



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ADRYELLE CRISTINA COSTA MOURA

**DO NOCIONAL AO FUNCIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO DO TRATAMENTO
GRAMATICAL DE FUNÇÕES NOMINAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
MÉDIO**

**REDENÇÃO
2026**

ADRYELLE CRISTINA COSTA MOURA

DO NOCIONAL AO FUNCIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO DO TRATAMENTO
GRAMATICAL DE FUNÇÕES NOMINAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito à obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem e Integração.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes Rodrigues

REDENÇÃO
2026

ADRYELLE CRISTINA COSTA MOURA

**DO NOCIONAL AO FUNCIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO DO TRATAMENTO
GRAMATICAL DE FUNÇÕES NOMINAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito à obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem e Integração.

Orientadora: Profª. Dra. Léia Cruz de Menezes Rodrigues

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Sistema de
Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Moura, Adryelle Cristina Costa. M929n

Do nocional ao funcional: uma investigação do tratamento gramatical
de funções nominais em livros didáticos do ensino médio
/ Adryelle Cristina Costa Moura. - Redenção, 2026.
0f190: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Programa De
Pós-graduação em Estudos Da Linguagem, Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2026.

Orientadora: Dra. Léia Cruz de Menezes Rodrigues.

1. Funcionalismo linguístico. 2. Gramática - Substantivo e
adjetivo. 3. Livro didático. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 410.1

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: 30/03/2026.

Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes Rodrigues (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab

Prof. Dr. Sávio André de Souza Cavalcante (1º Examinador)

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Kennedy Cabral Nobre (2º Examinador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab

DEDICATÓRIA

À minha avó Cristina, que me criou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade, por me abençoar e me conceder forças diante desse percurso.

Ao meu marido, Paulo Ericles, por me apoiar e acreditar em mim, quando eu mesma não acreditei.

Às minhas filhas, Lorrany e Sophia, que me fazem ter força para tentar me tornar uma pessoa melhor.

À minha mãe, Adriana, por sempre ter feito tudo por mim.

Ao meu pai, Edvaldo, por sempre ter buscado criar, nas melhores condições possíveis, as três filhas.

Aos meus avós José e Susana, por todo apoio desde a minha infância e nos momentos em que mais precisei.

À minha avó Cristina (*in memoriam*), que não viu eu me tornar adulta, mas, mesmo sem saber ler e escrever, nunca me deixou faltar aula, pois sabia a importância da educação para a vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Léia Cruz de Menezes Rodrigues, pela confiança e pelas orientações que me permitiram compreender o universo da pesquisa científica e das práticas de ensino, muito obrigada.

Aos professores Kennedy Nobre e Tiago Cunha, que estiveram nessa caminhada desde a minha primeira qualificação, pelas valiosas contribuições para esse trabalho, muito obrigada.

À diretora da escola em que leciono, professora Adelaide Maria, por ser, antes de profissional, um ser tão humano para comigo durante essa trajetória.

Aos meus colegas de mestrado que foram essenciais, pelas conversas, risadas, trocas e motivações, que tornaram essa trajetória mais leve.

À minha gata Serafina, minha companhia nos longos e angustiantes momentos de escrita.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGLin) e a todos os professores.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Chegar ao fim dessa caminhada não foi fácil, mas Deus esteve comigo, me dando forças dia após dia.

“Eu sou de uma terra que o povo padece,
mas não esmorece e procura vencer.”

Patativa do Assaré

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o tratamento dado às classes de palavras ‘substantivo’ e ‘adjetivo’ em livros didáticos do ensino médio. Justificamos a escolha dessas classes por apresentarem notável grau de semelhança e, conforme Perini (1996), limites muito pouco claros. Valendo-nos das pesquisas de Neves (2018), Perini (1996) e Camacho (2011), discutimos acerca das definições puramente nocionais de tais funções nominais que, em muitos casos, não se sustentam na análise da língua em uso. Adotamos metodologia qualitativa e documental, a partir da análise de três livros didáticos aprovados pelo PNLD: Português: Contexto, Interlocução e Sentido, publicado em 2016, anterior à implementação da BNCC; Se Liga nas Linguagens, publicado em 2020, pós-BNCC; e 360º Língua Portuguesa, publicado em 2024, destinado ao ciclo 2026-2029. Nossa hipótese é a de que há diferenças no tratamento dado às classes nominais substantivo e adjetivo nos livros analisados, sobretudo porque partimos da lógica segundo a qual as obras didáticas aprovadas após a implementação da BNCC tendem a apresentar mudanças na abordagem das categorias gramaticais. Essa possibilidade decorre do necessário diálogo entre tais obras, os documentos oficiais acerca da educação básica e o alicerce científico desses documentos, cujas bases claramente provêm de perspectivas linguísticas Funcionalistas, Textuais e Discursivas. Os resultados evidenciaram que o livro publicado no período pré-BNCC apresenta abordagens tradicionais, o livro publicado logo após a implementação da BNCC revela uma busca por um trabalho que articule o tratamento gramatical às práticas de linguagem, ainda que preserve traços da tradição gramatical, e o terceiro livro caracteriza-se por um maior alinhamento do tratamento gramatical a estas práticas, ao priorizar a exploração gramatical alinhada ao funcionamento discursivo.

Palavras-chave: Funcionalismo. Gramática. Substantivo. Adjetivo.

ABSTRACT

This research aims to analyze the treatment given to the word classes ‘noun’ and ‘adjective’ in high school textbooks. We justify the choice of these classes because they present a remarkable degree of similarity and, according to Perini (1996), very unclear boundaries. Using the research of Neves (2018), Perini (1996), and Camacho (2011), we discuss the purely notional definitions of these nominal functions which, in many cases, do not hold up in the analysis of language in use. We adopted a qualitative and documentary methodology, based on the analysis of three textbooks approved by the PNLD (National Textbook Program): *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, published in 2016, prior to the implementation of the BNCC (National Common Core Curriculum); *Se Liga nas Linguagens*, published in 2020, post-BNCC; and *360º Língua Portuguesa*, published in 2024, intended for the 2026-2029 cycle. Our hypothesis is that there are differences in the treatment given to the noun and adjective classes in the analyzed books, mainly because we start from the logic that textbooks approved after the implementation of the BNCC (National Common Core Curriculum) tend to present changes in the approach to grammatical categories. This possibility arises from the necessary dialogue between these works, the official documents about basic education, and the scientific foundation of these documents, whose bases clearly come from Functionalist, Textual, and Discursive linguistic perspectives. The results showed that the book published in the pre-BNCC period presents traditional approaches, the book published shortly after the implementation of the BNCC reveals a search for work that articulates grammatical treatment with language practices, even while preserving traces of grammatical tradition, and the third book is characterized by a greater alignment of grammatical treatment with these practices, prioritizing grammatical exploration aligned with discursive functioning.

Keywords: Functionalism. Grammar. Noun. Adjective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exploração do conteúdo sobre substantivo no livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	107
Figura 2 – Exploração dos exemplos sobre substantivo no livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	108
Figura 3 – Exemplos dos exercícios sobre substantivo da primeira atividade do livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	110
Figura 4 – Atividade 1 sobre substantivo do livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	111
Figura 5 – Exemplos dos exercícios sobre substantivo da segunda atividade do livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	113
Figura 6 – Exploração do conteúdo sobre adjetivo no livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	116
Figura 7 – Exploração dos exemplos sobre adjetivo no livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	117
Figura 8 – Continuação da exploração dos exemplos sobre adjetivo no livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	117
Figura 9 – Continuidade da exploração dos exemplos sobre adjetivo no livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	118
Figura 10 – Exemplos dos exercícios sobre adjetivos da primeira atividade do livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	120
Figura 11 – Continuação da primeira atividade sobre adjetivo do livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	121
Figura 12 – Exemplos dos exercícios sobre adjetivo da segunda atividade do livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	123
Figura 13 – Continuação dos exemplos dos exercícios sobre adjetivos da segunda atividade do livro Português, Contexto, Interlocução e Sentido	125
Figura 14 – Item “b” da questão 6, página 178.....	127
Figura 15 – Exploração do conteúdo sobre o substantivo e sobre o adjetivo no livro Se Liga nas Linguagens.....	130
Figura 16 – Contextualização da abordagem do substantivo e do adjetivo no livro Se Liga nas Linguagens.....	131

Figura 17 – Contextualização da abordagem da variação de gênero no livro Se Liga nas Linguagens.....	132
Figura 18 – Abordagem da variação de número no livro Se Liga nas Linguagens	132
Figura 19 – Abordagem da variação de grau no livro Se Liga nas Linguagens	133
Figura 20 – Exemplos dos exercícios sobre substantivo e adjetivo da primeira atividade do livro Se Liga nas Linguagens.....	134
Figura 21 – Exemplos dos exercícios sobre substantivo e adjetivo da segunda atividade do livro Se Liga nas Linguagens	135
Figura 22 – Exemplo de comandos que funcionam apenas como desdobramentos introdutórios da atividade “Substantivo e Adjetivo na prática”	136
Figura 23 – Exemplo de comandos que funcionam apenas como desdobramentos introdutórios da atividade “Gênero, número e grau na prática”	137
Figura 24 – Item “f” da questão 2, da página 210, do livro Se Liga nas Linguagens.....	142
Figura 25 – Exploração do conteúdo no livro 360º Língua Portuguesa com primeira menção ao estudo gramatical de classes de palavras	145
Figura 26 – Exploração do conteúdo com menção à articulação morfossintática e à produção de sentido	147
Figura 27 – Orientações ao professor sobre o trabalho com as classes de palavras	149
Figura 28 – Orientação ao professor sobre a retomada das classes de palavras	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do eixo de análise linguística/semiótica.....	44
Quadro 2 – Conceitos filosóficos que originam as classes de palavras.....	49
Quadro 3 – Processos derivacionais dos nomes na perspectiva da <i>Thekhné Grammatiké</i> , segundo leitura de Neves (2002).....	52
Quadro 4 – Processos morfológicos dos nomes na perspectiva da <i>Thekhné Grammatiké</i> , segundo leitura de Neves (2002).....	53
Quadro 5 – Processos semânticos dos nomes na perspectiva da <i>Thekhné Grammatiké</i> , segundo leitura de Neves (2002).....	54
Quadro 6 – Classificação de substantivos e adjetivos segundo a NGB.....	61
Quadro 7 – Critérios morfossemânticos e funcionais de Câmara Jr. (1999)	73
Quadro 8 – Caracterização do corpus da pesquisa	98
Quadro 9 – Indicadores por eixo de análise da exploração do conteúdo e dos exercícios	100
Quadro 10 – Tipologia dos exercícios sobre substantivos e adjetivos.....	102
Quadro 11 – Critérios de análise da pesquisa	104
Quadro 12 – Análise do tratamento do substantivo e do adjetivo no livro didático pré-BNCC: <i>Português, Contexto, Interlocução e Sentido</i>	105
Quadro 13 – Análise do tratamento do substantivo e do adjetivo no livro didático <i>Se Liga nas Linguagens</i>	105
Quadro 14 – Análise do tratamento do substantivo e do adjetivo no livro didático <i>360° Língua Portuguesa</i>	106
Quadro 15 – Resultado da exploração do conteúdo do substantivo no livro <i>Português, Contexto, Interlocução e Sentido</i>	109
Quadro 16 – Síntese da análise da exploração do conteúdo das atividades de substantivo do livro <i>Português, Contexto, Interlocução e Sentido</i>	115
Quadro 17 – Resultado da exploração do conteúdo sobre adjetivo no livro <i>Português, Contexto, Interlocução e Sentido</i>	119
Quadro 18 – Síntese da análise da exploração do conteúdo das atividades adjetivo do livro <i>Português, Contexto, Interlocução e Sentido</i>	127
Quadro 19 – Resultado da exploração do conteúdo no livro <i>Se Liga nas Linguagens</i>	134
Quadro 20 – Síntese da análise das atividades sobre substantivo e adjetivo do livro <i>Se Liga nas Linguagens</i>	141

Quadro 21 – Resultado da exploração do conteúdo que aborda classes de palavras no livro <i>360°</i>	
<i>Língua Portuguesa</i>	150

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO.....	22
2.1	BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO DO PERÍODO IMPERIAL À INSTITUIÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO	23
2.1.1	O livro como material didático no Brasil e o estilo de ensino gramatical: do Império à Primeira República	23
2.1.2	O livro didático como política pública no Brasil e estilo de ensino de língua: do Estado Novo ao PNLD	26
2.1.3	O Programa Nacional do Livro Didático	29
2.1.3.1	<i>Critérios de avaliação do PNLD – eixo dos conhecimentos linguísticos 2018-2024</i>	<i>32</i>
2.2	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO, PARTE II.....	35
2.3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	38
2.4	SÍNTESE CONCLUSIVA	45
3	CLASSES DE PALAVRAS: HISTÓRIA, DISCUSSÕES E PROBLEMATIZAÇÕES	46
3.1	O PENSAMENTO HUMANO E A ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICA	46
3.2	COM A PALAVRA: OS FILÓSOFOS DA ÉPOCA HELÊNICA	48
3.3	COM A PALAVRA: OS GRAMÁTICOS DA ÉPOCA HELENÍSTICA.....	50
3.4	A CLASSE DOS NOMES SEGUNDO DIONÍSIO O TRÁCIO.....	52
3.5	A NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA E AS CLASSES DE PALAVRAS.....	59
3.5.1	As classes de palavras: o que gramáticos que são referências para o ensino-estudo da língua portuguesa afirmam sobre substantivo e adjetivo.....	63
3.5.2	O olhar sobre substantivo e adjetivo	66
3.6	SÍNTESE CONCLUSIVA	76

4	O FUNCIONALISMO EM LINGÜÍSTICA E A ABORDAGEM DAS CLASSES DE PALAVRAS	78
4.1	SÍNTESE CONCLUSIVA	93
5	METODOLOGIA	95
5.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	95
5.2	MÉTODO DE ABORDAGEM.....	96
5.3	CORPUS E CRITÉRIO DE SELEÇÃO	97
5.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	99
5.5	COLETA E CRITÉRIOS DE CODIFICAÇÃO DE DADOS.....	101
6	DESCRIÇÃO DE DADOS E ANÁLISE	105
6.1	ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: <i>PORTUGUÊS, CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO, SE LIGA NAS LINGUAGENS E 360° LÍNGUA PORTUGUESA</i>	106
6.1.1	<i>Português, Contexto, Interlocução e Sentido</i>	107
6.1.2	<i>Se Liga nas Linguagens</i>	129
6.1.3	<i>360° Língua Portuguesa</i>	143
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS.....	155
	ANEXO I – EXPLORAÇÃO DO CONTEÚDO E EXERCÍCIOS SOBRE SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS NO LIVRO PORTUGUÊS, CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	162
	ANEXO II – EXPLORAÇÃO DO CONTEÚDO E EXPLORAÇÃO DOS EXERCÍCIOS SOBRE SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS NO LIVRO PORTUGUÊS, CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	178
	ANEXO III – EXPLORAÇÃO GRAMATICAL NO 360° LÍNGUA PORTUGUESA.....	186

1 INTRODUÇÃO

Ensinar gramática é uma tradição antiga no mundo todo. No contexto brasileiro, esse ensino remonta ao período da chegada dos jesuítas, no século XVI, e se fazia presente nos ensinos primário e superior. De acordo com Soares (2002), o ensino dessa época era pautado no *latim*. Uma vez que a língua portuguesa não era corriqueira no intercâmbio social, ela não fazia parte de uma disciplina curricular na época. Somente no século XIX, após ser desenvolvida por diferentes autores brasileiros, a gramática aos poucos foi se estabelecendo no ensino.

A partir de meados do século XX, com novos desenvolvimentos no âmbito da linguística, foram desencadeadas discussões que se referiam à forma de ensinar a língua portuguesa. Essas discussões versavam sobre as perspectivas de ensino que deveriam ser abordadas em sala de aula. Desse modo, os estudos oscilavam entre concepções de tradição normativa e abordagens inspiradas na linguística contemporânea, que consideram o funcionamento da língua em contextos efetivos de uso.

Apesar dessa intensificação na área dos estudos linguísticos e das significativas contribuições nas últimas décadas para o ensino de língua materna em razão do desenvolvimento das ciências linguísticas, as transformações derivadas dessas pesquisas no âmbito da sala de aula ocorrem de forma lenta em relação ao ensino de gramática. Em consonância a essa assertiva, Neves (2022), ao realizar pesquisa na década de 1990 sobre o ensino gramatical nas escolas brasileiras, identificou que a maior parte dos professores realizava um ensino de abordagem considerada tradicional. Além disso, a autora identificou que, da mesma forma, os livros adotados pelas escolas mantinham essa perspectiva tradicionalista, uma vez que priorizavam propostas centradas na classificação, na memorização e na metalinguagem, em detrimento de atividades mais significativas e reflexivas.

No âmbito das políticas educacionais, documentos oficiais produzidos em diferentes esferas governamentais orientam concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa, como ocorre com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com programas curriculares elaborados por estados e municípios. Diante disso, Oliveira e Cezario (2007, p. 92) destacam que, conforme os PCN, para o contexto atual, em nova orientação pedagógica nacional, os conteúdos gramaticais foram realinhados, em termos de relevância e primazia, de modo que: “nesse realinhamento, os conteúdos gramaticais passam a ser tratados como conhecimentos de acesso ao competente e eficiente

desempenho linguístico, focados em termos de relevância e pertinência para a legibilidade e reelaboração dos sentidos textuais”. Para tanto, os PCN consideram que “o estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântico e gramatical da própria natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrassubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem” (Brasil, 2000, p. 6-7). Contudo, essa reorientação para o ensino não impede que o livro didático ainda preserve traços tradicionais.

Rangel (2020) retoma Rojo (2012), que, ao se reportar às investigações da Linguística Aplicada ao ensino de português desenvolvidas nas duas últimas décadas e aos trabalhos do Grupo de Pesquisa LDP-Perfil, aponta características do livro didático de Língua Portuguesa para a educação básica. Conforme Rojo (2012 *apud* Rangel, 2020, p. 19), o livro didático apresenta, entre suas características, “o papel estruturador e cristalizador de currículos”. Além disso, embora esse material procure acompanhar a renovação determinada pela virada pragmática no ensino de língua materna e pelas orientações oficiais mais recentes, ainda demonstra grande apego a “um paradigma de ensino” (Rojo, 2012 *apud* Rangel, 2020, p. 19), em alguma medida, “ainda beletrista” (Rojo, 2012 *apud* Rangel, 2020, p. 19). Essas reflexões evidenciam que, mesmo quando o livro didático busca incorporar inovações, ele ainda pode preservar práticas pedagógicas tradicionais.

Ao investigarmos pesquisas direcionadas ao tratamento dessas classes em livros didáticos, destacamos a de Moura (2024): *O ensino dos adjetivos e orações subordinadas adjetivas: reflexões para além do livro didático*, orientado pelo respaldo teórico de Travaglia (1996, 2004), Geraldi (2011), Antunes (2003, 2014, 2017), Foltran, Rodrigues e Lunguinho (2020), Borges Neto (2013), Pires de Oliveira, Basso e Quarezemin (2013) e Pires de Oliveira e Quarezemin (2016). O foco do trabalho se direciona a problematizar a permanência de abordagens tradicionais mesmo em propostas voltadas a maior reflexão.

