



Influências do Paradigma Tradicional de Gramatização no ensino: as classes substantivo e adjetivo nos livros didáticos

Influences of the Traditional Grammatization Paradigm on teaching: the noun and adjective classes in textbooks

*Adriene Ferreira de MELLO**

RESUMO: O presente estudo parte da hipótese de que o Paradigma Tradicional de Gramatização (PTG) influencia diretamente na abordagem dos fatos linguísticos com fins pedagógicos e busca desenvolver uma análise das classes substantivo e adjetivo em manuais didáticos contemporâneos. Em um primeiro momento, apresenta-se o surgimento e a evolução do PTG no contexto brasileiro; depois, discutem-se os principais problemas evidenciados no ensino das classes de palavras da Língua Portuguesa; e, por fim, desenvolve-se a análise da abordagem dos substantivos e adjetivos em um manual didático de 6º ano do Ensino Fundamental II, sob a ótica das postulações Neves (2017). Para isso, será realizada uma pesquisa inicialmente bibliográfica e qualitativa, no que tange à análise tecida. Como conclusões, constatou-se que os livros didáticos ainda apresentam definições incipientes para as classes dos substantivos e adjetivos, com problemas relativos à confusão de critérios e fluidez de categorias.

ABSTRACT: This study starts from the hypothesis that the Traditional Grammatization Paradigm (PTG) directly influences the approach to linguistic facts for pedagogical purposes and seeks to develop an analysis of the noun and adjective classes in contemporary textbooks. At first, the emergence and evolution of PTG in the Brazilian context is presented; then, the main problems highlighted in the teaching of Portuguese language word classes are discussed; and, finally, an analysis of the approach of nouns and adjectives is developed in a 6th grade textbook of Elementary School II, from the perspective of Neves' postulations (2017). For this, an initially bibliographical and qualitative research will be carried out, regarding the woven analysis. As conclusions, it was found that textbooks still present incipient definitions for the classes of nouns and adjectives, with problems related to the confusion of criteria and fluidity of categories.

* Mestranda em Língua Portuguesa, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9373-7009>. adriene.mello@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE:	Paradigma	KEYWORDS:	Traditional
Tradicional de Gramatização.	Classes de	Grammatization	Paradigm.
Palavras. Livros Didáticos.		Classes. Didactic books.	Word

1 Introdução

O discurso acerca dos problemas no ensino da Língua Portuguesa não é novidade no meio acadêmico. Com a evolução das pesquisas linguísticas, evidenciou-se que o ensino tradicional não dava conta de formar alunos com competência discursiva satisfatória e, por isso, muitos autores – Geraldi (1984)/[2011], Franchi (1987), Neves (1990)/[2001], Antunes (2003) etc. – mostraram a necessidade de revisão das práticas pedagógicas.

Ao tomarmos, no entanto, textos sobre o ensino de línguas na década de 1980, impressiona a atualidade das colocações. Logo, percebe-se que as alterações metodológicas nas aulas de português não foram tão profundas, ainda que documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenham se esforçado para nortear a prática docente.

Como razão para a continuidade desses entraves, pode-se citar o peso da tradição gramatical que “investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua” (GERALDI, 1996, p. 71). Assim, confunde-se aulas de português com aulas de gramática, no sentido restrito de atividades classificatórias, com predominância da metalinguagem.

De onde surge, então, essa concepção enraizada no senso comum? Parte-se do pressuposto de que tais noções advêm do processo de gramatização – surgido na Grécia e incorporado por diversas línguas, como o Latim e as línguas europeias

modernas – que consiste na produção de gramáticas e dicionários, com vistas a sistematizar os usos escritos da língua (VIEIRA, 2018).

Nesse sentido, apresenta-se a seguinte questão-problema: por que as pesquisas linguísticas não conseguem alcançar terreno fértil na abordagem escolar? Toma-se, pois, como hipótese a influência do PTG na abordagem dos fatos linguísticos com fins pedagógicos e busca-se desenvolver uma análise das classes substantivo e adjetivo em manuais didáticos contemporâneos.

Na primeira seção, apresentam-se características do PTG no contexto brasileiro e suas evoluções até a contemporaneidade; depois, discutem-se os principais problemas evidenciados no ensino das classes de palavras da Língua Portuguesa; e, por fim, desenvolve-se a análise da abordagem dos substantivos e adjetivos em um manual didático de 6º ano do Ensino Fundamental II, sob a ótica das postulações de Neves (2017).

Realiza-se, portanto, uma pesquisa inicialmente bibliográfica, com aporte teórico em autores como Azeredo (2018; 2021), Câmara Jr. (1992), Neves (2002; 2012; 2017), Pinilla (2013), Vieira (2018) e outros, e qualitativa, no que tange à análise tecida.

Espera-se, ao final deste estudo, elucidar novas possibilidades de abordagem das classes de palavras na escola, bem como mostrar a influência do PTG na abordagem contemporânea dos fatos da língua e a importância da adoção de uma perspectiva crítica frente a conceitos naturalizados ao longo tempo e, por isso, postos como verdades absolutas.

2 PTG: olhares para o contexto brasileiro

O termo ‘gramática’ é, por sua natureza, muito amplo, aceitando diferentes acepções. Pode-se entender ‘gramática’ como as regras que definem o funcionamento de uma língua (ex.: gramática do português) ou de uma norma (ex.: gramática da

norma culta), bem como uma perspectiva de estudo (ex.: gramática gerativa) ou de uma tendência histórica de abordagem (ex.: gramática tradicional). Além disso, também se pode falar em gramática como uma disciplina escolar ou um livro de sistematizações de regras (ANTUNES, 2007).

Em face de todas essas acepções, tomamos neste estudo o conceito de 'gramática' como um manual de sistematizações de regras que regem uma língua ou uma norma desta língua, uma vez que o conceito de gramatização ancora-se, justamente, no processo de produção desses materiais do contexto renascentista das línguas derivadas do latim ao ocidente quinhentista e os momentos posteriores (VIEIRA, 2018). Haveria, nesta ótica, um PTG que perpassa a produção de tais materiais e influencia diretamente a abordagem gramatical da contemporaneidade.

