keywords: Portuguese language. Portuguese textbook. Grammar activities.

Introdução

As diversas reclamações por parte de professores de língua portuguesa levam em conta, em sua maioria, que questões de gramática são abordadas de forma artificial, distante mesmo de situações de usos. Isso porque tal abordagem acaba por deixar de lado aspectos importantes, como o de considerar que a relação entre forma e função depende da gama de fatores que interferem cada interação comunicativa.

Em geral, essas reclamações têm como foco as atividades propostas no livro didático disponível para apoio pedagógico em sala de aula. As queixas incidem sobre o fato de tais atividades não convergirem na direção de aplicabilidades centradas no uso. Por esse motivo, vários professores nem sempre demonstram estarem satisfeitos com o livro didático que circula entre eles nas escolas de ensino fundamental e médio, na medida em que, por vezes, esse material didático-pedagógico trabalha a gramática de forma descontextualizada com atividades voltadas, por exemplo, para exercícios de “complete as sentenças”.



Em outras palavras, isso implica dizer que a gramática apresentada aos alunos nesses materiais, muitas vezes, acaba por envolver rótulos e constituintes, resultando, assim, em um ensino de gramática sob uma perspectiva estrutural, cujo foco é a forma. Com efeito, exercícios meramente estruturais e mecânicos não levam o aluno a produzir linguagem espontaneamente. Diante disso, faz-se necessária que uma abordagem mais comunicativa possa ser escolhida para fazer com que os alunos compreendam e usem melhor o que lhes foi apresentado em sala, levando em conta, sobretudo, situações reais. Para isso, uma possibilidade a ser adotada no ensino da gramática pode ocorrer de forma contextualizada, ou seja, por uma abordagem funcional da língua.

Considerando, pois, que o livro didático é, dentre outros, um dos principais recursos didáticos que subsidia o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, objetivamos, neste artigo, analisar de que forma as atividades de gramática são desenvolvidas no livro didático de português. Especificamente, buscamos refletir sobre as atividades de gramática no livro didático, a partir dos tipos de atividades encontradas e do reconhecimento da teoria que as embasam para, em seguida, apresentar uma discussão acerca da tipologia das atividades presentes no livro didático analisado.

Desse modo, para desenvolver a investigação nos moldes anteriormente supracitados, fizemo-la sob a ótica da abordagem funcionalista contrapondo-a, quando necessário, com o entendimento de um ensino de gramática centrada na forma, na visão saussuriana de língua como um sistema autônomo e autossuficiente (LOPES, 2008). Com vistas a essa contraposição na análise das atividades, centramo-nos em algumas noções sobre o Funcionalismo a partir de Halliday (2004), cujo entendimento é o de que a língua não pode ser dissociável do contexto. Nesse sentido, queremos dizer que, a fim de analisar a tipologia por trás das atividades, foram consideradas atividades que prestigiam a forma e atividades que prestigiam o uso.

No entanto, consideramos as atividades puramente estruturalistas em comparação com exercícios que contemplavam o uso ou que sinalizavam para o contexto de uso. Sobre isso, Travaglia (2002) afirma ser importante levar em conta a contextualização dos aspectos gramaticais no texto, já que a língua funciona em textos e não em palavras, tampouco em frases isoladas. Por esse motivo, segundo o autor, saber sobre as atividades



de gramática nos livros didáticos nos permitirá uma categorização dessas atividades, sejam atreladas à forma ou orientadas pela função.

A constituição do *corpus* se deu, então, por meio das atividades contidas no livro didático de português – *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa* (volume do 6º ano) (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) – selecionado por ter circulação entre professores da disciplina de língua portuguesa, em escolas do ensino fundamental da cidade de Serra Talhada (PE). A partir das características das atividades, os resultados revelaram que o foco principal das atividades analisadas nesse manual didático ainda está voltado para um ensino de gramática com atividades que prestigiam a forma e não o uso.

Assim, para um melhor entendimento das atividades de gramática no livro didático de língua portuguesa, organizamos nossa argumentação da seguinte maneira: além desta introdução, iniciamos com abordagem sobre língua, gramática e ensino de língua portuguesa; em seguida, falamos sobre o livro didático de português, especialmente o que constitui o *corpus* de nossa análise; apresentamos algumas reflexões no que tange às atividades de gramática e, por fim, apresentamos também uma discussão e tipologia das atividades de gramática, presentes nas análises do manual analisado, bem como as considerações finais à guisa de uma conclusão do texto.

