

# ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LIVRO DIDÁTICO: O CASO DAS “CLASSES GRAMATICAIS INVARIÁVEIS”<sup>1</sup>

Rafael Mota

**Resumo:** Desde que as políticas públicas de aquisição e distribuição de materiais didáticos para as escolas de educação básica passaram a ser coordenadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o livro didático de língua portuguesa vem sendo objeto de estudo de diferentes perspectivas teóricas. Dentre as orientações, destaca-se a Linguística Aplicada, que também busca entender como os materiais de língua tratam metodologicamente o ensino de tópicos linguísticos. Pesquisas recentes demonstram que, em relação aos conhecimentos gramaticais, o livro didático de língua portuguesa tem mobilizado várias abordagens de ensino, o que de alguma forma interfere no modo como se ensina a língua materna na escola. Nesse sentido, o presente artigo busca investigar as abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis em exercícios de livros didáticos de português destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020. Tendo como base teórica as reflexões de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), como também as de Bloom *et al.* (1972), estudamos oito coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e aprovados no PNLD a partir da identificação e descrição das abordagens de ensino presentes nas obras, bem como os movimentos de conservação e mudança no desenvolvimento de tais abordagens. A análise das coleções realizadas a partir deste estudo de natureza documental confirmou a coexistência de abordagens descritivas e produtivas de ensino das classes gramaticais invariáveis no livro didático de língua portuguesa demonstrando que o material didático, através do tempo, procura equilibrar posturas conservadoras e inovadoras no que se refere ao ensino de gramática, o que configura lenta mudança na efetivação de um ensino de língua que valorize a ampliação de competências de uso efetivo da linguagem em diferentes contextos sociais.

**Palavras-chave:** Abordagens de ensino de língua. Livro didático. Ensino de gramática. Classes gramaticais invariáveis. PNLD.

1 O presente artigo traz um recorte de um estudo mais amplo, fruto de uma pesquisa de mestrado realizada pelo autor em 2021, a respeito das abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis no livro didático de língua portuguesa e suas relações com os documentos oficiais.

**Abstract:** Since public policies for the acquisition and distribution of teaching materials for basic education schools began to be coordinated by the National Textbook Program (PNLD), the Portuguese language textbook has been the object of study from different theoretical perspectives. Among the guidelines, Applied Linguistics stands out, which also seeks to understand how language materials methodologically address the teaching of linguistic topics. Recent research shows that, in relation to grammatical knowledge, the Portuguese language textbook has mobilized several teaching approaches, which somehow interfere with the way in which the mother tongue is taught at school. In this sense, the present article seeks to investigate the teaching approaches of invariable grammar classes in Portuguese textbook exercises for the final years of elementary school published between 1999 and 2020. Based on the theoretical reflections of Halliday, McIntosh and Stevens (1974), as well as those of Bloom *et al.* (1972), we studied eight collections of textbooks in Portuguese for the final years of elementary school and approved by the PNLD, based on the identification and description of the teaching approaches present in the works, as well as the conservation and change movements in the development of such works. approaches. The analysis of the collections carried out from this study of a documentary nature confirmed the coexistence of descriptive and productive approaches to teaching the invariable grammar classes in the Portuguese language textbook, demonstrating that the didactic material, over time, seeks to balance conservative and innovative postures in the which refers to grammar teaching, which configures a slow change in the implementation of language teaching that values the expansion of competences for the effective use of language in different social contexts.

**Keywords:** Language teaching approaches. Textbook. Grammar teaching. Invariable grammar classes. PNLD.

### **Primeiras páginas: o ensino dos conhecimentos gramaticais no livro didático**

Qualquer indivíduo que busca, de alguma forma, construir laços com a educação formal reconhece e sabe da importância que o livro didático possui para as práticas

pedagógicas na escola. No Brasil, país com enormes desigualdades socioeconômicas e educacionais, não é raro que esse tipo de material seja considerado o norteador do ensino e, em muitos casos, o único instrumento que crianças e jovens possuem de acesso à cultura escrita. Tal relevância incita os mais diferentes debates, que visam não só analisar o livro didático como uma política pública educacional, mas também as suas funções na escola, suas ideologias e sua qualidade enquanto instrumento de ensino e aprendizagem.

No caso das obras didáticas destinadas ao ensino de língua portuguesa, a constante busca por qualidade, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), terminou incentivando o cuidado das editoras na submissão de obras didáticas mais coerentes com as propostas pedagógicas para o ensino de língua materna. Um estudo feito por Costa Val e Castanheira (2005), ao investigar a produção de livros didáticos submetidos ao PNLD entre os anos de 1998 a 2004, constatou uma diminuição relevante do número de obras reprovadas e um proporcional aumento de obras que passaram a satisfazer os critérios considerados aceitáveis às épocas das submissões. De acordo com as autoras, foi com a instituição de comissões de avaliação — que passaram a estipular critérios cada vez mais pedagógicos em detrimento

dos critérios estéticos — que o regime de produção de livros didáticos passou a ser mais acompanhado, cuja preocupação com a qualidade se tornou uma premissa na produção das obras didáticas de língua portuguesa.

Algumas pesquisas sobre o livro didático de língua portuguesa e sua relação com as reflexões das ciências linguísticas sobre o ensino de língua materna têm demonstrado que o desenvolvimento de obras didáticas vem respondendo com rapidez e qualidade na elaboração de conteúdos referentes às práticas de leitura de escrita. Essa inovação não vem sendo observada, contudo, em relação aos conhecimentos gramaticais, estes, tratados, de maneira geral, ou numa perspectiva descritiva ou mista, conciliam diversas abordagens de ensino dos conhecimentos gramaticais. Bezerra e Reinaldo (2020), ao avaliarem livros didáticos de língua portuguesa publicados entre os anos 2000 e 2010, demonstram que há nas obras três tendências de trabalho com os conhecimentos sobre a língua: uma conserva um trabalho mais tradicional com a língua; outra demonstra que o livro trata dos conhecimentos gramaticais ora numa perspectiva mais tradicional, ora em uma mais contemporânea; e outra que, apesar de tratar dos conhecimentos gramaticais, não busca sistematizar

qualquer tipo de reflexão linguística. Essa realidade pode ser observada tanto nos anos iniciais (ANDRADE, 2003; SILVA, MORAIS, 2009) quanto nos anos finais do ensino fundamental (APARÍCIO, 2006; SILVA, 2008) e no ensino médio (CASTILHO, 2008; SOUZA, 2014), o que permite afirmar que há uma tentativa de os livros didáticos de língua portuguesa buscarem uma “acomodação” entre princípios teóricos dos estudos contemporâneos das ciências da linguagem, transfigurados atualmente em alguns critérios de seleção de obras através do PNLD, e práticas cujos vestígios lembram a metodologia transmissiva de ensino da língua.

Diante de tais constatações, algumas questões podem ser levantadas. Em primeiro lugar, de que forma ocorre essa coexistência de abordagens de ensino dos conhecimentos gramaticais no livro didático? Quais são essas abordagens de ensino? Como elas vieram se configurando nos livros didáticos através dos anos? A busca pelas respostas às questões anteriormente propostas insere a questão das *abordagens de ensino de língua* como nosso objeto de estudo a fim de investigar tais abordagens dentro do seguinte recorte: o ensino das classes gramaticais invariáveis<sup>2</sup> em

---

2 Utilizo nesta investigação o termo “classes gramaticais invariáveis” por ser a expressão usada pela maioria dos livros didáticos de língua portuguesa analisados nesta pesquisa. Por essa mesma razão, estou adotando as nomenclaturas “advérbio”, “preposição”, “conjunção” e “interjeição” para definir as classes de palavras tomadas neste texto como objeto de estudo.

livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental e publicados entre 1999 e 2020, objetivo a que nos propomos neste artigo.

Para desenvolvermos essa análise de cunho quantitativo, o presente artigo é dividido em cinco momentos. No primeiro momento, buscamos discutir de forma breve a complexidade do conceito e das funções do livro didático. O segundo momento traz em destaque os três tipos de abordagens de ensino de língua propostas por Halliday, McIntosh e Stevens (1974) e as relacionamos com as propostas de objetivos educacionais evocados por Bloom *et al.* (1972). Para isso, contextualizaremos tal destaque utilizando as classes gramaticais invariáveis da gramática tradicional. Em seguida, apresentaremos o caminho metodológico escolhido para a realização desta investigação e, antes das considerações finais — nosso último momento —, apresentaremos nossos resultados da pesquisa a partir da análise de oito coleções de livros didáticos de língua portuguesa.

