

Contribuições da BNCC para os livros didáticos de português: a abordagem gramatical dos “substantivos”

Adriene de Mello¹
Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu²

Resumo: Os Livros Didáticos (LD) são fontes produtivas de análises críticas sobre o ensino da Língua Portuguesa, principalmente porque revelam as bases teóricas que subsidiam a abordagem dos fatos linguísticos. Após a criação Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a expectativa é que os manuais estejam em busca de atualizações coerentes e produtivas. Emerge-se, portanto, a questão-problema deste estudo, cuja centralidade está na necessidade de verificar se os LD, após as orientações da Base – no que concerne ao tratamento dos tópicos gramaticais, mais especificamente, das classes de palavras –, sinalizam avanços. O objetivo é analisar as atividades sobre o tópico ‘substantivo’ em exemplares do 6º ano do Ensino Fundamental, da Editora Saraiva, em diferentes ciclos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): *Português linguagens* (2017-2019); *Português: conexão e uso* (2020-2023); *Português linguagens* (2024-2027). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e o desenvolvimento da análise tem abordagem qualitativa, com critérios definidos a partir de Mendonça (2006). Os resultados evidenciaram influências positivas na organização de um dos exemplares pós-BNCC, embora o mais recente ainda apresente entraves para efetivar as orientações da prática de Análise Linguística, enfatizando atividades de cunho normativo.

Palavras-chave: Livro didático; BNCC; Ensino de língua portuguesa.

Introdução

Os estudos que tratam da abordagem dos LD no contexto da Educação Básica não são recentes. Desde a efetiva criação do PNLD, em meados da década de 1980, pesquisadores tomam os manuais como objeto de análise, a fim de identificar lacunas, pontos positivos e necessidades de atualização. Esse processo acompanhou o desenvolvimento dos estudos linguísticos e suas contribuições para o ensino de português, o qual também passou por rupturas

¹ Professora da Prefeitura Municipal de Pirapetinga. Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Graduada em Letras/Literatura pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0001-9373-7009>. E-mail: adriene.mello@hotmail.com.

² Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-Doutora em Linguística pela Universidade de Colônia (Alemanha). Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992). Atua como docente na UERJ, desde 1985, no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira; desde 2003, no Instituto de Letras, tanto nos cursos de Graduação quanto nos de Pós-Graduação stricto sensu. Professora Titular de Língua Portuguesa do Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia. Em 2019/2020 atuou como Professora Visitante da Universidade de Heidelberg, Alemanha, subsidiada pelo Projeto CapesPrInt. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6130-9517>. E-mail: teresatedesco@uol.com.br.

significativas neste período, convencionalmente chamado de ‘virada linguística’. Nessa ótica, autores como Geraldi (2011), Bechara (1985), Luft (1985) e Franchi (1987) denunciavam um quadro de insuficiências teórico-metodológicas relacionadas às concepções de aprendizagem, língua, linguagem e gramática, mostrando que estas nem sempre eram suficientemente claras ao professor.

Quatro décadas depois, o LD ainda é fonte de análises críticas – nem sempre positivas – que refletem os avanços e as estagnações da abordagem pedagógica da Língua Portuguesa. Ao longo desse tempo, marcos importantes puderam ser evidenciados, tais como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a instituição de critérios para avaliação dos LD e, mais recentemente, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre esse último documento, a discussão é relevante e atual, na medida em que seu caráter normativo e orientador influencia diretamente a elaboração dos materiais didáticos.

Assim, emerge a questão-problema deste estudo, cuja centralidade está na necessidade de verificar se os manuais didáticos, após a implementação da BNCC – no que concerne ao tratamento dos tópicos gramaticais, mais especificamente, das classes de palavras –, sinalizam avanços. O objetivo é analisar as atividades sobre o tópico ‘substantivo’ em exemplares do 6º ano do Ensino Fundamental da Editora Saraiva em diferentes ciclos do PNLD: *Português linguagens* (2017-2019) – anterior à homologação da BNCC; *Português: conexão e uso* (2020-2023) – elaborado durante o processo de implementação da BNCC; *Português linguagens* (2024-2027) – após o período previsto para implementação do documento.

Com vistas a atingir esse objetivo geral, na primeira seção, discute-se a importância dos LD para o ensino de Língua Portuguesa, enfatizando-se suas proposições ao ensino da gramática; em seguida, apresenta-se o processo de construção da BNCC e as expectativas para sua implementação; e, por fim, desenvolve-se a análise proposta.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que versa sobre temas relativos ao ensino de Língua Portuguesa – os LD, a BNCC, o ensino de gramática e a prática de Análise Linguística etc. –, ancorada em autores como Geraldi (2011), Uchôa (2016), Bonini e Yano (2018), Rangel (2020) e outros. No que concerne ao desenvolvimento da análise, a abordagem é qualitativa e os critérios foram estabelecidos a partir da proposta de Mendonça (2006) para a prática de Análise Linguística. Espera-se que este estudo mostre como a BNCC

influenciou a construção dos materiais didáticos e ajude os professores da Educação Básica a lançar olhares críticos para as atividades que compõe tais manuais.

Os livros didáticos e o ensino de gramática

Para compreender a relevância dos LD no contexto da Educação Básica, é necessário retomar alguns momentos que marcam o processo de constituição do programa atualmente denominado PNLD. Ainda que o resgate histórico de distribuição de obras didáticas aos alunos possa remontar à década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, a intenção deste estudo é apenas traçar pontos que nos levem a compreender a relação do processo com o movimento de ‘virada linguística’, a qual influenciou diretamente o ensino da Língua Portuguesa.

Nesse sentido, parte-se de 1985, quando, após a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) apresentar problemas financeiros na distribuição dos LD por quase dez anos, o PNLD é criado. Como um novo programa, o PNLD deu sequência à escolha de livros com participação de professores, guiada por critérios pré-estabelecidos, e instaurou a proposta de reutilização do material (BONINI; YANO, 2018). Até os anos 1990 não se tinha um referencial muito concreto a respeito dos critérios para escolha, mas a partir da criação da Lei de Diretrizes em Bases (LDB), em 1996, e a publicação dos PCN, em 1997/1998, foi possível definir mais objetivamente as concepções teórico-metodológicas esperadas para os LD. No que concerne aos livros de português, Rangel (2020, p. 15, grifo nosso) aponta:

Independentemente do ponto de vista particular deste ou daquele especialista, podemos dizer que o PNLD, especialmente a partir da Avaliação, estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o [LD de Língua Portuguesa], perspectivas essas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma *mudança de paradigma*.

Essa ‘mudança de paradigma’ foi o ápice das discussões relativas à necessidade de revisão do ensino da Língua Portuguesa, período que compreende o fim do século XX e início do século XXI. Conforme já mencionado na *Introdução*, inúmeros autores, influenciados pelos estudos linguísticos e as novas correntes teóricas que surgiram neste momento, denunciavam

os problemas observados nas aulas de português, inclusive advindos do uso de LD com inadequações. Franchi (1987, p. 6), por exemplo, sinalizava que o trabalho com gramática nos livros se resumia a:

[...] atividades de linguagem reduzidas ao reconhecimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de ‘modelos’, a interpretação de passagens do texto pela escolha entre alternativas triviais, informações gramaticais fisgadas aqui e ali, tudo [...] bem ‘sincronizado’ para a satisfação dos editores e dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar.

Assim, os manifestos da época – ainda muito atuais– buscavam, de modo geral, uma mudança na concepção do seria “ensinar língua materna”. Evidentemente, os LD foram fortemente influenciados por essa proposta de renovação, principalmente após a instituição de critérios baseados nos PCN, em que a concepção sociointeracionista de língua e linguagem assume protagonismo, trazendo os gêneros textuais à baila como norteadores da integração das práticas de ensino: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística.