1. Língua, gramática e ensino de língua portuguesa

Com a finalidade de discutirmos, neste artigo, de que forma as atividades de gramática são desenvolvidas no livro didático de português, faz-se necessário abordarmos um pouco mais sobre o entendimento que teremos de língua, situando nesse caso também o de gramática, e o reflexo desses entendimentos para o ensino de língua portuguesa.

Com relação ao entendimento de língua, Lopes (2008, p. 76) enfatiza que a noção saussuriana de língua compreende um sistema de regras que “[...] determinam o emprego dos sons, das formas e relações sintáticas, necessárias para a produção dos significados”, sendo um sistema pré-existente ao falante e independente dele (“em si e por si”). A língua seria a linguagem menos o discurso. Já para Hengenveld (1989), a língua é concebida como instrumento de interação social. Nesse caso, como podemos verificar em Dik (1997),



a língua é usada com o primeiro intuito de estabelecer relações comunicativas entre os falantes.

Podemos perceber que há uma visão formal, estrutural e normativa da língua; e outra funcional cuja situação comunicativa motiva a sua estrutura. Ao primeiro entendimento de língua corresponde ao que se denomina gramática estrutural, visto que há uma “[...] tendência de descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo [...]”. Ao segundo, a uma gramática funcional, na medida em que “[...] esse tipo de gramática analisa a estrutura gramatical, assim como as gramáticas estrutural e gerativa, mas também analisa a situação comunicativa inteira [...]” (MARTELOTTA, 2008, p. 53 e 63).

Ao abordar sobre a perspectiva formal, Neves (1994) afirma que a análise da forma linguística é primária, deixando em segundo plano aspectos funcionais. A língua é considerada um sistema abstrato e autônomo, sendo estudada sem considerar o contexto de uso. Por isso surgem muitos ataques ao estruturalismo que, por sua vez, vigoram até os dias atuais em alguns posicionamentos. Dentre esses, destacamos o de Ilary (2009) ao mencionar que no estruturalismo o papel do sujeito na língua é negligenciado.

Em se tratando da abordagem funcional, Halliday (1973, p. 7) destaca que uma abordagem funcional da língua “[...] significa, primeiramente, investigar como a língua é usada”, mas não só isso “[...] significa procurar explicar a natureza da língua em termos funcionais: vendo se a própria língua foi moldada pelo uso [...]”. Lock (1996), ao tratar também sobre a abordagem funcional, destaca que essa abordagem vê a língua, primeiramente, como um sistema de comunicação e analisa a gramática no intuito de descobrir como esta se organiza para permitir aos falantes e escritores fazerem trocas de significados.

Nesse caso, o foco é se a forma está apropriada para um propósito comunicativo em um dado contexto em particular. Podemos considerar, portanto, que a primeira preocupação da perspectiva funcional é com as funções das estruturas e seus constituintes, bem como seus sentidos no contexto. Para o autor, formalismo e funcionalismo não são abordagens excludentes. Isso porque uma análise formal deve cuidar do significado e da



função em algum momento. Já uma análise funcional deve, em algum ponto, se ocupar da forma.

Quanto ao ensino de língua portuguesa, ao tratar de diferentes abordagens sobre esse ensino, Barbosa da Silva e Santos (2020, p. 73) acreditam que “[...] há uma concordância entre professores e pesquisadores que o principal objetivo do ensino de língua portuguesa deve ser ampliar a competência comunicativa dos alunos”. Para tanto, é necessário que se amplie a competência gramatical ou linguística e a textual.

Entendemos, portanto, que a competência gramatical ou linguística é a capacidade que tem todo usuário da língua de gerar sequências linguísticas gramaticais, que são consideradas por esses mesmos usuários como sequências próprias típicas da língua em questão. Já a competência textual é a habilidade de, em situações de interação comunicativa, compreender e produzir bons textos utilizando-se das capacidades formativa, transformativa e qualificativa (BARBOSA DA SILVA; SANTOS, 2020, p. 73).

