

*Gramática na sala de aula:
algumas reflexões sobre o ensino dos substantivos*

Grammar in Portuguese classes: some reflections on teaching nouns

Clecio Bunzen

Universidade Federal de Pernambuco

Gláucia Renata Pereira do Nascimento

Universidade Federal de Pernambuco

DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148537990>

Resumo: Inscrito na Didática de Línguas e na Linguística Aplicada, o artigo discute o tratamento dos substantivos em materiais didáticos e aulas de português. A reflexão central, baseada em Bagno (2010, 2011), Givón (2012), Perini (2010) e Neves (2012), parte do pressuposto da necessidade de compreender os nomes pelo enfoque morfológico-sintático-semântico e textual-discursivo no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. As análises indicaram: relação tensa entre a utilização dos textos para ensino dos substantivos nos materiais impressos; e conflitos no currículo do cotidiano entre o discurso da tradição e da inovação para ensinar/avaliar tais conhecimentos gramaticais.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Substantivos (nomes). Materiais didáticos. Aula de português.

Abstract: The present article, inserted in the field of Language Teaching and Applied Linguistics, discusses the treatment of nouns in didactic materials and in Portuguese classes. Based on Bagno (2011, 2012), Givón (2012), Perini (2010) and Neves (2012), the central reflection starts from the presupposition of a need to understand the names from the morphological, syntactic, semantic and textual-discursive point of view in the teaching-learning process of the mother tongue. The analysis of didactic resources and classroom scenes indicated: the tense relationship between the use of texts for the teaching of nouns in printed materials; and conflicts in the everyday curriculum between the discourse of tradition and innovation to teach / evaluate such grammatical knowledge.

Keywords: Grammar teaching. Nouns; Didactic materials. Portuguese classes.

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

250

1. Situando a questão

Marcuschi (1998, p. 01) nos ensinava muito bem que o “papel da gramática no contexto do ensino de língua é sempre um tema complexo e polêmico”. A complexidade advém de diferentes fatores, mas principalmente do fato de que o termo gramática é utilizado com diferentes sentidos e acepções (cf. NEVES, 2003; ANTUNES, 2007; POSSENTI, 2011), sendo equivocadamente referido por outros termos de valoração mais positiva no discurso pedagógico, tais como análise linguística ou gramática contextualizada. Essa necessidade de valoração mais positiva é, possivelmente, uma reação de estudiosos da linguagem ao modo de abordagem reducionista do termo ‘gramática’, que tem sido ampla e equivocadamente usado como sinônimo de ‘gramática normativa’.

Os cursos de formação inicial e continuada na área de Letras fazem mais críticas ao ensino de gramática do que auxiliam o(a) futuro(a) professor(a) a construir conhecimentos sobre esse tema, que são de base filosófica, filológica e linguística, para que possam ter autonomia a fim de transformar tais conhecimentos em objetos de ensino e de aprendizagem na educação básica. Muitas discussões, na formação inicial, abrem mão de aprofundar e discutir o fato de que os conhecimentos gramaticais têm uma gênese e constituem parte da história da disciplina escolar e dos saberes escolares (cf. BUNZEN, 2011; MEDEIROS, 2015; VIEIRA, 2015).

É inegável que há uma lacuna acerca de conhecimentos sobre a gramática da língua na formação do professor de português. A nosso ver, mesmo não sendo a questão mais relevante nesta discussão, consideramos oportuno mencionar que um fato o qual parece contribuir para dificultar que essa lacuna seja preenchida é a já mencionada opção pelo não uso do termo gramática por parte de muitos autores que têm discutido esse tema nos últimos trinta anos no país. Essa opção não só não tem ajudado o professor a compreender a complexidade da gramática e do seu ensino como tem levado muitos docentes a acreditarem que esses conhecimentos seriam dispensáveis à sua atividade em sala de aula. A valoração negativa atribuída ao termo é, a nosso ver, uma estratégia que não funcionou a contento. Entendemos que é preciso auxiliar o professor a compreender o que é gramática e não estimular a rejeição ao tema por parte desse profissional.

Como o currículo não é neutro, sempre estamos nos movendo em uma arena que envolve disputas de paradigmas, de métodos e de escolhas de objetivos e objetos de ensino e de aprendizagem. Por tais razões, ao longo dos séculos XIX e XX, temos convivido com polêmicas sobre o tra-

tamento dos conhecimentos gramaticais na escola moderna. Fatores externos e internos interferiram no modo como o conhecimento gramatical tem sido valorizado, assim como novas percepções sobre a língua(gem), enquanto objeto do conhecimento de diferentes campos científicos (filosofia, psicologia, linguística, estudos culturais, estudos literários etc.). Há, inclusive, um corpus bem significativo de metadiscursos sobre a língua e sobre o ensino de gramática nas escolas: poemas, contos, crônicas, romances, artigos de divulgação científica, ensaios, propostas curriculares, manuais escolares, palestras, programas televisivos, blogs, vlogs etc. Todas essas reflexões apontam para importância dos estudos gramaticais para a composição dos saberes escolares e do conhecimento sobre as línguas, sistematizado pela cultura ocidental (cf. NEVES, 2003; BAGNO, 2009). Ao mesmo tempo, elas revelam posições controversas as quais giraram em torno de questões políticas, identitárias e éticas.

Essas polêmicas existem, pois envolvem a difícil relação entre “língua”, “poder”, “conhecimento” e “sociedade”. Uma passada de olhos na obra *A filosofia da Linguagem* de Aurox ([1996] 1998) revela como tais polêmicas implicam discutir a linguagem humana, a relação entre escrita e poder, a natureza do signo linguístico, as percepções entre linguagem/ontologia/subjetividade/mecanização, a filosofia da linguística e a ética linguística. Relacionar todas essas demandas com a complexidade dos sistemas escolares modernos, a seleção dos conhecimentos escolares e a produção de currículos não é uma questão simples. Por tal razão, nos últimos anos, observamos a emergência de reflexões sobre o papel e o tratamento da gramática nas escolas, especificamente para o trabalho com crianças e jovens.

Bakhtin ([1940] 2013), ao escrever sobre uma experiência pessoal como professor de russo entre 1937 e 1945, problematizava o conteúdo das aulas de língua materna. Ele afirmava que era uma escolarização voltada para a “gramática pura”. E, por isso, defendia que as “formas gramaticais não podem ser estudadas” sem que se leve em conta seu “significado estilístico”. No contexto brasileiro, já temos muitas discussões acumuladas, na área do ensino de língua materna, da Linguística Aplicada e da Linguística (em diferentes campos), sobre possíveis caminhos para o tratamento da gramática na sala de aula¹. No entanto,

1 A título de exemplificação, poderíamos mencionar os trabalhos de Franchi (1991), Geraldi (1995, 1996); Neves (1994, 2003), Antunes (2007, 2014); Kleiman e Sepulveda (2012), entre outros.

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

252

percebemos que existe ainda uma grande dificuldade de elaboração didática (HALTÉ, [1998] 2008) quando se trata de compreender aspectos da curricularização do ensino de gramática.