### **Folheando o livro didático: conceito e funções**

Um projeto educacional que procure vislumbrar a difusão da cultura de uma certa comunidade deve requerer a elaboração de instrumentos disseminadores de tais

objetivos. O livro didático, nessa perspectiva, ganha um papel fundamental não só por cumprir tais propostas, mas também por se constituir em um instrumento que, ao mesmo tempo que reflete os interesses sociais, auxilia-os em sua constituição e manutenção. Em outras palavras, o livro didático se configura numa fonte inesgotável de se compreender, através dos tempos, a história da formação não só da Educação, mas da sociedade como um todo.

De acordo com Oliveira, Guimarães e Bonémy, o próprio conceito do que seja o livro didático é objeto de discussão, uma vez que “todo livro é ou pode ser didático” (1984, p. 11). Todavia, por ser constituído a partir de diferentes “vozes”, que interferem em diversos campos, e por ser influenciado por sujeitos e entidades diversas, um conceito de livro didático precisa abarcar suas múltiplas dimensões, não somente a de ser um instrumento físico destinado à prática educacional. Oliveira (2013), ao reconhecer a complexidade do livro didático de língua portuguesa, busca considerar uma definição que seja catalizadora de tais definições. Para a autora:

[...] problematizar a questão da apropriação requer, sobretudo, considerar o LDP como uma ‘voz’, como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam diferentes sujeitos em sua produção e que mantém relação

com as esferas de produção e circulação; bem como considerá-lo um instrumento cultural e didático, que assume funções de sistema de instrumentos, organizados em função de uma situação de ensino e fonte de informação sobre língua/linguagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 49)

Conceber o livro didático como um instrumento é, segundo a autora, compreendê-lo como um objeto possuidor e agregador de diferentes relações: relações com os que o constituem enquanto objeto sócio-histórico; relações com os que o constituem como fonte de informação. Nesse sentido, o livro didático se reveste de uma dupla funcionalidade em termos gerais: ele é, ao mesmo tempo, o resultado de relações históricas e também o ponto de partida para a construção de novas relações históricas. Em síntese, o livro semiotiza tais relações.

Choppin (2004), ao se debruçar sobre essas relações do ponto de vista da produção e do uso, atribui ao livro didático quatro funções principais: a) a *referencial*, ao refletir os anseios educacionais através da tradução dos programas escolares; b) a *instrumental*, por favorecer, através de alguns mecanismos específicos, o desenvolvimento de habilidades; c) a *ideológica*, por traduzir os aspectos ideológicos de uma cultura; d) a *documental*, por constituir-se como



uma rica fonte de acesso ao conhecimento e à cultura. Evidentemente, tais funções não são exclusivas dos livros didáticos, estando presentes também em outros materiais utilizados e destinados às práticas de ensino. Essas funções se destacam porque foi o livro didático especialmente desenvolvido para atuação em sala de aula. Já Oliveira, Guimarães e Bonémy (1984), por sua vez, ao realizarem um estudo exploratório de cunho historiográfico a respeito dos livros didáticos brasileiros publicados desde a década de 30, redimensionam as funções que tal instrumento apresenta a partir de três justificativas que caracterizam a importância do livro didático.

A primeira delas, a função *pedagógica*, é consenso. Segundo os autores, a função principal de um livro didático é permitir a aprendizagem, funcionando como instrumento que favoreça tal ação (embora ele não seja o único). Nesse aspecto, os autores reconhecem ser complexo avaliar com exatidão a eficácia de um livro didático quanto ao seu objetivo pedagógico: visto que não é só o livro um fator de aprendizagem no processo educativo, ele se constitui como uma ferramenta alternativa no plano educacional. Sabemos, porém, que, não raro, o livro didático é o único instrumento acessível e à disposição do professor para que este possa

realizar seu trabalho pedagógico. As diferentes funções pedagógicas que o livro didático pode apresentar decorrem, em grande medida, dos vários objetivos e metodologias elaboradas para o ensino de conteúdos e desenvolvimento de habilidades.

A segunda função apontada pelos autores é a *econômica*. No Brasil, grande parte dos custeios destinados à política educacional são utilizados com a elaboração, a compra e a distribuição de livros didáticos. Este fato possibilita o que Batista (2003) caracteriza como “dependência da produção editorial”, pois uma boa parte das editoras obtém seus lucros a partir de negociações milionárias com o governo federal com os programas de compra e distribuição de livros didáticos (hoje, no caso, o PNLD). Oliveira, Guimarães e Bonémy asseguram, inclusive, que “para algumas editoras, os programas federais são a sua razão de ser, ou a sua condição de sobrevivência — não importa em que termos a negociação se dê” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BONÉMY, 1984, p. 15). Nesse viés, o livro didático funciona como grande cabedal econômico, gerando empregos, distribuindo renda e movimentando boa parte da economia do país.

A função *ideológica*, a terceira, é para Choppin (2004) a mais antiga. Pensando a figura do livro como objeto de

disseminação da cultura escrita, por exemplo, sua história vai compreender não somente os livros didáticos, mas o mercado editorial como um todo. No caso específico dos livros didáticos, a sua própria constituição perpassa pela ideia de disseminar ideais políticos, comportamentais, econômicos, familiares, religiosos etc., ele sendo um instrumento que reflete toda as manifestações ideológicas e culturais de uma sociedade. Com isso, “os livros das diferentes disciplinas acabam se parecendo cada vez mais uns com os outros, deixando poucas opções reais ao professor em termos de conteúdo, abordagem ou método” (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BONÉMY, 1984, p. 17). Nesse aspecto, a função pedagógica fica em segundo plano, ofuscada pela necessidade social de preservar a cultura, os valores e também as ideologias.

Com efeito, o livro didático é um instrumento incontestavelmente rico, que instiga muitas reflexões sobre os mais diferentes aspectos e visões teóricas. Compreendido como gerenciador das relações entre os sujeitos, analisar seu papel social hoje se faz uma tarefa emergente, visto que ele pode permitir compreender como se formam, como são regidas e quais as consequências das relações que ele estabelece entre aqueles que o constituem como produto e aqueles que o tomam como fonte de acesso à informação.

Além disso, revela também as características sociais daqueles que o pressionam do ponto de vista ideológico, uma vez que o livro didático também é um espelho das necessidades sociais frente à cultura de seu tempo. Compreender a magnitude que o livro didático representa para o contexto educacional, porém, não exige apenas que o tomemos enquanto um objeto desvinculado da história de sua constituição. Qualquer que seja o conhecimento que se queira entrever a partir das investigações de aspectos levantados pelos livros didáticos, o debruçar sobre seus aspectos históricos se faz uma atividade mais que necessária.

### **Por entre as páginas: abordagens de ensino de língua materna**

Uma das principais agendas estabelecidas a partir do desenvolvimento dos estudos da Linguística Aplicada no Brasil, pelos idos da década de 1960, foi o questionamento da centralidade do ensino das regras gramaticais na aula de língua materna. A crítica insistia numa prática de ensino de língua que, não excluindo o trabalho pedagógico com a norma-padrão, estabelecesse comparações e desenvolvesse várias descrições e análises dos fatos da língua em diferentes textos lidos e produzidos em seus contextos reais. Como destaca Bagno (2008), propunha-se um ensino crítico da norma-padrão, não se limitando apenas a uma única

manifestação da língua e se abrindo para a infinidade de textos que circulam em nosso meio social:

Esse ensino crítico implica um *questionamento da legitimidade da norma-padrão*, uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon linguístico. No plano estritamente linguístico, implica mostrar, cientificamente, de que modo a norma-padrão é uma tentativa de conservação de formas linguísticas ultrapassadas, que não são nem melhores, nem mais bonitas, nem mais lógicas que as formas presentes nas variedades reais, mas apenas consagradas pelo uso de segmentos privilegiados da sociedade. (BAGNO, 2008, p. 157, grifo do autor)

Como o autor direciona, há uma necessidade, apoiada no conhecimento científico, de desenvolver reflexões no âmbito da sala de aula não só sobre as regras que compõem a norma-padrão — que a escola deve, sim, abordar —, como também sobre os mecanismos sociais que atuam na manutenção dessas regras, conhecendo seus efeitos e implicações sociais. Na verdade, defende o autor, não se trata de excluir o ensino da norma-padrão, mas a ele trazer o ensino de outras “normas”, estabelecendo o mesmo juízo de valor para todas elas, investigando o que possuem em comum, de diferente e os valores sociais que carregam. É,

em suma, um ensino de base menos impositiva para um tratamento didático-analítico dos fenômenos linguísticos. Eis o caráter produtivo do ensino da gramática.

Esse entendimento de um ensino de língua materna mais orientado para a prática da análise dos fenômenos linguísticos em seus contextos sociais de uso veio se somar, de modo indireto, a outros dois modelos de ensino de língua, caracterizados cada um a sua maneira pela concepção de linguagem que carregam, bem como pelas atividades didáticas que propõem. Isso posto, considerando que “nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide” (ANTUNES, 2003, p. 39), podemos constatar que, dessas concepções de linguagem derivam, como defendem Halliday, McIntosh e Stevens (1974), a existência de três abordagens de ensino de língua materna, a saber: abordagem prescritiva, abordagem descritiva e abordagem produtiva, com suas respectivas atividades (dentre elas seus exercícios) assentadas em diferentes categorias de objetivos educacionais (BLOOM *et al.*, 1972).