Devido a essas competências, as atividades de leitura e as de produção de textos vêm ocorrendo com mais frequência nas aulas de português. Mesmo assim, percebemos que muitos professores não têm ainda, em sua prática, dado a devida ênfase a tais atividades, o que não podemos deixar ocorrer, uma vez que estas são imprescindíveis quando se trata de ensino de línguas, em particular aqui, de língua portuguesa.

Por outro lado, com relação ao ensino da gramática, o que se verifica é que existem algumas discordâncias. Conforme Barbosa da Silva e Santos (2020, p. 73), estas discrepâncias “[...] ocorrem porque temos alguns professores, principalmente na educação básica, que insistem e até mesmo defendem o seu ensino sistemático”. Outros professores, por sua vez, deixam de lado, num primeiro momento, o ensino de gramática em suas aulas e passam a trabalhar numa perspectiva textual, mas o que se constata, como se verá mais adiante em nossas análises, é que o texto quase sempre é usado como “pretexto” para o estudo de estruturas gramaticais.

2. O livro didático de língua portuguesa

Há muito tempo, a área de ensino e aprendizagem de línguas, em particular aqui a de língua portuguesa, tem se preocupado com a escolha de materiais didáticos que possam contribuir no desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula.



Dentre os vários materiais disponíveis, o livro didático tem uma posição bastante relevante em meio ao número de materiais produzidos para uso pedagógico.

No ensino e aprendizagem de língua portuguesa, essa relevância tem feito com que, em alguns contextos, o livro didático seja o currículo em si a ser ministrado, definindo conteúdo e atividades, e até mesmo procedimentos avaliativos (Cf. SILVA; PARREIRAS; FERNANDES, 2015). Vale salientar que o livro didático, com raras exceções, é talvez o único material didático de que dispõem professores e alunos para terem contato com a língua e desenvolverem atividades de ensino e aprendizagem.

Sobre isso, Silva (2012) afirma que professores e alunos recorrem ao livro didático como fonte de textos, atividades, e outros recursos, uma vez que este subsidia a prática docente no processo de ensino e aprendizagem de língua, aqui o de língua portuguesa, principalmente em escolas públicas. Como faz parte de recurso didático que contribui para qualidade do ensino e aprendizagem na educação básica, neste artigo nos voltamos para a etapa do ensino fundamental, o livro didático atualmente está inserido em uma política pública denominada de Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Segundo Batista e Rojo (2005, p. 15), o livro didático foi pensado com o intuito de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da “[...] apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais.”. Após a sua constituição oficial, com o passar do tempo, este recurso didático adquiriu funções únicas ao servir a diferentes públicos, interesses, ideologias e contextos históricos.

Desse modo, o livro didático tornou-se um aliado constante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se estabeleceu como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não, a única fonte de que o professor dispõe para pesquisa. Assim, o autor do livro didático assume a responsabilidade e a tarefa de formular os exercícios e propor questões que antes era atribuída ao professor.

Sabe-se que o responsável pela entrada desse material, hoje, na sala de aula é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que atua desde 1997 e tem por objetivo



oferecer a alunos e professores de escolas públicas livros didáticos e dicionários de língua portuguesa de qualidade para apoio ao processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

A qualidade dos livros, em especial dos livros didáticos, que são distribuídos é fiscalizada pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que lança a cada três anos edital de seleção, que estabelece as regras para inscrição e os critérios pelos quais os livros serão avaliados, para que os detentores de direito autoral inscrevam suas obras didáticas. Atualmente, um dos principais critérios é que as obras estejam alinhadas às exigências postas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A escolha do livro didático se dá com base no Guia de Livros didático, elaborado ao final de cada processo de avaliação. Nele, são apresentados os critérios que norteiam a avaliação desses livros, bem como as resenhas das obras aprovadas, passíveis de escolhas por parte dos professores. A fim de terem a adoção de suas obras garantidas pelos professores, geralmente autores de livros didáticos apresentam, no Manual do professor, esclarecimentos sobre os pressupostos teóricos em que fundamentam suas obras. Contudo, é bom lembrar que nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas pelo livro. Algumas vezes, parece haver mais uma estratégia de *marketing* e não uma orientação teórico-metodológica.