Apesar de ser relevante o conhecimento do percurso histórico deste paradigma, desde sua instauração pelos alexandrinos na vertente do grego clássico, passando pelas incorporações feitas na língua latina durante a Idade Média, para se compreender como a gramatização massiva, sucedida a partir do Renascimento, influenciou diretamente a tradição luso-brasileira, esta pesquisa fará uma síntese, enfatizando a relação do PTG com a construção das gramáticas brasileiras. Sugere-se, no entanto, que o leitor possa verificar a incursão histórica feita por Vieira (2018) e as contribuições de Neves (2002 e 2012) sobre a temática.

A produção de gramáticas no Brasil teve início no fim do século XIX, mas a influência do arcabouço categorial-conceitual e de prescrição da norma-padrão seguia a mesma ótica das gramáticas portuguesas, sendo possível mencionar uma tradição gramatical luso-brasileira (VIEIRA, 2018). Na verdade, apenas se pode observar uma diferenciação profunda entre Brasil e Portugal, em termos de tradição gramatical, no século XXI, quando os linguistas assumiram o compromisso de escrever gramáticas do português brasileiro. Até então, a subserviência do país colonizado sempre buscou no colonizador o ideal da Língua Portuguesa, interferindo no surgimento de mitos

linguísticos, como ‘brasileiro não sabe português’¹ ou ‘só em Portugal se fala bem português’ (BAGNO, 2007).

Considerando, pois, a influência portuguesa sobre a gramatização brasileira, cabe destacar o afastamento iniciado em Portugal da concepção lógico-filosófica de linguagem, iniciada com o advento da gramática de Port-Royal, para uma aproximação da vertente linguística histórico-comparativa. De acordo com Vieira (2018, p. 146, grifos do autor), “a gramatização do português se deslocou do estatuto de *artel/técnica (ars/tékne)* e passou a buscar valor de *ciência* – embora ainda sob o crivo do normativismo e da metalinguagem tradicional”.

A produção gramatical brasileira surge, assim, a partir da concepção de ciência, seguindo os parâmetros de sistematização das gramáticas precursoras desse movimento em Portugal, como a divisão estrutural em fonologia, etimologia, morfologia e sintaxe de Francisco Adolpho Coelho, em 1868, incorporada também por manuais voltados ao ensino, a exemplo da *Gramática prática da Língua Portuguesa*, publicada em 1870, por Epifânio Dias.

Apesar do olhar “científico” para a abordagem gramatical, não foi fácil romper com as influências do PTG instituído. Segundo Vieira (2018), os problemas linguísticos continuaram a ser abordados sob um tratamento prescritivo e pedagógico, e a noção científica, ainda que fosse teoria subjacente, não alcançava as análises na prática. Por essa razão, os precursores da produção gramatical brasileira (Júlio Ribeiro, Maximino Maciel e Ernesto Carneiro) buscaram a “transição entre um modelo gramatical particularmente calcado numa tradição clássica, de natureza filosófica, e uma nova perspectiva de gramatização, de natureza ‘científica’” (VIEIRA, 2018, p. 148). Contudo,

1 O uso de aspas simples ao longo do texto marca os destaques da autora, enquanto as aspas duplas são usadas para delimitar citações diretas.

não “abandonaram as motivações normativas de sua origem greco-romana” (AZEREDO, 2018, p. 150).

A classificação ‘científica’ para as gramáticas produzidas nesse período era limitada e buscava atender às mudanças instituídas no espaço escolar brasileiro, como a inserção da Língua Portuguesa como disciplina. Ademais, o florir da busca por uma identidade nacional fazia surgir a necessidade de observar as marcas linguísticas predominantemente brasileiras, como forma de legitimar a construção da nova nação e o seu futuro próspero, independente dos modelos europeus (AZEREDO, 2018).

Não era fácil, porém, instituir um padrão gramatical efetivamente brasileiro no contexto de uma língua que surge em um determinado território (Portugal) e, em razão da colonização, é por outro (Brasil) apropriada. Logo, as gramáticas brasileiras que inauguram o período “científico” tomam o português do Brasil como um apêndice na discussão dos fenômenos observados no padrão lusitano. Por mais que a intenção fosse buscar a identidade verdadeiramente brasileira, a influência portuguesa era forte a ponto de instituir não um ensino de gramática brasileira, mas um “ensino da gramática da norma-padrão lusitana da língua portuguesa” (VIEIRA, 2018, p. 167).

A produção de gramáticas brasileiras seguiu sem muitas mudanças até 1959, com a instituição da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). No período que antecede a NGB, as obras de autores como Carlos Pereira, Firmino Costa e Said Ali são destaques, mas a análise de Vieira (2018) demonstrou que todas se enquadram na epistemologia do PTG. Como não havia uma produção gramatical voltada exclusivamente ao ensino, tais obras apresentavam dupla função: servir aos estudos linguísticos científicos e fornecer subsídios para a fala e a escrita ‘corretas’, isto é, em conformidade com a norma culta utilizada pelos escritores da época.

A obra de Said Ali é um exemplo desse tipo de gramática, pois, apesar de alguns ‘deslocamentos no sistema de classes de palavras’, utiliza o mesmo tipo de conceituação da gramatização brasileira até aquele período. Cabe, entretanto, destacar

que essas pequenas alterações sistemáticas de Said Ali precedem a NGB, mas estão em consonância com o documento, levando a acreditar na postura do autor como influenciador direto na construção da terminologia gramatical oficial do Brasil (VIEIRA, 2018).

Como se já não bastasse a grande semelhança entre as gramáticas construídas até a primeira metade do século XX, após a NGB as diferenciações foram praticamente anuladas e perdeu-se a originalidade dos gramáticos. A NGB causou empobrecimento dos diferentes olhares possíveis para os fatos da língua e recebeu críticas contundentes sobre a ausência de uma teoria subjacente à nova terminologia. Em contrapartida, pontos positivos na implementação da nomenclatura puderam ser destacados, como a unificação do ensino de Língua Portuguesa (visto como ensino de gramática, exclusivamente) e a resolução de conflitos em provas e concursos (VIEIRA, 2018).

Os apontamentos positivos e negativos de Vieira (2018) mostram que a NGB não se filia a nenhuma teoria gramatical justamente para não limitar ainda mais os gramáticos brasileiros em suas constatações futuras, ainda que se ancore no arcabouço do PTG. A NGB oferece, apenas, um padrão esquemático “daquilo que deve ser tratado por uma gramática do português, cabendo-lhes desenvolver esse esquema do modo mais claro e coerente possível” (VIEIRA, 2018, p. 189).