Com isso, a ênfase aos conteúdos gramaticais, com o argumento de que estes preconizavam a competência leitora e escritora, começa a recair. O texto passa “a se fazer cada vez mais presente nos nossos [LD], com tentativas de novas abordagens e com proposição de atividades diferentes” (Uchôa, 2016, p. 23). É possível, portanto, dizer que o PNLD, a partir dos PCN, contribuiu para uma intervenção no ensino de língua, trazendo livros com critérios cada vez mais condizentes com o que as pesquisas evidenciavam.

No entanto, essa ‘virada linguística’ trouxe ao professor muitos desafios. Afinal, o que ensinar quando a gramática já não é o mais importante? Leitura e produção passaram a envolver estratégias para compreensão e construção de textos; noções como textualidade, coesão e coerência – advindas da linguística textual – começaram a compor o quadro de conteúdos programáticos; a sociolinguística instituiu a importância de tratar as variedades linguísticas e combater preconceitos até então naturalizados; as teorias do letramento revelaram o caráter sócio-histórico da escrita, a qual não fica restrita aos gêneros escolares (Rangel, 2020). Em meio a tudo isso, onde ficaria a metalinguagem e os exercícios de identificação, memorização e classificação de termos gramaticais? Processar as ‘novidades’ que iam surgindo para a abordagem pedagógica foi o maior dilema do professor naquele momento, pois, sem formação adequada, não sabia como ‘transformar’ suas aulas.

Nessa ótica, os professores fizeram dos LD verdadeiros amuletos, confiando a esse material a tarefa de ensinar. Mesmo assim, não são os LD os vilões do ensino da língua: por mais que apresentem muitos problemas, a formação docente de qualidade poderia suprir os entraves. Neves (2002), contudo, sinaliza que a atitude de transferência de responsabilidade do ensino ao LD reflete o despreparo do professor, o qual toma para si a ideia de que o autor do livro ‘sabe mais’ e, sem tempo para preparar atividades, apenas entrega o material ao aluno acreditando ser a melhor opção.

Como consequência dessa formação docente lacunar, outra situação adversa para o ensino da língua portuguesa se descortinou: sem saber o que fazer com a ‘gramática’ depois de tantas ‘mudanças’, o professor assumiu uma atitude negativa com relação aos conteúdos pertencentes a esse eixo (Franchi, 1987). Em conformidade, Uchôa (2016) denomina essa postura de ‘desorientação reinante’: a concepção que se tem de gramática é a normativa e as orientações para não a ensinar foram claras e específicas; sem uma visão crítica dessas sinalizações, termina-se por relegar ou suprimir esses conteúdos, enfatizando-se as ‘novidades’ já apresentadas, embora também não se tenha muita clareza de como implementá-las.

Na esteira dessas novidades, o conceito de Análise Linguística começava a ser difundido, mesmo que sua primeira menção como eixo do ensino tenha sido em 1984, com Geraldi (2011), na obra *O texto na sala de aula*³. A difusão do conceito, no entanto, não garantia sua efetivação produtiva, uma vez que muitos entenderam se tratar apenas de um novo ‘nome’ para os mesmos exercícios gramaticais isolados. Reforça-se, porém, em consonância a Mendonça (2006), que a Análise Linguística não é apenas uma substituição terminológica da gramática tradicional, mas a adoção de uma nova concepção e, conseqüentemente, a escolha de objetivos melhores definidos e metodologias mais adequadas para o ensino de tópicos linguísticos.

O fato é que grande parte do professorado não sabe bem o que é preciso fazer para desenvolver Análise Linguística – principalmente na perspectiva de integração de eixos –, mas os documentos oficiais e, conseqüentemente, os LD utilizam esse termo para se referir ao trabalho com tópicos gramaticais. Desse modo, os docentes constroem concepções superficiais a respeito da proposta, como evidenciou a pesquisa de Mello (2022, p. 99): ao questionar um

³ A obra citada é referenciada neste trabalho em sua versão digital, cujo ano é 2011.

grupo de professores sobre o conhecimento e a definição mais adequada para o que eles entendiam do termo Análise Linguística, constatou-se que

[...] as professoras já leram e ouviram sobre essa abordagem para o ensino da língua - nos documentos norteadores, nas orientações dos [LD], nas práticas de estudo que afirmaram desenvolver, etc. -, mas a falta de aprofundamento teórico da proposta as impede, até mesmo, de definir objetivamente o termo.

Nesse sentido, o lugar da gramática no ensino da língua – antes centralizado -, passou a ser relegado por falta de entendimento a respeito do que é desenvolver práticas de Análise Linguística. Nenhum desses extremos, todavia, é bem-vindo, concordando-se com Franchi (1987, p. 26): “para superar a gramatiquice de nossos exercícios escolares, a solução não é abandonar a gramática: os professores, eles estão necessitados de uma gramática bem mais completa e descritivamente eficaz. E de uma boa linguística!”.

Mas como fica o LD de Português diante dessas posturas conflitantes? O que muda na sua construção diante das ‘novidades’ que surgiram ao longo do tempo para o ensino da língua? De acordo com Rangel (2020), os princípios e critérios que subsidiam a avaliação dos livros de português são frutos da ‘virada linguística’, a qual rendeu para a atualidade uma síntese de respostas legítimas às críticas tecidas ao paradigma tradicional. Por essa razão, os livros devem: (i) oferecer textos diversificados e heterogêneos; (ii) prever atividades de leitura que desenvolvam competências leitoras; (iii) ensinar a produção de texto a partir de propostas que contemplem as condições de produção; (iv) mobilizar as interfaces de oralidade e escrita; (v) desenvolver conhecimentos linguísticos de forma articulada aos demais eixos.

Atualmente, os LD têm a avaliação subsidiada a partir desses critérios gerais, mas conta com as orientações da BNCC, documento que atualiza pressupostos já elucidados pelos PCN e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), assumindo um caráter normativo e orientador da organização dos currículos. Por esse motivo, antes de analisar as obras previstas nesse estudo, cabe discutir como se deu a construção da Base e suas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa na contemporaneidade.

O processo de construção e de implementação da BNCC

Embora o final do século XX tenha sido marcado por importantes ações que buscavam reconfigurar o ensino (LDB, PCN, PNLD etc.), as pesquisas acadêmicas e os resultados de avaliações externas continuaram, ao longo das duas primeiras décadas do novo século, a escancarar práticas inadequadas que insistem em ocupar as aulas de português ou tentativas de superação que acabam por relegar aspectos essenciais, como o estudo da gramática.

Diante da necessidade de novas orientações, surgem projetos como a BNCC, a qual pode receber sinalizações dos docentes sobre possíveis melhorias e complementações, mas esses, mesmo com a oportunidade de opinar sobre o documento, não se sentem preparados para desenvolver análises críticas. No momento de implementação, os professores recebem uma proposta já consolidada e a missão de colocá-la em prática. Urge, portanto, a necessidade de criar programas que auxiliem o repasse das orientações ao chão da escola.

Na verdade, a BNCC é uma política pública educacional esperada há tempos, pois a pluralidade do território brasileiro, grandioso em extensão territorial e em divergências socioculturais, incita, desde a Constituição Federal de 1988 e a LDB, em 1996, a necessidade de uma proposta curricular nacional, com o objetivo de garantir as aprendizagens essenciais aos educandos. O artigo 14 das DCN (Brasil, 2013), já em 1997⁴, apresentava a indispensabilidade de construção de uma Base Nacional Curricular, mesmo com a criação dos PCN.

Assim, pode-se compreender que ter ‘parâmetros’ é diferente de uma ‘base’. A própria significação dos termos mostraria essa distinção, mas apesar de propósitos e estruturas diferentes, PCN e BNCC se complementam, posto que “a Base não veio para substituir os Parâmetros, mas para normatizar, considerando as necessidades de um novo tempo, as competências e habilidades que devem subsidiar a prática pedagógica” (Mello, 2022, p. 28).