Ao examinar os volumes da coleção – *Tecendo Linguagens: língua portuguesa*, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), triênio (2020, 2021, 2022) –, Moura (2024) concluiu que o tratamento gramatical segue as prescrições da gramática tradicional e, apesar de apresentar uma clara intenção em promover a reflexão linguística, a coleção desenvolve uma abordagem tradicional. Como desdobramento da investigação, a autora elaborou um *e-book* de atividades reflexivas com foco em análise e reflexão linguística dos adjetivos e orações subordinadas adjetivas.

A pesquisa de Lira (2014), intitulada *Da tradição gramatical à prática de análise linguística: o substantivo em livros didáticos de ensino médio*, investiga a transposição didática do conteúdo do substantivo em livros didáticos do ensino médio em três décadas consecutivas, relacionando as abordagens às mudanças de perspectivas no âmbito acadêmico. A análise dos dados evidenciou que a transposição didática do conteúdo do substantivo apresentou flutuação de tendências nas coleções que constituíram o *corpus* e, em relação à teoria, verificou-se um direcionamento progressivo à perspectiva funcionalista de ensino de língua, enquanto, no plano metodológico, foram identificadas em todas as coleções práticas predominantemente tradicionais. A autora considera que essa contradição se deve ao embate de forças que condicionam a produção do livro didático: enquanto há tentativas de inovação impulsionadas pela ciência e pelos documentos oficiais, há a força da tradição normativa que está socialmente legitimada.

O trabalho de Barreto (2013) investiga *O tratamento do grau dos substantivos e adjetivos em livros didáticos do ensino fundamental*. A partir do conteúdo presente nos livros didáticos, o autor constatou que, entre os dois livros investigados, um dos livros possui uma tendência didático-pedagógica propensa à postura tradicionalista, e o outro, apesar de possuir resquícios de um ensino que contemple o modelo tradicional, com apresentações formais, contém abordagens que impulsionam o aluno a refletir e entender o funcionamento da língua condicionada ao uso. Ademais, o autor considera que a abordagem do grau dos substantivos e adjetivos nos livros didáticos não deve se limitar ao processo de flexão, mas deve estar vinculada à variação dos afixos graduais, tendo em vista os aspectos que modificam as formas, os contextos de uso, além dos efeitos e modalidades de uso e de sentido.

O trabalho de Lopes e Serafim (2024), com proposta semelhante à dessa pesquisa, investigou *O tratamento dos substantivos nas atividades propostas em um livro didático de língua portuguesa do novo ensino médio*, com o objetivo de identificar se as atividades do livro estão em conformidade com os documentos de orientações educacionais como Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. Através do estudo, os autores evidenciaram que o livro analisado, o *Se Liga nas Linguagens* (2020), também um dos nossos objetos de investigação, se alinha às propostas das orientações oficiais e, apesar de demonstrar um avanço na proposição de atividades reflexivas, restringe-se em alguns momentos ao aspecto normativo, de modo pouco integrado à dimensão textual. Ademais, os autores consideram que o livro necessita promover mais momentos de reflexão, além do aprofundamento de ideias consideradas importantes,

como o papel das classes de palavras no texto e a variação linguística para o desenvolvimento de uma consciência linguística mais aguçada.

O trabalho de Hochsprung e Cunha (2019) investigou como a morfologia e seus conceitos são apresentados nos livros didáticos de uma coleção do Ensino Fundamental, direcionando o olhar para as classes de palavras e suas divisões. Intitulado *Que gramática se ensina na escola? Uma análise das classes de palavras em livros didáticos*, a pesquisa analisou, de modo comparativo, os livros didáticos com gramáticas normativa e descritiva, de modo a perceber qual é a abordagem predominante nos livros investigados e perceberam que os livros seguem uma perspectiva tradicional de ensino e sem os atuais embasamentos científicos, o que limita o trabalho do professor em sala de aula se for considerado como único guia de direcionamento do ensino.

Apesar das contribuições desses estudos, observa-se que ainda são escassas as investigações que analisam de modo sistemático o tratamento de substantivo e adjetivo no ensino médio por meio de uma perspectiva funcionalista que considere o contexto das mudanças curriculares decorrentes da implementação da BNCC e que articulem critérios analíticos, à luz dos estudos funcionalistas contemporâneos, como mobilidade categorial, contextualização de usos e grau de reflexão, em especial, de modo comparativo, em livros que antecedem e sucedem a BNCC.

Com base nessa perspectiva, nos propomos a investigar o tratamento dado às classes de palavras “substantivo” e “adjetivo” nos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pela rede estadual de ensino do Ceará, em especial, no marco temporal pré e pós-implementação da BNCC. De modo diferente dos estudos apresentados anteriormente, esta pesquisa adota uma análise do tratamento gramatical por meio de um recorte temporal e comparativo pré e pós-BNCC, que articule reflexão entre a perspectiva funcionalista a critérios analíticos explícitos para examinar o tratamento de substantivos e adjetivos em livros didáticos do ensino médio.

Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as diferenças no tratamento dado aos substantivos e aos adjetivos nos livros examinados, considerando em que medida as abordagens se articulam aos PCN, à BNCC e aos pressupostos funcionalistas. Para atender ao objetivo geral da pesquisa, nossos objetivos específicos se voltam a: a) Examinar como o tratamento dado às classes de palavras substantivo e adjetivo nos livros didáticos dialoga com o que preconizam a BNCC e os PCN, documentos oficiais que orientam o ensino, considerando critérios como mobilidade categorial, contextualização de usos e abordagem funcional; b) Identificar como se

configuram as permanências e modificações no tratamento dado a essas classes de palavras, destacando as predominâncias observadas nos conteúdos e exercícios propostos, à luz de critérios que identifiquem o grau de reflexão, ancoragem textual e flexibilidade categorial; c) Analisar qualitativamente como as abordagens adotadas pelos livros didáticos no tratamento gramatical de substantivos e adjetivos se coadunam com os pressupostos da perspectiva funcionalista, considerando as mudanças decorrentes da implementação da BNCC. Esse pressuposto dialoga com as reflexões de Rojo (2012) em Rangel (2020), ao considerar que embora o livro didático de língua portuguesa busque acompanhar as orientações de renovação no ensino de língua materna, ainda pode preservar traços do paradigma tradicional.

Em conformidade com o exposto, definimos como questão central a seguinte proposição: de que maneira o tratamento dado às classes nominais substantivo e adjetivo, nos livros didáticos investigados, evidencia permanências e mudanças após a implementação da BNCC? Como questões secundárias apresentamos: a) Quais modificações podem ser verificadas no tratamento dos substantivos e dos adjetivos nos livros didáticos após a implementação da BNCC?; b) Em que medida o tratamento gramatical de substantivos e adjetivos após a BNCC dialoga com o funcionamento das diferentes linguagens conforme as orientações desse documento? e c) Que lacunas ainda podem ser observadas mesmo após as orientações da BNCC e as contribuições das teorias linguísticas contemporâneas?

Partimos da hipótese de que os livros didáticos publicados após a implementação da BNCC tendem a apresentar mudanças pontuais no tratamento dos substantivos e dos adjetivos, sobretudo porque consideramos a tentativa de articular os conteúdos gramaticais a textos e práticas de linguagem, em diálogo com as orientações oficiais acerca da educação básica e com o alicerce científico desses documentos, cujas bases claramente são perspectivas linguísticas Funcionalistas, Textuais e Discursivas, conforme destacam os estudos de Oliveira e Cezario (2007). No entanto, essas mudanças não eliminam totalmente a presença de abordagens tradicionais, ainda marcadas pela classificação e descrição formal.

Como desdobramento dessa hipótese, partimos dos seguintes pressupostos: a) Os livros publicados após a BNCC revelariam um alinhamento parcial com o que preconiza o documento e apresentam mudanças pontuais no tratamento dado aos substantivos e adjetivos em relação ao livro que antecedeu sua implementação; b) Os livros publicados após a BNCC tenderiam a apresentar indícios de articulação entre o tratamento gramatical

dos substantivos e dos adjetivos e as práticas de linguagem propostas pelo documento; c) Embora revelem alinhamento às orientações, esses livros ainda apresentaria lacunas no tratamento dos substantivos e dos adjetivos, o que fragiliza a efetivação das propostas da BNCC.

Quanto à especificidade da pesquisa, o interesse em analisar o tratamento das classes nominais substantivos e adjetivos em livros didáticos decorre da observação de algumas diferenças no tratamento dado à estas classes nominais nos livros utilizados pela escola em que atuo como professora. Esse fato suscitou o levantamento de questionamentos sobre o tratamento gramatical dos livros, quais as motivações das diferenças e em que medida as orientações oficiais se fizeram inseridas nessas mudanças. Consideramos que essa perspectiva investigativa reforça o papel do livro didático em mediar as políticas educacionais e a prática docente.

A dissertação está organizada em sete capítulos, incluindo esta introdução, que corresponde ao primeiro capítulo. O segundo capítulo, intitulado “*As políticas públicas nacionais de educação e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático*”, objetiva percorrer historicamente o estabelecimento do livro como material didático no Brasil e suas implicações políticas, de modo a evidenciar como essas relações implicadas moldam o ensino de Língua Portuguesa em cada contexto. Ademais, discorreremos sobre o estabelecimento de programas que antecederam e foram substituídos pelos PNLD, apresentamos as funções do programa e evidenciamos os pressupostos defendidos pelos PCN e BNCC, o que fornece arcabouço teórico para a nossa investigação.

O terceiro capítulo, intitulado “*Classes de palavras: história, discussões e problematizações*”, objetiva percorrer historicamente a sistematização das classes de palavras do pensamento grego às perspectivas contemporâneas brasileiras, de modo a problematizar as tensões entre os critérios de definição.

O quarto capítulo, intitulado “*O funcionalismo em linguística e a abordagem das classes de palavras*”, objetiva apresentar as perspectivas das classes de palavras pelo viés da fluidez categorial, entre outras concepções baseadas no uso e nas funções discursivas que as palavras podem exercer, compreendendo os deslizamentos contextuais que podem ser exercidos pelos substantivos e adjetivos e por outras classes de palavras.

O quinto capítulo, intitulado *Metodologia*, objetiva apresentar os procedimentos metodológicos percorridos para a obtenção dos resultados da pesquisa. No capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa, o método de abordagem, o *corpus*, os critérios de seleção, procedimentos e critérios de análise.

No sexto capítulo, intitulado *Análise e descrição de dados*, realizamos nossa análise, de caráter qualitativo e documental, e descrevemos as nossas considerações após as evidências identificadas a partir da investigação.

Em *Considerações*, apresentamos as nossas considerações gerais com a realização da pesquisa.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

Sobre as políticas públicas, Fonseca (2009) considera:

A sociedade espera que o Estado faça a sua parte. Primeiro, atuando como poder mediador, capaz de catalisar as demandas emanadas do campo científico e econômico, da comunidade educacional e das famílias e de conduzi-las ao encontro de um projeto educacional que contemple todas as dimensões do conhecimento humano. Segundo, exercendo sua capacidade equalizadora, no sentido de prover condições para a superação das dificuldades que afligem os entes administrativos locais (orçamentárias, gestonárias, pedagógicas e culturais) (Fonseca, 2009, p. 173).

Concordamos com a autora que as políticas públicas exercem papel fundamental nas diferentes dimensões da vida social. No âmbito da educação, atuam desde a definição das diretrizes pedagógicas até a regulamentação das orientações didáticas gerais. Nesse sentido, consideramos que essas políticas, além de planos governamentais, buscam promover condições efetivas para a equidade e a formação cidadã. Nessa perspectiva, buscaremos, nesse capítulo, explorar três documentos normativos nacionais que orientam o ensino e estabelecem relação direta com nosso objeto de estudo, o livro didático. São estes: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Zucatto *et al.* (2023, p. 200) defendem que “o processo educacional é influenciado pela evolução da sociedade”. Para tanto, consideramos pertinente realizar um breve resumo histórico do estabelecimento do livro didático no ensino até a instituição do PNLD, programa ao qual nosso objeto de análise mantém relação direta, examinando sua configuração, teor político e suas mudanças ao longo do tempo. Conforme afirma Bittencourt (2003), o livro didático pode assumir diferentes funções, a depender das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado.

Além da reflexão, tendo em vista que nos interessa analisar o tratamento gramatical dado aos substantivos e adjetivos nos livros didáticos e as orientações pedagógicas inseridas, investigaremos como as demais políticas públicas, PCN e BNCC, dialogam na constituição dos livros didáticos atualmente, o que fornecerá fundamentação teórica pertinente à nossa análise.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO DO PERÍODO IMPERIAL À INSTITUIÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO

O livro didático, desde o período imperial, exerceu papel central na formação escolar e se vinculou aos ideais do Estado. Esse processo de utilização de materiais didáticos para a educação básica remonta ao período da instituição da Lei das Escolas das Primeiras Letras, em 1827. Os aspectos de alinhamento de material didático aos ideais políticos transcorreram no tempo, do Império à década de 1980, período em que foi instaurado um movimento de redemocratização com novas diretrizes para a educação brasileira, somando-se à instituição do PNLD em 1985.

Como observa Sousa (2021, p. 153), ao discorrer sobre investigações em livros didáticos, considera que “o debruçar sobre seus aspectos históricos se faz uma atividade mais que exigida”; percorreremos, nesse tópico, o contexto histórico que antecedeu o surgimento do PNLD de modo sintético, através de uma pesquisa bibliográfica sobre autores de referência que se dedicaram a estudar a história do livro, como Bittencourt (1993, 1999, 2003), Munakata (1997) e Filgueiras (2013), articulando elos com o estilo de ensino de língua portuguesa e gramática adepto na educação a cada época.

Ademais, examinaremos o PNLD desde a sua instituição, evidenciando seus marcos mais importantes e, ainda, como o programa direciona as atuais diretrizes pedagógicas que consideram as mudanças tecnológicas e as demandas da sociedade atual ao ensino. Isso possibilita compreender como as práticas de ensino se legitimaram ao longo do tempo e como se configuram hoje no livro didático.

Além disso, examinaremos quais critérios o programa estabelece ao ensino de língua portuguesa, contidos nos *Guia do PNLD* publicados entre 2018 e 2024, que fazem parte da avaliação do programa, evidenciando como ele define orientações relacionadas ao tratamento gramatical, foco de nossa análise.

2.1.1 O livro como material didático no Brasil e o estilo de ensino gramatical: do Império à Primeira República

A utilização do livro como material didático no Brasil teve início ainda no período imperial, junto ao surgimento das primeiras escolas públicas do país, na década de 1820, e seu uso destinava-se majoritariamente às classes abastadas, e a sistematização desse uso

ocorreu em especial com o surgimento do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. De acordo com Silva (2012), “A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa” (Silva, 2012, p. 807-808).

No século XIX, o Brasil se sujeitava culturalmente a paradigmas externos. Isso evidencia que, historicamente, o ensino brasileiro foi marcado por tradições estrangeiras e se dirigia a um público selecionado.

No cenário de 1827, com o surgimento das Escolas de Primeiras Letras, até a primeira década do século XX, o livro didático destacou-se como um instrumento do Estado para direcionar o ensino conforme seus preceitos. Além disso, “apresentavam as contradições de uma sociedade influenciada pelo ideário liberal europeu, buscando adaptá-lo à realidade da elite brasileira” (Zacheu e Castro, 2015, p. 158).

Nesse período, “o livro didático constituiu-se em instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares” (Bittencourt, 1993, p. 17-18). Durante esse período, as obras destinadas ao ensino primário e secundário não possuíam apenas a função pedagógica, mas ainda a de reforçar o sentimento de nacionalidade, junto às visões patriotas movidas pelo interesse do Estado.

Bittencourt (1993) afirma que a elaboração dos livros didáticos no século XIX inicialmente foi marcada pelos projetos inspirados nos modelos estrangeiros. Posteriormente, pelo início das produções nacionais, que se motivaram em meio às críticas à dependência estrangeira.

Como forma de suprir as deficiências de formação do professor e dos alunos da época, os manuais e as metodologias eram advindos dos “livros de autores consagrados, principalmente obras religiosas [...]” (Zacheu e Castro, 2015, p. 158).

Um dos primeiros registros de obras didáticas brasileiras é a publicação de *Escola brasileira* ou *Instrução útil a todas as classes*, de José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, destinada aos professores de Primeiras Letras, que tomava como referência as Sagradas Escrituras.

Os livros didáticos dessa época se organizavam de acordo com a faixa etária e o grau de complexidade dos assuntos. Dentre esses, destacavam-se os livros de leitura que se destinavam à infância, possuíam caráter moralizante, inspiração religiosa e assemelhavam-se aos materiais catequéticos.

Quanto ao ensino da disciplina língua portuguesa na época, Bunzen e Medeiros (2016), ao analisarem a gramática de Eduardo Carlos Pereira, consideram que:

Os planos de ensino de Português do Colégio Pedro II, que estiveram em vigor no final do século XIX e nas três primeiras décadas do XX, previam o estudo da gramática expositiva e da gramática histórica; a leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses; bem como exercícios de redação e composição (Bunzen e Medeiros, 2016, p. 122-123).

Depreende-se que esse ensino, ao enfatizar a oralidade, a escrita e a leitura a partir de textos poéticos, cultuava a boa escrita e o falar correto na abordagem pedagógica da gramática.

Em 1870, intensificaram-se os debates sobre a alfabetização, devido à ampliação do acesso à escolarização, e, como material didático desse período, destacaram-se as cartilhas de alfabetização, que perduraram até 1920.

Associado à cartilha, o livro de leitura consolidou-se como principal recurso no curso elementar, que objetivava formar os alunos para diferentes disciplinas e estimular o gosto pela leitura, marcado por assuntos de caráter moral, que inicialmente possuía conteúdos sobre a vida dos santos. Com a consolidação da escola laica, as fábulas de cunho cívico passaram a substituir as obras de caráter religioso.

Em relação ao ensino secundário, a adoção dos livros didáticos era objeto de forte vigilância estatal e submetida a regulamentos específicos que mantinham a obrigatoriedade da leitura de obras clássicas e reduziam o espaço dedicado à literatura brasileira. Ademais, Bunzen e Medeiros (2016) afirmam que:

Entre 1890 e 1930, o ensino de português ocupou um lugar expressivo nos currículos do secundário, como demonstram os programas do Colégio Pedro II, instituição que servia de modelo para as demais escolas secundárias públicas e privadas do país (Bunzen e Medeiros, 2016, p. 122).

Sobre os planos de ensino, os autores reiteram que:

Embora a leitura e a escrita aparecessem contempladas nos programas, a ênfase dada nesses documentos à gramática expositiva, ou gramática normativa, conforme denominação atual, é um indicativo de que, no período mencionado, o ensino de português estava mais voltado ao aprendizado da gramática normativa da língua portuguesa. (Bunzen e Medeiros, 2016, p. 122)

Conforme os autores, fica evidente que, apesar de haver um trabalho pedagógico no âmbito da leitura e escrita, o tratamento gramatical configurava-se com foco normativo, que, por sua vez, centraliza-se em definições e se desloca das funções contextuais.