Após a implementação da norma, muitas gramáticas precisaram ser editadas e reeditadas para atender aos critérios propostos. Surgem, também, novas gramáticas que marcam a segunda metade do século XX e são, até hoje, fontes principais de consulta dos estudiosos das Letras e, ainda que implicitamente, nas salas de aula. Menciona-se como destaques deste período os compêndios de Bechara [1999]/(2015)² – *Moderna Gramática Portuguesa* – e de Cunha e Cintra [1985]/(2013) – *Gramática do*

² A obra de *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara, apesar de ser citada como 1999, trata-se de uma atualização da obra “*Moderna Gramática Portuguesa: cursos de 1º e 2º graus, com base na Nomenclatura Gramatical Brasileira e no último acordo ortográfico*”, com data inicial de 1961.

Português Contemporâneo. Tais obras foram construídas durante um período de avanço científico na área das Letras, chamada de “virada linguística” (SILVA, 2016): os cursos de pós-graduação na área de Letras e Linguística começaram a se expandir e, com isso, pesquisas linguísticas, das mais diferentes correntes teóricas, emergem, tomando o contexto brasileiro como pano de fundo para análises.

Porém, conforme reitera Azeredo (2018, p. 34), “a atividade de pesquisa deu novas guinadas e se diversificou de forma estonteante, nem sempre, porém, de forma benéfica, devido a uma certa pressa em abandonar alguma ideia mal assimilada em proveito da última novidade”. Tal reflexão acerca da urgência de se renovar o estudo gramatical, advinda do momento de avanço científico, leva a repensar a noção de paradigma. Na perspectiva kuhniana, um paradigma está exposto a rupturas epistemológicas, mas o rompimento com algo tão latente na tradição não se dá em um curto período de tempo. Antes de mais nada, é preciso dizer que um paradigma só pode “ser considerado inválido quando existe alternativa disponível para substituí-lo” (KUHN *apud* VIEIRA, 2018, p. 231). Não é o caso da tradição gramatical.

Existem incursões interessantes, a partir da análise dos fatos da língua, em diferentes gramáticas, como a de Perini (2005), Neves (2011), Bagno (2012), Castilho (2014), Azeredo (2018) etc., mas esses instrumentos gramaticais ainda não atendem suficientemente às demandas escolares de ensino da língua corrente e, por isso, ficam circunscritos ao entendimento de professores e estudiosos da língua.

Por outro lado, a consolidação da linguística como ciência contribui, em muitos aspectos, para um ensino gramatical voltado à formação integral do indivíduo em termos de uso e reflexão da língua. De acordo com Neves (2012, p. 46), “hoje estamos preparados, no campo dos estudos da linguagem, para nos movermos nesses terrenos, porque uma ciência nos embala para com rigor nos envolvermos em todas as manifestações aparentemente conflituosas que se apresentam”.

Seguindo a esteira de Azeredo (2018), Borges Neto (2013, p. 6) aponta que:

abandonar muito rapidamente boas ideias é um erro tão grande quanto aferrar-se a elas por muito tempo. A gramática tradicional é, certamente, preta de boas ideias, de boas soluções para os problemas linguísticos; por outro lado, nem tudo que está lá, nem tudo que o olhar greco-latino viu nas línguas, pode ser assumido sem uma forte perspectiva crítica. De algum modo, a linguística contemporânea deve se libertar da teoria tradicional, sob pena de ficar reproduzindo – inconscientemente e acriticamente – o olhar teórico da antiguidade clássica.

Conclui-se, em torno disso, que a contribuição da ciência linguística, inaugurada nas últimas décadas do século XX e que adentra o século XXI, é fornecer subsídios para análise dos fatos gramaticais sob uma ótica crítica, inserindo o texto no objeto das reflexões e considerando aspectos para além das definições terminológicas da NGB.

É inegável que o PTG ainda está presente no cerne das aulas de português, mas ainda não há gramáticas com abordagem linguística de cunho efetivamente pedagógico para substituí-lo. O que vemos são frestas sinalizadoras da necessidade de ‘atualizar’ os fenômenos gramaticais para as necessidades reais de usuários da língua que vivem em um mundo diferente, em muitos aspectos, da tradição greco-romana, berço do PTG.

3 À guisa dos problemas: um olhar para o ensino das classes de palavras

Diante do panorama evidenciado na seção anterior, pode-se dizer que a influência do PTG no ensino de Língua Portuguesa é inevitável. Se os pressupostos para uma ruptura ainda caminham a passos lentos no contexto da pesquisa linguística brasileira, como supor que a sala de aula, lugar quase sempre afastado do universo científico, poderá sinalizar avanços significativos?

Pelo quadro apresentado por Vieira (2018) com os traços constitutivos do PTG, pode-se perceber que as características estão, em sua maioria, presentes nos manuais

didáticos das aulas de português, tomados, conforme reitera o autor, como verdadeiros dogmas que não carecem de explicações. Conseqüentemente, têm-se um ensino de língua (ou seria um ensino de gramática?) afastado da “reflexão sobre a língua pautada na sua utilização em contextos efetivos, nos seus usos concretos, abraçando a língua como sistema abstrato, autônomo e homogêneo” (VIEIRA, 2018, p. 236).

Apesar do reconhecimento de que as mudanças são lentas e graduais, os resultados de pesquisas refletem, diretamente, na construção de documentos norteadores da educação, como os PCN, na virada do século, e a BNCC, em um contexto mais atual. As orientações curriculares servem como “pontes” entre a sala de aula e as novas concepções de língua, linguagem e, conseqüentemente, gramática.

Os problemas denunciados por Geraldi [1984]/(2011) são reforçados por Franchi (1987), Neves [1990]/(2001), Perini (2000), Antunes (2003) e outros linguistas que se propuseram a investigar os problemas do ensino da língua portuguesa. As sinalizações dos autores continuam atuais e descrevem exatamente o trabalho com a gramática das escolas brasileiras:

Atividades de linguagem reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de ‘modelos’, a interpretação de passagens do texto pela escolha de alternativas triviais, informações gramaticais fisgadas aqui e ali, tudo está bem ‘sincronizado’ para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar (FRANCHI, 1987, p. 6).