Mencionamos aqui, no intuito de situar nossa problemática, quatro fatores que parecem dificultar possíveis mudanças curriculares nos materiais didáticos e nas aulas de português. São mudanças que envolvem geralmente (re)pensar os objetivos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

- 1) 1. A manutenção de um ensino de língua **mais transmissivo** e com ênfase no trabalho com metalinguagem. As aulas giram em torno de transmissão de objetos de ensino “fixos”. E os alunos resolvem exercícios escritos e participam de correções, pois são ações centrais para a *memorização e fixação* dos termos técnicos.
- 2) 2. A dificuldade de romper com um trabalho com língua que não fique preso às divisões e progressões lineares estabelecidas pelas gramáticas escolares, que partem normalmente de um trabalho mais específico com classes de palavras em direção ao estudo das funções sintáticas. Ou seja, uma progressão do “simples” para o “complexo”: primeiro, o período simples e depois o composto por coordenação, para, em seguida, trabalhar com a subordinação. O ensino de língua envolvido com práticas de linguagem (ler, produzir textos orais e escritos, ouvir, ilustrar, montar designs...) altera o modo de lidarmos na sala de aula com tais objetos de ensino “fixos”. A progressão e as escolhas dos conhecimentos linguísticos precisam ancorar-se agora em outros critérios de base textual-discursiva, estilística ou linguageira.
- 3) 3. A dificuldade de delimitar os níveis de análise para o trabalho com conhecimentos linguísticos ao longo da educação básica. Em certo sentido, uma determinada “ortodoxia escolar” do ensino de gêneros e do texto (cf. Suassuna, 2008; Geraldi, 2010) no discurso pedagógico abriu pouco espaço para manutenção de algumas questões importantes no ensino de gramática. Haveria um gênero específico para o trabalho com substantivos ou com acentuação gráfica, por exemplo? Essa “ortodoxia escolar”, algumas vezes, dificulta um trabalho mais reflexivo e sistemático com diferentes níveis de análise. O privilégio do nível textual-discursivo nas aulas não implica que tudo deva sempre partir do *texto* ou do *gênero*, pois podemos fazer boas reflexões sobre questões gráficas e sobre fenômenos morfológicos, sintáticos e morfossintáticos com unidades

menores (palavras, orações etc.). O grande ponto a ser resolvido aqui é justamente a seleção de quais fenômenos linguageiros serão explorados de forma mais autônoma, de forma mais pontual, com maior ou menor sistematicidade etc.

- 4) 4. A crença de que o conhecimento sobre a gramática de uma língua está pronto e acabado, sendo necessária apenas a sua transmissão. A escola tem perdido espaço de construir coletivamente conhecimentos sobre a língua(gem) com base em fenômenos diversificados, partindo do estudo do texto, do gênero ou de fenômenos linguageiros mais específicos. A sala de aula de português não é apenas o lugar das certezas e da checagem das respostas corretas, mas poderia ser também um espaço de problematização, de dúvidas, incertezas e da sistematização progressiva de certos conhecimentos². Nada mais triste para o ensino de língua(gem) do que ter a pretensão do conhecimento único, acabado e fixo.

Com base nesses quatro fatores, discutiremos o tratamento dado ao ensino de gramática, especificamente ao ensino dos substantivos, em um conjunto de materiais didáticos de ampla adoção nas escolas públicas e particulares brasileiras. Além disso, traremos também algumas cenas ou episódios de sala de aula, narrados por professores em formação nas disciplinas de estágio supervisionado no intuito de explicitar os quatro fatores mencionados anteriormente.

A escolha pelos *substantivos*³ deve-se ao fato de termos percebido em pesquisas anteriores (cf. BUNZEN *et alli.*, 2016) uma quantidade significativa de aulas que traziam tais objetos de ensino para crianças do 4º e 5º

2 Os próprios exemplos de frases e orações, que são analisados em sala, evitam, como bem discute Neves (2003), contrariar o paradigma da gramática escolar. Conforme a autora: (i) “a gramática de uma língua não pode ser oferecida como uma camisa-de-força, primeiro mapeada para depois ser recheada de exemplos, aqueles que venham a calhar para a doutrina assentada” (p.85); (ii) “é lamentável a concessão do espaço da escola para o tratamento da gramática como mera transmissão e registro de paradigmas...” (p.85).

3 Sabemos que durante séculos a metalinguagem utilizada foi “nome” na discussão sobre as partes do discurso, assim como nas partes da oração da gramática latina (cf. Vieira, 2015). Por isso, ensinamos “nouns” em inglês ou “Nomen” em alemão. No entanto, a tradição escolar brasileira tem adotado, sem muitas reflexões, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB): substantivo. Mantemos aqui tal termo por uma coerência pragmática com a forma como tal objeto de ensino e de discurso surge nos materiais didáticos analisados e nas aulas; assim como por algumas gramáticas de usos do português (cf. Neves, 2011). No entanto, assumimos que existem atualmente outras posições sobre como compreender tal classe de palavra. Algumas gramáticas contemporâneas do português brasileiro preferem voltar a usar o termo “nome”, englobando outras classes de palavras (cf. Perini, 2010; Bagno, 2011). Para uma história detalhada da metalinguagem gramatical, sugerimos as obras de Bagno (2009; 2011), Vieira (2015) ou o capítulo “nomes e substantivos” em Kleiman e Sepulveda (2012).

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

254

ano. Em seguida, notamos que o estudo dos substantivos reaparecia com certa frequência nos relatos dos estágios de observação de aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O trabalho com reconhecimento de classes de palavras e com exercícios de subclassificação de classes de palavras (especialmente dos substantivos, numerais e pronomes) continua sendo bastante presente nas aulas observadas, aspecto já indicado por Neves (1994) e por Pinilla (2009). Por tais razões, a discussão apontada no presente texto toma como aspecto central “o tratamento dos substantivos” em materiais didáticos impressos e nas aulas de português.

2. O ensino dos substantivos: algumas certezas, alguns problemas e desafios

A gramática escolar não é apenas de *base normativa* como muitos linguistas parecem criticar em obras e aulas para licenciandos. Neves (2003) e Vieira (2015) demonstram que a gênese de tais conhecimentos tem base na apresentação de categorias, subcategorias, esquemas e funções. Um olhar mais detalhado para as aulas de português e para os materiais didáticos contemporâneos pode nos mostrar que estudar/aprender/ensinar gramática **ainda** implica realizar análises morfológicas e sintáticas, com uma grande quantidade de terminologias. A **conceituação** e a **nomenclatura gramatical** são objetos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Elas são geralmente apresentadas como “fixas” e “acabadas”, com poucas atividades de produção de conceitos, levantamento de hipóteses, análises de dados, comparações entre línguas estrangeiras modernas etc.

O ensino das classes de palavras (com origem nas chamadas “partes do discurso”), geralmente, se organiza em dois grandes tempos. Primeiro, um enfoque na caracterização das palavras por classe morfológica e depois por suas funções sintáticas. Tal separação também cria um conjunto de problemas do ponto de vista didático e da aprendizagem, pois uma compreensão mais organizada e aprofundada, por exemplo, das diferenças entre substantivos e adjetivos exige não apenas conhecimentos de base morfológica, mas das funções sintáticas⁴, uma vez que devido ao fato de essas duas categorias apresentarem as pro-

4 De forma bastante didática, Bagno (2010, p.66-67) explica o que hoje chamamos de “adjetivo” era categorizado como “verbo” por Platão, pois o “ato de predicar” tem uma forte relação com “o ato de atribuir qualidade/propriedade ao sujeito”. Em seguida, os filósofos estoicos, com base em critérios morfológicos, inseriam o adjetivo na classe dos nomes. Mas, no século XVIII, ele ganha uma status próprio de classe gramatical devido a um gramático francês. Ver, por exemplo, discussões sobre o adjetivo em Ilari e Basso (2006), Bagno (2009, 2010), Perini (2010).

priedades mórficas de flexão de gênero e de número, apenas as relações estruturais que se estabelecem nos sintagmas – em geral, vinculadas a aspectos semântico-pragmáticos – permitem identificar a palavra que exerce a função de núcleo (o substantivo) e a palavra que exerce a função de modificador do núcleo (o adjetivo)⁵.

