

A Tradição de Ensino de Gramática no Livro Didático de Português

THE TRADITION OF TEACHING IN GRAMMAR TEXTBOOK OF PORTUGUESE

Maria Fátima SANTOS *

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre a forma de tratamento dado aos conteúdos de gramática no livro didático *Português: leitura, produção, gramática – 5ª série*, de Leila Lauar Sarmento, publicado pela editora Moderna. Consideramos na análise as formas de abordagem do conteúdo gramatical, os tipos de exercícios, a metodologia de trabalho que propõem e os critérios de definição de categorias usados no livro didático. Para tanto, delimitamos os dois primeiros capítulos da segunda unidade desse material, que trata da morfologia e da construção de sentido, mais especificamente, do trabalho com a classe de palavra substantivo. Na análise realizada, observamos que o livro didático introduz o estudo dos conteúdos gramaticais por meio de um texto. Apesar de propor algumas atividades de gramática reflexiva e de uso, a ênfase recai nas atividades de gramática teórica e normativa. Os exercícios apresentados são, em geral, os de identificação, de classificação e os estruturais de transformação.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Leitura; Gramática; Livro didático; Linguagem.

Abstract: This article reflects about the manner of treatment given to the content of grammar in the textbook *Portuguese: reading, writing, grammar - 5th grade*, by Leila Lauar Sarmento, published by Modern Company. We consider in analyzing how to approach the grammatical

* Doutoranda do Curso de Letras, departamento de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Professora da Rede Pública de Ensino na cidade de Santa Cruz/RN. Contato: fatimasena2006@yahoo.com.br.

content, the types of exercises, the methodology of work they provide and the criteria for definition of categories used in the textbook. To this end, we delimited the first two chapters of the second unit of this material, which deals with the morphology and the construction of meaning, specifically, work with word class noun. In the analysis, we found that the textbook introduces the study of grammar contents through a text. Although some propose activities reflective of grammar and usage, the emphasis is on activities of theoretical and normative grammar. The exercises presented are, in general, the identification, classification and structural transformation.

Key-words: Elementary School; Reading; Grammar; Textbook; Language.

Introdução

Este texto é um recorte de uma pesquisa voltada para o modo como se dá o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental. O estudo teve como principais objetivos: analisar o modo como acontece o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e descrever as práticas de professores de língua portuguesa em seu trabalho com a leitura e a gramática. Para tanto, foi preciso também analisar o livro didático adotado pelo professor, em suas aulas, para verificar a eficácia desse material como instrumento da prática pedagógica.

A pesquisa foi realizada em uma turma do 6º ano de escola pública em uma cidade do interior do RN. A metodologia adota um enfoque interpretativo, situado no âmbito da Linguística Aplicada, em associação com a didática de língua portuguesa.

Iniciamos com um breve relato da trajetória pela qual percorreu o livro didático (LD) até chegar à sala de aula, como um direito instituído por lei para o aluno. Em seguida, fazemos uma descrição do LD *Leitura, produção, gramática*, seguido da análise sobre as formas de abordagem gramatical no LD, mais especificamente da classe de palavra substantivos.

1 O livro didático de Português

A sociedade brasileira viveu, no início dos anos 60 uma fase de intensa manifestação política e cultural: jornalistas, poetas, políticos, dramaturgos e músicos encontraram na miséria e na opressão popular o tema predileto de suas obras. Nessa perspectiva, as manifestações culturais vindas do povo passaram a ser valorizadas. A miséria tornou-se objeto de denúncia tanto nas obras literárias quanto nos discursos políticos e jornalísticos da época, e os oprimidos passaram a ser encarados como agentes da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As famílias da classe proletária encontraram na escola secundária em expansão o caminho para a ascensão. Nesse contexto,

O ginásio, gradualmente, vai perdendo a antiga condição de escola que atendia às necessidades de ilustração e encaminhamento escolar das camadas superiores e passa a representar, para as diferentes camadas, o meio de conquista de novas e melhores posições na sociedade em transformação. (FAUSTO,¹ apud AZEREDO, 2007, p. 113)

Dessa forma, graças à expansão dos meios de comunicação e reprodução, a população em geral passou a ter acesso cada vez mais à informação e as obras que antes eram exclusivas das elites:

[...] símbolos diversos da cultura erudita e refinada perdem sua aura e se tornam objeto de consumo que se adquire no jornaleiro da esquina e chega a toda parte pela televisão. *Dom Quixote* podia ser 'lido' em quadrinho e as dúvidas ou dramas dos personagens de Sófocles ou de Shakespeare se popularizavam encarnados por personagens de folhetins televisivos. (AZEREDO, 2007, p. 114)

¹ Boris Fausto. *História geral da civilização brasileira. Vol. III: O Brasil republicano*. São Paulo: DIFEL, 1984.