Com intuito de receber contribuições de diversos atores educacionais, a BNCC foi publicada em versões distintas (uma em 2015 e outra em 2016), as quais professores e especialistas foram convidados a avaliar antes de estabelecer a versão final, homologada em 2018. Desde então, amplia-se o número de pesquisas que tomam a BNCC como objeto de estudo, tecendo críticas positivas e/ou negativas. Por mais que não seja esse o intuito deste

⁴ As DCN para cada etapa da Educação Básica foram publicadas entre 1997 e 2013, tendo sido compiladas em um único documento ao final desses dezesseis anos (Brasil, 2013).

artigo, é importante ressaltar o verdadeiro objetivo da Base: trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na Educação Básica (Brasil, 2018).

No que compete ao componente curricular de Língua Portuguesa, percebe-se que a BNCC consolida princípios teórico-metodológicos apresentados nos PCN com ideias ainda muito vagas para os docentes da época. Com a repetição de conceitos – a exemplo da ideia de centralidade do texto – nos anos subsequentes aos Parâmetros, a expectativa era encontrar um grupo de docentes mais preparados para receber as postulações da BNCC, ou seja, reconhecer a concepção sociointeracionista de língua e linguagem, a divisão por eixos e o verdadeiro propósito do trabalho com gramática.

A proposta para o eixo de Análise Linguística não apresenta muitas novidades em relação ao que era preconizado nos PCN e foi reforçado em pesquisas, como a de Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013): é importante tratar dos tópicos linguístico-gramaticais, mas estes não devem ser o centro do ensino da língua portuguesa. Em síntese, continua-se lutando para que a metalinguagem associada a aspectos normativos da gramática não seja apresentada à parte, mas “explicitada e sistematizada [...] paulatinamente, ao sabor das necessidades e demandas do ensino das práticas de leitura, produção e oralidade” (Rangel, 2020, p. 20).

O estudo mais direcionado de Rutikewiski *et al.* (2020) para a Análise Linguística na BNCC mostra que não se pode observar as habilidades de maneira isolada, incorrendo no risco de interpretar que as nomenclaturas gramaticais ganham ênfase. Pelo contrário, a BNCC é muito enfática ao propor um trabalho desses tópicos de modo articulado ao texto, portanto é preciso considerar toda a proposta do documento para evitar retrocessos.

Evidentemente, essa proposta influencia diretamente a elaboração de materiais didáticos, posto que são orientações normativas. Desde 2017, antes mesmo da homologação final da BNCC, os editais do PNLD passaram a considerar este documento como norteador para a elaboração dos manuais, como se vê no Edital 01/2017 de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano):

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da *Base*

Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017. Este edital *irá utilizar esta versão como critério*, mesmo entendendo que a versão final da BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação. (Brasil, 2017, p. 28, grifo nosso).

Desse modo, no referido edital e nos seguintes, é possível verificar que a BNCC se torna referência central para a avaliação das obras elaboradas pelas editoras, pois atender ao que este documento postula é um dos critérios de coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica. Mas até que ponto as obras produzidas a partir de 2017 estão consoantes com as orientações tecidas na BNCC?

No que se refere à Língua Portuguesa, sabe-se que a aplicabilidade dos pressupostos linguísticos não dependia da BNCC para chegar aos LD, em face de tantas obras que elucidaram renovações e atualizações necessárias. Todavia, muitas incoerências ainda eram observadas nas atividades, uma vez que o ‘discurso de mudança’, por mais repetitivo que parecesse, ainda não havia sido suficientemente amadurecido. Por essa razão, cabe analisar qual foi o impacto da BNCC nesse processo de maturação das orientações para a abordagem dos tópicos gramaticais – mais especificamente, para a prática de Análise Linguística –, objetivo central da próxima seção.

O ‘substantivo’ nos livros didáticos: análise de três exemplares

As seções anteriores revelaram muitos entraves no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase para as discussões em torno dos LD. Nesse ponto, pretende-se elucidar uma análise de três exemplares do PNLD que podem refutar ou corroborar a continuidade de incoerências teóricas nos materiais.

Como recorte metodológico, selecionou-se o estudo das classes de palavras, pois, conforme aponta Pinilla (2013), esse eixo gramatical ainda ocupa uma parte relevante no ensino da língua materna. Além disso, há uma urgência em se desenvolver pesquisas que contribuam para orientar o professor na abordagem das classes de palavras, fugindo de

[...] 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. (Azeredo, 2021, p. 322).

No que se refere aos LD, Dias (2020) aponta duas tendências na abordagem das classes de palavras: uma mais conservadora, em que há um efeito de evidência do conceito – especificam a temática das classes de palavras, quase sempre reproduzindo postulados das gramáticas tradicionais e limitando a análise ao domínio da frase – e outra mais moderna, cujo o efeito é oposto: o apagamento do conceito, em razão da minimização do papel da gramática no desenvolvimento da competência linguística. O autor acredita que o ideal é o equilíbrio entre tais abordagens, por meio de uma “aproximação entre o trabalho com as classes gramaticais na sala de aula e os principais estudos sobre classes de palavras já realizados no país” (Dias, 2020, p. 204). Defende, portanto, que o LD tem um papel fundamental nessa tarefa.

Sob essa ótica, justifica-se a escolha do tópico ‘substantivo’ como base para análise, haja vista ser uma das classes em que se concentram as questões mais relevantes (Dias, 2020). No entanto, a intenção deste estudo não foi fazer uma análise da abordagem conceitual do ‘substantivo’, mas observar como as atividades dos LD contemplam tal classe de palavras: adotando um viés normativo-tradicional ou desenvolvendo análises linguísticas ancoradas em gêneros.

Para isso, os critérios de análise foram extraídos e sistematizados a partir da tabela contrastiva feita por Mendonça (2006), em que se diferencia ‘ensino de gramática’ de ‘prática de análise linguística’. Entende-se por ‘ensino de gramática’, neste caso, a abordagem normativa; e, por sua vez, a ‘prática de análise linguística’ corresponde à proposta de renovação metodológica no trabalho com os tópicos linguísticos-gramaticais.

Mendonça (2006) traça a referida diferenciação em 9 tópicos, os quais elucidam as características ideais dos exercícios de Análise Linguística. A sistematização desses tópicos em 3 conjuntos maiores é apresentada no esquema da Figura 1.

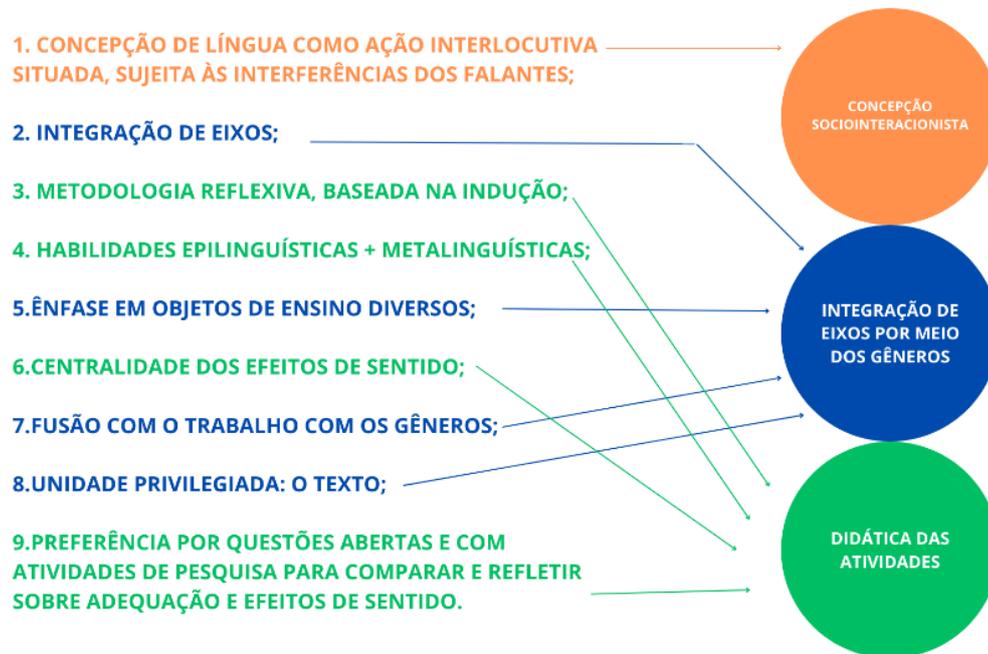


Fig 1 Critérios de Análise. Fonte: Elaborada pelas autoras, com base em Mendonça (2006).