Se o foco na escola não é na classificação ou na memorização das definições nocionais, resta-nos refletir de forma consciente, sistemática e com certa taxonomia (atividade metalinguística proposta por Geraldini) sobre as classes de palavras. Para realizar tal ação, temos que (re) construir com os aprendentes uma metalinguagem comum e critérios provisórios para que possamos falar deles e discutir alguns fenômenos linguageiros. Kleiman e Sepulveda (2012) nos dão pista de como procurar manter um equilíbrio, ou seja, usar uma metalinguagem (aumentativo e diminutivo, por exemplo), mas sempre da tentativa de partir para os usos e para a extrapolação do mero reconhecimento formal. Ao contrário do que se possa pensar, não há problema em usar uma metalinguagem⁶. Ela é necessária à atividade de ensino. O que não é produtivo é tomar a metalinguagem como um fim em si mesma. Apenas conhecer os nomes das classes de palavras para memorizá-los não ajuda a aprender sobre suas especificidades e funções. Entretanto, não é possível ensinar essas especificidades e funções sem nomear os fenômenos a serem estudados. É por meio da metalinguagem que é possível fazer referência aos objetos de ensino, porque um termo funciona como uma entrada cognitiva para o acionamento de conceitos. Por outras palavras, é preciso que haja um termo para referir os fenômenos a serem estudados. Caso contrário, não há como falar sobre eles para ajudar os estudantes a compreenderem muito além dos nomes dos fenômenos e a conhecerem

5 Camacho; Dall'Aglio-Hattner; Gonçalves (2014), que sustentam que os substantivos e os adjetivos possuem propriedades individualizadoras, colocam em relevo, para a distinção entre as duas categorias, a posição do núcleo nominal (o substantivo) em relação aos termos que lhes são periféricos. Esses autores informam que, em termos de posição canônica, ou não marcada, as categorias que funcionam como determinantes do substantivo (artigos definidos e indefinidos, pronomes adjetivos, quantificadores definidos e indefinidos) ocorrem à esquerda deste; já as categorias que funcionam como modificadores (adjetivos, locuções adjetivas e sentenças relativas) ocorrem à direita. Os autores ainda lembram que: "Ordenações marcadas ou não habituais conferem sempre um valor semântico diferente às categorias periféricas." (2014, p. 17).

6 De acordo com os PCN (Brasil, 1999, p. 38), "o trabalho do professor [de língua materna] centra-se no objetivo de desenvolvimento da linguagem interiorizada pelo aluno e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano." Ou seja, deslocar a 'nomenclatura gramatical' para segundo plano não significa excluir a metalinguagem nas atividades de ensino.

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

256

a natureza de cada um deles. Sobre os aumentativos, por exemplo, saber se as palavras ‘bolão’, ‘roupão’, e ‘sapatão’ denotam tamanho maior (aumentativo) ou transformaram-se em novas palavras no português brasileiro pode ser muito mais importante do que descobrir a melhor definição de substantivo ou de adjetivo.

Os exemplos produzidos em sala de aula normalmente não esclarecem para os alunos as diferenças e semelhanças entre os “substantivos” e os “adjetivos”. Por isso, alguns gramáticos preferem agrupá-los na categoria “nomes” com suas especificidades. E outros procuram delimitar algumas diferenças. Perini (2010) retoma várias vezes em sua *Gramática do Português Brasileiro* que a distinção entre substantivos e adjetivos da gramática tradicional é equivocada e inadequada, por isso discute a possibilidade de termos a classe dos **nominais**⁷, com suas respectivas subclasses (nomes, pronomes, artigos e predeterminante, quantificadores, possessivos). Os substantivos e os adjetivos são compreendidos como **nomes**, em uma tentativa de levantar novas hipóteses e elaborar novos conhecimentos sobre as funções das palavras. Ilari e Basso (2006, p.111) já definem os adjetivos como “toda palavra que funciona como predicativo do sujeito ou toda a palavra que, fazendo parte de um sintagma nominal, não constitui seu núcleo, mas localiza-se na periferia”. No entanto, ressaltam que nem sempre é simples definir o que é “núcleo” e o que é “periferia” em determinados contextos. Do ponto de vista didático, os conceitos poderiam ser construídos pelas comunidades de aprendizagem e não apresentados como “fixos”. A definição de “substantivo”, por exemplo, ainda é vista como sem problemas, com classificações bem delimitadas; mas sem explicitação dos critérios. Por isso que, quando a professora pergunta “vamos pensar em nome de coisas que a gente sabe que existe, mas a gente não vê, não pega...” para ensinar o conceito de substantivo abstrato, os alunos respondem “o ar” ou “o Chupa cabra!” (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012, p.75).

Geraldi (1996, p.113) chamou a atenção para tal fato ao dizer que nas aulas “aprende nome de classes, definições, faz exercícios, mas não consegue entender a razão de tais classificações”. De fato, para que um/

7 Palavras do português que podem “ser constituinte imediato de um SN” (Sintagma Nominal). “Essa definição nasce da crença (e no momento é um pouco mais que uma crença) de que ser ou não constituinte imediato de um SN é um traço gramaticalmente importante” (PERINI, 2010, p.298). Nos nominais, segundo Perini (2010, p.168), encontramos itens “que podem ser o núcleo do SN, itens que podem ser modificadores, e itens que podem ser as duas coisas. Todos esses itens pertencem à classe dos nominais, e esta se define através da possibilidade de desempenhar uma das funções de núcleo do SN, modificador, ou as duas”.

uma docente mantenha um espírito mais reflexivo e trabalhe com as classes de palavras (“substantivo” e “adjetivos” ou a de “nomes”, por exemplo) de forma mais crítica e instigante, a gramática escolar vai precisar, no mínimo, combinar critérios morfológicos e sintáticos. Isso implica assumir que não faz sentido discutir todas as classes de palavras para depois iniciar os estudos das funções sintáticas sem aprofundar uma perspectiva reflexiva de morfossintaxe. Nas palavras de Bagno (2010, p.80):

É um escândalo teórico (e didático), por exemplo, entre tantos outros, tratar dos substantivos isoladamente, como “forma pura”, para só muito mais tarde (um ano depois...) abordar a noção de *sujeito*, quando a própria origem filosófica dessas duas noções revela que são, de fato, as duas faces de uma mesma moeda – o termo grego *hypokeîmenon*, cunhado por Aristóteles, é traduzido, nos textos sobre metafísica, ora por sujeito, ora por substância [...] Se é para trabalhar gramática com base na doutrina que embasou o surgimento da nomenclatura tradicional, que isso seja feito com um mínimo de coerência filosófica... O grande problema do ensino tradicional da gramática é que ele nem faz filosofia nem faz linguística!

Vários caminhos podem ser trilhados, especialmente com base em textos e nos diversos usos da língua. Ensinar gramática, como bem defenderam Milian e Camps (2006, p. 27), implica “estabelecer pontes entre o conhecimento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado com as palavras de cada dia e o conhecimento sistematizado sobre a língua e seus usos”. No entanto, o estudo de cada classe de palavras nas aulas privilegia critérios diferentes (ora semântico...ora morfológico), mas não organiza a reflexão do ponto de vista do aprendiz. Isto é, não aponta e discute os critérios de modo mais explícito. Pinilla (2010) realça o fato de que, normalmente, as gramáticas e livros didáticos apoiam suas definições das classes de palavras em torno de um critério semântico.