O ensino na época era voltado apenas à elite e majoritariamente aos jovens do sexo masculino. O modelo alinhava-se ao padrão internacional, que preparava os estudantes para as carreiras de prestígio no ensino superior, como os cursos de Direito,

Medicina e Engenharia. Diante das proposições, fica evidente que, por efeitos políticos e de um ensino de viés tradicionalista, o ensino gramatical no período privilegiava definições normativas que refletiam as políticas da época.

2.1.2 O livro didático como política pública no Brasil e estilo de ensino de língua: do Estado Novo ao PNLD

A instituição da primeira política pública nacional encarregada de coordenar a distribuição e a utilização do livro didático no país remonta à década de 1930. Miranda e Luca (2004) asseveram que:

Embora a estruturação de um programa de avaliação determinante dos processos de compra seja algo relativamente recente, o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático (Miranda e Luca, 2004, p. 124).

A época se caracterizou por reformas políticas em diferentes âmbitos e, nesse contexto, a produção didática passou a desempenhar papel estratégico, tendo em vista que se baseava “nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental” (Miranda e Luca, 2004, p. 125).

Na década de 1930, o Estado instituiu dois órgãos importantes para o gerenciamento do livro didático. O primeiro, em 1937, foi o Instituto Nacional do Livro INL, órgão responsável por editar obras de referência. E o segundo, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático CNLD, que regulamenta regras específicas para o livro didático.

Os livros mantinham sintonia direta com os interesses políticos da época, tendo em vista que, conforme Filgueiras (2013), os critérios de eliminação dos livros didáticos vetavam livros que apresentassem conteúdos contrários às ideias do governo instituído e se dividiam em duas partes.

A primeira parte tratava das preocupações ideológicas, relativas à defesa do Estado nacional - vetava livros que apresentassem conteúdos contrários ao governo instituído -, à ideia de Nação, identidade nacional, às tradições brasileiras, à família e à religião [...]. A segunda parte dos critérios de eliminação tratava de questões pedagógicas, metodológicas, conceituais - relacionadas às áreas do conhecimento -, de linguagem, além de questões gráficas e do mercado. (Filgueiras, 2013, p. 167)

Quanto à língua brasileira nesse período, o cenário do Estado Novo destaca-se pela ideia da língua nacional, “um movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e a construção da política linguística: língua nacional em contraposição explícita às línguas trazidas pelos imigrantes ao território nacional” (Lorenset, 2014, p. 158).

Marcado pelo nacionalismo e com o propósito de uniformizar e estabilizar a língua “em nome da língua nacional, a ditadura getulista exerceu forte repressão linguística: o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado” (Lorenset, 2014, p. 158).

Quanto ao ensino de língua portuguesa na época, Lorenset (2014) retoma Gregolin (2007) e afirma que:

Foi fortemente marcado pelo modelo de língua culta que, consoante Gregolin (2007), era uma perspectiva conservadora, pois a concepção de língua que embasava essa política era a de língua sistema, com o ensino de LP que privilegiava a correção formal da linguagem, o uso correto da língua (Lorenset, 2014, p. 158).

Devido à relação de pertencimento e à manutenção do regime, a autora considera que “a língua nacional servia de instrumento de dominação do poder político e militar, com mera repetição mecânica da estrutura da língua” (Lorenset, 2014, p. 159).

Evidenciamos que, até o Estado Novo, a política educacional foi reforçada pelo viés centralizador de ensino, que persistiu e ainda marcou os anos seguintes. A partir dos anos 1960, a democratização do ensino expandiu a rede escolar, em meio a “um movimento de massificação do ensino” [...] (Miranda e Luca, 2004, p. 125).

“A chegada de novos setores sociais até então excluídos das salas de aula e com um poder aquisitivo mais modesto exigiu políticas de barateamento do material didático.” (Silva, 2012, p. 809). Nesse sentido, o governo buscou financiamento junto ao Banco do Brasil para subsidiar a produção dos livros didáticos, e “para publicar e distribuir livros didáticos, instituiu-se, em 1964, a Campanha Nacional de Material de Ensino [...], que, em 1967, [...], seria transformada em Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)” (Munakata, 1997, p. 47).

Segundo Lorenset (2014, p. 158):

A década de 1960 é marco no ensino de LP, dadas as transformações na vida política e social do país – milagre brasileiro: mais alunos, mais variantes linguísticas, mais heterogeneidade linguística. As variantes e a heterogeneidade linguísticas, que antes habitavam no intercâmbio social, agora passam a existir também na escola. Em 1963, com a entrada da Linguística nos currículos dos Cursos de Letras e desestabilização no diálogo entre a gramática normativa e o ensino, passou a haver lugar para a diferença: desmoronou o discurso da homogeneidade e situou-se um conflito entre as concepções

descritivas e o caráter normativo da gramática tradicional [...]. Nas orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino de língua, houve reformulação do ensino: a educação foi posta a serviço do desenvolvimento e a língua passou a ser instrumento.

No contexto de movimento inicial de democratização que refletiu sobre o ensino de língua portuguesa, que passou a refletir sobre a articulação entre gramática e texto, Angelo (2010, p. 942) assevera que “esse novo rumo em progressão no ensino de português, entretanto, não significou que a gramática perdesse a sua primazia sobre o texto”. Fato que pode explicar-se “pela força da tradição que vem dos tempos do sistema jesuítico e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX, e talvez também pelo espaço vazio que o abandono da retórica e poética deixou no ensino” (Angelo, 2010, p. 942).

No ano de 1966, o governo instituiu a COLTED, Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, por meio de um acordo entre o MEC e a USAID, agência norte-americana para o desenvolvimento internacional. O órgão ficou responsável por coordenar, orientar e executar as orientações do MEC, relacionadas às obras escolares. Tempos depois, através de denúncias sobre irregularidades, a comissão foi extinta em 1971. Para tanto, “cabe destacar que o PLIDEF/INL funcionou somente entre os anos de 1971 e 1976. No entanto, após 1976, o Programa continuou existindo, mas sua coordenação foi transferida para a Fundação Nacional do Material Escolar – Fename” (Vahl e Peres, 2017, p. 565).

Nesse sentido:

Nos anos 1980, novos ares de democracia começaram a soprar em terras brasileiras e, nesse momento, as mudanças também adentraram o campo escolar. Em 1983, a Fename foi incorporada pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, que tomou o Plifed sob sua administração. Seguindo o rumo de uma tímida democracia em ascensão, o Plidef deu lugar, em 1985, ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (Zacheu e Castro, 2015, p. 9).

Quanto ao tratamento gramatical no ensino que compreende de 1970 a 1980, em decorrência das propostas da Lei nº 5.692/1971, LDB de 1971, a década foi marcada por:

Pelo menos em tese, uma ruptura com o pensamento estritamente gramatical, uma vez que os textos literários deixavam de ser exclusivos nas páginas dos livros didáticos e davam lugar a textos das práticas cotidianas: jornais, revistas, publicidade, história em quadrinhos, humor, entre outros (Garcia *et al.* 2022, p. 47).

Miranda e Luca (2004) afirmam que, a partir de 1985, progressivamente, “foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e

o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha” (Miranda e Luca, 2004, p. 126).

A respeito da abordagem da língua ao ensino e da influência das políticas públicas, Lorensset (2014, p. 159) considera:

Acerca da historicidade do sistema de ensino de LP, da ritualização da palavra, compreende-se que a LP vai se (re)configurando pelo fio condutor das políticas públicas, em um processo contínuo de (re)construção dos objetos de ensino: movimento complexo que engendra rupturas e tensões sobre o ensino de língua.

Sobre o ensino gramatical a partir de 1990 e sua relação com as referências nacionais, Lorensset (2014) afirma que:

Nessa década, ressaltou-se a nova LDB n. 9.394/96, que norteia os Parâmetros Curriculares (PCNs) como diretrizes para orientar a prática das disciplinas curriculares. Essas propostas curriculares oficiais traduzem-se em propostas de renovação do ensino de LP. Pode-se afirmar que a história do ensino de LP iniciou outra etapa ainda em construção. (Lorensset, 2014, p. 159)

Desse modo, Lorensset (2014, p. 159) afirma que “a língua passou a ser vista como dispositivo de inserção social”.

Consideramos que, do contexto do Estado Novo ao surgimento do Programa Nacional do Livro Didático, evidenciou-se um forte controle do Estado frente às demandas de democratização da educação e que, apesar da busca por organizar e solidificar a produção didática, o período se caracterizou, em especial, pelas restrições políticas que o Estado demandava ao ensino e ao trato com a língua. Ressalta-se, conforme Soares (2012), que, no início da década de 1990, o ensino de língua portuguesa ganha novas características advindas das contribuições das ciências linguísticas contemporâneas e das demandas das heterogeneidades linguísticas que são incorporadas pelos documentos oficiais.

2.1.3 O Programa Nacional do Livro Didático

Ao analisarem o PNLD, Corrêa e Doro (2023) destacam que:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é o meio pelo qual, atualmente, o governo federal avalia obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma regular e sistemática e distribui às escolas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distritais e instituições da educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público. De acordo com o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNLD é o programa de distribuição

de livros didáticos mais antigo do país, uma vez que o FNDE compreende que ele tenha surgido junto com a implantação do Instituto Nacional do Livro (INL), no Estado Novo (Corrêa e Doro, p. 3, 2023).

Consideramos a relevância do programa ao democratizar o acesso a materiais gratuitos frente ao cenário de uma nação que se caracteriza pela desigualdade social. Sobre essa relevância, Caimi (2018, p. 23) destaca que:

Longe de solucionar todas as limitações que permeiam a produção didática ou de dar respostas a todas as encorpadas críticas que lhe são direcionadas, pode-se afirmar que, do ponto de vista da avaliação, [...] o PNLD teve o mérito, ao longo dos últimos 20 anos, de submeter a produção editorial a processos avaliativos sistemáticos e solidamente organizados, eliminando e/ou amenizando um conjunto de restrições historicamente presentes nesse suporte cultural nomeado livro didático.

Apesar de o programa ter percorrido diferentes governos, ele mantém suas concepções centrais e busca, ao longo do tempo, aprimorar a qualidade pedagógica e científica dos materiais e estabelece “condições para que os estudantes da educação básica recebam livros cada vez mais qualificados” (Caimi, 2018, p. 23).

Ao refletirmos sobre os acontecimentos centrais que marcaram o programa em torno dos últimos 30 anos, destacamos, conforme o FNDE, que em 1992 o PNLD passou por um comprometimento orçamentário para a distribuição de livros no ensino fundamental e o retorno ocorreu gradualmente entre 1995 e 1997.

Ainda em 1996, para os critérios de avaliação, foi instituído o primeiro “Guia de Livros Didáticos”, conforme o FNDE, que se aperfeiçoou conforme o tempo e se aplica até hoje.

O ano de 1997 foi marcado pela ampliação da distribuição para todo o ensino fundamental, que antes atendia apenas da 1ª à 4ª série. Em 2000, foi distribuído a esse público um dicionário de língua portuguesa para o uso na vida escolar, e em 2001, o programa passou a atender em Braille o público com deficiência visual, e atualmente os livros também são adaptados em Libras.

Em 2003, junto à expansão do dicionário para todo o público do ensino fundamental, as escolas que atendiam EJA – Educação de Jovens e Adultos¹, 5ª e 8ª séries

¹ A LDBEN n.º 9.394/96 prevê que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão (Brasil, 2002, p. 17).

do ensino regular foram contempladas com atlas geográfico para os estudantes do ensino fundamental.

No ano de 2004, distribuíram-se pela primeira vez os livros para o ensino médio, que contemplou as disciplinas de língua portuguesa e matemática, para os alunos do 1º ano, estudantes do Norte e do Nordeste. Em 2005, os outros componentes curriculares foram distribuídos e as outras regiões brasileiras foram contempladas com língua portuguesa e matemática.

De 2006 a 2011, o programa se consolidou progressivamente com a ampliação e diversificação do material, além de atender à modalidade EJA, e em 2012 essa universalização foi reforçada com a distribuição integral ao público do ensino médio.

A partir de 2012, o programa percorreu o período de maior inovação ao incorporar recursos tecnológicos e digitais como complemento ao material impresso e, a partir de então, as obras de 2014 se configuravam com uma parte do material no formato digital, de modo a complementar o assunto tratado nos livros para alunos e professores.

Rojó (2013, p. 22) concorda que “esse novo *ethos* traz consigo mudanças fundamentais. [...]”; nesse sentido, reitera que “a educação não pode continuar a ignorar essas mudanças na formação de nossos alunos.” A autora argumenta que esse novo *ethos* implica a oferta de um novo suporte aos textos e ao deslocamento a novas relações com o mundo e com o conhecimento.

No que se refere às últimas atualizações do programa, de acordo com as disposições gerais, o decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, atualizado em 27 de maio de 2024, explicita que, além das obras didáticas, o PNLD ainda disponibiliza obras “pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (Brasil, 2024, art. 1º). Salientamos que, ao perpassar diferentes instituições de ensino, o programa busca amenizar desigualdades estruturais.

Destacamos que atualmente o programa se insere nas perspectivas plurais e contemporâneas de ensino, uma vez que, entre os objetivos, se direciona a:

[...] III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2024, art. 2º)

Evidenciamos que, além da função administrativa, o PNLD promove o desenvolvimento de uma prática educativa em diálogo com as políticas de democratização, incentivo à educação e equidade educacional, como a BNCC.

Ao se fundamentar em valores democráticos, suas diretrizes elucidam responsabilidade com as diversidades culturais nas práticas pedagógicas e elencam “I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino; IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; [...]” (Brasil, 2024, art. 3º).

Nesse sentido, para o âmbito do ensino de língua, quando preconiza a diversidade de ideias e de concepções pedagógicas, o programa propõe diferentes perspectivas para o ensino.

2.1.3.1 Critérios de avaliação do PNLD – eixo dos conhecimentos linguísticos 2018-2024

O processo de avaliação dos livros didáticos do PNLD, etapa fundamental para a garantia da qualidade, acontece por meio da publicação de editais que se pautam em critérios previamente definidos e buscam a transparência em todo o percurso, com o propósito de atender às diversidades de saberes e práticas culturais em âmbito nacional, e é integrado por equipes de professores especialistas de concepções heterogêneas, de diferentes níveis e regiões do país. Nesse sentido:

Com vistas a aprimorar os processos de publicização e transparência, instaurou-se em 2015 a prática da chamada pública para contratação das universidades responsáveis pela avaliação pedagógica, antes efetuadas no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com a indicação de especialistas que compunham a Comissão Técnica dos respectivos componentes curriculares. Na mesma direção, procederam-se a mudanças na composição dos pareceristas, que passaram a ser sorteados de um Banco de Avaliadores, constituído por professores de todos os níveis e áreas, com prévia inscrição (Caimi, 2018, p. 23-24).

Para a edição do Guia do PNLD 2018 do ensino médio, as equipes de avaliação “foram compostas por professores universitários com larga experiência em pesquisas sobre o ensino e formação docente e por professores da Educação Básica com larga experiência no magistério” (Brasil, 2018).

Os princípios e critérios de avaliação para as obras do PNLD 2018 do ensino médio foram baseados nas respectivas diretrizes educacionais disponibilizadas no Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI, com o objetivo de garantir qualidade teórico-

metodológica e gráfica. Para tanto, de acordo com o Guia Digital do referido ano, foram enfatizados critérios em que as categorias gramaticais dialogassem com o funcionamento comunicativo e com as experiências comunicativas articuladas à leitura, à escrita e à oralidade:

No tocante ao eixo de **Análise Linguística**, analisaram-se a pertinência e a coerência da perspectiva adotada para o estudo da língua, observando as atividades e reflexões propostas no que respeita à natureza e ao funcionamento linguístico, à seleção e abordagem dos conteúdos em franco diálogo com os demais eixos do ensino e ao tratamento dado às convenções linguísticas (Brasil, 2018).

Para a avaliação das atividades, foram considerados critérios que partiram da seguinte questão:

As atividades propostas oferecem uma abordagem consistente dos fatos e das categorias gramaticais, na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas (articulam os conhecimentos linguísticos com o processo de desenvolvimento das capacidades exigidas na leitura compreensiva, na produção de textos e na oralidade)? (Brasil, 2018).

Rojo e Batista (2003), ao discorrerem sobre a importância das diversidades linguísticas articuladas ao ensino de língua, convergem com os critérios que se estabelecem com a manifestação social da linguagem. Destacam as práticas orais como significativas nesse processo e avaliam positivamente os critérios selecionados pelos avaliadores do PNLD, tendo em vista acreditar que o MEC e os assessores do PNLD parecem reconhecer a rejeição dos alunos das séries mais avançadas em relação às práticas didáticas do ensino de língua materna.

No tocante aos princípios que fundamentaram a análise das obras didáticas do PNLD 2021, estes buscaram:

Promover o desenvolvimento das competências gerais, competências específicas e habilidades definidas pela BNCC, sempre estimulando a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade dos estudantes, para que eles sejam capazes de fazer escolhas e tomar decisões em relação a seus projetos presentes e futuros (Brasil, 2021).

Sobre a ficha de avaliação do PNLD 2021, diferentemente da edição 2018, os critérios avaliativos partem de uma série de princípios gerais, que se originam das habilidades e competências da BNCC. Tais princípios preservam propostas de metodologias investigativas e interdisciplinares, com vistas à dimensão da semiótica, da multimodalidade textual e ao desenvolvimento de competências inferenciais e argumentativas. A ficha de avaliação do PNLD 2021 preza por propostas em que o

estudante seja vinculado a práticas discursivas situadas e que tenha competência para o uso das variedades linguísticas ao exercer o protagonismo frente aos problemas reais da vida cotidiana. Nesse sentido:

A contextualização, no âmbito do PNLD 2021 Novo Ensino Médio, está relacionada à resolução de problemas reais da vida do estudante. Até então, era comum que em obras didáticas houvesse pré-textos e não contextos reais de aplicação do conhecimento (Brasil, 2021).

Para tanto, a ficha de avaliação do PNLD 2021 elenca nas competências gerais:

2.4 Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. [...] 2.2.6 Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2021).

Com base no excerto, observa-se que os critérios do PNLD 2021 se voltam para uma relação mais direta entre os textos e os contextos reais de uso da linguagem, exigindo o uso do pensamento crítico e reflexivo por parte do aluno.