O ensino do tipo *prescritivo* corresponde a uma prática pedagógica essencialmente baseada num processo de

substituição, em que um modelo de linguagem é substituído por outro. Esse padrão de linguagem, já aprendido com sucesso pelo indivíduo, não é o padrão de linguagem eleito e aceito socialmente e, em vista disso, é considerado inadequado pela escola, que se propõe a desenvolver uma prática pedagógica que vise corrigir a linguagem “errada” do aluno (TRAVAGLIA, 2001). Tal prática se ancora nas regras do “fazer/não fazer” explicitadas pela gramática normativa de base tradicional. Dito de outra maneira, o foco dessa práxis pedagógica consiste na apropriação, por parte do aluno, das regras da língua, de forma a desenvolver suas competências para a “boa expressão”.

Mattos e Silva (2011), ao trazer uma definição de “norma normativo-prescritiva”, acaba por alinhar a sua concepção às bases filosóficas que engendram a metodologia de ensino baseada numa abordagem prescritiva. Nesse sentido, para a autora:

Norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma padrão, conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de erro o que não segue esse modelo. De fato, a norma normativo-prescritiva passa a ser a norma codificada nas gramáticas pedagógicas que se repetem tradicionalmente de gramático a gramático.

Distancia-se da realidade dos usos, embora com alguns deles se interseccione, e é parcialmente recebida ou atualizada ao longo do tempo pelas imposições evidentes, decorrentes da razão universal de as línguas mudarem e suas normas também, entre elas, a que serve de modelo à norma padrão (MATTOS E SILVA, 2011, p. 14).

Pelas relações que se pode construir a partir das considerações da autora, é a norma prescritivo-normativa que sustenta o ensino de língua portuguesa baseado na prescrição, isto é, objetiva-se aqui usar tal modelo de norma como ideal, como mais correto para ser o substituto de uma norma linguística como não ideal, como mais incorreta. Tal modelo ideal de linguagem (norma-padrão) é, historicamente, mantido não só pelos compêndios gramaticais que são produzidos, mas também pela escola enquanto instituição que reflete os interesses sociais, que funciona como uma agente desse processo de estabelecimento e manutenção — através do ensino prescritivo — das formas mais privilegiadas.

No plano didático-pedagógico, tal abordagem de ensino de gramática ocasionará na escola a elaboração de aulas e exercícios cujos objetivos estão focados exclusivamente na identificação e reconhecimento das formas linguísticas “erradas” ou na memorização de regras para “correto” uso



da língua, desprezando outras competências linguísticas dos estudantes. O ensino prescritivo, dentro do ensino de língua materna e levando em conta Bloom, tem como principal objetivo “o conhecimento dos modos característicos de tratar e apresentar ideias e fenômenos” (BLOOM *et al.*, 1972, p. 60), em que ganham destaque aqui o conhecimento das convenções, incluindo, aí, a língua.

Por sua vez, um ensino com a abordagem *descritiva* tem como objetivo ensinar “o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENS, 1974, p. 266). Contrastando com a abordagem prescritiva, que elege uma variedade da língua e, a partir dela, emite juízos de valor sobre as outras variedades, as quais considera deturpadas e incorretas, a abordagem descritiva se caracteriza pelo seu caráter expositivo, isto é, apenas possui o objetivo de explicar como a língua funciona, em qualquer variedade e em qualquer comunidade linguística. Na verdade, um ensino de português a partir do viés descritivo pode ser bastante enriquecedor no desenvolvimento de habilidades cognitivas, visto que, como bem aponta Travaglia, “ensina o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e dos fenômenos que encontra na natureza e na sociedade” (2001, p. 39).

Ao se propor investigar o funcionamento dos diferentes sistemas, esse modelo de abordagem se assemelha bastante ao fazer científico das ciências linguísticas, como bem ainda defendem Halliday, McIntosh e Stevens:

O que entendemos por ensinamento linguístico descritivo consiste, portanto, em mostrar à criança como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna. Se alguém objetar que isto significa fazer linguística nas aulas, a resposta será que é isso mesmo, no mesmo sentido e no mesmo grau em que ensinar o modo como o dinheiro funciona, por exemplo, fazer as crianças “brincarem de comprar”, sob a orientação das professoras, significa ensinar economia na aula. Há de fato métodos de ensino linguístico descritivo apropriados para qualquer idade em que o mestre deseje introduzi-los. (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 268)

De fato, qualquer que seja a abordagem de ensino de língua — ou de gramática, no caso desta investigação —, a necessidade de se realizar uma descrição minuciosa do fenômeno linguístico é consideravelmente relevante. Por isso, o ensino gramatical, seja de qual espécie for, passa pela prática da descrição, seja para dela se eleger aquela que se tornará a variedade de prestígio a ser ensinada nas escolas, seja apenas para observar os fatos ou os processos

que permitiram uma possível mudança linguística. Nesse aspecto, um ensino com abordagem descritiva se torna importante porque permite ao pesquisador ou estudante “o conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está constituída e de como ela funciona” (TRAVAGLIA, 2001, p. 20). Tem-se aqui, com efeito, uma visão político-social, mas em contraste com o ensino com abordagem prescritiva, o intuito é conhecer a língua que se usa e, ao mesmo tempo, integrar-se a ela a partir da ciência de seu funcionamento e constituição.

Um aspecto importante que se pode depreender dessa abordagem de ensino é o respeito pela variedade que o estudante já domina e traz para a sala de aula. Apesar de a educação em língua materna entender que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 1996, p. 17), a abordagem descritiva possibilita o estudo e a apropriação da variedade mais prestigiada sem negar ou discriminar as outras variedades.

Ainda convém pontuar sobre a possibilidade de os estudantes operarem com os elementos de sua própria língua, conforme a observação de Halliday, McIntosh e Stevens (1974).

Estes autores asseveram que, ao se efetivar um ensino de língua materna baseado no estudo do funcionamento desta, não se quer dizer ou encorajar uma postura de apego ou valorização à terminologia. Conforme eles afirmam, “não é necessário dar os nomes das categorias linguísticas com o fim de mostrar como elas funcionam” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEENS, 1974, p. 271). Em outras palavras, na abordagem descritiva de estudo da gramática não são importantes os nomes que se dão aos fenômenos descritos, mas sim “o resultado do que [os falantes] dizem e lhes seja mostrado, pela introdução de variantes, qual a causa que conduz a esse resultado” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEENS, 1974, p. 271).

No plano didático dos objetivos educacionais, o ensino com abordagem descritiva preocupa-se, conforme pontuam Bloom *et al.* (1972), em desenvolver os conhecimentos dos estudantes sobre terminologias, classificações e categorizações que os fenômenos apresentam. Assim, o ensino de língua portuguesa de base descritiva assenta a sua prática em atividades de classificar, por exemplo, termos da oração, ou reconhecer palavras que pertençam a uma determinada classe gramatical, ou mesmo categorizar um conjunto de palavras destacadas em um determinado texto. O objetivo dessas atividades neste tipo de ensino é,

portanto, “auxiliar [o aluno] a estruturar os fenômenos” (BLOOM *et al.*, p. 56) para que se possa pensar sobre eles de forma organizada e pertinente.

Já o ensino com abordagem *produtiva*, para Halliday, McIntosh e Strevens, objetiva “aumentar os recursos que [o estudante] possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua” (HALLIDAY, MCINTOSH, STEVENS, 1974, p. 276). Em outras palavras, um ensino dos conhecimentos gramaticais de abordagem produtiva contribui para que o aluno, utilizando seu próprio repertório linguístico, amplie suas conexões linguísticas, participando ativamente de outras diferentes manifestações de linguagem, adequando-se a elas.

A ampliação dos recursos que o estudante possui significa, para Bagno (2008), o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa sobre a linguagem. Retomando aqui o seu pensamento, o autor assinala que:

[...] a Língua Portuguesa deve conter uma boa quantidade de *atividades de pesquisa*, como arma eficaz contra a *reprodução* irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa. Para cada assunto, a ser abordado [...], seria o caso de levantar um corpus o mais diversificado possível para que nele se buscasse apreender as regras das diferentes

variedades de língua, a distribuição dos usos de acordo com a modalidade de língua, com o registro, com o *gênero* do texto etc. [...] O professor de português não pode mais ser apenas um repetidor da doutrina gramatical normativa, que ele mesmo (tantas pesquisas o mostram) não domina integralmente. Ele deve se converter num pesquisador e orientador de pesquisas a serem empreendidas por ele junto com seus alunos. (BAGNO, 2008, p. 159, grifos do autor)

A defesa do autor é que um ensino de língua — a nosso ver, produtivo — deve ser uma aula de reflexão através da observação e do estudo das situações concretas de uso da linguagem. Nesse sentido, enquanto o ensino se fizer a partir da transmissão de regras e formas “adequadas” para o uso da língua, não se terá a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para um contato saudável, respeitoso e plural com a própria língua. Para isso, é fundamental a mudança de concepções por parte da escola, por parte do professor e por parte da sociedade. Assim, um ensino de línguas produtivo não pode ser efetivado enquanto se reproduzir conhecimento; o ensino produtivo, conclui o autor, exige, na verdade, a produção de conhecimentos, tanto pelo professor quanto pelo aluno, a partir da prática da pesquisa.