O primeiro eixo de análise restringe-se à *concepção de língua no viés sociointeracionista*, a qual abarca as demais características por considerar as condições de produção em que o gênero está situado, bem como as intenções comunicativas dos falantes. Segundo Mello (2022, p. 54), na concepção sociointeracionista de linguagem, “a prática de [Análise Linguística] possibilita a maior compreensão do funcionamento dos gêneros, visto que incita a reflexão de aspectos linguísticos e discursivos que os constituem.” Assim, o intento é situar nesse eixo as atividades em que haja reflexão específica sobre situação de produção de gêneros e como o uso dos ‘substantivos’ poderia influenciar na constituição do texto para atingir os propósitos comunicativos.

Engendra-se na segunda categoria de análise todas as características da Análise Linguística que se referem à *integração de eixos*, viabilizada pelos *gêneros textuais*. Trata-se das atividades que (i) associam as tarefas de leitura e produção de texto ao tópico gramatical em destaque; (ii) enfatizam objetos de ensino diversos associados ao ‘substantivo’: aspectos estruturais, textuais, discursivos, normativos e etc.; (iii) partem do gênero textual em foco na unidade para discussão dos aspectos linguísticos inerentes; (iv) privilegiam o texto materializado em gêneros – em detrimento dos enunciados isolados – como fonte das reflexões

desenvolvidas. O embasamento para a necessidade de atividades integradas está em Mendonça (2006, p. 204): “a [Análise Linguística] surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos [...]”.

Por fim, o último critério geral de análise está associado à *didática das questões*, ao método utilizado para estruturá-las, a fim de que cumpram os objetivos propostos. Sobre isso, Franchi (1987) considera a existência de dois tipos de atividades: as epilinguísticas – que propõem reflexões sobre recursos expressivos da linguagem, com intuito de entendê-los e usá-los em seus próprios textos – e metalinguísticas – reflexões analíticas sobre os recursos com vistas a construir conceitos que possam ser categorizados. Esses dois tipos de atividades se complementam, visto que depois de compreender os fatos relevantes de sua língua o aluno pode sistematizar o saber linguístico apreendido. Por essa razão, o objetivo desse eixo de análise é verificar se as atividades do livro didático (i) partem da observação de casos particulares para entender a regra; (ii) exploram reflexões epilinguísticas e metalinguísticas de forma gradativa; (iii) enfatizam os efeitos de sentido dos termos para o texto ao qual pertencem; (iv) priorizam questões abertas e com possibilidade de pesquisa.

Explicitados os critérios, passa-se a apresentação geral do *corpus* para prosseguir à análise. Como recorte metodológico, foram selecionados três exemplares voltados ao 6º ano do Ensino Fundamental da Editora Saraiva em diferentes ciclos do PNLD: *Português linguagens* (2017-2019) – anterior à BNCC; *Português: conexão e uso* (2020-2023) – processo de implementação da BNCC; *Português linguagens* (2024-2027) – após o período previsto para implementação da BNCC. A escolha dessas obras tem motivações empíricas que se devem ao fácil acesso dos referidos manuais, os quais foram utilizados mais recentemente na prática docente de uma das autoras. Além disso, optou-se por focalizar uma só editora – Saraiva –, a fim de verificar como esta buscou se adequar às exigências do PNLD.

Análise do Livro 1 - Português linguagens (2017-2019)

A primeira obra, de autoria de Cereja e Magalhães (2015), foi elaborada em momento anterior à BNCC, mas as discussões para a necessidade de uma abordagem gramatical que

privilegiasse a prática de Análise Linguística já eram constantemente debatidas. Nas orientações didáticas do Manual do Professor, explicitam-se os objetivos que o livro engendra para a análise gramatical:

[...] uma abordagem de gramática que, sem abrir mão de alguns conceitos da *gramática normativa*, essenciais ao exercício de um *mínimo de metalinguagem* [...] alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos *recentes avanços da linguística* e da *análise do discurso*. (Cereja; Magalhães, 2015, p. 275, grifo nosso).

Assim, o livro assume a responsabilidade de abordar a língua e a linguagem a partir do texto e do discurso e oferecer um novo tratamento aos conteúdos gramaticais, adotando “a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio e interação social”, de modo que o trabalho com leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua seja integrado (Cereja; Magalhães, 2015, p. 275). A fim de verificar como a teoria do Manual do Professor se estabelece na prática, definiu-se como recorte de análise a seção “A língua em foco – o substantivo”, páginas 91 a 97, a qual compõe o Capítulo 1 da Unidade 2 – Crianças.

O primeiro critério de análise – *concepção sociointeracionista* – é relegado em algumas atividades deste recorte. O gênero tirinha, por exemplo, é usado como motivador das atividades, o qual não está articulado ao propósito do capítulo – as atividades de leitura são subsidiadas por uma crônica, enquanto a parte de produção textual propõe as histórias em quadrinhos – e não foi abordado em suas particularidades discursivas, inerentes ao contexto. Não há, por exemplo, menção ao papel social das tirinhas.

Além da tirinha, apresenta-se um poema, um trecho de artigo de divulgação científica, um cartum e uma charge. Em nenhum desses casos, porém, houve uma análise específica da situação de produção de gêneros e como o uso dos substantivos poderia contribuir para a construção de sentidos nesses textos. A única atividade que se aproxima do propósito deste critério é a Atividade 1, da página 92⁵, em que há um questionamento sobre a finalidade do texto de divulgação científica: “Todo texto tem uma finalidade. Qual é a finalidade do texto que você acabou de ler?”, seguida de opções para que o aluno pudesse marcar. Ainda assim, trata-

⁵ Em razão da limitação de páginas deste artigo, as atividades não serão reproduzidas em imagens. Apenas a descrição textual e suas respectivas páginas serão mencionadas para consulta dos interessados.

se de uma atividade que aborda superficialmente as possíveis interferências da situação de produção ao texto em si.

Quanto ao critério de *integração dos eixos por meio dos gêneros*, um olhar amplo para a divisão estrutural da obra já revela problemas: para adequar-se à concepção de língua e linguagem mencionada pelo Manual – enunciativa, como meio e interação social –, as atividades de reflexão gramatical precisariam estar ligadas aos gêneros que norteiam o capítulo, mas isso não acontece no Livro 1. Percebe-se que a seção “A língua em foco” é um anexo do capítulo e pode ser trabalhada de forma isolada das atividades de leitura e produção que a antecede. A integração de eixos, portanto, é relegada pela obra.

A desarticulação dos eixos fica mais evidente na Atividade 4, da página 93, em que é solicitado ao aluno a construção de uma lista de sentimentos e sensações que já tenha experimentado na vida (Cereja; Magalhães, 2015). Como isso contribui para entender o papel dos substantivos? A qual gênero está associado? Uma sugestão de ajuste da atividade para contemplar o critério era pedir ao aluno para associar sentimentos e sensações – substantivos abstratos – à construção da expressão facial de personagens nas Histórias em Quadrinhos – gênero principal do eixo de Produção Textual –, contribuindo para a produção de texto não-verbal.