Esse cenário – que inclui a revisão dos paradigmas culturais, literários e linguísticos – impele os órgãos e agentes da educação institucional a repensar conteúdos, estratégias e objetivos da escolarização. A consequência mais radical dessa nova mentalidade pedagógica foi a liberdade dos educadores – incluindo-se aí os autores dos livros didáticos – para selecionar e seriar os conteúdos a serem ensinados.

Se levarmos em consideração os interesses de mercado que animam os editores e o compromisso do autor do livro didático com os anseios de uma sociedade em transformação, podemos então deduzir que a década de 1960 constituiu uma etapa de transição na história do ensino de Português no Brasil, a julgar pelos sinais de mudança, que, embora tímidos, são evidenciados pelos livros didáticos então produzidos com vista ao chamado “ensino secundário” (AZEREDO, 2007, p. 115).

Azeredo (2007) faz referência a três obras, que segundo ele, foram largamente utilizadas em escolas do Rio de Janeiro no início dessa década: o *Português básico*, de Adriano da Gama Kury (editora Agir); a série intitulada *Português*, de Domingos Paschoal Cegalla (editora Francisco Alves); e o *Manual de Português* para a 1ª e 2ª séries ginasiais, de Celso Cunha (livraria São José).

O autor enfatiza que essas obras não apresentavam diferenças notáveis na abordagem dos aspectos linguísticos, porém era patente a diferença de critérios na seleção dos textos. Ele diz que, em Cegalla, predominava os textos que exaltavam o sentimento da nacionalidade e as virtudes humanas; já Kury tinha a preocupação de propiciar o entendimento através da leitura, e por isso mesmo dava preferência aos textos narrativos, com destaque para os relatos e lendas; Cunha, por sua vez, demonstrava preocupação em trabalhar com a diversidade de gêneros e tipologias textuais, bem como reservar espaços para os textos anônimos e de autores contemporâneos.

Percebe-se tanto em Cunha quanto em Kury o esforço em “[...] sensibilizar o estudante para a pluralidade de usos literários da língua, em contraste com a concepção tradicional do ideal de pureza do idioma.” (AZEREDO, 2007, p. 116). Tudo isso representava apenas um esboço de renovação, que culminou na entrada do papel do texto como meio e produto fundamentais do ensino da língua materna em nossas escolas.

As novas diretrizes do ensino da língua foram “[...] redefinidas no curso dos anos 1970 em virtude da lei 5.695, de 1971, que instituiu o conceito de área de estudo.” (AZEREDO, 2007, p. 119). Dessa forma, a língua portuguesa tornava-se matéria nuclear de uma área de estudos sobre o rótulo de comunicação e expressão.

O aumento da população escolar nas instituições públicas do Estado de São Paulo nos anos 1970-1980 foi da ordem de 1 milhão e meio de crianças.

Esse crescimento foi um primeiro resultado da política educacional do Governo, implantada no período que sucedeu a revolução de 64 em nosso país e que, ampliando o número de anos da escolaridade a um contingente da população, pretendeu fazer passar a ideia de uma educação que se ‘democratizava’ porque fazia aumentar as chances de igualdades de condições. (SILVA, ^[2] apud GERALDI, 1997, p. 123-124)

Uma nova realidade começava a surgir no contexto da escola pública no Brasil. Em decorrência do aumento dessas chances de igualdade, surgiu então uma nova necessidade: as escolas não dispunham de professores suficientes para atender a toda essa demanda de alunos. E onde buscá-los? Para atender a essa nova exigência, o que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, com pouco embasamento teórico.

Assim, “[...] a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso.” (MOLINA, ^[3] apud GERALDI 1997, p. 125). Esses livros seriam de dois tipos: livros de textos direcionados para os alunos e livros-roteiros para os professores.

Essa nova configuração introduz na atividade de ensino uma nova realidade: é colocada à disposição do trabalho de transmissão

² L. L. M. Silva, *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986, p. 11.

³ O. Molina, *Quem engana quem: professor x livro didático*. Campinas, Papirus, 1987, p. 26-27.

do professor em sala de aula toda uma produção de material didático, a respeito do qual Geraldi (1997, p. 93) chama de “[...] uma ‘parafernália didática’ que vai do livro didático (para o professor, com respostas dadas) até recursos de informática, com vídeos destinados ao ensino de determinados tópicos ou disquetes com textos e exercícios.”. Desse modo, o livro didático tornou-se um aliado constante no processo de ensino e aprendizagem de línguas, instituindo-se como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não, a única fonte de que o professor dispõe para pesquisa.