É desolador pensar que, mais de 30 anos depois das palavras de Franchi (1987) e de tantas tentativas de lutar contra o exclusivo ensino prescritivo da língua, esse quadro de problemas ainda persista. Ao observar, no entanto, o peso da tradição gramatical nas práticas de ensino de uma língua, é possível verificar que se trata de uma questão histórica, como apontou Neves (2012, p. 193):

Tradicional e historicamente, a gramática que a escola tem oferecido a seus alunos não é a da 'língua competência', também não é a da 'língua discurso', é simplesmente a sistematização gramatical fria e inerte do sistema daquela língua particular, no nosso caso, o português.

Em acréscimo, a autora menciona que, em Língua Portuguesa, oferece-se aos alunos os parâmetros tradicionais de sistematização em um esquema de classes e subclasses, muitas vezes sem organização lógica, conforme mostrou Perini (2000). Por esse viés, exemplifica-se o quadro de problemas do ensino das classes de palavras, em que a influência do PTG fica ainda mais explícita.

2.1 Ensino das classes de palavras: a questão dos 'nomes'

Dentre as divergências do PTG, dos gregos ao contexto brasileiro, as classes de palavras destacam-se como um ponto de difícil consenso. Até a NGB, muitas oscilações nas divisões de classes eram vistas nas gramáticas tradicionais, gerando confusões terminológicas e problemas nas definições apresentadas.

De acordo com Azeredo (2021), costuma-se identificar as classes de palavras em razão de seus significados, por influência da tradição escolar (influenciada, conseqüentemente, pelo PTG). Predomina-se o critério semântico na identificação e classificação dos termos da língua, mas é preciso considerar que "uma característica importante de uma classe de palavra está nas combinações que ela aceita ou que rejeita" (p. 307).

Assim, a perspectiva de verificar apenas o critério semântico pode interferir diretamente nas observações linguísticas feitas na língua em uso, nas situações reais de comunicação. Perini (2000) menciona a importância de considerar critérios formais da divisão das classes de palavras, para além da abordagem semântica. Em acréscimo, Pinilla (2013) apresenta a necessidade de destacar não só semelhanças no

comportamento gramatical, como também a função desempenhada nos enunciados reais, abordagem que dialoga com a de Neves (2017).

Na verdade, o precursor dos estudos linguísticos brasileiros, Mattoso Câmara Jr., em sua obra *Estrutura da Língua Portuguesa* (1992), foi o primeiro a se atentar para a questão das definições das classes de palavras, propondo uma divisão alicerçada na aliança de dois critérios: o morfossemântico e o sintático. Tal proposta, inovadora para seu tempo, emerge como forma de conferir uma perspectiva mais lógica à disciplina gramatical no que concerne ao ensino das classes de palavras, com definições “compreensíveis e que sejam respeitadas em todo o trabalho” (PERINI, 2000, p. 56).

As constatações de Neves (2017), a qual na esteira do pensamento de Câmara Jr. (1992) analisou a perspectiva das classes de palavras em manuais didáticos, evidenciam a gravidade da confusão de critérios, dado que “o tratamento das classes de palavras se oferece completamente desligado de seu funcionamento sintagmático, e as possíveis indicações de função se restringem ao universo da oração” (p. 237).

Em nosso estudo, chamamos atenção para a questão dos ‘nomes’, cuja divisão em substantivo e adjetivo é motivo de divergência entre linguistas e gramáticos. Com efeito, a análise de Vieira (2018) mostrou que a nomenclatura e as conceituações das classes de palavras oscilavam desde os gregos até os instrumentos gramaticais brasileiros, mas, por não haver um afastamento marcante do PTG, pode-se perceber uma naturalização de categorias. Esse fenômeno é tomado por Borges Neto (2013) como uso protocolar das categorias gramaticais greco-latinas: ainda que as classes fossem rearranjadas e redefinidas, os objetos teóricos permaneciam os mesmos.

O que temos, hoje, pós-NGB, como *substantivo* foi tomado, ao longo do tempo, pela maioria dos instrumentos gramaticais como a classe dos “nomes”, enquanto o *adjetivo*, denominado em alguns casos como “particípio” (cf. Dionísio, Donato/Prisciano, Frei Caneca e outros), “nome adjetivo” (cf. Barbosa) ou

“qualificativo” (cf. Ribeiro)³, tardou a receber seu lugar específico na divisão de classes.

Com a evolução do desenvolvimento gramatical, no século XX, a NGB instaurou a divisão entre *substantivo* e *adjetivo* e as gramáticas estabeleceram separações conceituais nem sempre bem definidas, principalmente quando tomadas pelo critério semântico.

A proximidade entre essas classes é abordada por Basílio (1987, p. 62/63):

O adjetivo tem função de caracterizar, especificar ou qualificar seres; o substantivo tem uma função de designação. Ora, o tipo mais eficiente de designação é a designação por caracterização. E qual seria o método mais eficiente para efetuar a designação por caracterização? Tomar uma palavra caracterizadora (adjetivo) e usá-la como designadora (substantivo). Vejam os exemplos abaixo:

- (1) a. Quando ficamos velhos, gostamos de relembrar o passado.
- b. Os velhos gostam de relembrar o passado.

Essa problemática não se avulta no contexto escolar, porque os manuais didáticos trazem sempre exemplos que fogem das confusões terminológicas; todavia, se a escola se propuser a analisar as situações de comunicação, a realidade linguística colocará em voga os limites adjacentes entre duas classes que poderiam ser chamadas, simplesmente, de nomes.

Não se trata de reduzir possibilidades de análise, mas de desenvolver um princípio de economia, evitando que o aluno da escola básica se prenda a listas classificatórias e tarefas exaustivas de identificação da classe à qual pertencem os termos “destacados”. Nesse viés, a proposta de Câmara Jr. (1992) é que as palavras sejam tomadas em quatro classes: nome, verbo, pronome e conectivos. A partir dessas classes gerais, teríamos “subclasses” para dar conta das especificidades linguísticas.

³ Todas essas referências podem ser encontradas em Vieira (2018).

Assim, os nomes seriam “uma referência a seres ou a classes de seres que permite distingui-los no conjunto de nossas experiências biossociais”, cabendo aos pronomes efetuar uma “referência que os interlocutores só identificam quando compartilham o contexto e/ou a situação comunicativa” (AZEREDO, 2021, p. 310).