Ademais, não há retomadas a objetos de ensino referentes a aspectos estruturais, textuais, discursivos, normativos dos gêneros lidos ou produzidos. Poucas atividades, como a 2 da página 92, trazem questionamentos sobre particularidades discursivas dos textos: “2. Quem produziu o texto, para explicar a fabricação do chiclete, mencionou o nome de vários ingredientes. a) Quais são eles?” (Cereja; Magalhães, 2015, p. 92). Percebe-se que não há nenhum comentário a respeito dos possíveis produtores do texto, suas eventuais intenções, o local de publicação: é apenas uma apresentação com o intuito de levar o aluno a identificar termos no texto, os ingredientes (substantivos).

Em síntese, os gêneros explorados destoam totalmente dos que foram usados para as atividades de leitura e produção e destoam também entre si, posto que uma charge, um poema e uma tirinha podem ter propósitos muito distintos. Em nenhuma atividade há a intenção de levar o aluno a refletir sobre a sua escrita, buscando observar os substantivos e suas contribuições, conforme propôs Geraldí (2011) para o trabalho com Análise Linguística.

O terceiro critério – *didática das atividades* – é o que sinaliza mais problemas com a abordagem gramatical do livro em foco. O princípio da indução, em que o aluno constrói os conceitos gradativamente, ao longo das reflexões nas atividades epilinguísticas, é fundamental para a construção de uma visão ampla do tópico gramatical. No entanto, isso é completamente ignorado pelo LD, posto que o aluno não é levado, a partir de ocorrências do texto, a entender o que é o ‘substantivo’. Pelo contrário, o conceito é previamente elucidado para que, depois, venham às atividades.

As únicas tentativas de cumprir com esse propósito estão reveladas na Atividade 4, da página 96, cujos aspectos do gênero charge são levantados e, a partir de algumas perguntas, o aluno deve, na última, concluir qual foi o objeto da crítica na charge: “c) Considerando o contexto da política brasileira, no geral, conclua: O que a charge critica?” (Cereja; Magalhães, 2015, p. 96). O ‘substantivo’, no entanto, não é sequer mencionado nesta reflexão, o que nos leva a questionar a relevância desse tipo de questão, posto que o gênero em foco, tanto para leitura quanto para a produção, não é a charge.

Por mais que algumas atividades questionem aspectos mais relacionados aos sentidos dos termos, a metalinguagem predomina nas atividades desta obra. Em primeiro lugar, há quase duas páginas (93 e 94) apenas para apresentar a classificação dos substantivos e as questões que seguem focalizam aspectos relativos à identificação, à classificação e ao emprego em frases: Atividade 2 (classificação) – “As palavras que nomeiam os seres da coleção de Ozzy pertencem à classe dos substantivos. Elas são substantivos comuns ou próprios? Concretos ou abstratos?”; Atividade 3 (identificação e emprego em frase isolada) – “Troque ideias com os colegas e o professor: qual é a palavra que designa o coletivo de insetos? Empregue-a em uma frase.” (Cereja; Magalhães, 2015, p. 95). Diante de atividades como essas, urge o seguinte questionamento: era necessário um cartum para levantar tais questionamentos?

A resposta é negativa e revela que o texto foi usado apenas como pretexto, perspectiva inclusive criticada pelos autores no Manual do Professor: “Relegado ao papel de suporte, o texto quase sempre acaba se transformando em mero pretexto para a exemplificação teórica ou exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical” (Cereja; Magalhães, 2015, p. 288). Não seria uma incoerência entre os fundamentos teórico-metodológicos e a prática das atividades no LD?

Em acréscimo, destaca-se que os efeitos de sentido dos ‘substantivos’ não são explorados em nenhuma das atividades de forma efetiva. A primeira atividade problemática é a 3, da página 92, na qual o aluno deve escrever “pelos menos três substantivos que nomeiam objetos usados” por determinadas profissões. Com qual finalidade? Não se especifica. Apenas a Atividade 2, da página 97 traz uma reflexão a respeito dos motivos que podem ter levado a existir uma predominância de substantivos na letra de uma canção, mas nenhum comentário adicional é acrescentado para mostrar ao aluno a função e o efeito desses termos para o texto.

No que concerne ao formato das questões, embora a maior parte seja discursiva, poderiam facilmente ser transformadas em questões objetivas, dado que os seus objetivos não são a pesquisa e a reflexão sobre adequação de sentidos ou a comparação com outras ocorrências. Para não dizer que toda a parte gramatical da obra destoava das orientações metodológicas ao ensino e das próprias sinalizações teóricas do Manual do Professor, a última atividade do recorte analisado aborda particularidades inerentes ao gênero letra de música, levando o aluno pensar sobre os sentidos e particularidades de outros objetos de ensino. Contudo, como a letra de música não é o gênero foco da unidade, essa atividade se perde em meio às outras, tornando-se para o aluno apenas mais uma questão “de marcar”, o qual não vê sentido na aprendizagem gramatical para a competência leitora e escritora.

Análise do Livro 2 – Português: conexão e uso (2020-2023)

Para análise do Livro 2 (Delmanto; Carvalho, 2018), foram selecionadas duas seções denominadas “Reflexão sobre a língua – substantivos: funções e flexão” e “Reflexão sobre a língua – substantivos: contexto e sentidos”. Ambas seções pertencem à Unidade 3, cujos gêneros textuais em foco são as histórias em quadrinhos e o conto, trabalhados de forma articulada, a fim de mostrar diferentes constituições da narração.

A publicação da obra se deu em um momento importante para a educação brasileira: a homologação da BNCC, em 2018. Como a preparação de uma obra didática exige um planejamento antecipado, o livro precisou usar como subsídio as versões preliminares da Base e atualizar pressupostos quando a versão final foi publicada. Nota-se que as ideias da BNCC ainda estavam sendo compreendidas pelos professores no período de escolha dos LD e,

conforme aponta o site Nova Escola, “novos [LD], muitas vezes, apresentam premissas de ensino e aprendizagem diferentes em relação às obras trabalhadas anteriormente. Por esse motivo, a preparação do corpo docente é fundamental” (Santos, 2020).

Por isso, a apresentação do Manual do Professor e toda a parte de fundamentação teórico-metodológica do Livro 2 tornam-se ainda mais importantes nessa coleção para orientar os docentes. De modo geral, os textos sinalizam que livro está ancorado nos pressupostos BNCC, adotando uma concepção de linguagem como “uma atividade humana, histórica e social”, a qual contribui “para auxiliar o educando a ler o mundo em que vive, a analisar o que dele se diz e se pensa, a expressar uma visão fundamentada e coerente dessa leitura e dessa interpretação”. Sob essa ótica, reitera-se a importância do trabalho integrado das práticas de leitura e escuta, oralidade, produção de textos orais, escritos e semióticos e de reflexão sobre o funcionamento da língua (Delmanto; Carvalho, 2018, p. III).

No que tange ao trabalho com a gramática, as autoras apontam:

Deve-se trabalhar, portanto, tendo sempre como meta *aumentar a competência comunicativa do estudante*, levando-o a conhecer, reconhecer e empregar adequadamente os recursos da língua em seus vários níveis, tanto no que diz respeito a suas *regras gerais* como aos elementos que interferem no *contexto de uma situação de comunicação*. Esse “aprender gramática” passa, dessa forma, a ter significado quando o aluno tem a oportunidade de *desenvolver atividades que lhe permitem refletir sobre o funcionamento da língua*, apropriar-se de seus recursos e ser capaz de *mobilizá-los na compreensão e produção textual* conforme seus propósitos sociocomunicativos. Assim, leva-se o estudante à compreensão do *papel dos conhecimentos linguísticos e gramaticais*, que é o de *operar na construção dos sentidos* de um texto, seja ele de que gênero for. (Delmanto; Carvalho, 2018, p. XI).

Passa-se, assim, à análise das atividades, com vistas a confirmar se esses pressupostos são seguidos pelo Livro 2 na abordagem do tópico ‘substantivo’.