Sabe-se que o responsável pela entrada desse material, hoje, na sala de aula é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que atua desde 1997 e tem por objetivo oferecer aos alunos e aos professores de escolas públicas livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

A escolha do livro didático se dá com base no *Guia de Livros didáticos*, elaborado ao final de cada processo de avaliação. Nele, são apresentados os critérios que norteiam a avaliação desses livros, bem como as resenhas das obras aprovadas, passíveis de escolhas por parte dos professores da rede pública.

Apesar de a esperança e a expectativa que se criou em torno do livro didático, muitas vezes, não se concretizarem, é certo que ele se faz presente entre professores e alunos, considerado um direito constitucional do educando, em conformidade com o preconizado no Art. 208, Inciso VII, da Constituição Federal (FNDE, 2005).

1.1 Português: leitura, produção, gramática

O livro didático *Português: leitura, produção, gramática – 5ª série*, de Leila Lauer Sarmiento, publicado pela editora Moderna, está organizado em quatro unidades temáticas, cada qual com dois capítulos – todos eles abertos com a exploração de uma imagem seguida de questões que visam a favorecer a leitura e a apreciação dessa imagem, a partir da observação de algumas características próprias da linguagem artística.

Após essa abertura de cada capítulo, inicia-se o trabalho que envolve as sequência de leituras, a produção de textos, especialmente

os escritos, e os conhecimentos linguísticos. Para o trabalho com a leitura, são destinadas seis seções que envolvem “conversas” e exercícios escritos.

Com relação ao trabalho de produção de textos, o livro apresenta atividades que propõem a produção de diferentes gêneros textuais, reunidas na seção “Oficina de produção”. Nessa seção, inicialmente, é apresentado um exemplar do gênero que será produzido. São enfocadas, especialmente, as características relativas à forma e ao conteúdo de cada gênero.

A seção “Linguagem” é destinada ao estudo de tópicos da gramática normativa. O trabalho apresenta três momentos: 1) Contextualização: a partir de um texto, é introduzido o tópico gramatical em estudo, seguido de questões para compreensão; 2) Conceituação: exposição do conteúdo gramatical, com a apresentação do conceito e exemplos de ocorrências; e 3) Aplicação: proposição de exercícios de aplicação imediata do que foi explicado.

Todos os capítulos se encerram com a seção “De olho no mundo”, que sugere a ampliação do estudo do tema através de uma proposta de pesquisa, seguida da indicação de livros, filmes e *sites*.

No Manual do professor, Sarmento enfatiza que o maior objetivo do ensino da língua materna é o de levar o aluno ao “[...] domínio dos usos da linguagem nas várias situações sociais, ou seja, o desenvolvimento da **competência comunicativa nas diversas formas de interação.**” (SARMENTO, 2006, p. 5, grifos do autor).

Tendo em vista a grande variedade de situações de uso social da linguagem, ela propõe fazer um recorte sobre o que ensinar. Assim, a autora direciona o foco na exploração de textos das esferas: artística – que compreende a literária e as artes plásticas, jornalística, burocrática e publicitária.

Nesse sentido, a autora diz que, embora reconheça que as línguas naturais encontram-se organizadas por um sistema de regras (regras fonológicas, sintáticas, lexicais, etc.), entende que “[...] essas regras podem ser identificadas e observadas nos diferentes textos [...] uma vez que é por meio deles que o ser humano organiza o mundo, produz e transmite conhecimento.” (SARMENTO, 2006, p. 5). Assim, ela afirma a sua opção pelo ensino da língua por meio do texto e o toma como unidade básica de ensino.

No Manual do Professor, a autora afirma sua opção por uma concepção de leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto. Por essa razão, segundo a autora, a obra realiza um trabalho que ofereça “[...] condições para que os alunos desenvolvam as principais estratégias/procedimentos de leitura necessários à compreensão de textos.” (SARMENTO, 2006, p.7).

Serão tomados para discussão, o primeiro e o segundo capítulo da segunda unidade – *Crianças no mundo* –, da seção *Linguagem*, que apresenta o estudo da classe de palavra substantivo.

1.2 Estudo dos substantivos: descrição e comentários

Ao analisarmos o trabalho do LD com os conteúdos de gramática, verificamos que eles aparecem no tópico gramatical da seção, denominada “Linguagem”, da seguinte forma: um texto para introduzir o assunto e, em seguida, questões para sua interpretação, além da seleção de uma parte dele para explicitar o conteúdo a ser estudado.