Um ensino do tipo produtivo de língua materna que se preocupa com a ampliação de recursos, como se pode perceber, ultrapassa práticas de sala de aula apoiadas somente na prescrição de regras, ou mesmo na memorização, classificação ou reconhecimento. Do ponto de vista da produção e aplicação de atividades escolares, buscando atingir objetivos educacionais diversos, Bloom *et al.* (1972) mais uma vez são evocados para nos situar que tipos de competências e habilidades podem ser mobilizadas dentro de um ensino com viés produtivo. No interior de sua taxionomia de objetivos educacionais, encontramos aporte teórico para corroborar a ideia de que um ensino produtivo pode ser desenvolvido na escola originado de práticas didáticas assentadas nas seguintes habilidades:

- a) Compreensão: representada por qualquer atitude do aluno ao demonstrar entendimento do conteúdo como ele foi originalmente apresentado. Envolve atividades de tradução, interpretação e “extrapolação” (capacidade de ir além do que foi solicitado).
- b) Aplicação: refere-se à capacidade que o aluno possui de aplicar na sua vida o que foi de fato aprendido, transformando sua realidade. Práticas de ensino de línguas desenvolvidas aqui podem ser, por

exemplo, o real uso da linguagem nas diferentes situações de interação social, como a produção de textos orais e escritos de acordo com as situações e contextos extralinguísticos.

- c) **Análise:** compreende um modo operacional de percepção das características e constituintes de um determinado objeto ou fenômeno, identificando relações entre os elementos que o constitui e percebendo seus desdobramentos. No ensino, tal habilidade pode ser desenvolvida a partir de atividades em que se comparam textos sobre o mesmo tema, de temas diferentes etc.
- d) **Síntese:** tem por denominação a capacidade que o aluno possui de reunir todos os aspectos, partes e elementos de determinado objeto ou fenômeno de modo a constituir um todo. A própria atividade metalinguística (fixação das regras) é um exemplo desse tipo de habilidade.
- e) **Avaliação:** pode ser concebida como um processo de julgamento das ideias, valores, métodos, materiais e objetivos de um determinado fenômeno ou um objeto. A escola desenvolve a avaliação em atividades que o estudante reflete sobre a sua própria prática (a refacção textual é um exemplo disso).



Como se pode perceber, são diversas as possibilidades de trabalho dentro de uma perspectiva pedagógica que toma o ensino como do tipo produtivo. Seu principal ensejo — a ampliação das competências, dos letramentos, das possibilidades de interação etc. — exige a elaboração e desenvolvimento de atividades diversas e diferenciadas, o que na grande maioria das vezes não ocorre na sala de aula. O livro didático de língua portuguesa, que pode consolidar tais atividades, mostra-se no mesmo processo em que se encontra o ensino de língua: a diversa coexistência de propostas, abordagens e filosofias, cada uma delas repercutindo de forma diferente na aprendizagem de estudantes.

### **Percurso metodológico: selecionando livros didáticos para análise**

Este estudo, tomando para si a investigação das abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020, apresenta-se como uma pesquisa do tipo descritivo, de natureza documental, cujo universo compreendido repousa sobre a figura do próprio livro didático de língua portuguesa, visto aqui como um instrumento histórico, que manifesta os diferentes processos vivenciados na constituição e na disseminação do ensino de língua materna.

Devido à sua imensa produção no mercado editorial e da diferenciação no tipo e na qualidade de seus exemplares, houve a necessidade de delimitar o universo. Como este estudo procura analisar livros didáticos de língua portuguesa publicados entre os anos de 1999 e 2020, escolhemos amostras das coleções compreendidas no interior desse período. Tal procedimento metodológico foi realizado com base nos três critérios seguintes:

- a) aprovação da amostra no PNLD;
- b) utilização da amostra em turmas dos anos finais do ensino fundamental;
- c) apresentação de seção que abordasse as classes gramaticais invariáveis.

Dentro desse recorte, obtivemos um total de 133 coleções<sup>3</sup> de livros didáticos de língua portuguesa, distribuídas nas 8 (oito) edições do programa ao longo do período que aqui foi selecionado para esta investigação. Como o número de coleções ainda extrapolava os limites desta pesquisa, novamente decidimos filtrar o universo de coleções a partir da seleção aleatória de 1 (uma) coleção pertencente a cada edição do programa, totalizando,

3 Os dados dessas coleções, como título da obra, autores, ano de publicação, série a que se destina, editora etc. foram retirados dos Guias do Livro Didático, material em que constam as resenhas dos livros aprovados no PNLD e que passou a ser divulgado junto com as obras aprovadas desde o ano de 1996. Esses materiais encontram-se na página oficial do programa, em [www.fn.de.gov.br](http://www.fn.de.gov.br).

finalmente, oito coleções. Acreditamos que selecionar obras aleatórias contribuiu para ampliarmos o campo de investigação, já que cada autor da obra poderia abordar o tema das classes gramaticais de forma diferente.

Feito esse recorte, obtivemos as seguintes coleções, identificadas pela edição do PNLD, nome da obra, autor(es) e editora, conforme mostra o quadro 1:

Quadro 1 — Coleções selecionadas para compor amostra da pesquisa

<b>Edição do PNLD</b>	<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Editora</b>
1999	Português: leitura e expressão	Márcia Leite e Cristina Bassi	Atual
2002	Linguagem: criação e interação	Cássia Leslie Garcia	Saraiva
2005	Português: dialogando com textos	Paula Parisi	Formato
2008	Novo diálogo	Eliana Santos Brandão	FTD
2011	Para viver juntos — português	Ana Elisa de Arruda Penteado	Edições SM
2014	Português: linguagens	William Roberto Cereja e Tereza C. Magalhães	Saraiva
2017	Universos: língua portuguesa	Rogério de Araújo Ramos	Edições SM
2020	Tecendo linguagens: língua portuguesa	Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida M. Araújo	IBEP

Fonte: Elaboração própria.

Os procedimentos realizados para a coleta de dados correspondem, em parte, aos mesmos métodos adotados por Coracini (2011) a respeito da preferência pelos exercícios propostos no livro didático de línguas, e a adaptação dos critérios de Souza (2014) sobre os métodos diretamente relacionados à seleção e à categorização dos exercícios propostos em que se verifica a ocorrência, explícita ou implícita, de uma abordagem de ensino de gramática nos livros didáticos selecionados para análise. Dessa forma, a pesquisa busca seguir uma linha de análise em que se parte inicialmente da identificação quantitativa das abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis nas amostras selecionadas para a análise qualitativa da forma como tais abordagens são apresentadas em cada uma das amostras utilizadas em estudo.

Grande parte da aula de língua portuguesa é conduzida a partir da proposição e da resolução de exercícios. Por tal motivo, escolheu-se enfocar os exercícios propostos pelos livros didáticos como corpus de análise. Coracini (2011), ao refletir sobre o predomínio de exercícios nos livros didáticos, defende uma observação rigorosa dessa característica do material didático, tendo em vista os seguintes aspectos:

- a) os exercícios de fixação são as práticas pedagógicas que mais predominam na aula de língua materna;
- b) os exercícios apresentados pelo livro didático possibilitam incluí-los e analisá-los sob uma perspectiva intermediária entre os objetivos de aprendizagem que foram delimitados pelos autores e a aprendizagem efetivamente consolidada;
- c) a proposição de exercícios acerca dos conhecimentos gramaticais nos permite identificar, explícita ou implicitamente, as visões de linguagem, língua e, neste caso, de ensino de gramática assumidas pelos autores dos materiais didáticos.

Assim, possuindo como ponto de partida as seções dos livros didáticos dedicados à proposição de exercícios sobre classes gramaticais invariáveis, conforme delineado por Coracini (2011), e para atingirmos o objetivo geral deste estudo, procedemos inicialmente a separar os exercícios sobre classes gramaticais invariáveis por coleção, estabelecendo oito grupos de atividades. Em seguida, visando explicitar os volumes de cada coleção que, de fato, foram utilizados neste estudo, relacionamos, na forma do quadro 3, quais os volumes que tratam das classes gramaticais invariáveis.