Para o ciclo 2026-2029, em conformidade com o edital 2024/2, do documento, no eixo de análise linguística/semiótica, evidencia-se em diferentes pontos e prioriza a integração com os multiletramentos, dentre os quais destacam-se:

- e) Incentivar o contato dos alunos com textos multimodais, levando-os a articular, em busca da apreensão de sentidos, sinais e recursos verbais e não verbais;
- f) Favorecer experiências significativas de leitura por meio da:
 - I) seleção adequada dos temas;
 - II) definição de objetivos significativos de leitura;
 - III) ativação de estratégias cognitivas que conduzam o aluno para além da simples localização de informações explícitas;
 - IV) interação entre leitor-autor-texto; pela mobilização de conhecimentos prévios;
 - V) exploração dos valores semântico-pragmáticos do vocabulário;
 - VI) inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção;
 - VII) exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade;
- h) Oferecer uma abordagem dos fatos e das categorias gramaticais na perspectiva de seu funcionamento comunicativo em experiências textuais e discursivas autênticas;

- l)** Apresentar um itinerário orgânico e sistemático para o trabalho com a análise linguística/semiótica, proporcionando aos estudantes uma proposta progressiva para a sistematização de conhecimentos metalinguísticos.
- n)** Enfatizar o trabalho com a argumentação por meio de diferentes gêneros, especialmente nas práticas de leitura e de produção de textos;
- p)** Compreender a língua como veículo portador de crenças e de ideologias capazes de informar, desinformar, instruir, emocionar, divertir etc.

Diante dos critérios apresentados, podemos considerar que houve significativa ampliação das concepções para a análise linguística, que passaram a considerar o uso social da língua e a produção de sentidos ao ensino por meio de diferentes dimensões discursivas. Em diálogo, Gomes *et al.* (2024, p. 126) consideram que “a BNCC apresenta-se como um documento moderno, em sintonia com as transformações sociais da sociedade contemporânea, contemplando a cultura digital, diferentes linguagens multissemióticas e valorizando a diversidade cultural característica dos multiletramentos”.

Ao observarmos os critérios de análise linguística/semiótica estabelecidos pelo PNLD para as obras didáticas de língua portuguesa no percurso de 2018 a 2024, consideramos uma transição da análise da gramática em funcionamento comunicativo e articulada à leitura e escrita em 2018 para a análise em práticas discursivas de textos multimodais em 2021, ao foco em leitura inferencial, argumentação e aplicação dos conhecimentos adquiridos em função das competências comunicativas no referencial pedagógico de 2024/2. Consideramos que o programa, além de regular os padrões de qualidade, ao orientar os critérios de análise linguística, impacta a forma como os substantivos e os adjetivos são tratados nos livros.

2.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO, PARTE II

Em meio ao processo de redemocratização que marcou o final do século XX, diante das reformas políticas, destaca-se a revisão das políticas educacionais, que se caracterizam por determinar de modo estratégico maior qualidade aos processos educacionais. Nesse sentido, ressaltamos os Parâmetros Curriculares Nacionais como um exemplo. Publicado em 2000, constituiu-se até 2018 como a mais importante referência de currículo em âmbito nacional.

Os PCN são um conjunto de diretrizes que orientam, de modo indicativo, a prática pedagógica, objetivando a garantia da qualidade e a sua equiparação nacionalmente.

Nossa reflexão sobre o documento se volta à seção que norteia o ensino médio (parte II), que abrange a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

De modo geral, a proposta apresentada nos PCN preconiza que o processo de ensino-aprendizagem no ensino médio envolva “a interatividade, o diálogo e a construção de significados na, pela e com a linguagem”. (Brasil, 2000, p. 4) Espera-se, conforme o documento, que esse aprendizado seja permeado por atitudes de participação social como “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar” (Brasil, 2000, p. 5).

A linguagem, conforme o documento, é compreendida como uma área que serve de base para a formação de outras disciplinas, como filosofia, psicologia, semiótica, linguística, história, entre outros. Por ser considerada transdisciplinar em seu objeto de estudo, afirma-se que, em situação didática, o professor detenha essa percepção ao ensino, tendo em vista que “a principal razão para qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (Brasil, 2000, p. 5).

O documento defende que as formas sociais são mobilizadas como instrumento de comunicação e conhecimento. Nessa perspectiva, Silva e Neto (2013), ao analisarem-no, consideram que o documento defende, para a última etapa da educação básica, a promoção de “uma competência linguística cuja essência não se pauta na exclusividade do domínio técnico do uso da língua ‘padrão’, mas, sobretudo, no saber empregar a língua na sua diversidade, em que se leva em consideração o contexto interativo” (Silva e Neto, 2013, p. 299).

Ao analisarem os avanços das ciências linguísticas que coincidem com a proposta do uso da língua na sociedade, Silva e Neto (2013) consideram:

A confluência desses posicionamentos com os atuais estudos na área, que pretendem estreitar laços teóricos e metodológicos entre a linguística e o ensino da língua portuguesa, dentre os quais estão, na agenda do dia, a reflexão sobre a gramática, o texto e o discurso em situações de ensino (Silva e Neto, 2013, p. 299).

Em diálogo com a proposição, Neves (2011), ao refletir sobre a experiência vivenciada “nos bancos escolares, diante de um livro-mestre que nos conduziu irrefletidamente às atividades de aula, sem que entendêssemos muito bem por quê e para quê” (Neves, 2011, p. 25), defende que:

A chave para algum progresso é uma só: a inserção das propostas em bases desenvolvidas pela ciência linguística, respaldada em princípios e em métodos

que salvam do diletantismo e do amadorismo. Essa aplicação da ciência linguística à atuação escolar há de servir a ambas as partes: assim como é a circulação da teoria linguística que há de renovar o tratamento escolar da linguagem, da língua, da gramática, assim também uma renovação efetiva desse tratamento há de realimentar discussões teóricas que com felicidade se apliquem à condução escolar da reflexão sobre a linguagem (Neves, 2011, p. 25).

Nessa perspectiva, os postulados dos PCN consideram a língua como uma prática social, histórica e dialógica que promove a construção de significados por meio das interações humanas. Desse modo, esse documento critica o modelo de ensino que dá ênfase à nomenclatura gramatical e à memorização de regras, as quais desvinculam o componente curricular de uma abordagem que contextualize o ensino, e problematiza os estudos gramaticais que se voltam para a nomenclatura como eixo principal, afastando-se do uso, da função, e do texto.

De acordo com Nascimento (2023, p. 70):

O estudo da Língua Portuguesa, até o momento de escrita dos PCNs, desenvolvia-se de maneira tradicional e prescritiva, longe do que estudiosos da língua valorizam/valorizavam para o melhor aproveitamento desse componente curricular por meio da perspectiva interativa, produtiva e engajada a partir da concepção sociointeracionista da linguagem.

Conforme a autora, o documento preconiza a “necessidade de atualizar o modo como a língua é entendida para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa” (Nascimento, 2023, p. 71). Ao indicar que o estudo da língua materna deve apontar para uma reflexão sobre o uso da língua e na sociedade, objetiva que o ensino de língua promova o desenvolvimento de competências que considerem as relações contextuais, semânticas, funcionais e gramaticais características da própria natureza da linguagem, uma vez que o estudo apenas formal desvincula o caráter social da linguagem.

Além disso, o documento correlaciona o ensino de língua portuguesa com alguns artigos da LDB, quando trata de assegurar a formação para o exercício da cidadania e a continuidade dos estudos, evidenciando que a disciplina deve compreender a dimensão comunicativa, que corrobora a participação social e o mundo do trabalho. Os PCN propõem que o aluno desenvolva nessa etapa competências e habilidades relacionadas à representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

Ao analisarem as proposições que os PCN fazem quanto à definição de linguagem como ação interindividual orientada a uma ação específica e à conceituação de língua

como conjunto de signos históricos que possibilitam ao homem significar sua realidade, Oliveira e Cezario (2007) defendem que:

Se tivermos que classificar, em linhas gerais, a orientação dos PCN, podemos dizer que ela é de base funcional, uma vez que assume a língua como um organismo não autônomo, mas como produto e instrumento de comunicação, de persuasão, de expressão, de simulação, enfim, das manifestações humanas. Nessa nova perspectiva, e em conformidade com o funcionalismo linguístico, o objetivo maior do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento de competências necessárias a uma interação autônoma e participativa nas situações de interlocução, leitura e produção textual (Oliveira e Cezario, 2007, p. 89).

Consideramos que o propósito maior dos PCN seja o de romper o ensino de língua atrelado às concepções prescritivas, tradicionais e desvinculadas das propostas interativas e do uso social da língua. Nesse sentido, o documento busca ressignificar o ensino, ao designar recomendações de práticas de linguagens fundamentadas em suas funções sociais; desse modo, o próprio documento elenca as perspectivas que se pautam na defesa dessa ideia central da língua em interação social, portanto, são amplos os diálogos teóricos linguísticos que permeiam as propostas e mantêm a essência da língua em função social.

2.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC é o mais recente documento de natureza normativa e obrigatória que estabelece aprendizagens essenciais para a formação do alunado da educação básica em âmbito nacional. Com o objetivo maior de incorporar as demandas contemporâneas para a prática pedagógica, suas diretrizes estão alinhadas aos avanços tecnológicos que, por sua vez, ressignificam as práticas sociais. Constitui-se como uma estratégia governamental que busca garantir uma educação democrática, em virtude de objetivar alinhar-se e fortalecer outras políticas públicas em âmbito federal, estadual e municipal.

Por meio da definição dos direitos de aprendizagem, o documento delineia, de modo a garantir equidade e qualidade, os saberes essenciais para os estudantes na vida escolar. Desse modo, o documento considera que essas aprendizagens “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8).

Para a etapa do ensino médio, a BNCC compreende que:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (Brasil, 2018, p. 463).

No tocante à área de Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio, o documento propõe “possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (Brasil, 2018, p. 481). Desse modo, ressalta-se que nessa etapa sejam ampliadas as possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural.

A BNCC dialoga com os PCN no sentido de enfatizar um ensino de língua portuguesa articulado aos gêneros textuais, mas busca reforçar essa prática às manifestações dos gêneros que surgem com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação através de diferentes semioses. Nesse sentido, seu texto enfatiza que “para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos”. (Brasil, 2018, p. 487)

Vemos, portanto, que embora a BNCC afirme que o trabalho ocorra de forma ressignificada, essa prática não deve ser excludente; ao contrário, esse ensino precisa considerar a inserção dos novos letramentos.

Rojo (2022) afirma que o termo “Multiletramentos” surge no final da década de 1990, a partir do estudo de pesquisadores dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, denominado Grupo de Nova Londres (GNL). Desse modo, a proposta dos multiletramentos manifesta-se no ensino em decorrência de dois fatores: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente relevância da diversidade cultural e linguística” (Rojo, 2022, p. 2).

Ferreira e Fofonca (2021) elucidam como o conhecimento do multiletramento pode ocorrer na prática.

O multiletramento envolve múltiplas práticas sociais e culturais em que formas e usos da escrita e da leitura são utilizados pelos sujeitos de formas plúrais, integradas, colaborativas e híbridas. Por essa perspectiva, ao ter contato com o livro didático, contendo textos com diferentes intencionalidades pedagógicas, que apresentam imagens, *QR Codes* e vídeos, que compõem um entendimento integrado acerca de um determinado objeto do conhecimento, o estudante estará envolvido no exercício do multiletramento. (Ferreira e Fofonca, 2021, p. 108)

Os autores evidenciam que essa prática pode também apresentar-se nos livros didáticos por meio de textos multimodais que relacionem objetos do conhecimento à dimensão de diferentes letramentos, o que projeta o texto a uma dimensão híbrida e amplia a competência da leitura crítica. Nessa perspectiva, Fiorin (2011, p. 67) discorre que “os gêneros são meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade.”

No que tange ao ensino de língua portuguesa, Fiorin (2011) considera que haja uma integração desse ensino com as situações sociais. Para tanto, o autor orienta que essa relação ocorra articulada a diferentes campos de atuação e se vincule a práticas variadas. Esses campos de atuação organizam-se em: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Destacamos essa organização como uma forma de integração para as aprendizagens, tendo em vista que o documento enfatiza possibilitar aos alunos práticas de linguagens mais situadas e que envolvam “conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos” (Brasil, 2018, p. 489). Dessa forma, preconiza-se o desenvolvimento de diferentes competências, que por sua vez ganham destaque no documento.

Para que se efetive o desenvolvimento dessas competências, entendidas, conforme a BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)”, esse trabalho se articula às habilidades, que são definidas como “práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]”.

Dessa forma, a BNCC organiza uma articulação entre ambas no ensino. Portanto, para a competência, que possui um objetivo mais amplo, espera-se que o aluno desenvolva uma ou mais habilidades, que são as ações específicas.

Nesse sentido, a área de Linguagens e suas Tecnologias, com base nas orientações da BNCC para o ensino médio, deve garantir determinadas competências específicas, intituladas no documento de *Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio*, apresentadas a seguir:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 490).

Evidenciamos que essas concepções revelam uma nova orientação para as práticas de ensino e incentivam o aluno a exercer centralidade nas interações sociais. Uma vez que educadores mobilizem e favoreçam uma atuação crítica do aluno para com a linguagem em funcionamento, este terá o seu conhecimento desenvolvido de uma maneira mais ampla.

Destacamos que, para a BNCC, o ensino de língua deve se articular como uma prática social em que, por meio dos contextos de uso, os sentidos sejam construídos e negociados, e assim mobilizados no processo de aprendizagem. Para tanto, a BNCC enfatiza que o aluno participe de modo engajado, sobretudo que interaja com as diversas manifestações da linguagem.

Nesse sentido, o documento destaca a necessidade de que se intensifique nessa etapa:

A perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade (Brasil, 2018, p. 498).

Consideramos que um trabalho pedagógico que promova esses aspectos, favorecendo a compreensão e a produção do conhecimento em suas múltiplas dimensões, por meio da oralidade, da leitura e da escrita, posiciona o ensino de língua como espaço de formação ampla do educando e amplia suas possibilidades de participação social.

Destacamos que, apesar de a BNCC renovar as práticas de ensino através dos novos letramentos, os textos continuam sendo objeto central para que esse trabalho se efetive. A essa relação, Antunes (2011) argumenta que o ensino de línguas recobra mais consistência e relevância ao eleger como ponto de referência o texto. Para tanto, a autora defende que:

É fácil encontrar razões que sustentam a pertinência dessa proposta. Entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento [...], o que leva necessariamente ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos (Antunes, 2011, p. 51).

Em suma, enfatizamos que a BNCC considera a plena participação dos jovens em sociedade e afirma que o ensino seja direcionado a experiências contextualizadas pela realidade. Em diálogo, Ferreira e Silva (2022) analisam:

Vemos que é complexa a ideia de ensinar aquilo que não possui aplicabilidade prática na língua, no uso do dia a dia. Mesmo porque, em se tratando de língua, aquilo que aprendemos e que não usamos ou que usamos tão pouco (tanto para escrever quanto para ler) passa a não ter sentido de ser, de aprender (Ferreira e Silva, 2022, p. 831).

Em conformidade, Antunes (2014) afirma que a linguagem, por natureza, é interativa. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com a língua não pode afastar-se da concepção de linguagem como prática interativa e social e nem concentrar-se em atividades de mera identificação de categorias linguísticas que não tenham finalidade comunicativa específica, portanto, atividades ocas, pois se destituem do que a linguagem tem de essencial, sua natureza interacional.

Essa orientação rompe com a tradição do ensino metalinguístico e dá lugar à reflexão, pois, conforme Neves (2011):

[...] b. O estudo da língua materna representa, acima de tudo, a explicitação reflexiva do uso de uma língua particular historicamente inserida, via pela qual se chega à explicitação do próprio funcionamento da linguagem. c. A disciplina escolar gramatical não pode reduzir-se a uma atividade de encaixamento em moldes que dispensem as ocorrências naturais e ignorem zonas de imprecisão ou de oscilação, inerentes à natureza viva da língua (Neves, 2011, p. 19).

Em diálogo, Possenti (2011) considera que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”, e complementa que “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (Possenti, 2011, p. 72).

Para tanto, Neves (2011) concorda que:

A escola tem de ser garantida como o lugar privilegiado de vivência de língua materna: língua falada e língua escrita, língua-padrão e língua não padrão, nunca como pares opositivos, ou como atividades em competição; enfim, uma vivência da língua em uso em sua plenitude, falar, ler e escrever (Neves, 2011, p. 90).

No tocante ao ensino da língua portuguesa para o ensino médio, a BNCC considera que “cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos” e, de modo progressivo, aprofundar aprendizagens e habilidades (Brasil, 2018, p. 498-499).

No que tange à progressão das aprendizagens e habilidades adquiridas, o documento propõe considerar para essa etapa:

- a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem [...];
- a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
- o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses;
- o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), [...];
- a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que supõem apuração de fatos, curadoria, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade;
- o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;
- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa,

cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. ; [...] (Brasil, 2018, p. 499-500).

As orientações se direcionam à ampliação quantitativa e de complexidade de gêneros, além de incorporar os textos midiáticos nesse repertório. Desse modo, o aluno precisa ser inserido de forma atuante no diálogo com esses discursos. Em conformidade, Paiva (2019, p. 70) afirma que “agir na sociedade por meio da linguagem é agir com gêneros materializados não apenas no texto linguístico, mas também em outros sistemas semióticos”. Para tanto, “precisamos ter uma visão mais transdisciplinar, abrindo nossas mentes para uma compreensão da realidade que articule as várias linguagens que nos constituem como seres complexos que vivem mediados pela linguagem e se constituem identitariamente pela linguagem” Paiva (2019, p. 70).

Nesse contexto, o documento propõe uma organização metodológica por meio de eixos de integração, que compreendem as práticas de linguagem. São estes: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Para ilustrar um exemplo de como se dá essa organização entre campo de atuação social, eixo de integração, habilidade e competência para o tratamento das classes de palavras, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Organização do eixo de análise linguística/semiótica

Eixo de integração	Análise linguística/semiótica
Campo de atuação social	Todos os campos de atuação social
Habilidade	(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.
Competência	4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018, p. 504).

Por meio desse arranjo, a BNCC contempla os aspectos que considera fundamentais para o trabalho com a língua portuguesa na etapa do ensino médio. Diante disso, ressaltamos que o documento fornece uma inovação metodológica para o tratamento gramatical e propõe um ensino linguístico mais claro e estratégico ao trabalho com a língua em funcionamento. Para o eixo de análise linguística/semiótica, evidenciamos que o documento se fundamenta nas relações entre o texto e as funções que os elementos linguísticos adquirem na produção discursiva.

De modo geral, evidenciamos que a BNCC, por meio de documento normativo, busca agregar práticas contextualizadas ao ensino e, com isso, propõe o desenvolvimento de habilidades e competências que estabelecem uma base comum para os currículos em todas as etapas de ensino da educação básica. Além disso, salientamos evidências de que a proposta do documento dialoga com a perspectiva sociointeracionista da linguagem.

2.4 SÍNTESE CONCLUSIVA

Diante do exposto, observa-se que as políticas públicas nacionais se articulam e se reconfiguram ao longo do tempo, acompanhando diferentes demandas sociais, políticas e pedagógicas. Inicialmente, essa regulação esteve associada à reprodução de valores políticos e sociais próprios de determinados contextos históricos; posteriormente, passou a incorporar novas exigências relacionadas à qualidade, à equidade e à organização curricular da educação básica. Nesse percurso, documentos como os PCN e a BNCC passaram a orientar propostas voltadas a um ensino mais articulado à função social da linguagem, por meio de propostas que integrem a centralidade do texto e aos novos letramentos. Com base nessas reflexões, julgamos necessário investigar em que medida as orientações preconizadas pela BNCC se evidenciam nos livros didáticos, sobretudo como são refletidas as propostas para o tratamento gramatical dos substantivos e dos adjetivos.