Na unidade II, capítulo 1º do livro em estudo (SARMENTO, 2006, p. 109-114) há, então, o estudo dos substantivos, que se divide em duas seções: classificação dos substantivos e flexão dos substantivos. Cada uma dessas seções apresenta, por sua vez, subseções pertinentes ao assunto delimitado.

Na introdução desses estudos e antes das seções descritas, temos logo após o título “Substantivo – Conceito e classificação” a apresentação de um poema para contextualizar o estudo:

Família

Três meninos e duas meninas,
sendo uma ainda de colo.
A cozinheira preta, a copeira mulata,
o papagaio, o gato, o cachorro,
as galinhas gordas no palmo de horta
e a mulher que trata de tudo.

A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,
o cigarro, o trabalho, a reza,

a goiabada na sobremesa de Domingo,
o palito nos dentes contentes,
o gramofone rouco toda noite
e a mulher que trata de tudo.

O agiota, o leiteiro, o turco,
o médico uma vez por mês,
o bilhete todas as semanas
branco! Mas a esperança sempre verde.
A mulher que trata de tudo
e a felicidade.

(Carlos Drummond de Andrade. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1978)

O poema é seguido dos seguintes questionamentos:

1. O poema descreve a vida de uma família. Como parece ser a vida dessa família?
2. Explique a repetição do verso “e a mulher que trata de tudo”, no final de cada estrofe.
3. Explique por que, no texto, a esperança é “sempre verde”.
4. Em sua opinião, a mulher que trata de tudo é feliz?
5. Em que versos são atribuídos a objetos ações típicos dos seres humanos? (SARMENTO, 2006, p. 110)

Percebemos aqui uma tentativa de iniciar o conteúdo por meio de um texto com questões interpretativas.

A fim de chegar à definição de substantivos e às classificações admitidas por ele, o LD propõe a seguinte tarefa:

6. Agora releia o poema e liste, em colunas diferentes, as palavras que dão **nomes** a pessoas, animais, seres inanimados e sentimentos.

Substantivos são palavras que nomeiam os seres reais ou imaginários. Entre os substantivos estão os nomes de *pessoas*,

animais, vegetais, coisas, lugares; os nomes de ações, estados, qualidades e sentimentos.

Todas as palavras que você listou na questão seis são substantivos. Todas elas são formadas por um só elemento (p. 110).

Como vimos, o LD fez uso de um texto introdutório, o que, em princípio, nos leva a crer que o texto foi utilizado como pretexto para se estudar gramática, para realizar atividades de identificação, e classificação, apresentados no espaço destinado à explicitação da teoria gramatical.

Retomando o item seis, explicitado anteriormente, verificamos que o LD enfatiza o vocábulo “nomes” e acrescenta em seguida a definição de substantivos, iniciando pelo critério semântico. Segundo Vilela e Koch (2001, p. 61), essa classificação é tradicional porque obedece a critérios formais e semânticos, mas, nela, “[...] o semântico, o sintático e o formal se entrecruzam de modo inconsequente. Há designações gramaticais ao lado de designações comunicativas.”

Para esses autores, “A maior parte das palavras do português são enquadráveis, mesmo fora do discurso, em classes formais e em classes funcionais, que designamos por **categorias gramaticais** ou partes do discurso.” (VILELA; KOCH, 2001, p. 56, grifos do autor). Dessa forma, os substantivos podem caracterizar-se do seguinte modo:

Parte do discurso	Traço categorial	Significado categorial	Categ. Gramt.
Sbst. (jogo)	objeto/substância	– gênero gramatical	gênero
		– contável	número
		– isolável	
		especificável	[artigo]

Fonte: Vilela e Koch 2001, p. 57.

Quadro 1 – Caracterização da categoria gramatical substantivos

Para respaldar melhor a análise, buscamos também a posição de Neves (2000, p. 67) que, fundamentada na gramática funcional, define os substantivos como aqueles usados para se referir às diferentes entidades (coisas, pessoas, fatos), denominando-as. Ainda segundo essa autora, apesar de essa definição abarcar também uma perspectiva semântica, ela envolve uma visão mais textual, quando os trata como referência a entidades. Dessa forma, a definição dada pelo livro didático em análise mostra-se restrita, visto que é uma concepção unilateral, por conceituar o substantivo apenas do ponto de vista semântico.

Para Neves (2000, p. 67), “A classe denominada dos substantivos ou nomes abriga dois grupos de elementos muito diferentes entre si: os de natureza *comum* e os de natureza *própria*.”. O substantivo comum apresenta, em um primeiro momento, um significado lexical, que segundo a autora, é decorrente de seu próprio estatuto categorial, definida fundamentalmente pelas “funções de *denominação* e de *definição do referente*”.