3. Atividades de gramática no livro didático: algumas reflexões

Na seção anterior, vimos que o livro didático, com raras exceções, é o material de uso pedagógico de que dispõem professores e alunos, seja como livro guia, seja como material de consulta, para terem contato com a língua e desenvolverem atividades de ensino e aprendizagem. Como o nosso objetivo, neste artigo, é analisar de que forma as atividades de gramática são desenvolvidas no livro didático de português, percebemos que se faz relevante para tal análise um estudo reflexivo sobre as atividades de gramática no livro didático, a partir dos tipos de atividades encontradas e do reconhecimento da concepção de gramática que orientam as atividades. Para isso, foram analisadas, no *corpus* selecionado, a abordagem da classe de palavras substantivo e as atividades propostas no livro para o trabalho com essa classe de palavra.



Com a finalidade de compreendermos a abordagem da gramática no livro didático, selecionamos o livro didático *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa* (volume do 6º ano), de Tânia Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicado pela Editora FTD, no ano de 2018. A proposta de ensino apresentada no livro encontra-se organizada em quatro unidades temáticas, distribuídas em oito capítulos, conforme descritos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Descrição das unidades temáticas e capítulos do livro didático

UNIDADE 1: SER E DESCOBRIR-SE	Capítulo 1: Quem é você? Capítulo 2: Aprendendo a ser poeta?
UNIDADE 2: SER E CONVIVER	Capítulo 3: Da escola que temos à escola que queremos Capítulo 4: Nossos relacionamentos
UNIDADE 3: Conviver em sociedade	Capítulo 5: Construindo um mundo melhor Capítulo 6: Construindo um mundo sustentável
UNIDADE 4: SER E CONVIVER	Capítulo 7: Histórias que o povo conta Capítulo 8: Diversidade cultural

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Na abertura de cada unidade, tem-se a apresentação dos conteúdos que serão trabalhados em cada capítulo. Cada capítulo, por sua vez, inicia com a seção “Para começo de conversa”, que propõe uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado no capítulo.

A seção “Prática de leitura” apresenta a leitura de textos verbais e não verbais para desenvolvimento da competência leitora. Antes do texto, são propostas aos alunos perguntas para levantar hipóteses e fazer inferências em relação ao tema abordado na leitura. Nessa seção, os textos são numerados como Texto 1, Texto 2 e assim por diante. Após o texto, é apresentado um box com o nome “Glossário” que apresenta o significado de algumas palavras do texto lido. Esta seção “Prática de Leitura” subdivide-se em três subseções, quais sejam:

- **Conhecendo o autor** que mostra uma pequena biografia do autor do texto explorado na seção “Prática de leitura”.
- **Por dentro do texto** que propõe questões de compreensão e interpretação do texto lido na “Prática de leitura”. Orienta a retomada das hipóteses e inferências formuladas antes da leitura e, quando pertinente, explora o uso do dicionário.
- **Linguagem do texto** que analisa aspectos da linguagem do texto lido, sua construção e forma.



A seção “Reflexão sobre o uso da língua” privilegia a reflexão sobre os aspectos gramaticais da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais. A subseção “Aplicando conhecimentos” apresenta atividades para que o aluno coloque em prática o conteúdo gramatical estudado na seção “Reflexão sobre o uso da língua”.

Para apresentação neste artigo, selecionamos a análise feita no primeiro capítulo do livro, que trata da morfologia, mais especificamente, do trabalho com a classe de palavra substantivo. A análise feita levou em consideração as formas de abordagem da classe de palavras substantivo, os tipos de atividades e os critérios de definição de categorias usados no livro didático.

Para introduzir o estudo dos substantivos, o livro didático, a partir de agora LD, propõe na seção “Prática de leitura” a leitura de dois textos, a saber o “Texto 1 – Tela” de Velázquez (2000) e o “Texto 2 – O menino no espelho” de Fernando Sabino, seguida de questões interpretativas desses textos.

Mais adiante, na seção “Reflexão sobre o uso da língua” é introduzido o estudo da classe de palavras Substantivos, a partir da leitura de um fragmento de texto retirado do texto 2 “O menino no espelho”, seguida de atividades de identificação de palavras no texto que servirão para a definição do conceito de **substantivos**. Observe-se:

Leia o texto a seguir, extraído do texto “O menino no espelho”.

Levantava a perna, e ele levantava também, ao mesmo tempo. Abria os braços, e ele fazia o mesmo. Coçava a orelha, e ele também.