3 CLASSES DE PALAVRAS: HISTÓRIA, DISCUSSÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

O objetivo desse capítulo é mostrar ao leitor – em especial a professores de língua portuguesa que venham a ler este trabalho – como as classes de palavras “substantivo” e “adjetivo” vêm sendo pensadas ao longo do tempo. Seguiremos o percurso iniciando pela contribuição dos filósofos da Antiguidade Clássica; depois centraremos atenção na terminologia proposta pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e concluiremos com amostragem de gramáticas normativas, destacando como a NGB reflete-se nesses compêndios adotados nas escolas.

Nosso intento é que os leitores percebam que as categorizações são exercícios de reflexão a partir de critérios; por exemplo “substantivo”, “adjetivo” e “numeral” já foram catalogados como Nomes, pois o gramático Dionísio Trácio levou em conta, ao que tudo indica, uma categoria flexional existente no latim – a categoria de caso. As palavras em latim recebiam desinências para cumprir funções sintáticas. Os estoicos, por sua vez, mantiveram em suas análises o particípio entre os verbos; mas Dionísio Trácio retirou o particípio da classe dos verbos e o deixou à parte, pois considerou o fato de o particípio ter características de verbos e de nomes.

Não havia um gramático certo e o outro errado! Apenas olhares para a empiria com base em critérios diferentes. Se olharmos para a língua viva e refletirmos em como as palavras atuam em termos lógico-semânticos, estaremos, de fato, estudando a gramática da língua portuguesa, cuja definição é conjunto de construções que emerge dos usos reais, por isso sofre a pressão dos usos.

3.1 O PENSAMENTO HUMANO E A ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Organizar fenômenos internos e externos por meio do pensamento e da linguagem é uma capacidade natural do ser humano, cuja atuação no mundo cria convenções, regras sociais, significados e valores. Conforme afirma Azeredo (2021, p. 300-301): “O mundo das relações humanas é regido por um conjunto de convenções e de sinalizações de um universo criado pelos próprios seres humanos. A matéria prima desse universo não tem limites, até porque muito dela é fruto da imaginação.”

A criação desse “universo” envolve a habilidade de categorizar, ou seja, de ordenar fenômenos internos e externos, dando à infinidade de estímulos uma organização por

meio das línguas naturais. Visto que categorizar é da natureza do ser humano, a própria língua é objeto de categorizações.

A organização das palavras em classes é um processo que se inicia na Antiguidade grega e se desenvolve a partir de diferentes fatores históricos e epistemológicos. Nesse processo, as contribuições históricas e filosóficas que compreenderam a linguagem pelo viés da organização do pensamento foram fundamentais para a sistematização do estudo da língua grega como gramática. De acordo com essa perspectiva, vejamos o que diz Bagno (2011):

A complexidade do pensamento dos filósofos gregos acerca da linguagem fica bem evidente no termo que eles empregavam para tratar do tema: *lógos*. [...]. Para os filósofos gregos, esse *logos* (que vamos traduzir aqui para facilitar nossa discussão, simplesmente por “linguagem”) era apenas um ponto de partida para um empreendimento intelectual muito mais ambicioso e, no entendimento deles, muito mais nobre. Investigando o funcionamento da linguagem, eles acreditavam ser possível desvendar o funcionamento da *psykhé*: “alma”, “espírito”, “pensamento”), ou seja, decifrar a organização da mente humana (Bagno, 2011, p. 404).

De acordo com Neves (2002), as primeiras manifestações escritas na Grécia antiga, criações poéticas em sua maioria, são resultantes de manifestações espontâneas da língua Ática. Com o passar do tempo, gramáticos se debruçaram sobre essa escrita espontânea e empreenderam análise de regularidades e desvios, visando à descrição de um padrão de língua escrita. Dessa forma, constituiu-se uma descrição linguística cujo legado corresponde ao que hoje chamamos de “gramática tradicional”. A respeito desse legado dos filósofos aos gramáticos, Neves (2002, p. 35) assim expressa:

Percorrendo as obras que os gregos nos legaram, encontramos para ser examinado e avaliado todo um processo de considerações da linguagem que o espírito grego viveu e registrou. A partir de uma vivência intuitiva refletida inicialmente nos poetas, o pensamento sobre a linguagem passou pelo exame filosófico, desde os pré-socráticos, socráticos, e adquiriu um rigor teórico que culminou com Platão, Aristóteles e os estoicos. O *lógos* vai-se destacando do ser até constituir-se objeto de exame, como expressão conceitual das coisas. Em consequência desse exame específico, isolam-se fatos concretos de língua, e a *léxis*, ligada a uma ideia da função de eficiência da linguagem, destaca-se do *lógos* e se torna objeto à parte. Essa elocução, o dizer-bem helênico, por sua vez, enfrenta uma sistematização daqueles fatos que refletiam a língua ‘eficientemente composta’, o grego. A filosofia constrói toda uma teoria do signo, e isola os elementos da significação. Pelo seu próprio rigor, ela se reserva apenas o domínio do conceito – desde que a linguagem não é a imagem fiel das relações dialéticas – e o exame linguístico como tal passa a constituir um domínio específico de análise (Neves, 2002, p. 35).

O período histórico chamado de Helenismo foi considerado no ocidente o apogeu do pensamento criador – em artes, literatura, filosofia, arquitetura etc. Tanto é assim que o período chamado de Renascentista, com a proposição do *Renascimento*, evoca a necessidade de retomada do que, em tese, foi paralisado com o medievo. Após o Helenismo, com a expansão de Roma – que conquistou territorialmente a Grécia, mas foi por ela intelectualmente conquistada – surge o temor do desaparecimento da *arte do discurso*, um dos motivos da necessidade de sistematização da língua dominada pelos homens cultos, cuja oratória era considerada modelar. Nesse contexto, havia um crescente contato com outros povos – genericamente chamados de “bárbaros”. Era preciso preservar a língua de “excelência”.

Dialogaremos com os objetos de nossa pesquisa – substantivos e adjetivos – ao contarmos essa história. Seguiremos as discussões feitas por Neves (2002, 2005) e Bagno (2011); entre outros autores.

3.1 COM A PALAVRA: OS FILÓSOFOS DA ÉPOCA HELÊNICA

De acordo com Bagno (2011, p. 406), Platão “inaugurou a descrição e a definição daquilo que até hoje chamamos de partes do discurso ou classes gramaticais.” Ao se debruçar sobre a “proposição”, de natureza declarativa, o filósofo identificou, em sua constituição, a relação entre *agente* e *ação*, respectivamente, nome e verbo (Rocha, 2016). Na obra *O Sofista*, Platão define o nome (*ónoma*) como o executor da ação, também denominando de “o nome do autor” e o verbo (*rhema*) como a ação. Platão estabelece uma distinção entre *ónoma* e *rhema*: enquanto o nome *não* faz referência ao tempo; o verbo faz referência. Têm-se, portanto, a divisão lógica entre sujeito (agentivo) e predicado (o que se diz sobre o sujeito)² (Roman, 1990).

Aristóteles, por sua vez, conserva a definição dada por Platão quanto ao “nome” e ao “verbo”, acrescentando a categoria *syndesmoi*. Essa terceira categoria irá englobar o que entendemos ser artigos, pronomes e conjunções. Segundo Aristóteles, as palavras por si mesmas significam desse modo: o que (substância); o quanto (quantidade); o como

² Informações retiradas da dissertação de mestrado de Elódia Constantino Roman, intitulada “O sujeito – uma contribuição ao ensino sintático-semântico”. Defendida em 1990, no Programa de Pós-Graduação em Letras-Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/75600/79113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

(qualidade); com que se relaciona (relação); onde está (lugar); quando (tempo); como está (estado); em que circunstância (hábito); atividade (ação) e passividade (paixão). A substância é essencial; sustenta as nove outras classes de palavras. Ponto de destaque é o fato de a classificação contemplar funções sintáticas; que somente se definem no discurso.

A escola filosófica do Estoicismo, por sua vez, pensa a linguagem humana como metalinguagem da natureza, o que, conseqüentemente, deve ser tão organizada e regular quanto o mundo natural (Bagno, 2011). Destaca Neves (2002, p. 38) que a lógica estoica “era uma lógica de enunciados, não de termos, e, por isso, o modo de união dos fatos é fundamental.” (Neves, 2002, p. 38). Os primeiros estoicos propuseram quatro classes: nome, verbo, conjunção e artigo (*árthon*). Como síntese do que sucintamente explicamos até este ponto do texto, citamos Bagno (2011, p. 145):

Platão dividiu o *lógos* (sentença) em *ónoma* e *rhêma* (*substantivo/sujeito + verbo/predicado*). A essas duas entidades Aristóteles acrescentou os *syndesmoi* (“coesivos”: artigos, pronomes, conjunções). Os estoicos vão refinar o sistema de classificação das partes do discurso, estabelecendo alguns dos termos e definições que viriam a ser empregados até os dias de hoje (Bagno, 2011, p. 415).

Bagno (2011) realiza uma comparação bastante didática da evolução do pensamento dos filósofos da Antiguidade acerca de fenômenos linguísticos. Apresentamos essa comparação em formato de quadro por entendermos que o recurso facilita a compreensão leitora.

Quadro 2 – Conceitos filosóficos que originam as classes de palavras

HERÁCLITO	1. <i>lógos</i> (linguagem, razão, natureza, (linguagem, razão, natureza, cosmo”)					
PLATÃO	1. <i>ónoma</i> (“nome”): substantivo/sujeito			2. <i>rhêma</i> (“verbo”): verbo/predicado		
ARISTÓTELES	1. <i>ónoma</i> (“nome”)		2. <i>rhêma</i> (“verbo”)		3. <i>syndesmos</i> (“conectivo”): preposições, conjunções, pronomes	
ESTOICOS	1. <i>ónoma</i> (“nome”): substantivos e adjetivos	2. <i>rhêma</i> (“verbo”)	3. <i>syndesmos</i> (“conjunção”): conjunções e preposições	4. <i>árthon</i> (“artigo”): pronomes retos e pessoais; artigos definidos e demais pronomes	5. <i>metokhé</i> (“particípio”)	6. <i>epírrhema</i> (“advérbio”)

Fonte: Bagno (2011, p. 417).

Após as contribuições da filosofia para o estudo da linguagem, a gramática foi se tornando um campo de estudo formal. Isso ocorreu a partir de seu surgimento como disciplina, por meio de atividade pedagógica, motivada pelas transformações radicais ocorridas no mundo antigo a partir do final do século IV a. C. Em Bagno, lemos:

O surgimento da gramática como disciplina, como atividade prática, pedagógica está profundamente enraizado nas transformações – mais justo seria dizer revoluções radicais – ocorridas no mundo antigo a partir do século IV a. C, com conquistas de Alexandre Magno (“o Grande”). Tendo conquistado o Egito, Alexandre fundou no delta do rio Nilo uma cidade, Alexandria, que viria a se tornar o centro mais importante da cultura grega depois da decadência de Atenas (Bagno, 2011, p. 420).

Nesse contexto, a gramática consolida-se como um saber sistematizado, que se vincula às necessidades culturais, políticas e pedagógicas do mundo antigo, marcando a passagem de reflexões filosóficas sobre a linguagem para um campo de estudo formalmente constituído.

3.3 COM A PALAVRA: OS GRAMÁTICOS DA ÉPOCA HELENÍSTICA

Neves (2002) traça distinção entre duas épocas: a helênica e a helenística. Cada período, genericamente chamado de Antiguidade Clássica, diferencia-se tanto na organização política e social como no modo de vida e cultura. No período helenístico, tem-se o expansionismo de Roma e, com ele, a necessidade do ensino da língua do povo dominador aos povos dominados, contexto histórico para a institucionalização da gramática como disciplina e sua formalização como estudos pedagógicos. Destacam-se, nesse período, filólogos que atuaram na Biblioteca de Alexandria, como Zenódoto (325-234 a. C.), Aristófanes (257-180 a. C.) e Aristarco (215-145).

Conforme aponta Bagno (2011), os dois gramáticos que se consolidaram como pioneiros nos estudos gramaticais do Ocidente, e até hoje são reconhecidos como tais, são Dionísio o Trácio (170?-90? a. C.) e Apolônio Díscolo (primeira metade do século II d. C.). Os dois gramáticos se valeram de reflexões e de teorizações dos filósofos gregos, sobretudo dos estoicos e de seus contemporâneos, de modo a compor um aparato técnico para a crítica textual e para a construção de uma doutrina gramatical.

A *Thekhné Grammatiké*, de Dionísio, o Trácio, é considerada a primeira gramática do Ocidente. A *Arte da Gramática* foi impressa, pela primeira vez, em 1715, e ocupou-

se, essencialmente, da fonética e da morfologia da língua grega, não contemplando a sintaxe. Nela, reproduz-se uma lista de oito classes gramaticais, definidas, conforme aponta Bagno (2011), por Aristarco, de quem Dionísio provavelmente foi discípulo. Neves (2002) assim afirma:

II - A classificação de Dionísio, o Trácio das partes do discurso representa a tradição da escola de Aristarco, a escola de Alexandria. É um esquema bastante semelhante ao das nossas gramáticas, separando, porém, o particípio da classe dos verbos, o que não ocorria na classificação dos estoicos. Ainda em contraposição a classe das conjunções vem desdobrada em conjunções e preposições, e a classe dos artigos e pronomes, embora os pronomes relativos se mantenham na classe dos artigos (Neves, 2002, p. 53).

Interessante notar o refinamento da análise em busca de uma precisão quanto ao *particípio*. Alguns autores o incluíam entre os nomes, outros o incluíam na classe dos verbos. Ambas as interpretações são válidas. O particípio pode ser flexionado em gênero e número (característica dos nomes) – como ocorre em língua portuguesa; a exemplo de “Ele(a) chegou atrasado(a)”, “Eles(as) chegaram atrasados(as)”. O particípio, por sua vez, constitui os tempos verbais compostos, em que há uma perífrase formada por verbo auxiliar e verbo no particípio – como ocorre em português: “O jarro *foi quebrado*”; “Ela *tinha dito* para ter cuidado”. Dada a dificuldade em enquadrar o particípio em uma classe fechada de palavras, as terminologias variavam: *nome verbal*, *verbo participial* ou *verbo com casos*. Dessa maneira, o nome grego dessa forma verbal é *metokhé*, que os latinos traduziram por *participium*, “particípio”, significando que participa tanto da classe dos nomes quanto da classe dos verbos. Dada a sua complexidade, Dionísio optou por deixar o particípio em classe separada³. O quadro de classes proposto por Dionísio, assim se apresenta, segundo Bagno (2011, p. 421): 1. Nome. 2. Verbo. 3. Particípio. 4. Pronome. 5. Artigo. 6. Advérbio. 7. Preposição. 8. Conjunção.

Após essa breve contextualização de cunho histórico, centraremos atenção na classe dos nomes, que, na *Thekhné Grammatiké*, de Dionísio o Trácio, abrigava o que hoje está separado: substantivos e adjetivos. Lemos Dionísio, através das lentes de Neves (2002).

³ A opção assumida pela Nomenclatura Gramatical Brasileira foi categorizar o particípio como integrante da classe dos verbos. Como destaca Bagno (2011), essa inclusão não desfaz a condição especial dos participios entre as demais formas nominais do verbo (infinitivo e gerúndio); pois, é a única forma constante entre as formas dos verbos que pode ser flexionado em gênero e número.

3.4 A CLASSE DOS NOMES SEGUNDO DIONÍSIO O TRÁCIO

Em sua obra *A gramática: história, teoria e análise, ensino*, Neves (2002) assim explica a classe dos nomes na *Thekhné Grammatiké*:

1 O nome é definido como a parte do discurso flexionável em casos que, de modo comum ou próprio, indica objeto (*sóma*, literalmente, "corpo") ou ação (*prágma*) (§ 12), distinção que constitui a base da distinção entre *concreto* e *abstrato*. Os nomes classificam-se em duas espécies principais: primitivo (*protótypon*, o que é uma forma primeira) e derivado (*parágogon*, o que tem origem em outro) (Neves, 2002, p. 53).

Para Dionísio, o nome constitui uma categoria gramatical que se insere em um aparato baseado na flexão. Nesse sentido, para o gramático, o nome é uma palavra que sofre variação de forma (flexão), e serve para indicar um objeto (algo que possui forma física), ou uma ação, que constitui a diferença entre nome concreto e nome abstrato. Além disso, Dionísio classifica os nomes derivados em sete espécies e descreve, ainda, três figuras distintas, a saber:

Os derivados são de sete espécies: 1) patronímico; ex.: *Peleídes*, "filho de Peleu"; 2) possessivo; ex.: *Platonikón*, "de Platão"; 3) comparativo; ex.: *andreióteros*, "mais corajoso"; 4) superlativo; ex.: *oxytátos*, "agudíssimo"; 5) hipocorístico; ex.: *anthropískos*, "homenzinho"; 6) parônimo (formado a partir de um nome); ex.: *théon*; 7) verbal (derivado de verbo); ex.: *Filémon*. Indicam-se, ainda, três figuras (*schémata*): 1) simples; ex.: *Mémnon*; 2) composto; ex.: *Agamémnon*; 3) parassintético, ou derivado de composto; ex.: *Agamemnonídes*, "descendente de Agamenão" (Neves, 2002, p. 53-54).

Podemos notar que Dionísio elenca sete principais espécies de nomes derivados, baseando-se, para sua classificação, na forma como a palavra se origina. A partir disso, evidencia-se como o gramático compreendia o processo de formação de palavras e os valores semânticos que elas carregavam. Para tornar mais clara essa organização, elaboramos uma tabela que possibilita uma visualização mais objetiva dessa concepção.

Quadro 3 – Processos derivacionais dos nomes na perspectiva da *Thekhné Grammatiké*, segundo leitura de Neves (2002)

Espécie de nome derivado	Exemplo	Tradução
Patronímico	<i>Peleídes</i>	Filho de Peleu
Possessivo	<i>Platonikón</i>	De Platão
Comparativo	<i>andreióteros</i>	Mais corajoso
Superlativo	<i>oxytátos</i>	Agudíssimo

Hipocorístico	anthropískos	Homenzinho
Parônimo	<i>theón</i>	Forma próxima de outro nome
Verbal	<i>Filémon</i>	Derivado de verbo

Fonte: Autoria própria (2026).

No âmbito da estruturação morfológica dos nomes, Dionísio propõe uma classificação baseada na constituição dessas palavras, distinguindo três tipos: simples, composto e parassintético ou derivado de composto, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 4 – Processos morfológicos dos nomes na perspectiva da *Thekhné Grammatiké*, segundo leitura de Neves (2002)

Figura	Exemplo	Descrição
Simple	<i>Mémnon</i>	Palavra única
Composto	<i>Agamémnon</i>	Junção de dois radicais
Parassintético ou derivado de composto	<i>Agamemnoídes</i>	Derivado de composto, descendente de Agamenão

Fonte: Autoria própria (2026).