A denominação refere-se, embasada na gramática tradicional, à definição de substantivo como a palavra que designa ou nomeia os seres:

De fato, considerados independentemente de sua ocorrência no enunciado, os substantivos são nomes (designações) de entidades cognitivas e/ou culturais (como “homem”, “livro”, “inteligência”) que possuem certas propriedades categorizadas no mundo extralingüístico. (NEVES, 2000, p. 68)

Já o que a autora intitula como definição descritiva do referente diz respeito à propriedade que tem o substantivo comum de descrever, em traços gerais, a classe de entidades à qual pertence o seu referente e de colocar, em uma determinada classe, qualquer elemento denominado por esse substantivo.

Quanto à natureza dos substantivos próprios, Neves (2000) os considera como aqueles que fazem designação individual dos elementos a que se referem, identificando um referente único como identidade distinta dos demais referentes. Geralmente eles não evidenciam traços ou marcas de caracterização de uma classe, nem uma descrição de seus referentes.

Voltando à nossa análise do LD, percebemos que, após o trabalho inicial com o texto, o LD apresenta a classificação mais pormenorizada dos substantivos, iniciando pelo critério morfológico. Podemos afirmar que o LD trabalha com a terminologia tradicional, classificando estrutural e formalmente essa categoria em substantivos simples, compostos, primitivos e derivados. Vejamos como isso ocorre no fragmento abaixo:

Substantivos formados por um só elemento são chamados **substantivos simples**. Substantivos formados por mais de um elemento são chamados **substantivos compostos**.

São substantivos compostos, por exemplo, *bico-de-papagaio*, *gato-de-botas*, *gato-preto*, *cachorro-quente*, *galinha-d'angola*, *sofá-cama*, *dente-de-leite*, *cartão-postal*, *malmequer*, *pernilongo*, *floricultura*.

Os substantivos que não se originam de outra palavra são chamados **substantivos primitivos**. Os substantivos que se originam de outra palavra são chamados **substantivos derivados**.

No texto, há vários exemplos de substantivos derivados: *cozinha*, *copeira*, *agiota*, *leiteiro*, *espreguiçadeira*, *goiabada*, *esperança*, *felicidade*. (SARMENTO, 2006, p. 110)

Para Neves (2000), essas categorizações são consideradas como subclassificações dos substantivos comuns, determinadas morfológicamente. Ela acrescenta que os substantivos derivados podem formar-se a partir das diversas classes gramaticais: de um próprio substantivo (porta – porteiro); de um adjetivo (estúpido – estupidéz) e, nesse caso, serão substantivos que expressam estados, qualidades e modalidades, abstraídas de seu suporte de predicação; ou de um verbo (expressar – expressão).

No caso dos substantivos derivados de verbos, eles podem ser denominados pela natureza semântica do verbo que os derivou: nomes de *ação* (pesquisar – pesquisa); nomes de *processos* (crescer – crescimento); nomes de *estados* (amar – amor); nomes de *modalidades*, que se incluem nos de estado (precisar – precisão).

Na sequência da unidade, há a apresentação da categorização de significado e abrangência do substantivo que, segundo o LD, podem classificar-se em comuns ou próprios, coletivos e concretos ou abstratos. Vejamos como o LD define cada uma dessas categorizações:

Todos os substantivos que aparecem no poema são considerados comuns.

Substantivos comuns são aqueles que se referem a todos os seres de uma mesma espécie. São escritos com a inicial minúscula. **Os substantivos próprios** são aqueles que dão nome a um ser particular dentre outros da espécie. São escritos com a inicial maiúscula.

Poeta é um substantivo comum que dá nome a todos aqueles que exercem o ofício de poeta. **Drummond** é um substantivo próprio que dá nome a um poeta em particular.

O substantivo que dá nome não só a todos os seres de uma mesma espécie, mas a um *conjunto* de seres da mesma espécie ou de coisas é chamado de substantivo coletivo. (SARMENTO, 2006, p. 111)

Na definição do LD os substantivos comuns são aqueles que se referem a todos os seres de uma mesma espécie e os próprios são os que nomeiam um ser em particular de uma determinada espécie. Já os coletivos são considerados um tipo de substantivo que nomeia um conjunto de seres da mesma espécie ou de coisas. Novamente, é possível perceber o sintetismo das definições que não abarcam todas as possibilidades dessas classificações e subclassificações.

Retomamos mais uma vez os posicionamentos de Neves (2000) quanto aos substantivos comuns e próprios. Para essa autora, cada substantivo comum tem um significado lexical, decorrente de seu próprio estatuto categorial, que é definido basicamente pelas funções de denominação e de descrição da classe de referentes.