Mas o que mais me intrigava era a única diferença entre nós dois. Sim, porque um dia descobri, com pasmo, que enquanto eu levantava a perna esquerda, ele levantava a direita; enquanto eu coçava a orelha direita, ele coçava a esquerda.

- a) Que partes do corpo do menino são citadas nesses parágrafos?
- b) Essas palavras que você encontrou dão nome a algo que existe no mundo real, por isso, podemos afirmar que são **substantivos**. Releia o texto e localize outros substantivos que nomeiam partes do corpo do menino.

Por que esses substantivos que nomeiam partes do corpo do menino são importantes para a construção dos sentidos do texto? (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 21).



Observe-se que a questão (c) apresenta reflexões sobre o uso dos substantivos para a construção dos sentidos pretendidos no texto, em que se observa uma abordagem gramatical reflexiva, com destaque para a função semântica dos substantivos.

Após esta parte introdutória, o LD apresenta uma definição para substantivos. Veja-se:

Substantivos é a palavra que nomeia seres, lugares, sensações, sentimentos, objetos e ações, entre outros sentimentos. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 21).

Observa-se que o LD apresenta a definição de substantivos, a partir de critérios semânticos e textual, visto que além de denominar (critério semântico), o substantivo também referencia (critério textual), função pela qual um signo linguístico se refere às coisas, que pode ser entendida nesta definição apresentada no LD como qualquer entidade do mundo extralinguístico, real ou imaginário (sensações, sentimentos, objetos e ações, entre outros sentimentos), ou seja, faz referência aos objetos do discurso.

Em seguida, o LD apresenta a classificação dos substantivos próprios e comuns, seguido de questões para classificar os substantivos localizados no fragmento do trecho extraído do “Texto 2 O menino no espelho” como substantivos próprios ou comuns, conforme se observa no fragmento de texto a seguir, retirado do LD:

Substantivos comum e próprio

Os substantivos podem ser classificados em comum ou próprio. Observe o quadro a seguir.

Substantivos comuns: nomeiam seres e outros elementos de um mesmo grupo de modo genérico, sem particularizar ou especificar. Exemplos: *país, menina, saudade*.

Substantivos próprios: nomeiam um ser específico, destacando-o dentro de determinado grupo, e são sempre escritos com letra inicial maiúsculas. Exemplo: *Brasil, Maria, Ceará*.

1. Recorrendo a esses conceitos, os substantivos que você localizou na atividade anterior podem ser classificados como comuns ou próprios? Justifique sua resposta.
2. Quais substantivos próprios que dão nome a pessoas são encontrados no texto?
3. Qual é a importância do uso desses substantivos próprios nesse texto? (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 21).



Observe-se que nas questões 1 e 2, a preocupação do LD é de identificação e classificação dos substantivos presentes no texto. Já na questão 3, o LD questiona a importância do uso dos substantivos próprios na construção do texto, que é a de especificar quem participa da história.

Dando continuidade à abordagem do estudo dessa classe de palavras, o LD apresenta mais um fragmento de texto, conforme exemplificado abaixo. Observe-se:

Um **calafrio** me corre pela espinha, arrepiando a pele: há alguém vivo dentro do espelho! Um outro eu, o meu duplo, realmente existe! Não é **imaginação**, pois ele ainda está sorrindo, e sinto o contato de sua mão na minha, seus dedos aos poucos entrelaçam os meus (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 21).

A esse fragmento de texto, segue-se o seguinte questionamento: “As palavras em destaque nesse trecho são substantivos? Por quê?” Tal questionamento tem a intenção de verificar se os alunos compreenderam a função dos substantivos – neste exemplo apresentado, nomear uma sensação (calafrios) e nomear o ato de imaginar (imaginação) –, já que o “Por quê?” no final da pergunta exige do aluno uma explicação para as palavras *calafrios* e *imaginação* serem substantivos.

No fragmento a seguir, observa-se o desdobramento da abordagem dessa classe gramatical no LD, agora com o foco para os **substantivos abstratos e concretos**.

Para você, as palavras em destaque no trecho da atividade anterior são **substantivos abstratos** ou **concretos**? Leia:

Substantivo abstrato: dá nome a qualidades, ações, sentimentos e sensações, ou seja, não possui existência própria, precisando de outro ser para existir. Exemplos: *abandono, amizade, confiança, alegria*.