Assim, após tal procedimento, realizamos a seleção e classificação dos exercícios específicos que tratam de modo

exclusivo das classes gramaticais invariáveis a partir dos critérios a seguir, adaptados de Souza (2014):

- a) será considerado exercício qualquer sequência que se caracterize por trazer um comando<sup>4</sup> completo dado ao estudante;
- b) exercícios constituídos por alíneas em forma de comando serão considerados um exercício cada uma;
- c) exercícios com a presença simultânea de mais de uma abordagem de ensino serão considerados como possuidores da última abordagem identificada;
- d) exercícios que antecedem a apresentação do conteúdo das classes gramaticais invariáveis não serão considerados.

Com o delineamento desse procedimento, pudemos diferenciar exercícios que são efetivamente destinados a avaliar o conhecimento do aluno acerca das classes gramaticais e exercícios elaborados visando avaliar os estudantes em relação a outras habilidades no mesmo exercício, prática comum nos materiais didáticos contemporâneos. Realizada

---

4 Entendemos aqui o termo “comando” como uma “sequência injuntiva através da qual o enunciador apresenta uma ordem ou dá um comando a ser seguido, a fim de ser alcançado, por parte do interlocutor (aluno), um resultado já previamente esperado, mas que lhe cabe demonstrar” (ARAÚJO, 2017, p. 38).

essa etapa em que os dados para análise foram coletados, eles passaram pelo processo de categorização e, posteriormente, foram utilizados como pressupostos práticos de análise.

Nessa primeira etapa (categorização), fizemos um agrupamento dos exercícios sobre classes gramaticais invariáveis classificando-os por tipo de abordagem de ensino de gramática, conforme Halliday, McIntosh e Stevens (1974), por classe gramatical, por etapa de ensino e por edição do PNLD. Tal classificação foi especificamente quantitativa, pois informaremos, através de gráficos e tabelas com números absolutos e percentuais, a quantidade de exercícios encontrados em cada categoria acima especificada de cada obra didática analisada. Para a categorização dos exercícios, seguimos os fundamentos teóricos que Halliday, McIntosh e Stevens (1974) trazem sobre conceito e as características do ensino do tipo prescritivo, descritivo e produtivo, bem como as considerações de Bloom *et al.* (1972) a respeito dos objetivos educacionais presentes em atividades de verificação da aprendizagem. Tais princípios podem ser sintetizados no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 — Critérios de categorização de exercícios prescritivo, descritivos e produtivos

<b>É exercício de tipo prescritivo quando pede para:</b>	<b>É exercício de tipo descritivo quando pede para:</b>	<b>É exercício de tipo produtivo quando pede para:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• corrigir frases ou trechos de texto segundo as regras da gramática normativa;</li><li>• reescrever frases ou trechos com o elemento gramatical correto;</li><li>• completar frases ou trechos com os elementos gramaticais corretos;</li><li>• marcar a palavra, frase ou trecho escrito segundo a norma-padrão.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• localizar, identificar ou reconhecer elementos gramaticais;</li><li>• indicar a classe gramatical de um elemento;</li><li>• combinar partes de um elemento gramatical;</li><li>• completar frases ou trechos com elementos gramaticais;</li><li>• classificar ou substituir elementos gramaticais;</li><li>• unir frases ou trechos etc.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• explicar a diferença de significado dos elementos gramaticais;</li><li>• pesquisar outros elementos gramaticais;</li><li>• produzir frases ou trechos usando elementos gramaticais;</li><li>• ampliar frases ou trechos usando elementos gramaticais;</li><li>• identificar os efeitos de sentido com a substituição ou ausência de elementos gramaticais etc.</li></ul>

Fonte: Baseado em Halliday, McIntosh e Stevens (1974) e Bloom *et al.* (1972).

Realizada a etapa de categorização, procedemos à análise de alguns exercícios dos livros didáticos investigados, relacionando a abordagem existente a partir dos comandos apresentados e dos objetivos educacionais de que se revestem com os fundamentos aqui apresentados e discutidos. Tal



análise busca não só os modos como ocorre a coexistência de abordagens de ensino dos conhecimentos gramaticais no livro didático, mas também entender como elas se configuraram no livro didático no período selecionado.

### **Abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis no livro didático**

Levando em consideração que grande parte das práticas pedagógicas de ensino de língua materna é mediada pelo livro didático, tomá-lo como objeto de investigação é uma tarefa de considerável relevância, já que sendo ele um instrumento partícipe do processo de ensino e aprendizagem, sua concepção, critérios de seleção e utilização em sala de aula condicionam posturas teóricas, tempos de aprendizagem e, de modo evidente, abordagens pedagógicas dos conhecimentos a serem desenvolvidos nos estudantes. Assim, dentro de nossa amostra, encontramos um tratamento didático dado às classes gramaticais em todas as coleções selecionadas e em todas as etapas de ensino, conforme se pode observar no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 — Volumes de cada coleção da amostra que tratam das classes de palavras

<b>Coleção</b>	<b>Volume 6º ano</b>	<b>Volume 7º ano</b>	<b>Volume 8º ano</b>	<b>Volume 9º ano</b>
COLEÇÃO 1 (PNLD 1999)	X	X	X	
COLEÇÃO 2 (PNLD 2002)	X			X
COLEÇÃO 3 (PNLD 2005)	X	X	X	X
COLEÇÃO 4 (PNLD 2008)		X	X	
COLEÇÃO 5 (PNLD 2011)		X	X	
COLEÇÃO 6 (PNLD 2014)		X	X	
COLEÇÃO 7 (PNLD 2017)	X	X		
COLEÇÃO 8 (PNLD 2020)		X	X	

Fonte: Elaboração própria.

As informações apresentadas pelo quadro 3 indicam que o livro didático de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental destina, no período de recorte deste estudo, seções para um trabalho com as classes gramaticais invariáveis, concentrando a sua abordagem, em grande parte, no 7º ano (7 coleções) e no 8º ano (6 coleções). Observa-se que, nos extremos direito e esquerdo do quadro, o número de coleções é menor. Isso se explica pela própria organização das coleções no tratamento dos conteúdos: nas

coleções da amostra, os volumes destinados ao 6º ano ainda apresentam, em grande ocorrência, o estudo das classes gramaticais variáveis e os volumes correspondentes ao 8º ano iniciam já uma abordagem pedagógica para o estudo da sintaxe do período.

O que se quer destacar no quadro 3 é a presença, em todos os anos que compõem os anos finais do ensino fundamental, de um estudo das classes gramaticais invariáveis, o que demonstra que o ensino de gramática possui certo destaque na educação básica. Tal fato, porém, não contradiz as discussões sobre o ensino de língua portuguesa, nem mesmo as prescrições oficiais para o ensino de línguas — textos esses que reforçam de maneira afirmativa a necessidade de um trabalho pedagógico com os conhecimentos gramaticais. A questão que inserimos aqui e que pretendemos desenvolver mais à frente é a abordagem que o livro didático apresenta no trato com esse conhecimento gramatical.

Os procedimentos teórico-metodológicos escolhidos nesta investigação exigiram a seleção dos exercícios acerca das classes gramaticais invariáveis presentes nos livros didáticos, que foram categorizados segundo critérios apresentados pelas abordagens de ensino de língua propostas em Halliday, McIntosh e Stevens (1974) em seus trabalhos<sup>5</sup>. Antes,

5 Destacamos aqui que, apesar de nos embasarmos nas palavras de Halliday, McIntosh e

porém, consideramos conveniente descrever sucintamente as obras didáticas sobre as quais nos debruçamos para realizar este estudo com o propósito de compreender em quais fundamentos teórico-metodológicos para o ensino dos conhecimentos gramaticais as mesmas estão alicerçadas, o que poderá justificar a ocorrência predominante de uma abordagem ou a coexistência das mesmas nos exercícios a serem investigados.

De modo geral, todas as coleções didáticas selecionadas apresentam no decorrer de seus quatro volumes um tratamento didático-pedagógico para abordar conhecimentos gramaticais. Como ficou latente, porém, no Quadro 3, o tratamento específico das classes gramaticais invariáveis não segue um padrão rigoroso, estando a critério de cada coleção apresentá-lo no volume que mais condiz com o seu projeto pedagógico. Isso resulta em coleções que ora abordam as classes gramaticais invariáveis no primeiro ano, ora durante, ora no último dos anos finais do ensino fundamental. É interessante pontuar também que, apesar da maioria das coleções (7 no total) apresentarem a terminologia tradicional

---

Stevens (1974) para uma categorização dos exercícios dos livros didáticos em uma das três abordagens de ensino identificadas pelos autores, defendemos a ideia de que tal classificação não é fechada, sendo ela, muitas vezes, nebulosa em função dos objetivos da atividade, do conteúdo estudado, do nível de ensino e mesmo das opções teóricas dos autores dos livros. Nesse sentido, a classificação que aqui fizemos apresenta-se como um ponto de partida para reflexões vindouras.

para apresentar as classes de palavras invariáveis — advérbio, preposição, conjunção e interjeição —, apenas uma coleção (Coleção 3) não procede dessa forma, evitando o uso do termo “conjunção” para denominar a classe das conjunções. A obra traz o tema dentro de uma perspectiva sintática no decorrer do estudo da sintaxe do período. A ocorrência desse aspecto parece um indício de alinhamento ao que propõem não só os estudos sobre o ensino de gramática, como o que é prescrito pelos documentos oficiais e pelos critérios de seleção de obras didáticas no âmbito do PNLD.