Não se objetiva, neste estudo, fazer a explanação teórica da proposta de Câmara Jr. (1992)⁴, ainda que se reconheça sua relevância para uma reorganização lógica das definições de classes de palavras. A intenção é chamar atenção para a linha tênue entre algumas definições que podem gerar amplas confusões na abordagem pedagógica, conforme sinaliza Neves (2012, p. 206): “quanto à classificação de palavras, há de assumir-se o fato de que, em determinados usos, fica difícil afirmar se determinado elemento é de tal ou tal classe ou subclasse”.

O objetivo do ensino básico não deveria ser a metalinguagem pura e simples, mas uma abordagem mais produtiva da língua, por meio do conhecimento de como a classe atua na organização e na produção de textos (PINILLA, 2013). Como aponta Azeredo (2021), deve-se levar em consideração as limitações do modelo tradicional herdado na análise das línguas clássicas e, com vistas a uma “meta didática”, entender que o objetivo é apresentar o modelo sem necessariamente pressupor envolvimento crítico, evitando “certas *definições viciosas* que, exclusivamente baseadas no significado, têm pouca abrangência, tendem a ser subjetivas e acabam se revelando imprestáveis como pistas para reconhecimento da classe ou categoria em questão” (p. 322, grifos nossos).

⁴ Nosso objetivo não foi esgotar a proposta de Câmara Jr. (1992), mas consideramos válida a leitura da obra na íntegra ou, ao menos, o resumo dos aspectos gerais das classes de palavras feito por Azeredo (2021).

Sob essa égide, a próxima seção parte das constatações da pesquisa de Neves (2017) para analisar um exemplar didático voltado ao 6º ano do Ensino Fundamental II, no que concerne ao ensino das classes dos nomes: substantivo e adjetivo.

3 O que revelam os manuais didáticos?

Os manuais didáticos são fontes de análises críticas (nem sempre positivas) sobre o ensino da Língua Portuguesa, porque revelam as bases teóricas subjacentes à abordagem dos fatos linguísticos. Ainda que os professores tenham uma postura reflexiva frente a esses materiais e saibam ‘solucionar’ os problemas com adequações pertinentes, o fato de termos livros que destoam das propostas de documentos norteadores e, conseqüentemente, dos resultados de pesquisas linguísticas em circulação no meio escolar reflete uma grande lacuna nos intentos de melhora dos índices de desenvolvimento da competência linguística dos alunos brasileiros.

Assim, para esta análise, selecionou-se o manual didático *Português: conexão e uso* (DELMANTO; CARVALHO, 2018)⁵, do PNLD 2018 para o Ensino Fundamental II, já em consonância com os pressupostos da BNCC. Não é nossa intenção descaracterizar o trabalho dos autores, muito menos penalizá-los por problemas que são frequentes em manuais de forma geral, apenas toma-se esse material como exemplo das influências da tradição na abordagem das classes de palavras. Com vistas a organizar as reflexões, as constatações de Neves (2017) sobre a temática foram reunidas em quatro categorias de análise: (1) *Crítérios de definição*; (2) *Acréscimos de definições*; (3) *Fluidez Categorical*; (4) *Tipos de atividades*, as quais serão melhor explicadas ao longo da análise.

⁵ As referências de autoria serão suprimidas na análise para tornar a leitura mais fluida. Serão, no entanto, apresentadas as páginas para fins de pesquisa.

Por tencionar o desenvolvimento de uma análise objetiva, fez-se um recorte temático da seção *Reflexão sobre a língua*, das Unidades III (substantivo) e IV (adjetivo) do manual. Em cada uma das unidades, a seção se divide em duas partes: funções e flexões / contexto e sentidos. A seguir, elucidam-se as principais observações.

3.1 Análise do livro didático

A primeira categoria de análise – *Critérios de definição* – foi pensada a partir da dificuldade de se propor aos alunos “conceituações legitimamente aceitáveis” (NEVES, 2017, p. 128), muito em razão da confusão de critérios denunciada por Azeredo (2021), cujo pensamento flui na direção de se estabelecer definições pautadas em propriedades sintáticas e morfológicas dos termos. Em acréscimo, conforme Câmara Jr. (1992), as especificidades semânticas do termo ficariam imbricadas ao critério morfológico, constituindo a perspectiva “morfossemântica”. Buscou-se, portanto, identificar quais desses critérios são utilizados nas definições do livro didático e se tais definições são plenamente satisfatórias.

Quanto ao substantivo, pode-se evidenciar uma predominância de aspectos nocionais em suas definições, com menções vagas ou confusas às outras propriedades. Antes de mais nada, cabe enfatizar que o livro parte da sistematização para a construção do conceito, na contramão do que postula Franchi (1987). Assim, de modo mais geral, define ‘substantivo’ da seguinte forma: aquilo que dá “nome ao que existe no mundo”, “um dos responsáveis pela organização e pelos sentidos de um texto” (p. 89), definição de cunho nocional, ou seja, pautado no critério semântico e acrescida de observações rasas sobre a função textual desses termos.

As definições são ampliadas ao longo das atividades, cujos enunciados abordam, de maneira confusa, outros critérios:

- a) quanto às propriedades sintáticas: na Atividade 2 da primeira seção da Unidade III (p. 90), temos a menção às funções sintáticas desempenhadas pelo substantivo e, mesmo sem menção às nomenclaturas, solicita-se a identificação de termos que possam “concordar” com os verbos previamente selecionados (substantivos em função de sujeito) ou termos que “complementam” o sentido dos verbos (substantivos em função de complemento). Tudo isso se dá no nível oracional, sem análises profundas do objeto texto;
- b) quanto às propriedades semânticas: além da definição geral já apresentada, logo após a Atividade 2 supracitada, cujo objetivo era verificar aspectos sintáticos dos substantivos, é exibido um quadro explicativo, como resumo da atividade, com definições voltadas à noção semântica: “A função dos substantivos é designar, nomear, [...] *dar nome a seres* reais ou imaginários, coisas, sentimentos, ações, lugares, qualidades” (p. 90, grifos nossos). Não seria, portanto, uma abordagem contraditória entre atividade e resumo explicativo?
- c) quanto às propriedades morfológicas: a maioria das atividades subsequentes, quando não tentam enriquecer as definições semânticas (como veremos na categoria 2), pautam-se no nível morfológico para trabalhar aspectos como a formação de plural, acréscimos de afixos para estabelecer o grau e outros. No entanto, todas essas atividades objetivam apenas o reconhecimento das subclassificações (ver análise da categoria 4) e não uma abordagem morfossemântica da formação das palavras na língua.