Substantivo concreto: indicam seres que não dependem de outros para existir, ou seja, possuem existência própria, como objetos, pessoas, animais, vegetais, minerais etc. Exemplos: *menino, espelho, mão*. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 21).

Nas atividades 2 e 3 que se seguem, a preocupação continua sendo apenas em classificar o substantivo e em localizá-lo em frases:

1. De acordo com essa classificação, *calafrio* e *imaginação* são substantivos concretos ou abstratos? Justifique sua resposta.
2. Localize, nas frases a seguir, retiradas do texto, mais dois exemplos de substantivos abstratos.
 - a) Mais do que nunca me vem a sensação de que é alguém idêntico a mim que está ali dentro do espelho, se divertindo em me imitar.



b) Ninguém poderia desconfiar de nossa existência dupla, pois com isso se acabaria o encanto, significando o seu imediato regresso, para todo o sempre, ao interior do espelho (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 22).

Com relação às atividades propostas em 2 e 3, O Manual do professor (MP) orienta que, caso os alunos não consigam fazer a distinção entre substantivos concretos e abstratos, o professor pode comentar que os substantivos abstratos dão nomes às ações, como *sensação* (ação de sentir), a partir desse exemplo, o professor poderá pedir-lhes que respondam, seguindo o exemplo, a que ações os substantivos *existência*, *regresso* e *encanto* se referem (ações de existir, regressar e encantar, respectivamente).

Após essa abordagem inicial dos substantivos, o LD passa a explorar com base em critérios morfológicos as subclassificações dos substantivos, subdividindo-os em simples ou compostos e primitivos ou derivados. Com relação às habilidades descritas na BNCC (2018) para o eixo Análise linguística, o documento da Base propõe para a abordagem dos Processos de formação de substantivos o desenvolvimento da Habilidade EF67LP35 “Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.” (BRASIL, 2018, p. 169). Ressaltamos que a referida habilidade, se bem trabalhada, possibilita a compreensão dos diferentes processos morfológicos e semânticos de formação das palavras. O foco está na distinção entre mecanismos de derivação e de composição, necessária a qualquer estudo e/ou análise do léxico. Pressupõe conhecimentos prévios relativos a classes de palavras e às categorias gramaticais a que elas se associam.

Convém que o desenvolvimento dessa habilidade venha sempre associado a práticas de leitura, produção ou oralidade, de forma que o aluno possa observar esses processos em ação e refletir sobre como são produtivos e criativos. Portanto, a apropriação desses mecanismos pelo aluno é o seu foco, e não a memorização da terminologia gramatical correspondente. No entanto, nas atividades observadas no LD, essa habilidade não foi desenvolvida de forma satisfatória, visto que o foco se limita a descrever os processos de formação do substantivo, apenas, conforme se observa no fragmento a seguir, retirado do LD analisado. Veja-se:

Processos de formação de substantivos

Em português, há dois processos de formação de palavras: **derivação** e **composição**.



Derivação: como o nome já indica, de uma palavra já existente cria-se outra (derivada), acrescentando-se alguns elementos no início ou no final dessa palavra. Esses elementos são chamados **afixos**.

Observe, por exemplo, a palavra destacada na frase a seguir, retirada do texto “O menino no espelho”.

Ninguém poderia desconfiar de nossa **existência** dupla.

A palavra existência deriva do verbo existir: existir + ência (afixo).

Composição: quando uma palavra é composta por duas ou mais palavras já existentes.

Veja alguns exemplos de palavras formadas por composição:
couve-flor = couve + flor girassol = gira + sol
[...] (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 22).

Após a apresentação dos processos de formação dos substantivos, o LD apresenta as seguintes definições para substantivos simples e composto, primitivo e derivado:

Substantivo simples: formado por apenas uma palavra.
Exemplos: couve, chuva.

Substantivo composto: formado por duas ou mais palavras.
Exemplos: couve-flor, guarda-chuva.

Substantivo primitivo: palavra que dá origem a outra(s).
Exemplos: jardim, cavalo, jornal.

Substantivo derivado: formado a partir de outras palavras. Ele deriva da palavra primitiva. Exemplos: jardineira, cavaleiro, jornalista. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 22-23).