O substantivo, por exemplo, é definido como “o nome de todos os seres (critério semântico) que existem ou eu imaginamos existir” (PINILLA, 2010, p.172). Ou é apresentado a partir de mais de um critério, sem uma explicação clara para os leitores e sem informações fundamentais para a compreensão integral da natureza de cada categoria: “Substantivos são palavras que nomeiam seres – visíveis ou não – ações, estados,

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

258

sentimentos, desejos e ideias [critério semântico]. Na frase, funcionam como núcleo de uma expressão. [critério funcional]”. (CEREJA e MAGALHÃES, p.116). Os autores admitem para o professor que estão utilizando dois critérios “o semântico e o funcional”, mas não nomeiam para os alunos, por julgar uma questão complexa para o 6ª ano. Quanto às informações dadas a partir do critério semântico, um ponto positivo a ser considerado na definição dos autores é o fato de esta não se limitar a informar que os substantivos são palavras que nomeiam seres. Essa é a definição escolar “clássica” para esta categoria, que costuma deixar os aprendizes bastante confusos. Afinal, não é difícil perceber que muitos substantivos não nomeiam seres. Monteiro (2002, p. 226) lista as palavras *justiça, fé, doença, trovão, embarque* e *ideia* como exemplos que provam a incompletude dessa definição. Apesar desse ponto positivo, verifica-se a estratégia adotada pelos autores de listar nomes de entidades de diferentes ordens (seres, ações, estados, sentimentos, desejos e ideias), sem oferecer aos aprendizes a possibilidade de refletir sobre a natureza dessas ordens. Não possibilitar reflexões acerca de aspectos semânticos pelos quais classificamos as entidades que estão em nosso universo existencial dificulta para os estudantes a identificação de muitas palavras como nomes.

Como explica Givón (2012, p. 398), os aspectos semânticos pelos quais classificamos o universo nominal são hierarquicamente organizados de modo a permitir uma “escala implicacional.” (Grifos do autor). No topo dessa escala, estão os aspectos mais genéricos de *concreto, temporal* e *abstrato*. Ou seja, há entidades que *existem no espaço*, entidades de **primeira ordem**, que são localizáveis no espaço e no tempo e são “relativamente constantes quanto a suas propriedades perceptuais.” (CAMACHO; DALLGLIO-HATTNER; GONÇALVES, 2014, p. 23). Outras entidades de **segunda ordem** só *existem no tempo* (ações, processos, estados e posições), por terem certa duração temporal. Em outras palavras, essas entidades ocorrem, mas não existem permanentemente. E há entidades que apenas *existem*, são as noções abstratas, entidades de **terceira ordem**. As relações implicacionais se dão na seguinte sequência:

existir no espaço > existir no tempo > existir

A hierarquia implicacional a que se refere Givón (2014) significa que “o que existe no espaço deve forçosamente existir no tempo, mas não vice-versa. O que existe no tempo deve forçosamente existir, mas

não vice-versa”. (p. 398-399).” Uma *porta* existe no espaço e no tempo. Uma ação ou um processo, porém, como *trabalhar*, *admirar*, por exemplo, existem por um período de tempo, mas não têm existência espacial. E as noções mais abstratas (*charme*, *liberdade*, *crendice*) têm um tipo de existência não marcada espacial nem temporalmente. A identificação de entidades de primeira ordem é mais fácil, porque estas existem no espaço e no tempo (*gente*, *bicho*, *inseto*) e são perceptíveis, apreendidas pelos sentidos. Provavelmente, por esse motivo, é mais fácil para os estudantes, especialmente para os mais jovens, identificar como substantivo palavras que nomeiam pessoas, animais e objetos em geral. Embora façam referência a entidades de segunda e de terceira ordem em seu discurso, muitos estudantes não vivenciam, em sala de aula, situações didáticas que lhes ajudem a compreender explicitamente que ações, processos, estados e noções abstratas também são entidades, que, por isso, são nomeáveis e nomeadas naturalmente pelos falantes em situações corriqueiras.

De fato, o foco não deveria ser a nomeação dos critérios, mas o esclarecimento de especificidades desses critérios, o que implica trazer à tona informações que têm sido sistematicamente omitidas dos aprendizes. Faz parte do trabalho do professor pensar maneiras de explicitar os conceitos, mesmo os mais complexos, para os aprendizes, especialmente quando eles (os aprendizes) não estão envolvidos no processo de elaboração conceitual.

Achamos importante o trabalho com atividades metalinguísticas, no sentido de uma reflexão escolar consciente e explícita sobre o funcionamento do português brasileiro contemporâneo. O ensino de classe de palavras na escola tem um papel importante (cf. PINILLA, 2010), mas necessitamos de uma prática escolar que parta mais de problematizações e de questões que envolvam usos situados da língua, ou seja, que haja uma educação linguística mais reflexiva e crítica. Como as gramáticas contemporâneas elaboradas por linguistas (PERINI, 2010; NEVES, 2011; BAGNO, 2011) e os diversos estudos sobre a temática, as gramáticas escolares, os livros didáticos e as aulas de português poderiam explorar diversos níveis “enunciativos, discursivo-textuais, sintáticos, morfológicos, lexicais” na linha do que propõem Milian e Camps (2006). As autoras apresentam exemplos de sequências didáticas para aprender gramática (SDG) que envolvem processos de investigação, dados, observação, comparação, análises, sistematização, síntese de re-

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

260

sultados etc. Não faz sentido, por exemplo, estudar o “vocativo” sem uma relação com os substantivos e sua função nos textos. Ou discutir o plural do substantivo composto sem refletir como na língua portuguesa formamos tais palavras (substantivo + substantivo, substantivo + adjetivo, adjetivo + substantivo, substantivo + preposição + substantivo sem/com artigo etc.). Lançar aos estudantes reflexões instigantes, como, por exemplo, de que forma um tradutor da língua inglesa ou espanhola faz a tradução de palavras como “abre-alas, borra-botas, pega-pega, arco-da-velha e pé-de-meia”? Um questionamento desse tipo não objetiva resolver o problema de tradução, mas chama atenção dos aprendizes sobre algumas características da língua portuguesa que podem ser discutidas em sala de aula. O conhecimento escolar não pode ficar reduzido apenas ao emprego do hífen com determinados substantivos e as regras do Novo Acordo Ortográfico. Algumas possibilidades de trabalho são:

(I) “assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática...” (Perini, 2010, p.39);

(II) “acreditar que “o tratamento da gramática num espaço escolar há de respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada para a produção de sentidos, o que se opera nesse jogo entre restrições e escolhas que equilibra o sistema” (Neves, 2003, p.85)

(III) “apostar que “mais do que encontrar uma resposta, o que vale na reflexão sobre a língua é o processo de tomá-la como objeto.” (GERALDI, 1996, p. 15).

O ensino de classe de palavras, tanto o realizado do ponto de vista da tradição gramatical escolar quanto o vinculado ao processo de compreensão e de produção textual, tem se mostrado bastante fragmentado e mais ligado ao emprego de um instrumental de análise “acabado”, com uma metalinguagem “fixa”. Alguns licenciandos comentaram recentemente que perceberam que os alunos de 8º e 9º anos empregavam com certa dificuldade letras iniciais maiúsculas em seus textos. Neste caso, talvez, uma boa reflexão sobre as diferenças entre “substantivos comuns” e “próprios” pudesse ajudá-los a compreender melhor uma

das convenções para tal uso⁸. Como são as aulas que ensinam “substantivos”? Como os professores avaliam tais aprendizagens? Com quais objetivos? Como os livros didáticos mais adotados no cenário brasileiro apresentam tal objeto de ensino?