As coleções que compõem nossa amostra apresentam uma semelhança no que diz respeito à ordem de apresentação das classes gramaticais, seguindo a ordem formada pelo estudo do advérbio, seguido da preposição, da conjunção e da interjeição para o tratamento dos temas gramaticais. Isso significa que os livros de língua portuguesa, nesse aspecto, ainda seguem a ordem canônica que a gramática tradicional propõe (ou mesmo a Nomenclatura Gramatical Brasileira) para o estudo das classes gramaticais invariáveis. Consideramos o fato um problema porque engessa e condiciona o estudo da linguagem ao que prescreve a gramática tradicional, e não às necessidades sociocomunicativas dos alunos conforme nos pontua Geraldi (2011), que defende o trabalho com

os conhecimentos gramaticais em função das práticas de produção e leitura de textos. Assim, o livro didático de português não revela, dentro do período recortado, uma inovação do modo de apresentação da ordem dos elementos constituintes das classes gramaticais.

Os exercícios, em sua grande maioria compostos por trechos dos textos que abrem as seções anteriores à seção da abordagem gramatical, solicitam a classificação ou mesmo a identificação de termos, reescrita de frases, acréscimos, substituições e outros comandos com o propósito de fazer com que o estudante conheça a terminologia da classe estudada. As coleções se diferenciam, contudo, no que se refere à apresentação da classe gramatical: ora se apresenta a classe no decorrer de todo o capítulo, desde o texto de abertura; ora se destina uma seção específica para o tratamento do tema. Nesses casos, os exercícios que buscam avaliar a aprendizagem do conteúdo gramatical se conjugam com exercícios que buscam avaliar outras habilidades, como a compreensão leitora, por exemplo. Dentro de tal aspecto, já se vê um movimento de ruptura no modo como se tratam os conhecimentos gramaticais nas amostras captadas para esta pesquisa: as amostras de anos mais antigos trazem seção específica para o tratamento das classes gramaticais, ao passo que coleções mais atuais já

não o fazem (há exceções), conjugando os conhecimentos gramaticais com outros conteúdos, demonstrando que o livro didático de língua portuguesa assimila, aos poucos, as reflexões teóricas feitas nos últimos anos no sentido de construir um trabalho metalinguístico após a reflexão epilinguística, conforme nos propõe Travaglia (2001).

Feito esse preâmbulo geral, procederemos a seguir ao destaque das atividades que trataram exclusivamente do ensino das classes gramaticais invariáveis a partir da seleção e classificação dos exercícios conforme explicitado na metodologia deste estudo. Antes, porém, com base nos dados colhidos, produzimos a tabela 1, que traz quantitativamente o número de exercícios por abordagem de ensino:

Tabela 1 — Quantidade de exercícios por abordagem de ensino de língua

<b>Abordagem</b>	<b>Valor absoluto</b>	<b>Valor percentual</b>
Prescritiva	0	0,00%
Descritiva	178	44,7%
Produtiva	148	37,0%
Sem abordagem <sup>6</sup>	73	18,3%
Total	399	100%

Fonte: Elaboração própria.

6 Embora defendamos que todo exercício apresente uma abordagem de ensino, consideramos aqui um exercício “sem abordagem” aquele que não trata explicitamente das classes gramaticais invariáveis.

Ao observar as coleções selecionadas para esta pesquisa, identificamos que todas as obras didáticas apresentam os conhecimentos das classes gramaticais invariáveis com blocos de exercícios intercalados com explicações de cunho teórico acerca do tópico em estudo. Baseadas essencialmente na gramática normativa tradicional, tais explicações são descritivas, às vezes utilizando trechos dos textos que abrem os capítulos como exemplo do que está sendo estudado sobre o conteúdo ou mesmo usando frases soltas para ilustrar as descrições. Na grande maioria dos exercícios, não há preocupação por parte dos autores em estudar a classe gramatical considerando aspectos discursivos ou extralinguísticos, contrariando a ideia de analisar a língua sob a luz de seu uso real e produtivo.

Também são comuns, principalmente nas coleções mais recentes, a proposição de exercícios de gramática intercalados com outros exercícios que visam desenvolver outras habilidades dos estudantes, exercícios que consideramos aqui como “sem abordagem” por não abordarem em seus comandos o estudo das classes gramaticais. De maneira geral, esses exercícios buscam desenvolver procedimentos de leitura do estudante, pois eram recorrentes os comandos que pediam ao estudante que identificasse o objetivo do



texto, o reconhecimento da opinião do autor, o significado de uma palavra e/ou expressão etc. Concordamos com o fato de que tais exercícios podem auxiliar no processo de ampliação da competência comunicativa do estudante, segundo Travaglia (2001) e Antunes (2003), mas seguindo nossas escolhas metodológicas, não incluímos esses exercícios em nosso corpus. Nossa intenção era saber se o exercício que aborda o conteúdo gramatical, por si só, conseguia desenvolver as habilidades discursivas dos estudantes. Assim, após analisar cada amostra, agrupamos os exercícios de acordo com os três tipos de abordagens de ensino trazidas por Halliday, McIntosh e Stevens (1974) da forma como apresentamos na tabela 1, acima.

Os dados obtidos pelo levantamento, demonstrados na tabela acima, comprovam que há uma predominância, nas obras selecionadas, de exercícios que procuram abordar o conteúdo das classes gramaticais invariáveis de forma mais *descritiva*, isto é, com foco no funcionamento da língua, em que se busca, com tais exercícios, desenvolver nos alunos as capacidades de não só reconhecer que uma determinada palavra pertence a uma classe, mas categorizá-la no quadro geral das classes gramaticais. Em uma ocorrência menor, porém, considerável, há exercícios que abordam os tópicos gramaticais a partir de uma metodologia mais produtiva, ou

seja, que busca não só desenvolver a percepção do aluno em saber os sentidos que certa palavra possui no texto em função dos usos, mas amplia a competência comunicativa ao estudar uma mesma palavra e as diferentes situações em que se pode usá-la de forma adequada. Enfim, a tabela também revela que não existem exercícios ancorados em uma abordagem prescritiva da língua — ao estabelecer padrões mais adequados a outros, conforme asseveram Halliday, McIntosh e Stevens (1974).

O fato de nos depararmos com livros didáticos cujos exercícios estão amparados por uma postura mais descritiva, condiz exatamente ao que Neves (2008) trata sobre o caráter descritivo da gramática de base tradicional, quando a autora menciona que:

Em resumo, o discurso dessas obras [gramáticas] não é deonticamente modalizado. Não se fornecem, por exemplo, instruções explicitamente diretivas do tipo ‘use isto’, ou ‘use aquilo’, ou ‘deve-se usar isto’, ‘deve-se usar aquilo’. Em acréscimo, pode-se dizer que o estabelecimento de quadro taxonômicos, em si, apenas provê uma classificação abrangente dos fatos da língua, distribuindo unidades e categorias, ou ‘redistribuindo-as’, quando se o que se tem em mira é, especialmente, a gramática alexandrina na sua relação com a filosofia, que primeiro isolou as categorias. (NEVES, 2008, p. 31)

De fato, o que se apresenta nos exercícios dos livros analisados e marcados como descritivos é justamente o que a autora denomina de “desenvolvimento taxonômico das lições”, em que, como apresentamos no quadro 2, destacam-se exercícios que pedem aos estudantes a classificação de termos, o reconhecimento de exemplos de determinada classe de palavras, ou mesmo a união de trechos usando um dos elementos gramaticais, como poderemos analisar mais à frente. Esses comandos possuem o objetivo principal de fazer com que os alunos apreendam o funcionamento da língua a partir da identificação, da classificação e da mobilização de seus diversos elementos. Em outras palavras, o foco está em manipular o sistema, em que “é evidente um desenvolvimento taxonômico das lições apoiado numa ‘definição’ lógica das entidades em exame” (NEVES, 2008, p. 30).