A abordagem do adjetivo não se mostra muito destoante dessa análise, dado que também parte da sistematização gramatical para ampliar o conceito e a definição

mais geral tem base nocional: “Adjetivos estão presentes *em nossa fala* com muita frequência, pois ajudam a *caracterizar substantivos* em nosso dia a dia, *atribuindo propriedades e qualidades* aos seres e às coisas que eles designam” (p. 125, grifos nossos).

Sobre essa definição, destacam-se as seguintes análises (e questionamentos): (i) o adjetivo está presente (de que forma?) apenas na fala? E na escrita?; (ii) ao dizer que o adjetivo ‘caracteriza’ um substantivo não era relevante mencionar aspectos sintáticos? Além disso, o verbo ‘caracterizar’, conforme postula Neves (2017), é uma escolha mais abrangente e, por isso, impalpável para alunos do Ensino Fundamental; (iii) os termos ‘propriedades’ e ‘qualidades’ reduzem as possibilidades de uso dos adjetivos: serviriam apenas para essas atribuições?; (iv) apresenta-se a subclassificação ‘adjetivo pátrio’, mas não há menção aos papéis sintáticos específicos do adjetivo, este sendo tomado apenas como um “acompanhante” dos substantivos (ou dos ‘nomes’), como se seu uso fosse sempre facultativo...

Em resumo, percebe-se que a elucidação de Franchi (1987) se aplica aos substantivos e adjetivos: “não há meios de estabelecer correlações uma a uma, ao nível da análise puramente superficial das orações, entre categorias gramaticais e categorias semânticas, entre funções ou relações gramaticais e funções ou relações semânticas” (p. 17). Isso significa que, enquanto as análises partirem do nível oracional, desconsiderando as situações comunicativas reais, manifestadas em textos, essas definições serão sempre vagas e pautadas em ‘preferências’ por determinados critérios.

Na segunda categoria adotada – *Acréscimos de definições* –, buscou-se analisar o movimento do livro didático para “enriquecer” as definições iniciais, trazendo, nas palavras de Neves (2017, p. 136), “remendos” para a conceituação vaga:

Em grande parte dos casos, se oferece uma definição inicial que, logo a seguir, sentida como insuficiente (como de fato o é), vem acrescida

de indicações diversas (morfológicas ou sintáticas), que, entretanto, funcionam como ‘remendos’ que não contribuem e até impedem – uma conceituação precisa.

Sobre esse aspecto, no tratamento dos substantivos, o livro oferece uma definição inicial já analisada na categoria 1 como vaga e incipiente, da qual destacamos aqui outros aspectos: “A construção de um texto *depende* dos substantivos, pois são eles que dão nomes ao que existe no mundo. Substantivos têm um *papel importante*, já que são um dos responsáveis pela *organização e pelos sentidos do texto*” (p. 89, grifos nossos). Essa definição, de imediato, apresenta lacunas: o texto ‘depende’ do substantivo por que ele dá nome aos seres? Não seria por que ele faz parte de sua cadeia referencial? Ou por que em uma descrição eles ajudam a construir ‘imagens’ dos locais, personagens, ambientes? Ou em uma argumentação orientam a voz argumentativa do texto? Quantas funções de relevância ao texto têm os substantivos para serem apenas definidos como responsáveis por nominar ‘o que existe’. Ao perceber essas lacunas, a definição acrescenta a ‘importância’ desses termos para a organização e o sentido, mais uma vez uma apresentação vaga do que seriam e para que servem os substantivos.

Mais ‘remendos’ são feitos ao longo das atividades, em trechos de enunciados ou quadros ‘explicativos’. Esses acréscimos mais confundem que ajudam a construção de um conceito. Veja o exemplo: “A função dos substantivos é designar, nomear, ou seja, dar nome a seres reais ou imaginários, coisas, sentimentos, ações, lugares, qualidades. Ao lado de outras palavras, eles *ajudam a construir e organizar os sentidos de um texto, mantendo sua coesão e coerência*” (p. 91, grifos nossos). A uma definição semântica é acrescentada uma propriedade textual dos substantivos: contribuir para a coesão e coerência. Mas se os alunos sequer sabem o que é a coesão e coerência, qual a necessidade dessa observação? Ao contrário do que se poderia imaginar, nem as atividades subsequentes apresentam essa ‘função’ textual do substantivo. Em

momento nenhum vemos práticas de análise linguística que observam os efeitos de sentido do substantivo para a organização lógica das ideias, ou seja, para a coesão e a coerência.

Em outro quadro que evidencia a problemática dessa categoria, vemos: “Substantivos colocados lado a lado, em uma enumeração de elementos relacionados entre si, *contribuem para enfatizar uma informação*” (p. 103, grifos nossos). Temos aqui uma definição semântica? Estilística? Sintática (posição dos termos)? Apenas para enfatizar é que se usa enumeração de substantivos? E em casos de listas de coisas a serem compradas, por exemplo, essa definição ainda seria válida?

No que concerne ao adjetivo, também há uma preocupação em ‘enriquecer’ conceitos, como, por exemplo, o acréscimo da subclassificação ‘adjetivo pátrio’: “o adjetivo que se refere a um continente, país, região, estado ou cidade recebe o nome de adjetivo pátrio” (p. 127). Ademais, são acrescentadas muitas outras definições ‘extras’ em enunciados de atividades, ao longo da abordagem extensa do grau dos adjetivos, determinando a essa classe de palavras a função de ‘comparar dois elementos’, ‘destacar qualidade de algo ou alguém’, ‘expressar intensidade relativa na avaliação de alguma coisa ou alguém em relação a outra’, ‘expressar uma sensação de forma extrema’, ‘descrever características’, ‘expressar avaliação pessoal’.

Outras tentativas de enriquecer as definições são vistas na Atividade 7 (p.128), em que são feitas menções à formação de grau com acréscimo de afixos, mas não se vê comentários sobre as propriedades morfossemânticas evidenciadas no termo analisado; e na menção à formação do superlativo irregular. Nota-se que as questões estilísticas sobre o uso dos adjetivos em grau superlativo não são sequer mencionadas e, nessa égide, não são feitas ligações dessas construções aos efeitos de sentido gerados ao texto.