Na próxima seção, analisamos alguns materiais didáticos e cenas de aulas de português, no intuito de contribuir sobre a reflexão acerca da natureza da teoria gramatical que emerge na sala de aula contemporânea. Não é nossa intenção realizar uma análise exaustiva dos dados (materiais didáticos e aulas), mas ressaltar alguns conflitos e problemas que surgem no tratamento com os substantivos no âmbito do currículo prescrito e do currículo do cotidiano escolar.

3. Os “substantivos” em materiais didáticos

Apesar de várias discussões no âmbito do discurso pedagógico, dos cursos de formação de professores e das propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, que orientam uma elaboração didática um pouco mais reflexiva e crítica do ensino dos substantivos, percebemos que há uma resistência ou dificuldade para a necessária mudança de abordagem dessa categoria na educação básica. Para exemplificar algumas das dificuldades do processo de didatização e de elaboração didática, analisaremos uma parte da proposta para o ensino dos substantivos em quatro materiais didáticos, produzidos por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães para escolas públicas e privadas. Observamos *duas gramáticas escolares* e o volume de 6º ano de *duas coleções aprovadas* no PNLD (2014 e 2017)⁹.

A análise demonstrou que os substantivos são geralmente objetos de ensino direcionados para o 6º ano do Ensino Fundamental. Eles não aparecem nos materiais analisados relacionados a nenhum gênero discursivo específico ou tema social; apesar de encontramos diferentes textos constantes das obras analisadas. Na *Gramática Reflexiva* do 6º ano (doravante GR), o substantivo é a primeira classe de palavra apresentada aos alunos em 13 páginas, seguida de capítulos sobre o adjetivo, o artigo, o numeral, o pronome e o verbo. Nos dois livros didáticos analisados (PL-2014 e PL-2017), os substantivos também são as primeiras classes de palavras ensinadas, mas já há uma maior relação com os adjetivos. Os conteúdos nos livros didáticos

8 Em outras línguas, como no alemão, por exemplo, essa convenção não faz sentido, pois os nomes comuns, alguns pronomes de tratamento e pronomes possessivos também são escritos com iniciais maiúsculas.

9 As obras em análise foram: Português: Linguagens (6º ano, 2014), Português: Linguagens (6º ano, 2017), Gramática Reflexiva (6º ano, 2008) e Gramática: texto, reflexão e uso (volume único, 2012).

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

262

são apresentados em três capítulos, um destinado à conceituação e à classificação e dois, a discussões sobre flexão dos substantivos e dos adjetivos. Em *Gramática: texto, reflexão e uso* (doravante GTRU), a Unidade 3 é dedicada à morfologia. E o capítulo sobre substantivo é o segundo, mostrando claramente uma separação entre “Morfologia” (Unidade 3), “Sintaxe” (Unidade 4) e “Semântica Estilística” (Unidade 5). Em suma: tal forma de organização curricular não é neutra e já revela uma fragmentação no estudo das classes de palavras, isto é, verificamos pouca discussão sobre morfossintaxe e aspectos semânticos e estilísticos. Tal opção faz com que os alunos estudem “substantivos” no 6º ano, “concordância nominal” no 8º ano e “hipônimos e hiperônimos” no 9º ano, sem perceberem que se trata de questões relacionadas com a classe dos substantivos.

Em todos os materiais didáticos, a **presença do texto** é visível, ou seja, notamos uma estratégia didática e editorial de demonstrar que a aula de gramática parte do texto. Do ponto de vista curricular, houve claramente uma escolha de textos que contenham substantivos e que tratem de temas infantis ou juvenis. Há ainda uma resposta às críticas de alguns linguistas de que o ensino não pode ficar no nível da frase ou da oração, pois “o texto é que tem que ser o ponto de partida para qualquer estudo da linguagem humana em ação, em interação” (Bagno, 2007, p. 66). De fato, o “texto” precisa ser a **unidade de análise** central no trabalho de educação linguística, mas não podemos cair em uma “ortodoxia” do texto e deixar algumas questões didáticas e pedagógicas em segundo plano. Uma pergunta central seria: quais questões que envolvem o processo de produção textual, compreensão e fenômenos linguageiros poderíamos explorar com os alunos estudando os substantivos? Faz-se urgente discutir os objetivos de ensino, de aprendizagem e de avaliação para qualquer conteúdo gramatical. Se precisamos partir do texto ou analisá-lo, qual será nosso enfoque metodológico? Qual metalinguagem iremos (re)construir com os alunos? Como os quatro materiais são semelhantes do ponto de vista didático-editorial, destacaremos aqui três momentos em que o *texto* assume um papel de destaque.

3.1 O texto para construir o conceito de substantivo

Na seção **Construindo o Conceito** (GR, p.82; PL-2014, p.85, PL-2017, p. 91, GTRU, p.115), os autores sempre induzem o leitor a acreditar que a leitura do texto e a sua exploração por meio de perguntas levarão os aprendizes a construir “o” conceito de substantivo. Os textos escolhidos são: uma

tira de Fernando Gonsales intitulada “Drácula chamando Hugo” (PL-2014 e 2017) e uma letra de canção, de Paulo Tatit e Arnaldo Antunes: “Criança não trabalha” (GR e GTRU). Na tira e na letra da canção, percebemos o uso de substantivos. No entanto, as cinco atividades - (perguntas objetivas) que exploram a tira - em nenhum momento, solicitam que os alunos (re) construam o conceito de substantivo, partindo inclusive de conhecimentos prévios. As questões exploram apenas aspectos semânticos (“qual o sentido de segredo na fala da moça?”) ou de uma leitura global (“explique o título da tira”), sem fazer relação com a classe de palavra em jogo. Do ponto de vista didático, notamos um problema na condução das atividades, pois não fica evidente para o aprendiz qual o conceito que ele estaria construindo e de que forma tal construção irá acontecer com base na leitura de uma tira específica. É evitado, inclusive, o uso de atividades metalinguísticas para recuperar os conhecimentos iniciais dos aprendizes.

A exploração da letra da canção também acaba não auxiliando o aprendiz a construir o conceito de substantivo, pois apenas 01 entre 05 atividades focaliza de forma um pouco mais específica a relação entre os substantivos e “as coisas”, aproximando-se de um conceito de base semântica. As outras atividades também exploram o texto (“Qual o ponto de vista da canção sobre o trabalho infantil?”; “A quinta estrofe reproduz os versos de uma brincadeira infantil que é cantada. Você conhece outras?”), mas deixam de lado o foco da construção de um conceito gramatical. Em suma: as 10 atividades analisadas não contemplam de fato um ensino reflexivo de base psicolinguística ou enunciativa, em que a construção conceitual é algo central no processo de aprendizagem (cf. KLEIMAN e SEPULVEDA, 2012).

3.2 O texto para conceituar os substantivos

Na seção **Conceituando**, outros textos aparecem agora como exemplos. Os alunos devem apenas observar “os substantivos destacados” em negrito pelos autores. Os textos lidos anteriormente, a tira e com a letra da canção, por exemplo, não são retomados nessa seção. O que os autores fazem com esses textos é muito pouco. Eles servem apenas para uma breve contextualização para a explicitude do conceito pelos autores. Ou seja, os alunos novamente não têm a chance de (re)elaborar o conceito e conceituar, ensaiando um uso de determinada metalinguagem. O conceito já vem pronto, como indicamos na seção anterior, cabendo ao leitor apenas “observar” os substantivos destacados no texto.