É conveniente, ainda, pontuarmos a forma como tais exercícios são estruturados nos livros que constituíram as coleções selecionadas para se compreender o quantitativo apresentado após a análise. Agrupando os exercícios referentes a cada classe gramatical invariável presente nas coleções — advérbio, preposição, conjunção e interjeição —, 326 exercícios válidos foram encontrados (seguindo nossos critérios de classificação), sendo os mesmos elaborados seguindo diferentes configurações:

- a) Há exercícios constituídos por algarismos arábicos, apresentando um comando apenas. Neste caso, uma categorização desses exercícios em uma determinada abordagem de ensino não foi problemática.
- b) Há exercícios constituídos por algarismos arábicos, apresentando dois ou mais comandos. Aqui, como afirmado na metodologia desta pesquisa, considerou-se o último comando como definidor da abordagem predominante.
- c) Há exercícios constituídos por algarismos arábicos, apresentando um comando e acompanhado por várias alíneas sem comando. Todas as alíneas foram, neste caso, reunidas sob um só comando: aquele que lhes deu origem.
- d) Há exercícios constituídos sem a presença de algarismos arábicos, mas que são formados por diversas alíneas, cada uma delas constituindo um comando. Tais exercícios foram considerados, seguindo o que firmamos na metodologia deste estudo, como sendo um exercício cada.

Nos exercícios constituídos por alíneas, algumas delas apresentam abordagens de ensino diferentes ou mesmo nenhuma abordagem de tratamento das classes gramaticais

invariáveis. Nessa direção, da amostra levantada, 148 exercícios indicam um tratamento didático *produtivo* das classes gramaticais invariáveis, isto é, buscam “estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEENS, 1974, p. 276). Isso significa que a preocupação primeira de tais exercícios é desenvolver competências mais amplas, que não se restrinjam apenas à habilidade de reconhecimento e classificação — importantes em certa medida —, mas que ultrapassam tais tarefas.

No conjunto de exercícios que apresentam tal abordagem, percebemos que quase a sua totalidade está preocupada em desenvolver nos estudantes habilidades básicas de compreensão dos sentidos que tais construções apresentam no contexto de interação, bem como a ampliação das práticas de leitura e escrita a partir de comandos que requerem a escrita, a reescrita e a análise. São poucos, porém, os exercícios em que se observou uma preocupação com os (efeitos de) sentidos de determinado termo ou no qual se propõe a (re)formulação de textos a partir de elementos e no funcionamento do sistema linguístico. São quase nulos, ainda, exercícios que buscam analisar os elementos gramaticais levando em consideração o contexto sociocomunicativo ou os papéis sociais que os interlocutores desempenham na

interação. Percebemos, igualmente, que os exercícios que abordam uma perspectiva produtiva do ensino das classes gramaticais invariáveis vêm acompanhados às vezes de outros comandos que apresentam a abordagem descritiva, funcionando como complementares. Um exemplo destes exercícios é representado pela figura 1.

Figura 1 — Exercícios com abordagem produtiva com foco nos (efeitos de) sentidos

1. Leia o trecho do artigo de opinião “Violência e futebol”, observando atentamente as palavras em destaque.

É cada vez mais notório e triste o esvaziamento **dos** campos de futebol e os porquês são claros **no** momento **em** que vemos a violência a campear **nos** estádios, fora deles e **nas** redes sociais.

Responda:

a) Leia as frases sem as palavras destacadas. Que efeito a ausência delas provoca no sentido do texto? Espere-se que os alunos percebam que as frases ficam incompletas na ausência das palavras destacadas, ou seja, com sentido comprometido.

b) Leia outra frase do texto e substitua a palavra com pela palavra sem: Torcedores estão se tornando bárbaros, prontos a agredir sem palavras e fisicamente qualquer integrante do espetáculo esportivo e até quem está fora dele.

Torcedores estão se tornando bárbaros, prontos a agredir com palavras e fisicamente qualquer integrante do espetáculo esportivo e até quem está fora dele.

c) Se essa troca de palavras fosse feita no texto, o sentido se alteraria? Explique.

Sim, o sentido seria alterado. Primeiro, porque a expressão “com palavras” se opõe à expressão “sem palavras” e, também, a expressão “agredir sem palavras e fisicamente” parece não ter coerência.

Fonte: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 102-103.

O conjunto de exercícios acima, representados pelas alíneas A, B e C, sobre a classe das preposições, aborda de forma clara o que entendemos por abordagem produtiva do ensino de língua. Apesar de as autoras utilizarem trechos recortados do texto de abertura da unidade — o que aqui confere ainda uma abordagem tradicional de ensino de língua —, os comandos apresentados nas alíneas sugerem,

predominantemente, a preocupação das autoras em ampliar as habilidades de análise e interpretação de enunciados dos alunos. Note-se o fato de que nas alíneas A e C as autoras se utilizam do fenômeno prepositivo em estudo para investigar os sentidos e os respectivos efeitos de sentido provocados nos enunciados, característica essa que considera o conhecimento da classe gramatical numa perspectiva funcional, ou seja, analisando o fenômeno no contexto de uso e percebendo as funções que ele possui (NEVES, 2008).

Destacamos também na análise o comando presente na alínea B. Embora achemos que a alínea C complementa estruturalmente o raciocínio da alínea B, esta, da forma como foi elaborada, também apresenta indícios da abordagem produtiva do ensino das classes gramaticais invariáveis. De acordo com Travaglia (2001), ao defender o desenvolvimento da competência comunicativa partindo do próprio repertório linguístico, o aluno possui a oportunidade de ampliar suas conexões linguísticas, participando e (re)produzindo outras manifestações de linguagem. O caso ilustrado na alínea B se destaca por solicitar ao aluno que (re)elabore textos, prática essa que permite ao aprendiz não só o conhecimento de sua língua em uso real, como também desenvolve competências de perceber que a linguagem é flexível, podendo ela, através

de recursos específicos, adequar-se a qualquer situação de comunicação entre os sujeitos sociais.

É, contudo, neste último ponto, que a atividade analisada acima parece limitada. Isso porque podemos observar que os exercícios, embora estejam preocupados com os sentidos dos elementos linguísticos em estudo, não os analisam dentro da situação de uso da linguagem, ou seja, na leitura de um artigo de opinião, conforme se mostra explícito pelo comando apresentado em 1 (*Releia o trecho do artigo de opinião...*). Considerando que a estrutura linguística é determinada pelo contexto social, podemos notar que o uso dos elementos linguísticos está a serviço dos objetivos comunicativos de um interlocutor. Nesse sentido, o uso das preposições no artigo de opinião referenciado na atividade acima possui significados que vão além dos (efeitos de) sentidos, revelando também os objetivos do autor do texto. É nesse ponto que a atividade se mostra falha, pois embora busque os sentidos que os termos gramaticais possuem, não leva em consideração quem escreve o quê, para quem escreve e com qual objetivo. Em se tratando de um texto argumentativo, muita discussão ainda poderia ser direcionada dentro dessa atividade.

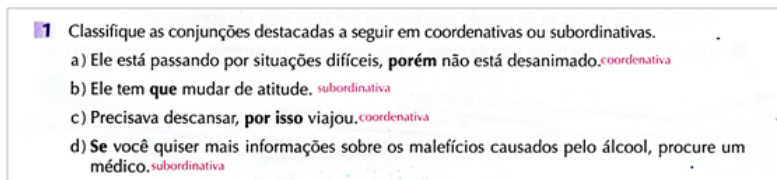
Diante da análise do exercício acima, construído sob uma abordagem produtiva, passamos agora a analisar um exercício



que consideramos, a partir dos pressupostos de Halliday, McIntosh e Stevens (1974), como constituído por uma abordagem *descritiva* de ensino da língua. Para os autores, a abordagem descritiva procura responder à pergunta “Para que se ensina língua materna?” da seguinte forma: “Ensina-se língua materna para mostrar ao aluno como a língua funciona”. Em outras palavras, a abordagem descritiva está preocupada em trazer para o estudante não novos padrões ou substituir padrões, mas somente apresentar-lhes como eles são, a partir da exposição, ordenação e acréscimo de seus elementos (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974, p. 268).

Nesse sentido, são comuns nesse tipo de abordagem exercícios com o propósito de apenas classificar os elementos gramaticais, como mostra a Figura 2:

Figura 2 — Exercício com abordagem descritiva com foco na classificação

A imagem mostra um exercício de classificação de conjunções. No topo, há um ícone de uma pasta amarela com o número 1 e o texto: "Classifique as conjunções destacadas a seguir em coordenativas ou subordinativas." Abaixo, há quatro itens listados: a) "Ele está passando por situações difíceis, **porém** não está desanimado." com a palavra "porém" em negrito e "coordenativa" em rosa; b) "Ele tem **que** mudar de atitude." com a palavra "que" em negrito e "subordinativa" em rosa; c) "Precisava descansar, **por isso** viajou." com a expressão "por isso" em negrito e "coordenativa" em rosa; d) "**Se** você quiser mais informações sobre os malefícios causados pelo álcool, procure um médico." com a palavra "Se" em negrito e "subordinativa" em rosa.