Em suma, se o livro opta por abordar as atividades pautando-se, inicialmente, na sistematização gramatical, a definição elaborada precisa ser clara o suficiente para

que o aluno entenda o que irá estudar a partir de então. Destacamos apenas alguns dos problemas mais graves evidenciados, acreditando que uma análise mais extensa dos enunciados poderia mostrar ainda mais inconsistências nessa categoria.

Na abordagem da categoria 3, *Fluidez Categorical*, colocamos em evidência o grande problema que permeia as classes dos substantivos e dos adjetivos: o compartilhamento de propriedades semânticas, sintáticas e morfológicas. Sobre isso, destacam-se algumas conclusões de Neves (2017, p. 137, grifos nossos):

É necessário reafirmar, nesta análise, que, com toda certeza, não é pertinente, nos dias de hoje de tal amadurecimento da ciência linguística, manter o encaixotamento de classificações categoriais de lições que se repetem com total desaviso em relação às reais ocorrências. Pelo contrário, já é hora de analisar e classificar as peças da língua com *sensibilidade para seu real estatuto nas diferentes instâncias de uso da linguagem, em que são comuns até migrações categoriais*.

Com efeito, as propriedades elencadas aos substantivos e aos adjetivos são muito próximas e é preciso analisar com “sensibilidade” os usos reais. Problematizando esses aspectos, pode-se perceber que, na própria definição de substantivo, coloca-se: “dar nomes a [...] qualidades” (p. 90). Ora, se o substantivo também designa nome de qualidades, qual a função específica relegada ao adjetivo? Não fica claro ao aluno (será que fica ao professor?).

Na Atividade 4 (p. 91), temos a solicitação para identificar vocábulos que expressam as “habilidades” do animal em destaque no verbete (os substantivos nadadores e escaladores), mas, ao longo de todo o texto, o animal é caracterizado por adjetivos. Percebe-se, portanto, uma fluidez categorial, dado que o aluno poderá ter dificuldades para distinguir uma classe da outra, principalmente, por se tratar de um verbete, em que há predominância de adjetivos na caracterização dos vocábulos.

Manifestam-se, também, problemas de fluidez categorial nas atividades de observação dos graus do substantivo (aumentativo e diminutivo): na Atividade 6 (p. 92), solicita-se a busca dos substantivos que expressam dimensão e variação de tamanho, mas essa também não seria uma propriedade de adjetivos: caracterizar o tamanho e a dimensão das coisas, dos “seres”?

A fluidez também fica evidente no box *Uma questão investigativa*, em que os alunos são orientados a fazer uma pesquisa sobre os usos do diminutivo no seu dia a dia e a obra aponta: “Não importa se forem substantivos, adjetivos, artigos. Valem todos desde que estejam no diminutivo, formados pelo sufixo -inho ou -zinho” (p. 105). Como o aluno poderá saber a diferença entre essas classificações se suas propriedades morfológicas e funções sintáticas/semânticas são tão limítrofes? Há mesmo a necessidade de enquadrar os termos com características tão próximas em classes diferentes? Não seriam todas essas palavras ‘nomes’ para ‘seres’?

No que tange à seção sobre adjetivos, a problemática da fluidez fica ainda mais evidente. Toma-se como exemplo a Atividade 2 (p. 126), em que as solicitações para identificar “quais adjetivos acompanham os substantivos” ou “outros adjetivos que acompanham *nomes* de pratos da culinária” revelam a grande dificuldade de se estabelecer limites rígidos entre essas duas classes. Até que ponto ‘gaúcho’, ‘baiano’, ‘capixaba’, etc., são adjetivos? Em uma frase do tipo: ‘O *baiano* encontrou seu amigo caminhoneiro’, a qual classe pertence ‘baiano’? Se a análise da língua se desse fora dos limites ‘textuais’ pré-definidos pelos manuais didáticos, certamente os alunos poderiam questionar essas flutuações de definições. O próprio termo ‘nome’ não fica bem delimitado. Só substantivos seriam nomes? Adjetivos seriam o quê, então? Meros acompanhamentos para os ‘nomes’?

Mas a atividade mais ‘problemática’ nesse aspecto é a 3 (p. 126/127), em que se solicita análise dos ‘adjetivos pátrios’ que aparecem em uma tabela, da seção de esportes de um jornal, com o nome dos campeonatos a serem disputados e seus

respectivos horários: afinal, em “Campeonato *Mineiro*”, o termo em destaque é um acompanhamento para o ‘nome’ campeonato ou a própria designação para um tipo específico de campeonato, o que a gramática chamaria de ‘substantivo próprio’? Inclusive, a marcação de letra maiúscula deixa isso ainda mais confuso...

Como muito bem aponta Franchi (1987), os problemas descritivos da análise escolar são muitos: “por um lado, misturam-se critérios demais, sem se dar conta disso; por outro, simplifica-se demais a análise, deixando de lado aspectos fundamentais para o entendimento dos processos de construção das expressões e do discurso” (p. 26).

Em última instância, a categoria 4 – *Tipos de Atividades* – buscou evidenciar os problemas de ordens mais gerais na elaboração das atividades da seção, visto que é a partir delas que os “conceitos” deveriam ser construídos. Ressalta-se que aqui serão apenas elucidadas as abordagens mais incipientes, havendo outros problemas que a extensão do texto não nos permite incluir.

Na mesma perspectiva já apontada por Neves (2017), as atividades são voltadas à identificação, rotulação, reconhecimento e subclassificação dos substantivos e dos adjetivos. De modo geral, chama atenção as atividades estarem sempre ligadas a gêneros diferentes do que é abordado na Unidade como um todo. A Unidade 3, por exemplo, trabalha as Histórias em Quadrinhos, mas em nenhum momento da seção *Reflexão sobre a língua* podemos perceber qualquer menção à contribuição dos substantivos a esse gênero.

Da mesma forma, na seção dos adjetivos, ampliam-se as definições baseando-se em textos que não se relacionam com a proposta da Unidade IV: trabalhar com o gênero Notícia. Caso esse gênero tivesse sido aproveitado com mais ênfase, muitas análises, inclusive sem menções à metalinguagem, poderiam ser desenvolvidas, como os efeitos de sentido nas manchetes, as escolhas lexicais de nomes com função caracterizadora, a expressividade gerada pelo uso de um superlativo, etc. No entanto,

vê-se uma repetição do uso de verbetes, matérias jornalísticas e outros, e as atividades partem da mesma lógica: apresentar primeiro algumas questões de compreensão do texto para, ao final, questionar sobre aspectos dos substantivos/adjetivos, comumente destacando-se trechos isolados dos textos para essas análises. O uso de 'textos como pretexto' nessas atividades pode ser visto como uma tentativa de mascarar o 'tradicionalismo gramatical'.