O gramático realiza, ainda, outra apresentação para as formas nominais com base em critérios de ordem semântica, funcional e de uso, evidenciando seus sentidos, bem como as relações que estabelecem; Neves (2002) assim expressa:

1) próprio; ex.: Homero; 2) comum; ex.: homem; 3) epíteto ou adjetivo (*epítheton*); ex.: sábio, rápido, rico; 4) de relação, ex.: pai, filho (membros que se implicam); 5) "como se relativo"; ex.: noite, dia (membros que se anulam); 6) homônimo; ex.: *mis*, "rato" (da terra e do mar), Ajax (filho de Telemão e filho de Oileu); 7) sinônimo; ex.: *áor*, *xífos*, *máchaira* e *spáthe*, "espada"; 8) ferônimo, o que se forma a partir de uma qualidade não-essencial; ex.: *Megapénthes*, "de grande dor"; 9) diônimo, dois nomes, cada um deles estabelecido como nome próprio de um mesmo indivíduo, sem implicação mútua; ex.: Alexandre e Páris; 10) epônimo, que também é um diônimo, mas cada um dos nomes é dito juntamente com outro nome próprio; ex.: Apolo Febo, "brilhante"; 11) étnico; ex.: frígio; 12) interrogativo; ex.: que...? qual...?; 13) indefinido; ex.: qualquer, que; 14) relativo (*anaphorikón*) também chamado de semelhança (*homoiomatikón*, *matikón*), demonstrativo (*deiktikón*) e de correspondência (*antapodotikón*); ex.: tal; tanto; 15) coletivo; ex.: povo; 16) distributivo; ex.: cada; 17) compreensivo, o que em si próprio representa o que está abrangido; ex.: *parthenôn*, "aposento de donzelas"; 18) onomatopaico, o que é formado por imitação da natureza particular dos sons; 19) genérico, o que pode ser dividido em muitas espécies; ex.: animal; 20) específico, o que se distingue a partir do gênero; ex.: boi, cavalo; 21) ordinal; ex.: primeiro, segundo; 22) numeral; ex.: dois, três; 23) absoluto, o que por si próprio é mentalmente representado; ex.: deus, *lógos*; 24) partitivo, o que participa de uma essência; ex.: *pyrinos*, "de trigo" (Neves, 2002, p. 54-55).

Para melhor compreendermos a organização dos nomes para Dionísio o Trácio, apresentamos a tabela a seguir:

Quadro 5 – Processos semânticos dos nomes na perspectiva da *Thekhné Grammatiké*, segundo leitura de Neves (2002)

Nº	Classificação	Exemplo	Descrição
1	Próprio	Homero	Nome individual
2	Comum	homem	Nome de classe
3	Epíteto ou Adjetivo	sábio, rápido	Qualidade atribuída
4	De relação	pai, filho	Termos independentes
5	Como se relativo	noite, dia	Termos que se anulam
6	Homônimo	<i>mis</i> (rato)	Mesmo nome, múltiplos significados
7	Sinônimo	áor, máchaira	Vários nomes, múltiplos significados
8	Ferônimo	Megapénthes	Nome formado por qualidade não essencial
9	Diônimo	Alexandre / Páris	Dois nomes para um indivíduo
10	Epônimo	Apolo Febo	Dois nomes associados
11	Étnico	Frígio	Indica origem ou povo
12	Interrogativo	que? Qual?	Indagação
13	Indefinido	qualquer, que	Generalidade
14	Relativo	Tal, tanto	Correspondência
15	Coletivo	povo	Conjunto de indivíduos
16	Distributivo	cada	Distribuição individual
17	Compreensivo	parthenôn	Abarca outros elementos
18	Onomatopaico	-	Imitam sons naturais
19	Genérico	animal	Categoria ampla
20	Específico	boi, cavalo	Subcategoria de gênero
21	Ordinal	primeiro, segundo	Ordem
22	Numeral	dois, três	Quantidade
23	Absoluto	deus, lógos	Nome com representação própria
24	Partitivo	pyrinos (“de trigo”)	Parte de uma essência

Fonte: A autoria própria (2026).

De acordo com as acepções elencadas, é possível evidenciar que a organização da língua na gramática conforme a proposta de Dionísio Trácio reflete a tentativa de estabelecer uma relação entre a linguagem e o pensamento no intuito de classificar as coisas do mundo por meio da língua.

Em relação à parte referente aos gêneros nominais, vejamos o que diz Neves (2002):

1 Estudando o nome, Dionísio apresenta três gêneros: masculino, feminino e neutro (*oudéteron*, "nem um nem outro") (§ 12). Aponta, ainda, o gênero comum e o epiceno. Um exemplo dado para o primeiro caso é *kyon*, "cão", que pode ser usado sob a mesma forma com artigo masculino ou feminino; para o segundo caso, um exemplo é *chelidón*, "andorinha", que se emprega sempre com o artigo feminino, tanto em referência ao macho como à fêmea (Neves, 2002, p. 58).

Como podemos observar, Dionísio aborda especificações para palavras variadas, exemplo do que temos na gramática da língua portuguesa hoje, como as flexões das classes de palavras. Destacamos o enfoque dado ao gênero para os nomes, como masculino, feminino e neutro, além do comum e epiceno. Dionísio denomina tais flexões como os “acessórios” das classes, fornecendo definições que as identificam em diversas categorias gramaticais indicando: 1. *gênero*; 2. *número*; 3. *caso*; 4. *tempo*; 5. *modo*; 6. *voz* e 7. *pessoa*, abrangendo-as, em sua gramática, nas características de determinadas palavras.

Ainda no que toca aos nomes, Dionísio estabelece alguns casos especiais para estes, como reto ou nominativo, dativo ou genitivo, causativo e, ainda, vocativo ou de saudação. Ainda que não seja estabelecido para o vocativo um caso específico de posição, segundo Neves (2002), este representa um caso de critério morfológico:

Dionísio indica cinco casos do nome (§12): 1. reto ou nominativo; 2. genitivo, possessivo ou pátrico; 3. dativo ou destinativo; 4. causativo (*kat'aitiatikén*, "segundo a causa"; em Varrão, VIII, 66, traduzido erradamente por *accusandi casus* e *acusatiuus*); 5. vocativo ou de saudação. Assim, o vocativo, cuja posição entre os estóicos não pode ser estabelecida, aparece aqui na mesma posição dos outros casos, como parte do paradigma de um nome. Esse reconhecimento do vocativo como um caso representa a adoção de um critério morfológico (Neves 2002 p. 59).

Conseguimos detalhar um pouco mais esses casos, a partir de Chapanski (2003), quando esta diz que: “são cinco os casos dos nomes: reto, genitivo, dativo, acusativo, vocativo. O caso reto é chamado nominativo e direto; o genitivo, possessivo e paternal; o

dativo, epistolar; o acusativo refere-se a uma causa; o vocativo é também chamado de interpelativo.” (Chapanski, 2003, p. 28).

Ao buscarmos identificar como Dionísio trata o adjetivo, vemos que ele cruza ainda mais informações inerentes às classes dos nomes; vejamos:

Vinculam-se ao nome as <classes> que também são chamadas de espécies: próprio, designativo, adjetivo, relacional, quase-relacional, homônimo, sinônimo, diônimo, epônimo, étnico, interrogativo, indefinido, anafórico – também chamado identificativo, dêitico e correspondente –, coletivo, distributivo, inclusivo, onomatopeico, genérico, específico, ordinal, numeral, absoluto, participativo. <1> O <nome> próprio é aquele que significa a substância individual, como Sócrates, Homero. <2> O designativo significa a substância comum, como homem, cavalo. <3> O epíteto é colocado, de maneira homônímica, junto ao nome próprio ou ao apelativo e expressa louvor ou reprovação, descaso. Ele pode ser compreendido de três formas: <1> como referente à alma, <2> como referente ao corpo, <3> como referente ao exterior, à alma como em comedido, licencioso; ao corpo como em rápido, lento; ao exterior como em rico, pobre (Chapanski, 2003, p. 28).

Coadunamos com Neves (2002), que assim conceitua a *Téchne Grammatiké*:

Na verdade, trata-se de uma gramática descritiva, embora, pelos padrões selecionados para a descrição, fique revelada uma finalidade normativa. É exatamente esse espírito que vem presidindo a organização gramatical ocidental através dos tempos, o que merece reflexão, se se pensar nas grandes diferenças nas condições de produção recentes, confrontadas com as da época helênica (Neves, 2002, p. 60).

Algo que entendemos ser preciso ficar claro é que a classe dos Nomes na *Thekhné Grammatiké* abriga, aproximadamente, três classes constantes nas Gramáticas Normativas da atualidade: substantivos, adjetivos e numerais. O motivo para constarem em classe única é assim apontado por Cardoso (2023)⁴:

O fato de os adjetivos e os numerais gregos tomarem desinências de caso, assim como os substantivos, deve ter sido o fator determinante para que Dionísio Trácio os agrupasse na classe dos nomes (*ónómata*), pois, a gramática, na condição de conhecimento empírico (*ἐμπειρία*), privilegia justamente as características observáveis das unidades linguísticas (Cardoso, 2023, p. 69).

Quanto à caracterização do adjetivo na *Thekhné Grammatiké*, é interessante notar que o **epíteto** não abriga todo o conjunto do que hoje chamamos de adjetivo, mas apenas àqueles que, ao se colocarem ao lado de nomes (substantivos) remetem à qualidade que os próprios substantivos também guardam em si; em Chapanski, lemos:

⁴Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-22082023-124620/publico/2023_RogérioAugustoMonteiroCardoso_VCorr.pdf. Acesso em 06-10-2025.

Os epítetos na gramática antiga podem ser entendidos como os nomes das qualidades. Porém *trata-se de uma classe bem mais restrita dos que a atual classe dos adjetivos*. Um adjetivo "possessivo" como *Hektóreo*, literalmente, 'heitoreano', não seria concebido como epíteto, sobretudo porque a base nominal é predominante na visão de DT, e impede mesmo que heitoreano seja visto como designativo de uma qualidade, ou característica. Além disso, há que observar que DT restringe o âmbito de atuação significativa dos epítetos: referem-se ao corpo, à alma, ao exterior, somente. Não se inserem no estabelecimento de relações de qualquer ordem, como a de posse ou pertença (Chapanski, 2003, p. 153 – grifo nosso).

Para uma melhor compreensão do que significa remeter ao corpo, à alma, ao exterior, citamos Oliveira (2011)⁵

Epíteto é o colocado, de modo homonímico, junto dos próprios e comuns e exprimindo elogio ou repreenda; é compreendido de três maneiras, da alma, do corpo, das coisas exteriores: da alma, como *sóphron* ['temperante'], *akólastos* ['debochado']; do corpo, como *takhýs* ['rápido'], *bradýs* ['lento']; das coisas exteriores, como *plóusios* ['rico'], *penes* ['pobre'] (Oliveira, 2011. p. 2543).

Da reflexão iniciada pelos filósofos até a gramática como disciplina, um longo caminho se deu; marcado por rupturas, mudanças sociais e interesses os mais diversos: do apogeu de Atenas – Grécia livre – ao apogeu de Alexandria – Grécia intelectualmente livre, mas sob o jugo imperialista da Roma antiga. Acerca das limitações da descrição gramatical empreendida pelos alexandrinos, concordamos com Bagno (2011), segundo o qual “o que vale para o grego antigo já não vale integralmente nem sequer para o grego moderno, falado hoje na Grécia... que dirá para as outras 6.999 línguas catalogadas no mundo.” (Bagno, 2011, p. 417). Considerando esse raciocínio, o autor afirma que, com a ciência linguística moderna, tornam-se claras algumas “incongruências”, “contradições” e “falhas da tradição gramatical”, apesar de suas contribuições positivas. O autor assim afirma:

Fruto de intuições geniais, sem dúvida, e de grandes sacadas dos filósofos, a nomenclatura grega está, como qualquer produto intelectual humano, profundamente enraizada no ambiente cultural, religioso, social, econômico, político e ideológico existente nos momentos históricos e nos lugares específicos em que ela foi produzida. É fundamental, portanto, expulsar o fantasma que tantas pessoas teimam em invocar quando se referem à nomenclatura gramatical tradicional e à quimérica necessidade de ensiná-la tal e qual aos alunos na escola, sem submetê-la à crítica, como se fosse um conjunto de dogmas religiosos, cujo descumprimento leva ao inferno e à perdição da alma (Bagno, 2011, p. 417).

⁵ Disponível em http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/217.pdf. Acesso em 06-10-2025.

Na mesma linha de raciocínio, lemos em Truggo (2016):

[...] é importante ter em mente que as classes de palavras que aprendemos na escola podem, a princípio, parecer absolutamente estáveis e incontestáveis, mas tais esquemas classificatórios não são naturais e nem homogêneos. Além disso, as fronteiras entre as classes muitas vezes são tênues e de difícil delimitação – e a flutuação entre substantivos e adjetivos ilustra bem a questão (Truggo, 2016, p. 30).

O tempo seguiu o seu curso perpétuo, e as línguas que sequer existiam ao tempo da descrição gramatical realizada pelos gramáticos alexandrinos passam a existir. Dado o valor que o ocidente concede às criações e às reflexões da chamada Antiguidade Clássica, as novas línguas foram encaixadas no modelo de descrição greco-latino; encaixe que exigiu adaptações e gerou problemas de definição condizentes com a inadequação de enquadramentos de fenômenos linguísticos em modelo pronto, concebido para um outro sistema linguístico.

Da classificação dos gramáticos alexandrinos⁶ até o momento sócio-histórico da elaboração da Nomenclatura Gramatical Brasileira, torrentes de águas passaram pelo rio língua, relembrando aqui a célebre metáfora de Marcos Bagno na obra *Preconceito Linguístico: o que é como se faz*; sem jamais formarem igapós de água estanque, sem vida.

Nesse percurso, antes da instituição da NGB, a produção gramatical brasileira passou por diferentes movimentos de sistematização, marcados tanto pela permanência da tradição normativa quanto pela busca de organização dos estudos gramaticais no contexto escolar.

Silva (2014), ao tratar da gramaticografia brasileira pré-NGB, compreende o período de 1930 a 1960 como uma fase intermediária, situada entre o declínio da gramática de inspiração histórico-comparatista e a instauração da Nomenclatura Gramatical Brasileira. Para o autor, trata-se de uma época “de consolidação de nossa

⁶ Temos ciência de que outras gramáticas se sucederam à de Dionísio Trácio, a exemplo das gramáticas de Marco Terêncio Varrão; Marco Fábio Quintiliano; Apolônio Díscolo; Élio Donato; Prisciano de Cesareia; Tomás de Erfurt; Fernão de Oliveira (a primeira gramática da Língua Portuguesa). Dados os intentos deste trabalho, centramos atenção apenas na classe nominal tal qual definida na *Thekhné Grammatiké*, pela influência dessa terminologia nas demais proposições gramaticais. Para um estudo mais aprofundado, recomendamos a leitura da tese intitulada *A metalinguagem e as terminologias para a descrição sintática na História da Gramática Tradicional, desde a Antiguidade Clássica até o Portugal oitocentista*, de Rogério Augusto Monteiro Cardoso; defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da USP em 2023. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-22082023-124620/publico/2023_RogérioAugustoMonteiroCardoso_VCorr.pdf. Acesso em 06-10-2025.

gramaticografia nacional e de preparo para a profissionalização dos estudos linguísticos no Brasil, ao mesmo tempo em que funciona como um período de ensaio para a constituição da própria NGB” (Silva, 2014, p. 156).

Nesse cenário, as gramáticas não se orientavam por uma nomenclatura oficial comum, o que favorecia a coexistência de diferentes terminologias, critérios classificatórios e modos de apresentação dos fatos linguísticos. Assim, o tratamento das classes de palavras, embora fortemente vinculado à tradição gramatical normativa, podia variar conforme a orientação teórica, didática e terminológica assumida por cada gramático.

É nesse contexto de rupturas e permanências, reformulações e tentativas de sistematização que se compreende a importância da Nomenclatura Gramatical Brasileira para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, uma vez que a NGB passa a estabelecer uma terminologia comum para a descrição dos fatos gramaticais, contribuindo para a orientação das gramáticas escolares e materiais didáticos.

Desse modo, voltamo-nos a seguir para as noções gerais que conferem o estabelecimento das classes de palavras no português do Brasil, com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e posteriormente, examinaremos quais critérios são importantes no estabelecimento dessas classes segundo a visão de alguns autores como Azeredo (2021) e Basílio (2004). Em seguida, centraremos atenção na classificação de substantivos e adjetivos em Basílio (2004), Azeredo (2021), Bechara (2001) e Neves (2018).

3.5 A NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA E AS CLASSES DE PALAVRAS

Em 28 de janeiro de 1959⁷, a Portaria do Ministério do Estado da Educação e Cultura Nº 36 instituiu a Nomenclatura Gramatical Brasileira objetivando uniformizar e simplificar as terminologias gramaticais que vigoravam no ensino brasileiro. O conteúdo propositivo do texto foi elaborado pelos Professores “Antenor Nascentes, Clóvis do Rêgo Monteiro, Cândido Jucá (filho), Carlos Henrique da Rocha Lima e Celso Ferreira da

⁷ Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>. Acesso em 09-10-2025.

Cunha, e assessorada pelos Professores Antônio José Chediak, Serafim Silva Neto e Sílvio Edmundo Elia.” (Brasil, 1959, p. 3).

Com a publicação da referida portaria, a adoção da NGB passou a ser recomendada no ensino programático da Língua Portuguesa em todos os estabelecimentos de ensino do país, bem como sua utilização para os exames de “admissão”, “adaptação”, “habilitação” e “seleção”.

De acordo com o documento, a divisão da gramática foi compreendida em três partes: a primeira dedicada à fonética; a segunda à morfologia e a terceira à sintaxe. No que concerne à segunda parte, âmbito de nosso interesse, a análise é centrada nas palavras, contemplando a formação, flexões e classificações. A esse respeito, o texto destaca ao aspecto da morfologia que as palavras se organizam da seguinte forma: “III – Flexão das palavras: quanto à sua flexão, as palavras podem ser: variáveis ou invariáveis. IV - Classificação das palavras: substantivos, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.” (Brasil, 1959, p. 3).

Notamos que a opção é de separação entre os membros constitutivos das classes dos Nomes. Substantivos e adjetivos constituem, dentro da proposta da NGB, dois distintos paradigmas. Quanto aos critérios de classificação das duas classes, assim lemos:

I – Substantivos 1. Classifica-se os substantivos em: comuns e próprios; concretos e abstratos. 2. Formação do substantivo: primitivo e derivado; simples e composto. 3. Flexão do substantivo: a) em gênero: masculino; feminino, epiceno; comum de dois gêneros; sobrecomum. b) em número: singular e plural; c) em grau: aumentativo; diminutivo. [...] III – Adjetivo: 1. Formação do adjetivo: primitivo e derivado; simples e composto. 2. Flexão do adjetivo: a) em gênero: masculino e feminino; b) em número: singular e plural; c) em grau: comparativo de igualdade; de superioridade (analítico e sintético); de inferioridade. Superlativo: relativo (de superioridade de inferioridade); absoluto (sintético e analítico). 3. Locução adjetiva (Brasil, 1959, p. 3).