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

264

Um poema de Fernando Pessoa, outro de Mário Quintana e um texto de divulgação científica sobre os gorilas são apresentados com os respectivos substantivos destacados em negrito. É negada aqui a possibilidade de uma participação ativa da construção do conceito e da descoberta de tais categorias nos textos. Os materiais nem solicitam que os estudantes encontrem os substantivos, nem aprofundam o porquê de tais textos usarem determinados substantivos etc. Não há questão problematizadora, exercícios sobre os usos da língua e escolhas lexicais ou sobre os processos de referência. Os textos são apenas “exemplos” em uma seção didática em que o foco principal poderia ser a ação complexa de “conceituar”. Ou seja, percebemos claramente que o foco não é a formulação do conceito com base nos usos ou nos textos; não se encaminha a formação de uma opinião sobre o conceito, nem mesmo a construção de uma hipótese. No poema “O canto” (PL-2017, p.92), por exemplo, o substantivo “ar” não aparece sequer grifado, tal como pode ser conferido na imagem do livro reproduzida a seguir¹⁰.

Veja outros exemplos de substantivo neste poema de Fernando Pessoa:

O canto

Leve, leve, suave,
um canto de ave
sobe no ar com que principia
o dia
Escuto, e passou...
Parece que foi só porque escutei
que parou.



(In: Eloi Elisabete Boheco. *Poesia infantil — O abraço mágico*. Chapecó: Argos, 2002. p. 110.)

EXERCÍCIOS

Figura 1. Poema no Livro Didático e os substantivos

Fonte: PL-2017 (p.92)

¹⁰ Notamos também que o nome “ar” não foi destacado no poema como os outros nomes que compõem o poema (canto, ave e dia). Tal aspecto pode revelar um problema gráfico-editorial ou um erro teórico-metodológico na coleção.

3.3 Os textos nos exercícios sobre substantivo

Nas seções “Exercícios” (GR, GTRU, PL- 2014 e 2017), “O substantivo na construção do texto” (GR, GTRU, PL- 2014 e 2017), “Semântica e Discurso” (GR, GTRU, PL- 2014 e 2017), o texto é utilizado na maioria das atividades. No entanto, a escolha dos textos não leva em consideração nenhum gênero específico, mas a presença dos substantivos na diversidade textual. A escolha didática orienta-se mais pela possibilidade de os alunos identificarem, classificarem e discutirem alguns usos. Não é um trabalho de “desconstruir” e “reconstruir” o texto (um poema, uma propaganda ou uma receita) no intuito de realizar uma análise do texto (ANTUNES, 2014) ou uma análise linguística de diversos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006).

O objeto de ensino em questão – substantivos – guia a discussão, fazendo com que muitos fenômenos linguísticos se percam, fiquem ocultos etc. Escolhe-se um poema como “A venda do seu Chico”, de Roseana Murray, para que os alunos possam identificar os substantivos que nomeiam as coisas vendidas por seu Chico” (GTRU, p.117). O poema é explorado apenas com 02 atividades e, do ponto de vista sociocognitivo, a análise escolar não permite que os alunos façam conclusões ou generalizações sobre os substantivos e nem exploram o poema do ponto de vista estético, estilístico etc. A primeira questão solicita a identificação de alguns substantivos e a segunda já afirma (e não leva os alunos a perceberem...) que “o poema apresenta um grande número de substantivos”. Os autores já fazem um tipo de análise linguística e gramatical, isentando o aluno de tal processo. Cabe-lhe apenas explicar “por que [...] acontece isso?”, isto é, por que o poema apresenta muitos substantivos na visão dos autores.

Reduzir a análise do poema a identificar e discutir a quantidade de substantivos não garante que o aluno construa ou amplie sua compreensão sobre os nomes e seus efeitos de sentido no texto. Suponhamos que uma aluna leia o verso “bota para peão, lençol e semente de girassol” e afirme que exista 05 substantivos (bota, peão, lençol, semente e girassol) e um outra afirme que há 03 (bota para peão, lençol e semente de girassol). Como essas duas tarefas darão conta de refletir sobre as diversas expressões que aparecem no poema: “semente de girassol”, “panela de barro”, “unguento para catarro”, “mala para viagem”, “carne de sol”.

Tal problemática poderia fazer com que os alunos percebessem que as escolhas lexicais do poema apontam para o uso de expressões em que alguns nomes têm um potencial mais *referencial* e outros mais *qualificativos* (cf. PERINI, 2010). Seria interessante potencializar questões

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

266

que envolvam problemáticas do tipo: as expressões seriam substantivos compostos (carne de sol, por exemplo); ou, a questão de que “qualquer sequência pode ser empregada como substantivo (com ou sem hífen, conforme esteja regrado no Acordo Ortográfico)” (NEVES, 2011, p.81). Entender a relação semântica e discursiva dos núcleos de um sintagma preposicionado que faz uma certa especificação, a ausência de artigos definidos nas expressões e de que forma tais expressões seriam pluralizadas (carnes de sol, sementes de girassol, malas para viagem) poderia ajudá-los a avançar para além de uma simples identificação sem problematização do próprio conceito de substantivo e sua função nos usos da língua. Partir do texto não implica necessariamente trabalhar de forma reflexiva e construtiva para compreensão dos fenômenos gramaticais e linguísticos. Os alunos têm capacidade de refletir sobre o uso do substantivo “mala de viagem” ou “mala para viagem” em outros contextos para (re)discutir o próprio conceito de substantivo¹¹.

De modo geral, os textos (com raras exceções) são utilizados sem uma função textual-discursiva ou sem a finalidade de provocar análises de cunho reflexivo. Uma notícia é utilizada para que os aprendizes “complete-a com um dos substantivos que estão entre parênteses” (GTRU, p.120), poemas servem para que os alunos possam só identificar a classe gramatical.

As quatro atividades que exploram o texto “Final”, de Ferreira Gullar, focalizam mais algumas explicações pontuais: (i) explicar o emprego de “gato” e “Gatinho” com base na classificação comum e próprio, sem maiores reflexões sobre tal categorização; (ii) identificar dois substantivos abstratos no texto; (iii) identificar os substantivos que auxiliam na descrição do gato, sem ampliação do potencial qualificativo dos nomes e das estratégias de referência; (iv) solicitar que os alunos indiquem substantivos derivados de “gato”, abandonando a cadeia referencial e discursiva do poema. Infelizmente, perde-se uma boa oportunidade de discutir sobre as escolhas estilísticas, sobre a relação entre substantivos e adjetivos, sobre o processo de referência nominal (gato, siamês, bi-

11 Uma breve pesquisa na internet demonstra que os usos “mala de viagem” e “mala para viagem” são utilizados em diversas propagandas e textos publicitários. Um exemplo seria: “Além de ser uma coleção de mala para viagem versátil possui um design único e arrojado que é mais resistente à abrasão devido a sua textura micro-diamante ...” (www.samsonitebrasil.com.br/samsonite-fiero-pequena.htm). Uma discussão sobre os usos e sobre as categorias gramaticais implica romper com a lógica da proposta dos materiais didáticos analisados de apenas identificar sem problematizar ou ampliar discussões de natureza morfológica, sintática e semântica.

cho), sobre o diálogo do eu-lírico(a) com o(a) leitor(a), sobre o título do poema e a relação com outros elementos do co-texto. Não podemos deixar de mencionar o fato de que não há nenhuma menção à obra “Um gato chamado Gatinho”, composta por diversos poemas de Gullar, em que o trabalho com a linguagem poética é de uma sutileza ímpar.