A *concepção sociointeracionista* de linguagem é a que de fato prevalece na obra, principalmente por ser a BNCC o documento norteador da construção das atividades. Algumas questões abordam explicitamente este princípio, como a Atividade 6, da página 92, em que há uma reflexão, seguida de explicação sobre como os diminutivos e aumentativos podem se manifestar nos textos a depender dos sentidos que querem expressar os falantes:

6. Substantivos no aumentativo e diminutivo, além de indicar variação de tamanho, podem ser usados também como recurso de expressão em um texto. Leia estes fragmentos de verbetes de enciclopédia para ver como isso acontece. [...]

a) Compare os dois fragmentos em relação à alimentação das duas aves. O que há de semelhante entre elas?

b) Nos dois fragmentos, *quais são os substantivos que expressam dimensão e indicam variação de tamanho?*

c) De acordo com a sua resposta à pergunta anterior e *com o contexto*, você considera que o ninho do beija-flor-de-papo-branco é grande ou pequeno? Por quê?

d) *Considerando o contexto, por que foram usados substantivos diminutivos nos verbetes?*

e) De que forma se indicou a variação de tamanho desse substantivo? (Delmanto; Carvalho, 2018, p. 92, grifos nossos)

Abordagem semelhante aparece em outras atividades, como a Atividade 7, da página 105, em que a relevância do critério é maior. A intenção da questão é contrastar o plural dos substantivos nos postulados da norma-padrão com os usos reais em placas de estabelecimento comercial. Desse modo, o aluno pode, de fato, verificar que a norma é transgredida em função dos objetivos comunicativos, da situação de produção e dos interlocutores envolvidos.

Quanto ao eixo de análise da *integração de eixos por meio dos gêneros*, evidencia-se uma tentativa maior de aproximação dessa proposta pelo Livro 2, mas algumas lacunas ainda são evidenciadas, posto que era possível trazer mais reflexões sobre os ‘substantivos’ nas histórias quadrinhos e nas narrativas em prosa. Mesmo assim, o princípio não é totalmente relegado, pois em questões como a Atividade 1, da página 89, faz-se uma menção explícita à atividade de leitura da Unidade, trazendo um texto complementar para tecer reflexões. Da mesma forma, na segunda seção analisada, a primeira atividade solicita o emprego de outros substantivos que poderiam cumprir o mesmo propósito do que se revela em uma tirinha:

1. [...] a) Em cada um dos três primeiros quadrinhos, existe um substantivo que faz referência ao local onde se passa a narrativa: pássaros, árvores e paisagens. Em sua opinião e de acordo com o contexto da tira, qual substantivo poderia ser usado no último quadrinho? (Delmanto; Carvalho, 2018, p. 102).

Evidencia-se uma diferença importante dessa abordagem para a solicitação vista no Livro 1: do emprego na frase isolada passa-se ao emprego em um texto real, situado, com o fito

de manter o mesmo sentido daquele determinado contexto, uma associação clara ao eixo de Produção de Textos.

Além disso, as atividades com intuito de partir da língua para observar aspectos estruturais, discursivos e normativos dos textos são mais frequentes neste LD. Um exemplo interessante se apresenta na primeira atividade:

1. [...] d) No texto, por meio de outros substantivos associados ao significado do substantivo minhoca, o foco no assunto tratado é mantido. Quais são as outras palavras que se *referem a esse substantivo*, fazendo *retomada* a ele? (Delmanto; Carvalho, 2018, p. 89).

Nessa questão, há intenção de apresentar os substantivos que compõem o campo lexical do texto, funcionando como elementos coesivos. Trata-se de uma observação que transcende a perspectiva tradicional e aborda objetos de ensino mais amplos, como os fenômenos da textualidade. Na mesma ótica, a última atividade do recorte (questão 7, página 105) contempla uma análise que contrasta norma/uso, tratando de objetos de ensino que vão além do substantivo: a variação linguística e a adequação discursiva.

Todas as atividades utilizam textos de diferentes gêneros: não há nenhuma questão com análise de frases soltas ou palavras isoladas. Embora haja uma preferência por textos curtos, como tirinhas, charges, verbetes de enciclopédia, propagandas etc, a abordagem não é a do ‘texto como pretexto’. Pelo contrário, abordam-se características estruturais e discursivas inerentes aos gêneros e relacionadas ao tópico gramatical. Em síntese, é um avanço do LD pós-BNCC, o qual busca intensificar a prática da Análise Linguística.

Quanto ao último critério, *didática das questões*, há uma grande diferença entre o Livro 1 e Livro 2. A apresentação da teoria gramatical aparece diluída entre os exercícios, de modo que os alunos vão, aos poucos, construindo os conceitos. Em alguns questionamentos o aluno é levado a compreender a regra a partir da observação dos fenômenos. A título de exemplo, destaca-se a Atividade 2, página 90, cujo foco era a concordância do substantivo com seus referentes: mesclando atividades epilinguísticas com a metalinguagem referente a esse tópico, os autores retiram orações do texto-base e mostram ao aluno o papel dos substantivos na complementação de sentidos dos verbos, para, no fim, questionar: “c) Observe os substantivos que você encontrou nos itens a e b. O que, em geral, eles designam, ou seja, a que dão nome?”

(Delmanto; Carvalho, 2018, p. 90). Em seguida, apresenta-se o conceito geral de substantivo ao aluno, o qual já teve uma apresentação prévia de como este termo se encaixa nas orações.

A tentativa de mesclar as atividades epi e metalinguísticas é evidente na proposta do Livro 2. Em muitos questionamentos, ainda que se recorra a expressões metalinguísticas, o foco não é a classificação dos termos. Na Atividade 5, da página 91-92, elucidam-se alguns princípios dos substantivos comuns de dois gêneros, mas o objetivo central é perceber a existência de palavras que cumprem tal função e não as classificar. Isso fica claro no comentário ao professor para o desenvolvimento da atividade: “caso julgue pertinente, comente que substantivos de gênero fixo, que indicam tanto o sexo masculino como o feminino, são chamados de sobrecomuns”. A metalinguagem, portanto, não é privilegiada: basta que os alunos entendam o papel desempenhado pelos substantivos.

Em consonância, ao seguir os pressupostos da BNCC, o Livro 2 consegue ampliar os horizontes das atividades para a observação mais profunda dos sentidos dos substantivos. O fato de intitular uma seção com a expressão “contexto e sentidos” já sinaliza esse direcionamento. Assim, as atividades 2 e 3, das páginas 102 e 103, respectivamente, indicam fortemente uma inclinação para análise dos efeitos de sentidos. Na primeira, questiona-se sobre o uso de uma enumeração no verbete enciclopédico do pássaro ‘quero-quero’, a qual indica diferentes nomes que este pode receber. A segunda, por sua vez, analisa a enumeração de objetos em uma tira sobre a poluição ambiental dos rios e mares. O intuito de ambas é mostrar como se constrói uma enumeração de substantivos e qual o sentido este recurso pode trazer, concluindo com a seguinte explicação: “substantivos colocados lado a lado, em uma enumeração de elementos, relacionados entre si, contribuem para enfatizar uma informação” (Delmanto; Carvalho, 2018, p. 103). Trata-se de uma menção ao aspecto estilístico do uso de substantivos nos textos.

Por fim, também se avulta uma preferência por questões que privilegiam a investigação e a reflexão: na atividade final das seções – “Uma questão investigativa” – solicita-se uma pesquisa de observação e registro a respeito do aumentativo e do diminutivo nos substantivos. Além da pesquisa, os alunos devem refletir sobre os usos e trazer suas constatações para a classe em uma exposição oral. Trata-se de uma questão direcionada pela habilidade (EF67LP21) da BNCC, em que o princípio de aprendizagem reflexiva é colocado em prática.