Quanto aos substantivos próprios, de acordo com Neves (2000), não são nomes que se aplicam em geral a qualquer elemento de uma

classe. Não evidenciam traços ou marcas de caracterização de uma classe, e não trazem, pois, uma descrição de seus referentes.

Ainda, segundo Neves (2000) a pertinência da natureza contável/não contável dos nomes se estende a um subconjunto particular de substantivos, os coletivos, que, na forma singular nomeiam, descrevem, referem-se a todo um conjunto de elementos, e não a elementos individualizados de uma mesa classe.

Quanto aos substantivos concretos, a definição do LD é de que nomeiam seres com existência independente, reais ou imaginárias e que não precisam de outro ser para ter existência. Já os abstratos são os que dão nome a ações, estados, qualidades ou sentimentos. Além das definições apresentadas, o livro didático traz a seguinte explicação para diferenciar o substantivo concreto do abstrato:

Alguns substantivos, como menino, dão nome a seres de existência real ou imaginária, mas que não dependem de outros para existir. Outros substantivos, como esperança, nomeiam ações, estados, qualidades e sentimentos. Estes últimos estão sempre associados a um ser, pois não têm existência independente.

Os substantivos que tem existência independente são chamados **substantivos concretos**. Os substantivos que dependem de um ser para existir são chamados **substantivos abstratos**.

Alguns dos substantivos concretos que aparecem no texto são: *cozinha, leiteiro, cachorro, papagaio*. **Felicidade** é substantivo abstrato (SARMENTO, 2006, p. 110-111).

Para Neves (2000), esses dois tipos de substantivos representam, também, subclassificações dos substantivos comuns, entretanto, é apenas na função de referência que eles se definem como concretos ou abstratos. Os primeiros têm substantivos individualizados, enquanto os segundos remetem a referentes que se abstraem de outros, isto é, só se efetivam se tiverem um nome já citado a que possam referir-se ou retomar e, portanto, na própria instância da construção do enunciado, não sendo diretamente estabelecidas no léxico da língua.

Após esse trabalho demonstrativo dos elementos gramaticais, suas definições e atividades, o LD traz um resumo, com todas as definições para os tipos de substantivos apresentados e, em seguida, um item inserido em “Linguagem”, denominado “Aplicação”, o LD propõe um novo texto, “Retrato de uma família brasileira” (em anexo), seguido de uma série de oito itens de exercícios. É interessante observar que apenas a primeira tarefa desse exercício refere-se ao texto. As demais são sobre o substantivo. Vejamos esses itens:

1. Você leu um texto publicado no jornal *Folha de São Paulo*.
 - a) Por que o texto recebeu o título *Retrato de uma família brasileira*?
 - b) Por meio da leitura do texto, você percebeu que nem todos têm a chance de aprender a ler e a escrever. Por que essa aprendizagem é tão importante na vida das pessoas?
2. Você estudou que o substantivo nomeia os seres. Escreva em seu caderno três substantivos comuns e três substantivos próprios retirados do segundo e do terceiro parágrafos do texto.
3. Escreva em seu caderno dois substantivos derivados que apareçam no primeiro parágrafo do texto.

» Quais são os substantivos primitivos dos substantivos que você identificou? Consulte um dicionário se for preciso. (p. 114)

Observe-se que, nos exercícios dois e três, a única preocupação do LD é com a identificação dos substantivos. Dessa forma, percebemos, mais uma vez que, ao fazer uso do texto, seu objetivo parece ser o de usá-lo como pretexto para se ensinar gramática, o que se traduz em uma prática bastante usual, também observada por Neves (2005, p. 18). Através de uma pesquisa, ela constatou que mais de 50% de professores entrevistados declararam que usam o texto como ponto de partida da exercitação gramatical. No entanto, na realidade, o que se constatou “[...] foi que ‘partir do texto’ nada mais representa que ‘retirar de textos’ unidades (frases e palavras) para análise e categorização.”.

O LD preocupa-se também em mostrar para os alunos que a língua dispõe de outros recursos para expressar uma determinada expressão de sentido básica, levando os alunos a refletirem sobre as diferenças de sentidos entre possibilidades alternativas de uso, verificando em que situação cada sequência pode ser usada para expressar os efeitos de sentido pretendidos, como as apresentadas no exercício quatro, reproduzido logo adiante, no qual o LD apresenta o substantivo **pré-escola**, retirado do texto, e solicita ao aluno que escreva, no caderno, outros substantivos formados com o prefixo **pré**; logo em seguida, pergunta: Qual o sentido do prefixo **pré**?

4. No final do terceiro parágrafo, aparece o substantivo **pré-escola**. Escreva em seu caderno outros substantivos formados com **pré**.