1 Classifique as conjunções destacadas a seguir em coordenativas ou subordinativas.

a) Ele está passando por situações difíceis, **porém** não está desanimado. *coordenativa*

b) Ele tem **que** mudar de atitude. *subordinativa*

c) Precisava descansar, **por isso** viajou. *coordenativa*

d) **Se** você quiser mais informações sobre os malefícios causados pelo álcool, procure um médico. *subordinativa*

Fonte: SOUZA; CAVÉQUIA, 2002, p. 81.

Os exercícios de classificação de termos destacados, como mostra a Figura 2, são bastante comuns num ensino de língua com viés descritivo. No exercício acima, o objetivo das autoras é desenvolver no estudante o raciocínio categórico,

em que ele precisa, através da identificação e posterior classificação, conhecer como a língua se organiza, se estrutura etc. (TRAVAGLIA, 2001). Nesses tipos de exercícios, destacam-se palavras ou termos, geralmente de frases descontextualizadas ou textos pequenos, para que o aluno, baseado em alguma explicação dada anteriormente, possa classificar tais termos.

Na perspectiva de uma atual pedagogia para o ensino de língua materna na escola, os exercícios de classificação são considerados tradicionais e pouco contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, uma vez que, a exemplo do exercício representado na Figura 2, ao se trabalhar com frases soltas, descontextualizadas de seu uso real e cujas formas linguísticas são selecionadas para ilustrar ou exercitar o conhecimento do sistema da língua, a aula de língua portuguesa termina por se tornar exclusivamente metalinguística, excluindo a possibilidade de uma reflexão sistemática e contextualizada sobre a linguagem em seu uso.

### **Últimas páginas: por um ensino de gramática a serviço dos usos sociais**

No âmbito do ensino de língua materna na escola de educação básica, destaca-se como uma das práticas

pedagógicas de grande prestígio, pelo menos do ponto de vista histórico e social, o ensino dos conhecimentos gramaticais, que se tornou durante anos o foco principal do ensino de língua materna, alicerçado na crença de que para saber usar a língua só precisaria conhecer a terminologia adotada, as classificações, as regras etc. Tal concepção “tradicional” moldou o ensino de língua portuguesa no Brasil e, ainda hoje, suscita debates nos mais diferentes campos de atuação profissional.

Da mesma forma que o ensino da gramática de base tradicional vinha sendo alvo de debates, o livro didático de português era objeto de discussão. Historicamente criticado no Brasil por apresentar, no decorrer de sua constituição, inadequações de várias ordens, o livro didático de língua portuguesa passou também a ser alvo de observação e análise, uma vez que ele é ainda hoje considerado um dos principais instrumentos de trabalho do professor. Este fato, aliado ao ensino de gramática, fez com que surgisse uma inquietação sobre a seguinte questão: de que forma o livro didático veio conseguindo administrar as diferentes abordagens de ensino de gramática ao longo do tempo? Assim, este trabalho quis investigar as abordagens de ensino das classes gramaticais invariáveis em exercícios de livros

didáticos de língua portuguesa destinados aos anos finais do ensino fundamental publicados entre 1999 e 2020.

A pesquisa de procedimento documental realizada, em que se analisaram 8 coleções de livros didáticos de língua portuguesa aprovados no PNLD durante os anos de 1999 a 2020, demonstrou que existem, no ensino das classes gramaticais invariáveis, dois tipos de abordagens metodológicas no livro didático de língua portuguesa: uma abordagem descritiva e uma abordagem produtiva, com predominância da primeira. A análise ainda mostrou que não há a ocorrência de exercícios com viés prescritivo nas coleções adotadas para análise neste estudo, o que significa dizer que os livros didáticos não só conservam a coexistência de abordagens descritivas e produtivas, como há a procura de um equilíbrio delas, estando a abordagem descritiva mais presente nos exercícios que constituem um tratamento pedagógico das classes gramaticais invariáveis.

Em relação à abordagem descritiva, a grande maioria dos exercícios se preocupa em desenvolver nos estudantes um estudo da língua do ponto de vista teórico, isto é, tendo como foco a linguística descritiva. As atividades se concentram, assim, em solicitar aos alunos a classificação de expressões, a nomeação de fenômenos ou o reconhecimento de classes

gramaticais invariáveis, nem buscando alterar padrões já adquiridos pelos alunos, nem ampliando os usos da linguagem em diferentes contextos de interação social. Ainda dentro dessa abordagem, os exercícios se mostraram ancorados em uma perspectiva que ora toma a frase como objeto de análise, ora toma o texto, analisando a ocorrência de tais classes de palavras nos vários níveis da linguagem. Já em relação à abordagem produtiva, notou-se que autores dos livros didáticos procuram, mesmo que insuficientemente, tratar dos conhecimentos sobre as classes gramaticais invariáveis em uma perspectiva funcional e discursiva, analisando os elementos linguísticos ora em períodos, ora em textos. Isso pode ser observado pela proposição de exercícios que buscam fazer com que não somente o estudante perceba os (efeitos de) sentidos que os termos evocam na situação específica do exercício ou fora dela, como também propõem a (re)elaboração de frases e trechos de textos seguindo as orientações de cunho funcional, buscando as oportunidades de fazer o aluno adequar a sua linguagem de acordo com situações comunicativas propostas.

Por fim, tendo em vista a presença simultânea de diferentes abordagens de ensino das classes gramaticais nos exercícios de livros didáticos, concluímos que durante

os anos de 1999 a 2020 ocorreram movimentos de permanências e de rupturas no que se refere às práticas de ensino das classes gramaticais invariáveis no livro didático de língua materna. De modo geral, os movimentos de permanência — mais frequentes em todos os anos analisados — se caracterizam pela presença de exercícios com viés descritivo de estudo da língua, além de analisar os componentes linguísticos sem inseri-los em seus contextos de uso, ou mesmo sem usar textos para a realização das análises, uma vez que grande parte dos exercícios tratam dos elementos das classes de palavras no nível da frase e do período. Já os movimentos de ruptura, embora apresentem mais características percebidas ao longo dos anos, são menos frequentes. Nesse aspecto, no período compreendido por essa análise, os exercícios apresentados pelos livros didáticos trazem momentos de estudo da língua levando em consideração os sentidos que os elementos linguísticos evocam, bem como de forma mais rara tratam desses mesmos elementos dentro de textos levando em consideração os contextos de produção deles. Destacam-se também na ruptura a conjunção de exercícios com viés produtivo e exercícios “sem abordagem”, aliando o estudo da língua com o desenvolvimento de outras habilidades.

Com efeito, os dados comprovam que o ensino de gramática é presente nos livros didáticos de língua portuguesa e, conseqüentemente, é desenvolvido nas salas de aula do ensino fundamental por todo o país. A questão que merece destaque aqui é que temos uma realidade pedagógica — e pelo menos os livros didáticos demonstram isso — que, apesar de não caracterizar uma revolução no ensino de português (comprovando que a mudança é lenta), vem abandonando uma postura exclusivamente prescritiva no estudo da gramática da língua e, também, adotando metodologias didáticas que acabam por viabilizar outros modos de perceber os fenômenos linguísticos.

### Referências

- ANDRADE, Eliane. *Ensino de análise linguística: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- APARÍCIO, Ana. *A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.
- ARAÚJO, Denise. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

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

BEZERRA, Maria; REINALDO, Maria. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020.

BLOOM, Benjamin. *et al. Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.

CASTILHO, Luciana. *A abordagem da gramática em material didático do ensino médio*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Departamento de Pós-Graduação, Universidade de Taubaté, São Paulo, 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

CORACINI, Maria José. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 2011.

COSTA VAL, Maria; CASTANHEIRA, Maria. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, Maria; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HALLIDAY, Michael; McINTOSH, Angus; STREVEENS, Peter. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no ensino de português*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.



OLIVEIRA, João; GUIMARÃES, Sônia; BOMÉNY, Helena. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.

OLIVEIRA, Márcia. *O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, Tânia; ARAÚJO, Lucy. *Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7º ano*. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SILVA, Alexandro; MORAIS, Artur. Entre tradição e inovação: o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise linguística” em livros didáticos de língua portuguesa. *32ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5787--Int.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.

SILVA, Jorge. *O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SOUZA, Cassia.; CAVÉQUIA, Marcia. *Linguagem: criação e interação* — 8ª série. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

SOUZA, Francisco. *Abordagens de ensino de gramática em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

### **Rafael Mota**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas.

É Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, 2021. É professor de língua portuguesa da rede pública do Estado do Ceará.

Pesquisador do Grupo de Estudos Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa – MELP/Unicamp.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3721911254297351>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0791-4652>.

E-mail: [orafael.mota@gmail.com](mailto:orafael.mota@gmail.com).