Como conclusões, entende-se que o tópico ‘substantivo’ é tratado de forma mais atualizada no Livro 2, seguindo princípios da BNCC para a prática de Análise Linguística. Ainda que alguns pontos pudessem ser melhor consolidados, como a integração dos eixos em uma abordagem mais completa dos gêneros textuais e de suas particularidades, é possível dizer que o documento influenciou a obra e trouxe atualizações didáticas pertinentes ao contexto atual.

Análise do Livro 3 - Português linguagens (2024-2026)

A obra do PNL D (2024-2026), Português linguagens (Cereja; Vianna, 2022), é uma atualização da versão de 2015 (Cereja; Magalhães, 2015), ainda que um dos autores seja diferente. Por essa razão, a estruturação do Manual do Professor segue a mesma perspectiva do Livro 1, com textos de apresentação e fundamentação teórico-metodológica diferenciando-se apenas por acrescentar as menções à BNCC. Assim, mantém-se a intenção de adotar “a perspectiva enunciativa e sociointeracionista” e “integrar as práticas de leitura/escuta com a reflexão sobre a língua, mobilizando os conhecimentos desenvolvidos nas atividades de produção de textos” (Cereja; Vianna, 2022, p. III) – semelhante ao que era proposto em Cereja e Magalhães (2015) –, mas complementa-se a proposta: “Os conteúdos abordados nesta obra desenvolvem-se em direta correspondência com os objetos de conhecimento e as habilidades apresentados na BNCC” (p. V).

Em face desse novo documento orientador, o LD se propõe a “assumir a centralidade do texto e abordá-lo de forma enunciativo-discursiva”, ou seja, “relacioná-lo a seus usos e contextos de produção e circulação e trabalhar com as habilidades de forma conectada aos usos significativos da linguagem, seja na leitura/escuta, seja na produção de textos” (Cereja; Vianna, 2015, p. V). Por mais que esse discurso de ‘novidade’ sinalize uma grande diferenciação no Livro 3, não se pode tomar apenas a teoria do Manual do Professor como parâmetro para verificar mudanças ou estagnações. Passemos, pois, a análise das atividades da obra, cujo recorte foi a seção “A língua em foco”, da Unidade 2 – Crianças (páginas 129 a 142).

No eixo de análise que trata da concepção sociointeracionista, esperava-se uma atualização mais produtiva, posto que a BNCC é claramente a favor desse tipo de abordagem.

Todavia, o Livro 3 contraria – assim como o Livro 1 – seu texto de apresentação e em nenhuma das atividades analisadas é possível perceber uma reflexão consistente das situações de comunicação dos gêneros, considerando-as como fundamentais para a construção discursiva. Ainda que o texto-base da primeira atividade seja o trecho de uma história em quadrinho apresentada no início do capítulo, nas demais questões recorre-se à entrevista, à notícia e à tira, relegando-se todos fenômenos ligados aos substantivos que podem aparecer nesses gêneros em função do uso. Em alguns momentos, como na explanação do conteúdo teórico, isso se agrava e não há sequer um gênero para ancorar as discussões: apresentam-se exemplos isolados.

Com relação ao critério de integração dos eixos por meio dos gêneros, logo de início, percebe-se uma tentativa de atualização nas atividades, na medida em que o texto usado para construir o conceito é um trecho do texto-base do capítulo, ou seja, busca-se associar Leitura e Análise Linguística. Entretanto, verificam-se apenas atividades de leitura entremeadas às questões que abordam os fatos da língua, por isso não é possível afirmar que houve integração de eixos na ótica do que pede a BNCC. As atividades poderiam, por exemplo, ser omitidas na lista de questões sem gerar prejuízos à assimilação do conteúdo gramatical em foco: substantivos. Além disso, não há nenhum tipo de atividade cujo propósito seja levar o aluno a melhorar o próprio texto, verdadeiro propósito da AL (Geraldi, 2011).

Também não é possível perceber o intuito de abordar outros objetos de ensino para além do tópico gramatical em foco, com exceção das atividades 2 e 3 da página 137, nas quais há uma inclinação para reflexão da temática do texto-base: “3. [...] Na primeira frase, que substantivos são usados? O que eles sinalizam a respeito do modo como até então se pensou na sustentabilidade do planeta?” (Cereja; Vianna, 2022, p. 137).

A situação se torna mais preocupante, com relação ao critério de integração dos eixos, nos momentos em que o texto perde totalmente sua centralidade, cedendo espaço a análises descontextualizadas e de palavras/frases isoladas. Isso ocorre na explanação da teoria gramatical e em atividades como: “6. Reescreva no caderno as frases a seguir, empregando no plural os substantivos em destaque. a) No interior ainda há casas com quintal e pomar. [...]” (Cereja; Vianna, 2022, p. 142). Assim como o exemplo, outras atividades da página 142 fecham a parte de reflexão sobre os ‘substantivos’ apenas com solicitações de reescrita, as quais estão consoantes às propostas tradicionalistas de ‘passe para o plural’. No contexto atual, após inúmeras discussões teóricas e metodológicas sobre a inutilidade desse tipo de atividade na

Educação Básica, é inadmissível que ainda se encontre propostas revestidas de contextualização, mas que revelam o teor do pedantismo gramatical, de apego à norma e de formação do aluno para ser um gramático e não um sujeito competente discursivamente.

Como nas outras obras, muitos gêneros do Livro 3 aparecem na exploração do tópico gramatical, porém nenhum deles é trabalhado de forma produtiva, com vistas a uma análise da situação de produção, das intenções comunicativas e dos propósitos dos interlocutores. Não trazer o gênero para a atividade ou trazê-lo para dizer que se desenvolve Análise Linguística é uma lacuna considerável na obra que pertence ao período posterior à implementação da BNCC. Inclusive, essa abordagem contradiz o próprio discurso teórico do livro:

[...] para se trabalhar com a BNCC de forma efetiva, não basta explorar de forma fragmentada as habilidades ali apresentadas, mas é imprescindível compreender que essas habilidades estão inseridas em eixos (leitura, oralidade, produção de textos, análise linguística/semiótica) que se inter-relacionam em práticas de campos de atuação social [...]. (Cereja; Vianna, 2022, p. V).

Sobre a *didática das atividades*, destaca-se a apresentação extensa da teoria gramatical, a qual antecede as atividades de reflexão e contraria o princípio da indução. Os autores justificam tal abordagem no seguinte trecho de orientação aos docentes:

Optamos por apresentar aos alunos a classificação dos substantivos proposta pela tradição gramatical. Entendemos que ela pode contribuir não apenas para a compreensão do próprio conceito de substantivo, mas também para o funcionamento dessa classe de palavras nos textos. (Cereja; Vianna, 2022, p. 132).

Cabe questionar, no entanto, se era de fato necessária a apresentação sequencial e exaustiva da teoria gramatical. Não seria mais produtivo apresentar as regularidades aos poucos, construindo a observação dos fenômenos com os alunos? Outrossim, a apresentação da classificação junto às regras de flexão dos substantivos pode ser muita coisa para o aluno assimilar. Na versão de 2015 (Livro 1), esses tópicos apareciam separados e, por mais que houvesse teoria gramatical, essa ficava diluída entre as atividades. No entendimento das autoras desse artigo, tem-se nesse ponto uma atualização que prejudica a compreensão da classe de palavras ‘substantivo’.

Por outro lado, a intenção de seguir o propósito da Análise Linguística e mesclar as atividades epi e metalinguísticas é clara. Em muitos casos, questiona-se sobre o sentido do ‘substantivo’ em determinada ocorrência para, posteriormente, solicitar sua identificação e/ou classificação. A exemplo, destaca-se a Atividade 1, da página 136: “1. O principal objetivo dessa notícia é fornecer uma lista de determinados locais. a) Que *substantivo* é usado para nomear esses lugares? E qual é seu *sentido*? b) *A que classe de palavras pertencem as palavras enumeradas?*” (Cereja; Vianna, 2022, p. 136, grifo nosso). Esse tipo de atividade, contudo, não dá conta de desenvolver uma reflexão sistemática sobre o papel destes termos no texto, mostrando suas funções semântico-sintáticas para a construção discursiva de determinado gênero.