» Qual o sentido do prefixo **pré**?

Nos exercícios que se seguem, a preocupação continua sendo, mais uma vez, apenas em classificar o substantivo.

5. O substantivo **vontade** que aparece na última linha do texto é um substantivo concreto ou abstrato? Por quê? (p. 114)

Já nos exercícios seis e sete, além de utilizar a classificação, o aluno terá de construir frases com certos substantivos:

6. Escreva em seu caderno substantivos derivados dos que se seguem e empregue dois deles em frases.

Garoto – local – flor – avião – tempo – mar

7. Escreva em seu caderno os substantivos compostos apresentados no quadro. Em seguida, escreva uma frase com cada um deles.

Pernalonga – beija-flor – emplacamento – almanaque – cidadania – frequência – escola-modelo – vaivém – girassol – passatempo – porta retrato – vagalume.

No exercício oito, temos um exercício estrutural de transformação em que o aluno é levado a reescrever as frases, substituindo as expressões destacadas por substantivos coletivos equivalentes. Esse tipo de exercício leva o aluno a refletir sobre o uso da língua e, conseqüentemente, favorece o aumento do número de recursos linguísticos disponíveis. Ao efetuar a substituição, o aluno é levado à prática de reflexão sobre a língua, visto que, em algumas frases, provavelmente, ele deverá fazer ajustes de concordância. Portanto, essa questão tanto aborda a metalinguagem, como também se pauta na percepção do funcionamento da língua:

8. Reescreva em seu caderno as frases a seguir, substituindo as expressões destacadas por substantivos coletivos equivalentes. Consulte a lista de coletivos de uma gramática, se necessário.
 - a) Uma **porção de lobos** invadiu a reserva.
 - b) Avistou um **conjunto de peixes** perto do barco.
 - c) Neste museu há uma **coleção de obras** de arte moderna.
 - d) O helicóptero sobrevoou o **conjunto de ilhas** próximas à costa.
 - e) Meu professor trouxe um **conjunto de mapas** na aula de Geografia (p. 114)

De acordo com Vilela e Koch (2001), entre os elementos da língua há relações sintagmáticas e paradigmáticas, através das quais são determinadas as possibilidades de uso e combinações de cada elemento. Essas relações linguísticas possibilitam o uso de processos de identificação e análise, que tanto valem para análise como para a síntese (formulação e reformulação de enunciados linguísticos). Como afirmam esses autores, é costume designar esses processos como “transformações” (VILELA; KOCH, 2001, p. 47).

Dentre as transformações mais frequentemente utilizadas, a questão oito caracteriza-se como um caso de substituição lexical, no qual os elementos de um enunciado são substituídos por outros estruturalmente equivalentes (e eventualmente de significado analógico), sem que o contexto sintático desses elementos se altere e sem que resulte em uma frase semanticamente inadequada.

Mais adiante, na seção *Linguagem e interação* (SARMENTO, 2006, p. 126-127), o LD propõe um novo exercício que se caracteriza mais como sendo atividades de gramática reflexiva. Tomemos, como exemplo, os exercícios de número três e quatro, reproduzidos abaixo:

3. Veja a seguinte frase.

“Mas, a garota **fez pé firme** e decretou: [...]”.

I – Explique o significado da expressão destacada e empregue-a em uma frase.

II – Leia outras expressões formadas com o substantivo **pé**. Identifique o sentido dessas expressões e, no caderno, escreva uma frase com cada uma delas.

a) **Em que pé** estão os negócios da família?

b) O pai aproximou-se da cama do filho **pé ante pé**.

c) Comece a pôr o **pé na tábua** para tirar o atraso.

d) Meu irmão tem **pé quente**, por isso sempre ganha...

4. Leia estas frases.

- “[...] para que seja possível ser criança na época **certa** [...]”.
- Para que seja possível ser criança em **certa** época.

➤ Explique a mudança de sentido da palavra destacada, tendo em vista a sua colocação na frase (p. 127).

Observem que no item três, o LD apresenta uma frase, com uma expressão destacada, seguida da dupla tarefa de explicar o significado da expressão destacada e, depois, empregá-la em uma frase. No item seguinte, o LD coloca algumas frases com expressões formadas com o substantivo **pé** e solicita ao aluno que identifique o sentido dessas expressões e escreva, no caderno, frases com cada uma delas.

Segundo Travaglia (1997), atividades desse tipo (exercícios 3 e 4) em que os efeitos de sentidos são focalizados, desenvolvem, no aluno, a capacidade de compreensão e expressão. Esses processos não se limitam a uma gramática teórica ou normativa, mas levam o aluno a pensar sobre o funcionamento da linguagem, ou seja, faz com que ele reflita na razão de se usar determinado recurso, em determinada situação, para produzir determinado efeito de sentido.