O título “Final”, por exemplo, não faz muito sentido sem a compreensão dos outros títulos dos poemas que compõem a antologia de poemas, tais como “O gato é ingrato”? e “O Ron-ron do Gatinho”. A análise das atividades demonstrou muito mais um trabalho com nomenclaturas (substantivo comum, próprio, primitivo, derivado, concreto, abstrato) do que um trabalho escolar que levasse em consideração determinadas competências linguísticas e discursivas ou uma recepção estética e ética do poema. Criar uma lista de palavras com substantivos derivados do substantivo “gato” ou identificar dois poemas abstratos no poema, infelizmente, não auxilia os alunos a compreender a voz social do eu-lírico(a) e sua relação de amizade e carinho com o seu gato siamês. É justamente tal compreensão que nos permite perceber o porquê de o gato ser categorizado no poema como “o bicho mais ‘fofo’ deste planeta”.

Lajolo (1994) e Pinheiro (2001) já apontaram as várias fragilidades e desencontros do trabalho com poemas nos materiais didáticos. E, mesmo depois de mais de vinte anos de discussões e com a avaliação criteriosa do PNL, ainda encontramos uma situação bem semelhante: bons textos, mas perguntas que não exploram os sentidos e usos da língua ou até mesmo uma problematização das próprias categorizações. Concordamos plenamente com Antunes (2007, p.127), ao afirmar que: “nenhum leitor competente lê poemas procurando substantivos ou coisas que o valham. O leitor competente lê procurando sentidos, emoções, intenções, ditos, pressupostos”.

4. Os substantivos no currículo do cotidiano escolar

Os relatos reflexivos dos licenciandos envolvidos com os estágios de observação de aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos anos de 2016 e 2017, no curso de Letras-Português (Licenciatura) da UFPE, revelam que os substantivos são objetos de ensino. Em algumas turmas, os alunos precisam identificá-los, classificá-los e conhecer algumas regras do processo de formação do plural dos substantivos. As práticas observadas demonstram a permanência de algumas concepções de ensino de gramática e a di-

ficuldade em superarmos tais paradigmas, cristalizados na história da disciplina escolar e nos materiais didáticos. Vejamos aqui três breves exemplos, reconstruídos com base nos relatos realizados em um *Web-blog* da disciplina¹²:

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

268

1.1 A observação de aulas em uma turma do 6º ano, no bairro do Fundão (Zona Norte do Recife), demonstra que a docente utiliza uma das obras discutidas na seção anterior: *Português: Linguagens* (PL-2017). Em uma das aulas observadas pela licencianda Ana¹³, a professora de Português indica os assuntos para a prova, dentre eles: “plural das palavras”. A prova comentada por Ana sinaliza que duas das oito questões envolvem o plural dos substantivos compostos, conteúdo que não é tratado no livro didático (PL-2017), mas foi inserido pela professora. Vale salientar que nenhuma das duas questões explora uma reflexão sobre os usos do plural dos substantivos compostos. O foco, como se nota no exemplo a seguir, volta-se para a identificação dos usos “corretos” e “incorretos” de determinados substantivos compostos.

- 8) Atribua V ou F para as seguintes orações, considerando o emprego correto dos substantivos compostos:
- a- Ele gosta de amores-perfeitos e cultiva-os. ()
 - b- Há muito beijas-flores na varanda da casa. ()
 - c- As saias-balão compuseram a moda antiga. ()
 - d- Na próxima semana haverá reunião dos vice-diretores. ()
 - e- As aulas de física serão ministradas nas segundas-feiras. ()

A questão aqui não é sobre a pertinência de um trabalho com a flexão dos substantivos compostos na escola, pois sabemos que essa é uma necessidade, uma vez que surgem várias dúvidas no momento de produção textual e dos usos do plural dos nomes. Talvez, seja um objeto de ensino que possa ser sistematizado, re-

12 De forma bastante geral, informamos que os alunos da disciplina Estágio Supervisionado em Português 2 (2016.1 [tarde] e 2017.1 [noite]) trabalharam em uma experiência de diário de campo virtual. Por tal razão, fazem relatos reflexivos de cunho etnográfico para fins de discussões na disciplina, assim como para pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa.

13 Os licenciandos assinam um termo de compromisso para que possamos utilizar tais relatos, sem identificação deles, da escola ou dos professores. Por tal razão, fazemos aqui o uso de nomes fictícios.

fletido e problematizado com os alunos com base em uma boa reflexão sobre o processo de formação de palavras e o plural dos nomes. A prova e as aulas observadas por Ana dão indícios de que a concepção de trabalho com gramática da docente e a de PL-2071 não a auxiliam a perceber ou diagnosticar quais são as dúvidas dos alunos do 6º ano. Será que “saias-balão” e “amores-perfeitos” são os substantivos que eles precisam conhecer de forma mais estável? Qual seria o papel do dicionário e dos sites para consulta das dúvidas dos produtores de texto na escola? Marcar “V” ou “F” implica realmente ter se apropriado de tal regra e conhecer a formação do plural dos substantivos compostos?

1.2 Na aula da professora Clarice, observada por um estagiário na cidade de Vitória (PE), os textos do livro didático (quadrinha, música) são utilizados para retomar o assunto das aulas anteriores: substantivos próprios e comuns, primitivos e derivados, coletivos. Na *instância da aula* (cf. BATISTA, 1997), a turma coletivamente identifica os substantivos nos textos e elenca alguns *substantivos coletivos*. Como tarefa de casa, Clarice solicitou a produção de um texto com *substantivos abstratos* como personagens, além de uma pesquisa no dicionário ou na internet de 20 *substantivos compostos*. Os professores em formação que leram a aula descrita pelo estagiário Rodrigo no Weblog da turma perceberam alguns equívocos no trabalho com o texto em sala de aula, como nos dois exemplos a seguir:

- “A professora, porém, utilizou textos distribuídos em diferentes gêneros para tratar o assunto e isso poderia ter gerado diversas reflexões comparativas dos usos. Ela, pelo que foi dito, se ateuve mais a questões de identificação mediante a algumas explicações sobre esses substantivos. Parece-me que a professora se limitou um pouco as questões do livro didático e não aproveitou os 3 textos para outras reflexões que fossem além do uso dos substantivos. Isso me fez lembrar o que foi argumentado hoje na Semana de Letras: ‘É recomendável que a partir de um texto você trabalhe os conteúdos ali presentes e não que procure um texto em prol de um conteúdo específico e se limite a ele’”. (Comentário de Ronald na postagem de Rodrigo).

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

270

- “Entendo, também, que ainda há uma grande dificuldade dos professores em relacionar, no caso, os substantivos aos usos reais. Seria bem mais interessante vê-los aplicados aos textos do que apenas, observá-los isoladamente”. (Réplica de Rodrigo ao comentário de Ronald)

4.3 Os substantivos aparecem ao longo dos Anos Finais de forma bastante semelhante. A licencianda Solange escreveu um relato reflexivo em que o objeto de ensino da aula de 8º ano era os substantivos. O foco com aquela comunidade de aprendizagem apontava para as classes de palavras. A professora Ester utiliza de informações de um livro didático para copiar no quadro uma definição de substantivo “o substantivo é a classe de palavras que nomeia os seres concretos ou abstratos”. Em seguida, faz anotações para os substantivos simples, composto, primitivo e derivado, comum, próprio, concreto, abstrato, coletivo, etc. A instância da aula envolveu a leitura das definições e exemplos, apesar da dispersão dos alunos. Em seguida, a *instância do exercício* (cf. Batista, 1997) ganha força na aula. Ester escreve algumas frases no quadro (“O cachorro-quente estava uma delícia” ou “Graciliano Ramos é um escritor excelente”) e solicita que os aprendizes definam a formação e classificação dos substantivos. Segundo a estagiária, os alunos não tiveram dificuldades em resolver a tarefa, mas mostraram-se indiferentes ao assunto. Ou seja, os jovens do 8º ano esperavam por atividades com um grau maior de complexidade e que partissem de problemas mais concretos nos usos da língua. Em muitas aulas narradas, percebe-se que a posição central do conhecimento sobre a língua é na metalinguagem (ou “matalinguagem”, como bem indica Bagno, 2010) sem atividades que desenvolvam no aluno uma ampliação das capacidades de refletir sobre a língua. Reiteramos que o problema não é a metalinguagem, mas um trabalho com descrição de entidades da língua e suas funções sem pensar a língua em funcionamento.