Conforme destaca Baldini (1991), os membros da comissão responsável pela proposição de uma unificação e simplificação das terminologias gramaticais existentes no ensino brasileiro antes da NGB consultaram obras que embasavam as discussões terminológicas vigentes no ensino, tais quais: *Léxico Gramatical* (1934), de Firmino Costa; *Léxico de Nomenclatura Gramatical Brasileira* (1946), de Antenor Nascentes; *Diccionario Grammatical Portuguez*, de José Alexandre de Passos (1865) e *Diccionario Grammatical*, de Felisberto de Carvalho (1886). Essas obras, conforme salienta Baldini (1991), já tinham como objetivo propor uma terminologia gramatical para fins didático-pedagógicos. Para além das referidas obras, outras, que não tinham foco pedagógico, e

sim cunho descritivo, foram consultadas, a exemplo do *Diccionario Grammatical* (1889)⁸, de João Ribeiro e do Dicionário de Fatos Gramaticais, de Mattoso Câmara Jr. (1956). Em Baldini (1991), lemos:

A NGB se insere (de modo muito particular, porém) no desenvolvimento de trabalhos anteriores; - tais como o *Léxico Gramatical* (1934) de Firmino Costa ou o *Léxico de Nomenclatura Gramatical Brasileira* (1946) de Antenor Nascentes. Há ainda o *Diccionario Grammatical Portuguez* de José Alexandre de Passos, publicado em 1865 ou o *Diccionario Grammatical* de Felisberto de Carvalho, de 1886. Esses trabalhos procuram, como a NGB, uniformizar a nomenclatura para fins pedagógicos. Já o *Diccionario Grammatical* (1889) de João Ribeiro ou o dicionário de Mattoso Câmara (1956) procuram marcar posição no quadro dos estudos linguísticos de sua época. Temos aí uma separação que perdura a seu modo até hoje: a separação entre os trabalhos dedicados ao ensino da língua e os trabalhos de investigação sobre a língua, geralmente de nível universitário (Baldini, 1999, p. 60-61).

Conforme o autor, esse contraste evidencia adversidades históricas que dissociam tradições pedagógicas e científicas, gerando conflitos teóricos entre gramáticos normativos e investigadores do funcionamento real da língua em âmbito universitário. Com os gramáticos normativos, buscava-se a construção de uma identidade nacional; identidade essa alicerçada em processos de branqueamento e europeização da nação brasileira; modelo a ser ensinado nas escolas. Com os linguistas, buscava-se entender a língua portuguesa brasileira, na construção de uma identidade real, concreta, que traz os substratos dos povos originários para a superfície.

Na conclusão desse subtópico, podemos, pelo texto da NGB, construir um quadro didático acerca do que a proposta compreendeu como características comuns entre “substantivos” e “adjetivos”:

Quadro 6 – Classificação de substantivos e adjetivos segundo a NGB

Critérios de classificação	Substantivos	Adjetivos
<i>Semânticos</i>		
Comuns	X	
Próprios	X	
Concretos	X	
Abstratos	X	
Coletivos	X	

⁸ Disponível para *download* gratuito na biblioteca da UNESP: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/9b815227-4dad-45cb-92b8-239ac32b4889>. Acesso em 12-10-2025.

Explicativos		X
Restritivos		X
<i>Morfológicos – formação de palavras</i>		
Primitivos	X	X
Derivados	X	X
Simples	X	X
Compostos	X	X
<i>Morfossintático – flexão – em GÊNERO</i>		
Masculino	X	X
Feminino	X	X
Epiceno	X	
Comum de Dois Gêneros	X	
Sobrecomum	X	
<i>Morfossintático – flexão – em NÚMERO</i>		
Singular	X	X
Plural	X	X
<i>Morfossintático – flexão – em GRAU</i>		
Aumentativo	X	
Diminutivo	X	
Comparativo de Igualdade		X
Comparativo de Superioridade (analítico e sintético)		X
Comparativo de Inferioridade		X
Superlativo relativo (de superioridade de inferioridade)		X
Superlativo absoluto (sintético e analítico)		X
<i><u>Item complementar referente ao adjetivo</u></i>		
Locução adjetiva		X

Fonte: Autoria própria (2026).

O quadro acima já suscita várias discussões; por exemplo, quanto à flexão de gênero. A flexão é um processo morfossintático, não necessariamente morfológico. Pelo critério morfossintático, dissipa-se facilmente a errônea ligação entre “gênero gramatical” e mundo biossocial. Assim, por exemplo, uma palavra como “mesa” ou “sal”, em língua portuguesa, é, respectivamente, compreendida como feminina e masculina porque antepomos determinante feminino para construir um sintagma com a palavra “mesa” (a mesa; esta mesa) e antepomos um determinante masculino à palavra “sal” para construir um sintagma nominal (o sal; este sal).

Além do critério morfossintático, faz-se relevante considerar o critério semântico, em especial, no que se refere ao substantivo, isso porque, na NGB, o substantivo é definido prioritariamente por um viés nocional, como palavra que nomeia seres, coisas ou entidades. Contudo, para o adjetivo, a NGB não sustenta uma definição semântica autônoma, uma vez que a classe é concebida de modo relacional, em função de seu vínculo com o substantivo, o que evidencia os limites do desse critério para sua classificação.

Por sua vez, o que entendemos por mecanismo flexional apresenta caráter obrigatório dentro da chamada norma de referência; mas o grau é facultativo. Assim, a construção de um sintagma formado por nome e dois determinantes – sendo um anteposto e outro posposto – possui incontáveis variações; a exemplo de “As mesas amarelas” e “O sal grosso”. Observamos que a flexão dos dois determinantes se fez obrigatória tanto em gênero gramatical quanto em número. No entanto, não há nada na construção sintática da língua portuguesa que exija, por exemplo, o uso de “belíssima”, o usuário da língua pode optar por dizer que “a menina é belíssima” ou “a menina é muito bela”. Assim, o grau não é mecanismo flexional, mas derivacional.

Destacamos esses dois pontos para evidenciar que o ensino de Língua Portuguesa não pode se limitar-se à reprodução de paradigmas descritivos e classificatórios, especialmente quando estes são tomados como suficientes para explicar o funcionamento da língua. A permanência de abordagens centradas apenas na nomenclatura e na descrição formal revela a necessidade de ampliar a reflexão gramatical em sala de aula, articulando conteúdos linguísticos aos usos efetivos da língua, aos textos e aos sentidos produzidos nas práticas sociais.

Neste próximo subtópico, centraremos atenção no modo como Gramática Normativas lidam com os nomes “substantivo” e “adjetivo”.

3.5.1 As classes de palavras: o que gramáticos que são referências para o ensino-estudo da língua portuguesa afirmam sobre substantivo e adjetivo

Conforme visto, as classes de palavras são organizadas por meio de diferentes critérios. Consideramos essas organizações relevantes para a descrição linguística, uma vez que expressam suas noções gerais.

Para Basílio (2004), apesar de haver diferentes formas para classificá-las, em modo geral, as gramáticas tradicionais seguem uma classificação específica que se baseia

em critérios de ordem semântica e/ou gramatical. Muito se discute sobre quais critérios levam a essas classificações, se devem acontecer com base em um único critério ou em um conjunto de critérios, e ainda, quais são os mais adequados e por quê.

Em geral, nas gramáticas normativas, comumente os substantivos são apresentados por suas propriedades distribucionais, ou seja, como palavras que podem funcionar como núcleo do sintagma nominal, fazendo papel de núcleo do sujeito, objeto direto, objeto indireto e agente da passiva. Além disso, os substantivos mobilizam critérios semânticos como palavra que designa seres, e critérios morfológicos ao realizar concordância em gênero e número.

Azeredo (2021), ao discorrer sobre as considerações para os critérios de classificação das classes de palavras, afirma que:

Os critérios de classificação devem ser objetivos e abrangentes. No caso das palavras, esses critérios têm de se basear em suas propriedades gramaticais, presentes em sua forma (características morfológicas) e reveladas nas posições que ocupam e nas relações que contraem no interior da frase (características combinatórias ou sintáticas). Algumas vezes a aplicação de um único critério é suficiente: o critério morfológico é bastante para o reconhecimento de um verbo; o critério sintático é o único capaz de distinguir uma preposição de uma conjunção subordinativa. Outras vezes, é preciso combinar os dois critérios (Azeredo, 2021, p. 307).

Conforme o autor, é por meio das combinações que as classes de palavras aceitam ou rejeitam suas propriedades distintivas. Assim, suas afirmações implicam que se considere o comportamento das palavras na constituição da frase.

Nessa perspectiva, evidenciamos uma contradição a essa proposta, que se encontra inserida em gramáticas escolares. Isso porque, Basílio (2004), ao investigar essas gramáticas, observou que muitas delas definem as classes de palavras com predominância de critério semântico. Neste caso, a autora aponta que se inserem nesse paradigma as definições das classes de palavras permeadas pelo critério da economia, geralmente associado a leituras de abordagens estruturalistas, que, por sua vez, avaliam como desnecessário o acréscimo de outra consideração, utilizando-se do argumento da possível redundância. A partir dessa discussão, compreendemos que a predominância de um único critério, em especial, nas gramáticas escolares, fragiliza a reflexão por parte do alunado, uma vez que simplificam a língua a um conjunto de taxonomias fixas e ignoram o funcionamento das palavras no enunciado, o que restringe o aprendizado à memorização de conceitos e limita a compreensão sobre a mobilidade das palavras na língua em uso.

Nesse sentido, a autora observa que a predominância do critério semântico para a identificação das palavras nas gramáticas escolares se deve à herança filosófica da gramática tradicional. Em contrapartida a essa proposição, comenta que, em outras abordagens, adota-se o critério exclusivamente sintático para este estabelecimento, identificando como as palavras se relacionam com outras na organização da frase. Diante disso, consideramos que ambas as posturas apresentam limites para o ensino quando adotadas de modo exclusivo, por desconsiderarem uma integração equilibrada entre forma, função e contexto.

Por conseguinte, em diálogo com a perspectiva desta pesquisa, Basílio (2004) aponta que, a ênfase predominante em um critério para a classificação das classes de palavras, torna-se insuficiente para abarcar a complexidade do funcionamento linguístico. Isso porque, ao tomarmos tanto o critério semântico como o sintático de forma isolada, deixamos lacunas importantes para a descrição gramatical. Enquanto o critério semântico ignora a organização das palavras nas frases, o critério sintático desconsidera as propriedades morfológicas, como a concordância. Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] a definição semântica do substantivo nos diz como os substantivos se comportam na construção dos enunciados? Não. Ora, como a posição de ocorrência das palavras na construção dos enunciados é parte essencial da descrição gramatical, uma classificação de palavras que não inclua esse ponto será forçosamente insuficiente (Basílio, 2004, p. 22).

Em contrapartida, “a definição sintática do substantivo como núcleo do sujeito, objetos e agente da passiva dá conta de suas posições estruturais, mas nos deixa inteiramente no escuro sobre as propriedades de concordância do substantivo em relação ao adjetivo.” (Basílio, 2004, p. 22) A autora afirma ainda que:

[...] o conjunto de palavras que designam seres ou entidades coincide com o conjunto de palavras que podem ocupar a posição estrutural de núcleo do sujeito e complementos, o qual, por sua vez, coincide com o conjunto de palavras que determinam concordância de gênero e número. Do mesmo modo, o conjunto de palavras que denota propriedades para atribuí-las ao substantivo a que se refere também concorda com esse substantivo em gênero e número; e assim por diante. Para levar em conta essa co-incidência, é necessário estabelecer as três propriedades como determinantes da classe. Assim, para efeitos da descrição gramatical, as classes de palavras devem ser definidas simultaneamente por critérios morfológicos, sintáticos e semânticos (Basílio, 2004, p. 23).

Para Basílio (2004) há uma interdependência entre os diferentes critérios utilizados na atribuição das classes de palavras, uma vez que a organização dessas

categorias não se sustenta apenas por um único critério. Desse modo, considera que critérios semânticos, morfológicos e sintáticos devem ser registrados na descrição linguística.

Nessa mesma discussão sobre os critérios de classificação das palavras, Câmara Jr. (1981) considera a organização das classes de palavras a partir de critérios morfossemânticos, distinguindo nome (marcado por gênero e número), pronome (marcado pela dêixis) e verbo (designador de processos). O autor também considera a subdivisão sintática dessas classes, ao tratar de substantivo, adjetivo e advérbio, observando o modo como as palavras se comportam na frase.

Bechara (2001), por sua vez, considera que o substantivo, o adjetivo, o verbo e o advérbio são as únicas categorias gramaticais reais da língua. Conforme o autor, essas categorias são frequentemente misturadas na gramática tradicional, pois são consideradas as únicas dotadas de significado categorial, uma vez que admitem subdivisões, em conformidade com o que já ensina a gramática tradicional.

Em contraparte, Basílio (2004) defende como classes de palavras o substantivo, o adjetivo, o verbo e, de modo marginal, o advérbio, e concorda que é fundamental estabelecer de forma simultânea os critérios morfológicos, sintáticos e semânticos.

Evanildo Bechara (2001) destaca que quase sempre a gramática engloba numa mesma relação palavras que pertencem a grupos bem diferentes. Para o autor, através de exame, é possível mostrar que a relação junta palavras de diferentes naturezas e funcionalidades baseadas em critérios categoriais, morfológicos e sintáticos misturados.

De acordo com Neves (2018), a língua mostra distintas classes que entram em composição no funcionamento linguístico e que não se constituem em conjuntos estanques. Para a autora, as classes de palavras possuem uma definição categorial, mas seu funcionamento só se faz plenamente nas construções. A autora ratifica que o sentido se define na interação linguística e em situações reais de uso, em que as funções sintáticas se organizam.

Diante das considerações dos autores, concordamos que o estudo das classes de palavras deve ir além da consideração das definições baseadas em critérios isolados, dada a fragilidade dos critérios quando mobilizados sem a articulação entre forma, função e contexto.

Com base nessa perspectiva, Camacho (2011) aponta que os estudos desenvolvidos sob a égide da linguística funcional mostraram que as categorias lexicais

se constituem em hierarquias implicacionais que produzem categorias escalares, e isso reforça a ideia de que as classes de palavras se integram em categorias gradientes.

Nesse sentido, ao identificarmos que estudos recentes mostram a flexibilidade e a necessidade de considerações abrangentes para as palavras, detalharemos mais adiante as considerações para o substantivo e o adjetivo na visão de diferentes autores contemporâneos.

3.5.2 O olhar sobre substantivo e adjetivo

Conforme a consideração de Basílio (2004), o *substantivo* pode ser definido por três critérios: o semântico, pois designa seres ou entidades; o morfológico, visto que se flexiona em gênero e número; o sintático, por sua posição nuclear nas funções sintáticas de sujeito e complemento.

Ao tratar da estrutura, Bechara (2001) explica que a estrutura interna do substantivo, ou seja, sua morfologia, é caracterizada por flexibilidade, sendo expressa por desinências e alternâncias, elementos que são destituídos de existência própria fora desta combinação. Conforme explica, entre as desinências, estão a marca de *número* e, fora da flexão, a marca de *gênero*, como, por exemplo: *menino/menina*, *gato/gata*.

Bechara (2001) afirma que a noção de “flexão de gênero”, pelo viés tradicional, se sustenta por meio de uma generalização do mecanismo flexional na análise morfológica. Isso porque, ao problematizar os pares *menino/menina* e *gato/gata*, o autor compreende que, em muitos casos, não se trata necessariamente de flexão, mas de diferenciações lexicais, isto é, de unidades distintas na língua, e não apenas de variações flexionais de um mesmo vocábulo. A partir dessa reflexão, Bechara (2001) afirma que o que se denomina convencionalmente como flexão de gênero pode se referir, em determinados casos, a palavras semanticamente diferentes.

Com isso, o autor ressalta que a propriedade essencial da flexão está na capacidade do processo mórfico de variar as significações gramaticais de 2º grau, como número, modo, tempo-aspecto e pessoa, sem alterar o significado semântico essencial da palavra, o que diferencia a flexão de outros processos de formação de palavras, como derivação e composição, uma vez que esses processos podem implicar alterações semânticas ou mudança na categoria gramatical do vocábulo.

Nessa perspectiva, ressaltamos que as asserções do autor estão ancoradas na morfologia flexional das palavras, o que privilegia a estrutura interna das palavras. Apesar

de fazer parte da descrição linguística, o enfoque da flexão das palavras não é apenas como um mecanismo de concordância, mas um recurso que regula a referência e a coesão da informação, tais como indicar relações de dependência, continuidade e retomada.

Com as perspectivas apresentadas, salientamos que a gramática não se restringe a um inventário de formas, mas é um mecanismo que se regula pela motivação do uso. Com isso, é possível perceber que o substantivo, longe de constituir uma classe homogênea, manifesta um conjunto variado de comportamentos formais, sintáticos e semânticos, o que aponta para a necessidade de se recorrer a critérios variados e distintos para a compreensão da classe de palavra substantivo no uso real da língua.

Dando continuidade à apresentação do modo como gramáticos tratam as classes de palavras objeto desta pesquisa, voltamo-nos a seguir para o estudo dos adjetivos. Embora sejam comumente vinculados aos substantivos, os adjetivos configuram-se por características próprias no que se refere às suas flexões, funções sintáticas e aos processos de qualificação.

Ao estudar o adjetivo, Bechara (2001, p. 142) concorda que adjetivo “é a classe de lexema que se caracteriza por constituir a *delimitação*, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou a um aspecto do denotado”.

Basílio (2004) afirma que o adjetivo pode atuar como núcleo do predicado e, ainda, como modificador dos nomes, evidenciando uma natureza que tanto pode necessitar do substantivo como também ser dotada de autonomia no enunciado. Com isso, podemos identificar que o adjetivo possui um caráter dinâmico e que essas funções desconstroem a visão fixa de que o adjetivo serve apenas para caracterizar o substantivo. Nesse sentido, essa palavra revela sua natureza gradual na classe dos nomes.

No que diz respeito à formação, Basílio (2004) destaca que os adjetivos são resultado de diferentes processos derivacionais, o que revela sua interdependência lexical e evidencia sua flexibilidade, tendo em vista que um nome pode funcionar com valor qualificativo ou classificatório, a depender do contexto. Ao discutir essa formação, a autora ressalta que os adjetivos podem ser uniformes, ou seja, aqueles que apresentam uma única forma para ambos os gêneros, e biformes, aqueles que apresentam duas formas para os dois gêneros. Desse modo, acrescenta que, ao adicionarmos o sufixo *-al* a substantivos, formam-se adjetivos uniformes, e, se adicionarmos o sufixo *-oso*, são formados adjetivos biformes. É importante salientar, conforme visto anteriormente, que

essa variação entre adjetivos uniformes e biformes não se limita à marcação formal do gênero, mas a uma marcação relacionada à coerência e concordância no enunciado.