Como visto, o LD apresenta a classificação mais pormenorizada dos substantivos, iniciando pelo critério morfológico ou formal. Assim, observa-se uma prática recorrente nos manuais didáticos que é o ensino de nomenclaturas, com classificações e subclassificações de classes de palavras, privilegiando o ensino da forma.

4. Discussão e tipologia das atividades

Após a apresentação tradicional da subclassificação dos substantivos com base em critérios morfológicos, formais, o LD propõe a seguinte atividade, reproduzida a seguir:

1. Releia mais um trecho do texto “O menino no espelho”.



“O escudo da escola, por exemplo, que eu trazia colado no bolsinho esquerdo do uniforme, na blusa dele era no direito.”

- a) Localize um exemplo de substantivo derivado.
- b) Esse substantivo é formado a partir de qual palavra?

Identifique, no trecho acima, substantivos que podem originar outros. Relacione ao lado de cada um o substantivo derivado correspondente. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2018, p. 23).

Conforme explicitamos nessa atividade, o LD faz uso de um texto introdutório, o que, num primeiro momento, nos faz pensar que o texto é o ponto de partida para o ensino da gramática, porém, quando analisamos atividades desse tipo, percebemos que o texto foi utilizado como pretexto para se estudar gramática, para realizar atividades de identificação e classificação da classe de palavra em estudo. Com isso, o ensino da gramática escolar, baseados numa visão estreita e redutora do que ela seja, tem se reduzido ao ensino das classes e subclasses de palavras, classificações, estudo da nomenclatura, e em exercícios com atividades estruturais de reconhecimento e de análise morfológica e sintática.

Defendemos que ao ser utilizada a nomenclatura oficial (como “substantivo”, “substantivo simples”, “substantivo composto”, “substantivo primitivo”, “substantivo derivado”), deve-se ter a sensibilidade de que a função dessa prática é facilitar a tematização dos conceitos mais complexos de análise linguística, que supõe a identificação dos elementos mórficos para melhor compreender os fenômenos estudados. Portanto, o uso da nomenclatura da gramática tradicional e a abordagem dos conceitos dessa área de conhecimento (atividade chamada metalinguística) estão estreitamente relacionados aos objetivos da prática de reflexão sobre o uso da língua, dentro de uma abordagem funcional da gramática, que analisa o emprego da língua em situações de uso.

Mais adiante, o LD apresenta, na seção **Prática de Leitura** o “Texto 3 – Autobiografia” (p. 25-26) fragmento extraído do livro *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai, em que a jovem relata fatos vivenciados por ela. A esse texto seguem-se uma sequência de atividades com questões de compreensão e interpretação do texto (páginas 26 a 29).

Após a leitura e interpretação do texto 3, o LD retoma o estudo gramatical com a abordagem da flexão do substantivo (gênero, número e grau). Para tanto, o LD explora os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o uso de substantivos para aprofundar o assunto, conforme observado no fragmento a seguir:



Você viu anteriormente o que são substantivos. Agora vai estudar como eles se flexionam. Os substantivos sofrem flexão de **gênero, número e grau** (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 29).

Logo em seguida propõe a seguinte atividade:

1. Releia o primeiro parágrafo do texto “Nasce uma menina”, observando as palavras em destaque.

No dia em que nasci, as **pessoas** da nossa aldeia tiveram pena de minha **mãe**, e ninguém deu os parabéns a meu **pai**. Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, pachtuns, consideramos esse um sinal auspicioso. Meu **pai** não tinha dinheiro para o hospital ou para uma **parteira**; então uma **vizinha** ajudou minha mãe. O primeiro **bebê** de meus **pais** foi natimorto, mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés. Nasci **menina** num lugar onde rifles são disparados em comemoração a um **filho**, ao passo que as **filhas** são escondidas atrás de cortinas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar.

- a) Transcreva do trecho acima um exemplo de substantivo que apresente uma forma para o masculino e outra para o feminino.
- b) Transcreva um exemplo de substantivo masculino que, para ser flexionado no feminino, altere sua terminação **-o** para **-a**.

Transcreva um substantivo masculino que nomeie um ser tanto do sexo masculino como do sexo feminino. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 30).

Observamos mais uma vez, nesses exercícios, que a única preocupação do LD é com a identificação dos substantivos. Logo, ao fazer uso do texto, seu objetivo parece ser o de usá-lo como pretexto para se ensinar gramática, o que se traduz em uma prática bastante usual em que “partir do texto” nada mais é do que “retirar do texto” palavras e frases para análise e exemplificação de categorias gramaticais.