5. Algumas conclusões

Podemos nos perguntar de forma crítica e sincera se o discurso pedagógico contemporâneo sobre o ensino de gramática tem conseguido entrar nas salas de aula e nos próprios livros didáticos aprovados pelo PNLD. As análises, apesar de pontuais, revelam ainda que há muitas pedras no meio do caminho para realização de atividades didáticas em que a “língua viva,

que voa, pula, nada, mergulha, uiva, sussurra, se mostra, se esconde e dá cambalhotas nessa floresta densa e complexa que é a interação verbal [...]” (BAGNO, 2010, p.85) seja, de fato, considerada. Parece-nos que ainda temos uma longa trajetória pela frente no campo da formação inicial e continuada, embora já tenhamos no Brasil, diferentemente de outros países e contextos educativos, boas reflexões teórico-metodológicas e gramáticas contemporâneas do português brasileiro falado e escrito.

Foi justamente com base nesse extenso material bibliográfico que conseguimos enxergar outros modos e outros caminhos sobre o ensino de gramática na escola, especificamente dos substantivos. De um lado, percebemos que a ortodoxia do “texto” e do “gênero” pode dificultar um trabalho mais sistematizado com alguns fenômenos linguísticos na escola, tais como a formação dos nomes no português brasileiro contemporâneo ou o próprio estudo mais reflexivo das classes de palavras. Por outro lado, seguir o paradigma e a lógica da gramática escolar pode nos fazer trilhar um caminho das definições prontas, da metalinguagem sem reflexão e construção pelos aprendizes e das aulas e das provas escritas que exercitam o reconhecimento de categoriais gramaticais. Precisamos procurar um equilíbrio para não cair na ilusão de que estamos fazendo “gramática contextualizada” ou uma prática de “análise linguística”. Muitas vezes, como bem disse Mendonça (2006, p.210), partimos do texto, mas realizamos “uma análise morfosintática de palavras, expressões ou períodos retirados de um texto de leitura, transformado em pretexto para a análise gramatical tradicional”. A análise que fizemos de quatro materiais didáticos, adotados por mais de 50% das escolas públicas brasileiras e muitas escolas privadas, mostra que, apesar de pontual e restrita, há sérios problemas de ordem didática e metodológica no trabalho com os substantivos.

Os relatos de aulas que apresentamos aqui revelam que muitas práticas escolares têm ainda priorizado uma “atitude reflexiva para com a linguagem objetivada, posta à distância, considerada como um objeto estudável em si mesmo e para si mesmo (...)” (LAHIRE, [1998], 2002, p. 107). Por essa razão, os conhecimentos linguísticos são estudados como um sistema fechado, como se fosse apenas “o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica” (VYGOTSKY ([1935], 1998, p.140). Alterar esse paradigma implica romper com muitas crenças, valores e concepções sobre o que seja ensinar língua na escola e o papel da educação linguística no século XXI.

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

272

Nossa intenção ao explorar tais problemáticas, no campo da Linguística Aplicada, não é de propor soluções ou realizar uma crítica da prática pedagógica, mas sim chamar a atenção para a nossa responsabilidade no campo da formação inicial e continuada de professores. Se avançamos na produção de obras de divulgação científica para os cursos de licenciatura em Letras, por exemplo, ainda precisamos compreender melhor como auxiliar os professores para compreender as dificuldades de lidar com os conhecimentos gramaticais na escola. Os sujeitos praticantes do currículo do cotidiano (professores e alunos) precisam também ser agentes desta política linguística de mudanças no ensino. Em suma: resolve pouco ter materiais didáticos que apresentem uma proposta “politicamente correta”, se não pensarmos em integrar o ponto de vista e a prática dos sujeitos que vão utilizar tais materiais didáticos em contextos específicos. O que pensam os(as) professores(as) de tais mudanças e o que eles fazem com tais propostas em suas aulas são questões que precisam cada vez mais nos interessar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 165.

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014, p. 158.

AUROUX, Sylvain. *A Filosofia da Linguagem*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998, p.499.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.240.

BAGNO, Marcos. *Gramática: passado, presente e futuro*. Curitiba: Aymar, 2009, p.176.

BAGNO, Marcos. *Gramática, para que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português*. Curitiba: Aymar, 2010, p.222.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011, p.1056.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino de língua*. São Paulo: Editora 34, [1940] 2013, p.119.

BATISTA, Antonio Augusto. *Aula de Português: discurso de saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.143.

BRASIL/ SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999, p.99.

Gramática na sala de aula

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

273

BUNZEN, Clecio; HEINIG, Otília; DICKEL, Adriana. *Processos discursivos de sistematização sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental*. Projeto de Pesquisa, CNPq, 2015.

CAMACHO, Roberto Gomes; DALL'AGLIO-HATTNER, Marize Mattos; GONÇALVES, Sebastião Carlos. O substantivo. In: ILARI, Rodolfo (organizador). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Volume III: palavras de classe aberta. São Paulo: Contexto, 2014. p. 13-63.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991, p.26.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.252.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996, p.150.

GERALDI, João Wanderley. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.71-80.

GIVÓN, Talmy. *A compreensão da gramática*. São Paulo: Cortez; Natal: EDUFRN, 2012, p.488.

Clecio Bunzen

Gláucia
Renata Pereira
do Nascimento

274

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. In: *Fórum Linguístico*. V.5, nº 02, 2008, p. 117-138. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2008v5n2p117>

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006, p.272.

KLEIMAN, Angela; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 170.

LAHIRE, Bernard. Escola, ação e linguagem. In: *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 103-115.

LAJOLO, Marisa. Poesia: uma frágil vítima da escola. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994, p.41-51.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A gramática e o ensino de língua no contexto da investigação linguística*, 1998 (mimeo), p.32.

MEDEIROS, Rejane. *Gramática e texto literário em livros escolares de Português da primeira metade do século XX*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: PPGL/UFSCar, 2015, p. 164.

MILIAN, Marta. CAMPS, Anna. El razonamiento metalingüístico em el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). In: Anna Camps (Orgs.). *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Editora GRAÓ, 2006, p.25-54.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola Editorial, 2006, p.199-226.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002, p.256.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1994, p.70.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003, p.155.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p.1008.

PERINI, Mário. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010, p.366.

PINHEIRO, José Helder. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro In: Ângela Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lúccerna, 2001, p.60-72.

*Gramática na
sala de aula*

275

PINILLA, Maria da Aparecida. Classes de palavras. In: Silvia Vieira e Silvia Brandão (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2009, p.169-183.

POSSENTI, Sírio. Gramática na escola: de que se trata, afinal? In: Véronique Dahlet (Org.) *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo: Humanitas, Fapesp, 2011, p.297-306.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”. In: Zozzoli e Oliveira (Orgs.) *Leitura, escrita e ensino*. Macéio: EDUFAL, 2008, p.111-136.

VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: movimentos de rupturas e linhas de continuidade com o paradigma tradicional de gramatização*. Tese de Doutorado. Recife: PPGL/UFPE, 2015, p.446.

VYGOTSKY, Liev. *A Formação Social da Mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.191.