Outros exemplos que destoam do ideal são: a Atividade 3 (p. 90), que aborda a formação de plural dos substantivos e pede que o aluno 'presuma' se a regra de acréscimo do -s vale para todos os substantivos da língua, e a Atividade 6 (p. 92), que também considera a formação de aumentativo e diminutivo dos substantivos por acréscimos de sufixo, mas não aborda a significação trazida pelo afixo ao termo e nem os aspectos estilísticos, chamados de "recursos de expressão" no enunciado.

Não são dadas listas e nem aparecem explicitamente nas questões as de subclassificações, como 'substantivos epicenos' ou 'sobrecomens', mas nas orelhas, onde constam orientações didáticas ao professor, o livro propõe que 'se comente' sobre essas definições. O professor não achará muito mais prático pedir classificações a esses termos que refletir sobre seus usos? Será que a formação docente é bem fundamentada para entender essa orientação com criticidade? É algo que não podemos prever...

A análise sob a ótica das categorias selecionadas foi resumida acima, mas cabe, ainda, destacar algumas evidências sobre aspectos gerais das seções:

- (1) Ambas são seções alheias a outros assuntos tratados nas Unidades, como, por exemplo, o gênero em estudo;
- (2) A divisão das seções em função e flexão/contexto e sentido é só para fins de sistematização, mas na prática esses aspectos se misturam, como é de se esperar em razão da dificuldade de se estabelecer uma análise estanque sob este ou aquele critério;

- (3) Os textos usados nas atividades são, em grande parte, desvinculados da ‘língua em uso’ e selecionados artificialmente para a abordagem dos conceitos pretendidos;
- (4) Percebe-se uma grande dificuldade de organização lógica dos conteúdos, sem uma progressão ou associação de conceitos;
- (5) A ideia de unir substantivos e adjetivos em uma classe chamada ‘nomes’, de fato, poderia reduzir drasticamente a problemática conceitual no ensino básico.

Para finalizar, considerando as palavras de Azeredo (2021), foram encontradas muitas “definições viciosas” que, com vistas a uma “meta didática”, precisam ser revisadas. Caminhamos, portanto, na mesma direção de Neves (2017): defendendo que é partindo dos usos que a análise da língua poderá dar conta do funcionamento de seu sistema.

4 Considerações finais

A centralidade deste estudo foram as influências do PTG na abordagem escolar dos fatos linguísticos. Para isso, o livro didático foi tomado como objeto de pesquisa e, como conclusões, pode-se apontar que traços constitutivos do PTG estão imbricados na abordagem das classes de palavras do manual escolhido, tais como: “a gramática constrói um modelo artificial e ideal de língua”; “a gramática de uma língua é a gramática das frases (períodos) da língua, tomadas como unidade máxima de análise”; “a exposição do conteúdo da gramática é sistemática: categoria, definição, subdivisão e exemplo”; “as categorias gramaticais são fixas, estanques e avessas a controvérsias” (VIEIRA, 2018, p. 235).

Além disso, as constatações a partir dos critérios de Neves (2017) permitem dizer que unir substantivo e adjetivo em uma classe geral dos ‘nomes’, assim como

propôs Câmara Jr. (1992), é o melhor caminho para se reduzir problemas de fluidez categorial evidenciados nos manuais didáticos e que confundem a abordagem escolar.

É preciso abordar a língua em uso, nos contextos reais de comunicação para que a análise gramatical esteja a serviço do texto, da produção de sentidos e da competência comunicativa. Para isso, é necessário investir em formação docente, dado que as habilidades da BNCC⁶ já fazem a previsão de um trabalho unificado com as classes dos substantivos e adjetivos, mas essas sinalizações não alcançam o lugar fundamental: a sala de aula. Além disso, é preciso que os livros didáticos passem por uma revisão mais crítica na seleção do PNLD, com vistas a evitar que materiais com abordagens incipientes de aspectos tão importantes sejam ainda encontrados em circulação.

Há muito a se fazer, mas é preciso seguir no intento de promover rupturas na abordagem tradicional, forma única de instituir um paradigma mais apropriado aos usos contemporâneos da língua e em consonância com as pesquisas linguísticas. Espera-se, de fato, que ao final desta leitura novas possibilidades de abordagem das classes de palavras tenham sido elucidadas e a importância da adoção de uma perspectiva crítica frente a conceitos naturalizados ao longo tempo seja percebida.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

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

AZEREDO, J. C. de. Classe de Palavras: um percurso crítico com vista a uma meta didática. **Confluência**, Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, v. especial 30 anos, p. 296-323, jun./2021. DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2021nEsp.500>

⁶ Veem-se menções claras à associação de substantivos e adjetivos na habilidade EF06LP04: “Analisar a função e as flexões de *substantivos e adjetivos* [...]” (BRASIL, 2018, p. 171, grifos nossos).

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4.ed. São Paulo: Publifolha, 2018.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 48 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BASÍLIO, M. **Teoria Lexical**. São Paulo: Ática, 1987.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BORGES NETO, J. **A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar**. Texto de conferência proferida no VIII Congresso da ABRALIN, Natal, RN, 02 fev. 2013. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base. MEC: 2018.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Português: conexão e uso, 6º ano: ensino fundamental, anos finais**. São Paulo: Saraiva, 2018.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Versão ePUB. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

NEVES, M. H. de M. **A gramática passa a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, M. H. de M.. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, M. H. de M. Categorias gramaticais em materiais didáticos. *In*: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. de M. (org.). **O todo da língua**: teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola, 2017, p. 123-140.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos de português**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PERINI, M. **A Gramática Descritiva do Português**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

PERINI, M. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PINILLA, M. da A. de. Classes de palavras. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 169-184.

SILVA, J. R.. Tradição gramatical vs. virada linguística no arcabouço descritivo de uma gramática escolar contemporânea. *In*: **Anais do II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e do XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016. p. 491-515. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_03/034.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional**: história crítica. São Paulo: Parábola, 2018.

Artigo recebido em: 30.06.2021

Artigo aprovado em: 07.01.2022