Conclusão

Toda atividade pedagógica de ensino-aprendizagem do português, como língua materna apresenta, subjacente, do modo, uma determinada concepção de linguagem. Desde a definição dos objetivos, passando pela definição dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, por trás de todas essas ações está presente uma determinada concepção de linguagem, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem.

Na análise realizada, observamos que o livro didático sempre introduz o estudo dos conteúdos gramaticais por intermédio de um texto. Apesar de propor algumas atividades de gramática reflexiva e de uso, a ênfase recai nas atividades de gramática teórica e normativa. Para definir e conceituar as categorias gramaticais, o livro didático as aborda tradicionalmente, utilizando os critérios funcionais e os morfológicos. Os exercícios apresentados são, em geral, os de identificação, de classificação e os estruturais de transformação.

Assim, percebemos que esse material didático privilegia, em sua abordagem teórica, uma concepção de linguagem como processo de comunicação e expressão do pensamento, caracterizado por um ensino normativo e descritivo.

Resumo

Substantivo — Conceito e classificação

- **Simples** — apresentam um só elemento: *pé, caixa, livro*.
- **Compostos** — apresentam mais de um elemento: *pé-de-moleque, porta-jóia*.
- **Primitivos** — não se originam de outra palavra: *sal, flor, fruta*.
- **Derivados** — originam-se de outra palavra: *sóleira (sal), florista (flor), fruteira (fruta)*.
- **Próprios** — designam um ser particular entre outros de sua espécie: *Ayrton Senna, Leticia, Amazonas, Porto Seguro*.
- **Comuns** — referem-se ao ser de uma maneira geral, dentro de sua espécie: *menino, rio, cidade*.
- **Coletivos** — referem-se a conjuntos de seres ou coisas de uma mesma espécie ou a um lugar ou uma coisa: *alcateia, manada, quadrilha, banda*.
- **Concretos** — designam um ser de existência independente: *lua, planta, loja, carro*.
- **Abstratos** — referem-se a ações, estados, qualidades e sentimentos sem existência própria: *vitória, confiança, clareza*.

Aplicação

Retrato de uma família brasileira

Enquanto mais de 36 milhões de estudantes de 1ª a 8ª séries voltaram às aulas nos últimos dias, muitas crianças continuam fora da escola.

É o caso de sete irmãos que moram no Jardim Horizonte Azul (zona sul de São Paulo), bairro localizado depois do Jardim Ângela, uma das áreas mais violentas da cidade.

Fabiano, 7, Luciano, 9, Viviane, 10, Liliâne, 11, Kelly, 12, e Tatiana da Silva, 13, fazem parte de um grupo de 1 milhão de brasileiros que não estão na escola. Aline, 4, a caçula dos irmãos, também não está na pré-escola.



Família que vive no reservo Goujari-Mirim, na Floresta Amazônica. Tanto nas capitais quanto no interior, muitas famílias encontram dificuldades para colocar as crianças na escola.

SEM VAGA

No início do ano, Rosilene Sabino da Silva, 38, e Francisco Gersino da Silva, 51, os pais das crianças, não encontraram vagas para os filhos nas escolas perto de casa.

Francisco trabalha como pedreiro, e a família vive em uma casa de madeira com chão de terra. Ele conta que aprendeu a ler e escrever sozinho. Rosilene não terminou os estudos. Os pais dizem que não querem que aconteça o mesmo com os filhos.

ESCOLINHA EM CASA

Em 1999, Viviane, Liliâne, Kelly e Tatiana estavam matriculadas em classes de aceleração, frequentadas por alunos que estão atrasados na escola. Tatiana, a mais velha, conta que não sabe ler, escrever e fazer contas corretamente. Kelly diz que se confunde ao ler as placas das ruas.

Em casa, os irmãos brincam de escolinha. Apesar das dificuldades na leitura e na escrita, Kelly é a professora do grupo. "Eu ensino meus irmãos a escrever o nome deles", conta.

Luciano mostra, orgulhoso, que sabe escrever o primeiro nome em letras de forma. No papel, o garoto escreve como alguém que está aprendendo as primeiras letras. Ele nunca frequentou a escola e diz ter vontade de estudar.

GERMILA ROMEU. Folha de S.Paulo, São Paulo, 05 ago. 2000.
Caderno Folha, (Fornecido pela Folhapress).

Referências

AZEREDO, J. C. *Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: UNESP, 2000.

SARMENTO, L. L. *Português: leitura, produção, gramática*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

VILELA, M.; KOCH, I. V. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.