Na mesma perspectiva, os autores tentaram explorar os efeitos de sentido dos substantivos em algumas questões como a Atividade 5, da página 137:

5. Na fala do segundo quadrinho, a Joaquina emprega o substantivo suporte.
a) Deduza: Qual é o sentido dele no contexto? b) Por que, no contexto, a personagem da tira ligar para o suporte surpreende o leitor? c) A solução do suporte reforça essa surpresa? Explique. (Cereja; Vianna, 2022, p. 137).

A questão que se coloca, entretanto, é se esses questionamentos não focalizam mais o viés semântico dos termos que a função desempenhada para a construção discursiva, foco das atividades Análise Linguística com centralidade nos efeitos de sentido. Por mais que isso seja uma novidade dessa edição da obra didática – em contraste com a de 2015, por exemplo –, é uma atualização ainda incipiente.

Para finalizar, destaca-se uma única proposta no Livro 3 cuja finalidade é incitar as questões investigativas e de pesquisa. No entanto, seu propósito não se aproxima minimamente do estudo dos ‘substantivos’: os alunos devem, apenas, “organizar uma pesquisa sobre diferentes gêneros musicais” (p. 133). Não se questiona aqui a relevância da pesquisa sobre gêneros musicais, mas sua pertinência ao estudo dos substantivos. Por mais que seja um momento de discussão e explanação oral, porque não associar o tópico gramatical a esse trabalho? Uma investigação de títulos de músicas, nos quais o substantivo tivesse relevância, talvez fosse um passo fecundo no caminho de associação dos eixos de análise da língua e oralidade.

Antes de passar às considerações finais da pesquisa, cabe uma observação relevante que contempla os três exemplares: chama atenção a falta de menção direta das habilidades da BNCC que guiam as atividades do Livro 3. Diferentemente do Livro 2 que enfatiza esta associação, o Livro 3 menciona apenas superficialmente no início das seções quais habilidades subsidiam as atividades. Deixa a desejar, portanto, nas orientações aos docentes que carecem de explicações mais diretas sobre como levar os postulados da Base à prática.

Menciona-se, ainda, o fato de algumas atividades do Livro 3 serem apenas reproduções de atividades do Livro 1. E, por mais surpreendente que pareça, são reproduzidas as atividades mais incipientes do Livro 1. Observa-se, assim, que a BNCC não influenciou tanto a proposta do Livro 3 e o discurso de mudança ficou restrito apenas ao texto de fundamentação teórica da obra. Fica a preocupação de que obras assim estejam nos bancos escolares e continuem a desanimar nossos alunos de aprender o português.

Considerações finais

Ao longo das discussões tecidas neste artigo, percebe-se um consenso com relação ao ensino de Língua Portuguesa: há muito já dito, mas há muito a dizer. O ‘discurso de mudança’, por mais que tenha se revelado há mais de quarenta anos, continua atemporal. A homologação da BNCC e as dificuldades ainda existentes para fazer valer suas orientações evidenciam a continuidade de despreparo docente. A formação inicial e continuada do professor não o capacita para compreender as pesquisas linguísticas e orientações metodológicas, a fim de tecer análises críticas aos manuais didáticos disponibilizados. Por essa razão, ainda é possível encontrar LD do PNLD com lacunas e estagnações no que concerne ao conteúdo gramatical.

Dentre os livros analisados, apenas um exemplar – *Português: conexão e uso* (2020-2023) –, de autoria de Delmanto e Carvalho (2018), apresenta uma tentativa frutífera de se adequar aos pressupostos da prática de Análise Linguística, em consonância com o que é solicitado pela BNCC. Por sua vez, os outros dois exemplares Cereja e Magalhães (2015) e Cereja e Vianna (2022) – sob títulos semelhantes *Português linguagens* e um autor em comum – apresentam incoerências teóricas e metodológicas preocupantes, seja na versão anterior à BNCC, seja na versão mais recente, pós-BNCC.

A análise dessa pesquisa contemplou um pequeno recorte de exemplares e não se pode afirmar que todos os materiais disponíveis pelo PNLD apresentam problemas. Todavia, o fato de ainda verificarmos livros com abordagens incipientes é preocupante. Por isso, destaca-se a relevância de pesquisas que tomem os LD como *corpus* análise, buscando oferecer subsídios para que as avaliações desses instrumentos sejam cada vez melhores e, conseqüentemente, transformem o ensino da Língua Portuguesa.

Referências

AZEREDO, J. C. de. Classe de Palavras: um percurso crítico com vista a uma meta didática. *Confluência*, Rio de Janeiro, v. especial 30 anos, p. 296-323, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18364/rc.2021nEsp.500>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BECHARA, E. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise Linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BONINI, A.; YANO, D. de C. A avaliação do livro didático como tema da formação inicial do professor de língua portuguesa. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 323-343, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação 01/2017 - CGPLI - PNLD 2019*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_2019/Edital%20PNLD%202019%20-%20MINUTA%208%20RETIF%20%20-%2020.092018%20-%20MEC%20FNDE%20-%20V%207.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens, 6º ano* – Manual do Professor. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. D. *Português linguagens, 6º ano* – Manual do Professor. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

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

DIAS, L. F. O estudo de classes de palavras: problemas e alternativas de abordagem. In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *Livro didático de português: múltiplos olhares* (livro eletrônico). Campina Grande: EDUEFGC, 2020. p. 187-206.

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

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. Originalmente publicado em 1984. ePUB.

LUFT, C. P. *Língua e liberdade (o gigolô das palavras): por uma nova concepção da língua materna*. Porto Alegre: LETPM, 1985.

MELLO, A. F. de. *Práticas de Análise Linguística na Sequência Didática: uma proposta com artigo de opinião*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/18222/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Adriene%20Ferreira%20de%20Mello%20-%202022%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

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

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.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *Livro didático de português: múltiplos olhares* (livro eletrônico). Campina Grande: EDUEFGC, 2020. p. 13-24.

RUTIQUEWISKI, A. et al. A prática de análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular: pontos e des pontos. In: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (org.). *Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios*. Campinas: Mercado das Letras, 2020. p. 155-180.

SANTOS, D. O que esperar dos novos livros didáticos alinhados à BNCC. *Nova Escola*, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18840/o-que-esperar-dos-novos-livros-didaticos-alinhados-a-bncc>. Acesso em: 10 nov. 2023.

UCHÔA, C. E. F. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

BNCC contributions to portuguese textbooks: the grammatical approach to “nouns”

Abstract: Textbooks are productive sources of critical analyzes on the teaching of the Portuguese Language, mainly because they reveal the theoretical bases that support the approach to linguistic facts. After the creation of the National Common Curricular Base (BNCC), the expectation is that the manuals are in search of coherent and productive updates. Therefore, the problem question of this study emerges, whose centrality is the need to verify whether the T, after the Base's guidelines – with regard to the treatment of grammatical topics, more specifically, word classes –, signal advances. The objective is to analyze the activities on the topic 'noun' in copies of the 6th grade of Elementary School, from Editora Saraiva, in different cycles of the National Textbook Program (PNLD): Portuguese languages (2017-2019); Portuguese: connection and use (2020-2023); Portuguese languages (2024-2027). Methodologically, this is a bibliographical research and the development of the analysis has a qualitative approach, with criteria defined from Mendonça (2006). The results showed positive influences on the organization of one of the post-BNCC examples, although the most recent one still presents obstacles to implementing the guidelines for the practice of Linguistic Analysis, emphasizing activities of a normative nature.

Keywords: Textbook; BNCC; Portuguese language teaching.

Recebido em: 9 de novembro de 2023.

Aceito em: 5 de dezembro de 2023.