Nos exercícios 1 e 2 reproduzidos a seguir, o LD propõe atividades que levam o aluno a refletir sobre o uso da língua. Observem-se:

1. Se os substantivos *avô* e *pai* estivessem no diminutivo (**avozinho** e **paizinho**), isso alteraria o sentido da frase?
2. Os substantivos usados no grau diminutivo podem expressar várias ideias, além de tamanho, dependendo da intenção comunicativa de quem os emprega no texto. Leia as frases abaixo e observe as palavras que estão destacadas nos parênteses. Que sentido o uso dessas palavras no diminutivo poderia adquirir em determinados contextos, além de expressar tamanho?



- a) “Li que quase metade das crianças (**criancinhas**) continuam fora da escola na província.”
- b) A estudante mora com a mãe (**mãezinha**) no reino Unido. A notícia foi divulgada por um jornal (**jornalzinho**). (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 32).

Atividades desse tipo (exercícios 1 e 2) em que os efeitos de sentidos são focalizados, desenvolvem no aluno a capacidade de compreensão e expressão. Esses processos não se limitam a uma gramática normativa, mas levam o aluno a pensar sobre o funcionamento da linguagem, ou seja, faz com que ele reflita na razão de se usar determinado recurso, em determinada situação, para produzir determinado efeito de sentido. Acreditamos que esse tipo de atividade propicia ao aluno analisar e refletir sobre usos da língua que, em algumas situações, se afastam dos usos da norma padrão.

Algumas considerações finais à guisa de conclusão

A análise revela que a tradição de levar o aluno a aprender nomenclaturas, sendo a norma padrão colocada como a única ou a principal forma de se escrever e falar, é ainda muito presente nos livros didáticos. Entendemos que cabe à escola, também por meio da escolha de seus livros didáticos, mostrar que a norma padrão é importante e proporcionar aos alunos seu aprendizado. Contudo, sem desconsiderar a enorme complexidade da língua, como vimos em Lopes (2008), a norma é uma esfera maior que a fala (individual), porém menor que a língua (coletiva e comum a todos os falantes). A norma padrão faz parte, portanto, da língua, mas não a constitui como um todo.

Acreditamos que haja não somente uma reflexão por parte de professores no que diz respeito ao ensino da gramática, mas se faz necessário empregar atividades que favoreçam a reflexão sobre o uso da gramática ali empregada, pois bem sabemos que a língua não é imutável, estanque, nem possui apenas um uso, a norma padrão é um deles. Por isso, pensar em atividades de gramática as quais considerem o contexto comunicativo e levem o aluno a compreender melhor o que é usado em cada contexto, dando-lhes oportunidades para analisar e refletir sobre os diversos usos que fazem da língua.



REFERÊNCIAS

BARBOSA DA SILVA, C. M. M.; SANTOS, M. F. S. Texto e gramática: contribuições teórico-metodológicas para o ensino de língua portuguesa. In.: BERTO, J. C. B.; SANTOS, J. O.; SANTOS, M. F. S. (Orgs.). *Estudos do GEPL: temáticas e perspectivas*. 1ª coletânea. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 71-89.

BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-45.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

DIK, S. C. The theory of functional Grammar. Part I: The structure of the clause. Dordrecht: Foris, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

_____. *Explorations in the function of language*. London: Edward Arnold, 1973.

HENGVELD, K. Layers and operators in functional Grammar. *J. Linguistics* 25, 127-157, 1989.

ILARY, R. O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*, vol. 3. São Paulo: Cortez, 2009.

LOCK, G. *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1996.

LOPES, E. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 2008.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, M. H. de M. Uma visão geral da gramática. *ALFA Revista de Linguística*, vol. 38, 109-127, 1994

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*. 6º ano. 5 ed. Barueri-SP: IBEP, 2018.

SILVA, R. C.; PARREIRAS, V. A.; FERNANDES, G. G. M. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.18, n.2, p. 355-377, jul./dez. 2015.

Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas, Serra Talhada, vol.11, n. 1: 101-119, Jan/Jun. 2024

ISSN: 2446-6115



SILVA, R. C. *Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus*. 8ª. Ed., SP : Editora Cortez, 2002.