Em relação à diferenciação semântica, Basílio (2004) cita a função predicativa e a função denotativa que os adjetivos possuem. Nesse sentido, evidencia que estes podem desempenhar diferentes papéis semânticos. Por exemplo, em ‘indústria cultural’, identifica-se uma função denotativa, na qual o adjetivo acrescenta uma propriedade semântica às propriedades do substantivo referido, ou seja, está especificando. Quanto a uma função predicativa, ao exemplificar ‘indústria ultrapassada’, a autora observa que o adjetivo atribui uma qualidade ou avaliação ao substantivo referido. Desse modo, acrescenta que os adjetivos se configuram como operadores semânticos, pois atuam na produção de sentido do referente e apresentam comportamentos sintáticos distintos conforme a função que exercem no enunciado. A autora elucida que os adjetivos de função denotativa não podem ser intensificados; nesse sentido, não são usados no superlativo ou com expressões adverbiais de intensificação, e nem com verbos que indicam avaliação, como julgar, achar, considerar, entre outros. Com a reflexão da autora, nota-se que os adjetivos denotativos classificam o referente, enquanto os predicativos acrescentam valor avaliativo ou de circunstância, o que evidencia a articulação entre o critério semântico e sintático na descrição dessa classe de palavra.

Bechara (2001) afirma que o adjetivo é uma classe de lexema que apresenta delimitações, as quais apresentam distinções. São estas de explicação, especialização e especificação.

Nesse sentido, os adjetivos explicadores destacam e acentuam uma característica inerente do ser nomeado, os especializadores marcam os limites extensivos ou intensivos do ser determinado e os especificadores restringem as possibilidades de referência para o termo em destaque. Tais diferenciações revelam as diferentes perspectivas semânticas que modulam a referenciação ao nome. Bechara (2001, p. 143)⁹ cita que os especificadores delimitam classes menos amplas dentro das classes correspondentes. Por exemplo: em *homem*, podemos identificar *homem branco*; e em *menino*, *menino louro*.

Ao mencionar um tipo autônomo de identificação, o autor apresenta a *especificação informativa* ou de *identificação*, que são expressas pelos instrumentos *identificadores*. Para isso, cita que os termos servem para indicar uma compreensão com vistas às formas e atribuições de significados, de modo a torná-las inequívocas ao ouvinte.

⁹ BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 143.

Essa perspectiva evidencia um tratamento pragmático da linguagem por parte do autor, uma vez que contribui para a construção da referência e a precisão da informação.

Bechara (2001, p. 143) difunde os instrumentos gramaticais de determinação nominal, designando-os como instrumentos verbais da determinação nominal, e exemplifica: a) delimitadores explicadores: *o vasto oceano, as líquidas lágrimas*; b) delimitadores especializadores: *a vida inteira, o sol matutino, o dia no ocaso, o céu austral, o homem como sujeito pensante, Camões como poeta*; e c) delimitadores especificadores (especificação distintiva): *castelo medieval, menino louro, aves aquáticas, o presidente da República, o médico de família*. De acordo com os exemplos, observa-se que os delimitadores explicadores acentuam características inerentes ao referente, os especializadores identificam limites extensivos, e os especificadores operam a restrição do referente. Embora essa distinção seja coerente como critério semântico de descrição, em contextos reais de uso tais elementos atuam, de modo geral, como adjetivos atributivos que restringem o referente em diferentes graus.

Essa distinção proposta por Bechara (2001) entre delimitadores explicadores, especializadores e especificadores, embora útil para a descrição semântica da língua; em uso real, nota-se que estes possuem a função de adjetivos atributivos que restringem o referente em determinado grau de referência.

Com isso, concordamos que essa distinção pouco contribui para a compreensão funcional dos adjetivos na reflexão sobre a língua em uso, apesar de sua coerência na perspectiva da semântica tradicional, conforme as diferenciações exploradas pelo autor.

Nessa perspectiva, como determinação identificadora, cita: *folha de papel, folha de zinco, quadro de futebol, quadro de parede, língua-idioma, língua-órgão, o real moeda, homem homem* (e não ser humano). Bechara (2001, p. 144) afirma que os identificadores podem ser ocasionais (Caxias, Maranhão), usuais (São Lourenço *do Sul*) ou constantes (Nova York, Porto Alegre). O autor reitera que os identificadores usuais e constantes são verdadeiros nomes compostos, isto porque fazem parte do sintagma, apesar de serem normalmente dissociáveis. Percebe-se que a reflexão contribui para o arranjo taxonômico das palavras, contudo, pouco acrescenta aos processos de reflexão sobre o papel dos modificadores em contextos comunicativos.

Duarte (2007), em seu estudo *Substantivo em Português: proposta para sua descrição*, traça um panorama crítico da tradição classificatória do substantivo, apontando os impasses existentes em sua delimitação categorial a partir de critérios heterogêneos, que, conforme expusemos, geram inconsistências classificatórias. Para o autor, apesar de

o papel referencial continuar sendo um aspecto relevante, ele evidencia a necessidade de se repensar as fronteiras existentes entre as classes de palavras frente aos seus usos efetivos na língua. Entretanto, ainda evidencia que o critério morfológico também apresenta desafios, em especial, no tocante às derivações.

Desse modo, o autor destaca que:

As fronteiras nem sempre são claras nas derivações. Os afixos finais gentílicos, os sufixos designadores de tendências ou adesão a uma doutrina, por exemplo, tendem a formar vocábulos que flutuam entre substantivos e adjetivos, como francês, machadiano, budista, cristão, fofoqueiro. A propósito, muitas formas primitivas flutuam entre uma classe e outra, como pobre, amigo, companheiro. Trata-se de um fenômeno que deve ser estudado. Não se pode também negligenciar a conversão, muitas vezes já consagrada em sincronia, como a passagem de adjetivos, pronomes, verbos e advérbios a substantivos: o belo, o alguém, o querer, o hoje (Duarte, 2007, p. 271-272).

De acordo com a asserção de Duarte (2007), tanto nos processos de derivação quanto nos de conversão, as palavras podem oscilar em funções substantivas e adjetivas. Nesse sentido, evidencia-se que a relação entre substantivo e adjetivo se configura, predominantemente, de modo funcional, e não morfológico.

Ao se voltar para a categorização pelo ponto de vista sintático, Duarte (2007) pondera que esse critério não garante um tratamento unívoco para as classes de palavras. Ao se fundamentar em Jespersen (1951a, 1951b), Hjelmslev (*apud* Biderman, 2001), Llorach (2000) e Duarte (1983), o autor considera algumas concepções da atuação das palavras por meio da visão hierárquica e da posição que determinadas palavras ocupam dentro das construções.

Duarte (2007), ao mencionar Jespersen (1951a), discorre que, conforme o autor, é fundamental o estabelecimento de uma ordem hierárquica para as palavras. Nessa perspectiva, o papel primário, geralmente, é desempenhado por substantivos, por serem os elementos centrais da oração; o secundário é representado por verbos e adjetivos, por funcionarem como predicadores ou qualificadores, e o terciário, representado por advérbios, que modificam as outras classes.

O autor afirma que, apesar da proposta de Jespersen (1951a), o próprio autor, Jespersen (1951b) tece algumas observações sobre a função exercida pelo papel do sujeito como função prototípica de substantivo, tendo em vista haver casos que desafiam esta generalização. Isso porque (Duarte, 2007, p. 274, *apud* Jespersen, 1951b):

Atipicamente, advérbios podem ser primários, como em: *aqui me faz bem, hoje me recorda um dia triste na minha vida*. Para casos assim, duas saídas se impõem: ou se leva o conceito de primário às últimas consequências e se considera aqui e hoje como substantivos ou se atenua a noção de primário, asseverando-se que o substantivo é prototipicamente um primário (posição esta assumida em Jespersen, 1951b, grifo nosso).

Nesse mesmo sentido, o autor continua a reflexão:

Em sintagmas como o *então rei da França, o hoje presidente do Brasil*, as formas então e hoje ou são consideradas adjetivos, levada às últimas instâncias a noção de secundário, ou se considera o adjetivo (e o verbo) como prototipicamente classes secundárias. (Duarte, 2007, p. 275, grifo nosso).

Através desse cenário, apesar de não manifestarem variações de gênero e número, essas formas mantêm centralidade funcional, desse modo, a palavra *hoje*, em certos contextos, pode desempenhar a função de núcleo do sujeito, assumindo, desse modo, uma posição provisória de substantivo, a partir de critérios funcionais.

Conforme essa afirmação, Duarte (2007, p. 275) menciona a proposta de Câmara Jr. (1981), que considera classe como uma entidade que possui natureza morfossemântica e paradigmática, ao passo que função é de natureza sintática e sintagmática. Nessa perspectiva, considera o substantivo como “subdomínio funcional do nome e do pronome (que englobam substantivos, adjetivos e advérbios)”. E, ainda, que “a classe é de natureza morfossemântica, paradigmática, enquanto a função é de natureza sintática, sintagmática”. Dessa forma, *aqui* e *hoje* seriam considerados pronomes adverbiais e, por conseguinte, um advérbio passaria a exercer função de sujeito.

A partir desse critério em que há a consideração entre a forma gramatical e o sentido das palavras, Câmara Jr. (1999), em seu estudo *Estrutura da Língua Portuguesa*, identifica três grandes grupos de vocábulos formais: os nomes, os verbos e os pronomes. Segundo o autor, os nomes são utilizados para representar os seres, objetos ou entidades; os verbos representam ações, estados ou processos conforme a fórmula de Meillet (1921).

A partir de uma ótica que articula critérios morfossemânticos e funcionais, o autor considera que nomes e pronomes, a depender da posição sintática que ocupam, podem desempenhar diferentes funções no enunciado. Se estiverem ocupando o núcleo de uma expressão, são classificados como substantivo (função que Bally [1950] denomina de termo determinado); quando desempenham função adjetiva, são chamados de termo determinante. E quando modificam um verbo, desempenham função adverbial, ao qualificar o predicado da oração. Isso se justifica porque:

Em português, o adjetivo se caracteriza por uma concordância em gênero e número com o seu determinado: flor branca, homem bondoso, cadeiras pretas. Um terceiro conceito tradicional, de natureza funcional também, é o advérbio. Trata-se de um nome, ou pronome, que serve de determinante a um verbo: fala eloquentemente, fala aqui (Câmara Jr. 1999, p. 79).

Essas considerações apresentadas pelos autores evidenciam as relações entre forma e função. Para visualizarmos melhor, elaboramos o seguinte quadro com os critérios morfossemânticos e funcionais propostos por Câmara Jr.:

Quadro 7 – Critérios morfossemânticos e funcionais de Câmara Jr (1999)

Nome	Substantivo (termo determinado). Adjetivo (termo determinante de outro nome) Advérbio (termo determinante de um verbo)
Verbo	
Pronome	Substantivo (termo determinado) Adjetivo (termo determinante de um nome) Advérbio (termo determinante de um verbo)

Fonte: Adaptado de Câmara Jr. 1999.

Quando há a identificação da função que a palavra exerce com base no uso, a noção alcançada se desloca para além das definições estáticas e passa a reflexões mais profundas e próximas da realidade discursiva.

Perini *et al.* (1998), em um projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sobre a estrutura interna do sintagma nominal do português, denominado *Sobre a classificação das palavras*, evidenciam uma questão central: O que exatamente está se classificando quando se propõe uma taxonomia gramatical?

Conforme os autores, o enfoque de análise não deve se dar no nível dos lexemas, mas sim no nível das palavras, uma vez que diferentes formas de um mesmo lexema podem promover diferentes comportamentos gramaticais. Desse modo, termos como “correr”, “corríamos” e “correndo”, apesar de pertencerem ao mesmo paradigma dos verbos, apresentam comportamentos morfossintáticos e semânticos distintos: “correr” pode ser interpretado como nome; “corríamos” apresenta flexão temporal e pessoal e “correndo” pode atuar em diversos contextos como adjunto adverbial. Segundo os autores:

Dentro do lexema chamado “o verbo *correr*”, temos *corríamos*, que tem comportamento muito diferente do de *correr* ou *correndo*. A palavra “*correr*” tem distribuição algo parecida à de um “substantivo” tradicional, e por isso mesmo alguns autores a chamaram “substantivo verbal” (ou “forma nominal do verbo”). Já *correndo* seria antes um tipo de “advérbio”, e assim por diante. Colocando a coisa em termos semânticos, diremos que *correr* tem potencial referencial (é o “nome de uma coisa”), o que *corríamos* e *correndo* não têm. (Perini *et al.*, 1998, p. 210).

Outro ponto discutido pelos autores é o de classe e função. Para estes, classes são os agrupamentos que compartilham características semelhantes e que podem aparecer juntos nos mesmos contextos, e as funções são definidas pelo papel que a palavra exerce dentro do enunciado e estão condicionadas pelas relações de combinação.

A partir desta diferenciação, Perini *et al.* (1998) afirmam que a diferenciação entre substantivo e adjetivo não deve ser vista como uma diferença de classe, e sim como uma diferença de função que é contextualmente desempenhada pelos itens lexicais dentro do SN, que pertencem à mesma classe morfossintática geral: a dos nomes. A partir de então, a taxonomia é construída pela análise da distribuição, do sentido e do papel sintático formado no contexto discursivo. Desse modo, espera-se que o livro didático não trate substantivos, adjetivos e advérbios de forma desintegrada, mas os considere como integrantes da classe dos nomes; e proponha discussões articuladas a exercícios de análise da língua em situações autênticas de uso, a fim de que os alunos compreendam as funções substantivas, adjetivas e adverbiais dos nomes.

Duarte (2011), ao desenvolver o estudo intitulado *As classes gramaticais: o problema de sua classificação* e retornar à Câmara Jr. (1981), afirma que a organização de um sistema de classes fundado em critérios morfossemânticos, “como todo sistema teórico, não está imune a problemas” Duarte (2011, p. 55). O autor considera que:

Por mais que o grande linguista se esforce por justificar que ser não é categoria filosófica, é-o. Nomes abstratos, por exemplo, como amor, ódio. Nomes de ação mesclam duas categorias diferentes em termos aristotélicos. É difícil assumir uma palavra como julgamento vista como ser. Diga-se o mesmo de nomes de qualidade como grandeza (Duarte, 2011, p. 55-56).

O estudo do autor envolve as palavras do inventário aberto; nesse sentido, busca mostrar os problemas que as classes de palavras apresentam a partir de perspectivas unilaterais, apontando a necessidade de enfoques “dialógicos” e de critérios conjugados sempre que a análise exigir, além de sinalizar a necessidade de rever o conceito de classes de palavras em considerações estanques.

Entretanto, conforme o autor, ao detalhar seu trabalho, afirma que este “enfoca o formalismo, no amplo domínio semântico do termo, gerativista e estruturalista, neste tomando por exemplo autores do porte de Câmara Jr., Mário Perini, Alarcos Llorach, entre outros”. (Duarte, 2011, p. 53).

Nessa perspectiva, Duarte (2011), ao retomar Raposo (1992), na discussão dos estudos formais, afirma que Chomsky reconhece duas classes de palavras centrais: nomes e verbos, sendo o verbo considerado como a classe de palavra de maior importância na frase. A partir dessas duas classes, adviriam outras, como o adjetivo, que, conforme explica, compartilham propriedades de nomes e de verbos, isso porque os adjetivos podem derivar-se de formas verbais, como é o caso do particípio.

Ademais, Duarte (2011), afirma que os adjetivos podem atuar como modificadores de nomes ou como elementos predicativos. Contudo, cita que essa ocorrência se dá, em especial, por meio de construções que possuem verbos “de cópula”, isto é, verbos de ligação. Nesses casos, o verbo de ligação não terá apenas o papel de conectar o sujeito ao predicativo, mas assume ainda uma função importante de marcar o tempo e o aspecto, o que reforça o ofício funcional do adjetivo. Conforme o autor:

Os adjetivos são complexos do ponto de vista sintagmático. Um é o comportamento deles como adjuntos, outro como predicados. Não há nenhum contrassenso em admitir-se que, junto com verbos de cópula, podem ser considerados verbos *sui generis*. Se afirmamos João é/está doente, os verbos de cópula conferem à frase aspectualidade e temporalidade. (Duarte, 2011, p. 6)

Duarte (2011), com base em Raposo (1992) e Llorach (1981), discorre que, mesmo em abordagens formalistas como o gerativismo e a glossemática, essa complexidade é reconhecida. Isso porque:

O gerativismo e a glossemática, que agregam um forte viés formalista, as categorias verbais são da frase. Por isto, na linguística hjelmsleviana, o tempo, por exemplo, é morfema extenso, nome motivado etimologicamente, pois advém do latim *ex-tensum* “que se estira para fora”, por oposição a morfema intenso (o gênero, por exemplo), que se confina ao sintagma. Intenso é etimologicamente vinculado a *in-tensum* “que se contrai, se estira nos limites internos (do sintagma). Ora, as categorias verbais são FLEX ou IP no gerativismo e se ligam ao todo frasal (cf. Raposo, 1992, e Llorach, 1981).

Ao tratar sobre as categorias híbridas, o autor apresenta a flexibilidade do particípio, que tradicionalmente é vinculada ao domínio verbal; entretanto, conforme observa, afirma que a flexão pode assumir funções adjetivas e até nominais. Para tanto, menciona os exemplos de “os acovardados” e “os comedidos”. (Duarte, 2011, p 61).

Nesse sentido, o autor menciona os questionamentos de Lemle (1984), quando indaga: [...] “a) é uma questão no léxico, na gramática ou em terreno limítrofe? b) Seria um caso de derivação imprópria? Mas este fenômeno, a nosso ver, é sintático ou de translação na terminologia de Tesnière. c) Seria um resultado de regras de vestígio?” (Duarte, 2011, p. 61). A partir das indagações da autora, evidencia-se a relevância da conjugação de critérios que integre a morfologia, a semântica e a sintaxe.

Por conseguinte, Duarte (2011) reporta-se à Câmara Jr. (1985), dentre outros autores, que, ao analisarem construções com voz passiva, preferem não tratar o particípio como uma categoria autônoma; nesse sentido, ora o consideram substantivo, ora adjetivo. Portanto, observemos:

Câmara Jr. (1985), por exemplo, chama a frase com voz passiva de frase nominal, quer dizer, o que chamamos particípio é adjetivo. A voz passiva não teria forma própria senão por um predicado nominal, não seria como a voz ativa, marcada por desinências. Em termos de gramática tradicional, repetimos, o predicado é nominal. Sendo assim, numa frase como **a) Maria foi visitada por um anjo**. O verbo é *foi visitada*, *foi* dá as categorias de tempo, modo, número, pessoa e aspecto. Só. O núcleo é o adjetivo *visitada*, que seria uma espécie de radical conjugado por *foi*. Seria uma sorte de verbo sintático: *ser visitado*. O verbo *ser* seria funcional, pois ele se presta a fornecer as categorias de verbo a *visitada*. O verbo, no todo, se atribui ao sujeito: *foi visitada* se relaciona ao sujeito, não apenas *foi* (Duarte, 2011, p. 9, grifo nosso).

Essa asserção evidencia os traços que o particípio compartilha entre o verbo, o adjetivo e até o substantivo. A partir dessa análise, não podemos considerar o particípio inerente apenas ao verbo, uma vez que sua atuação muda de acordo com o contexto. Desse modo, a asserção do autor confirma a fluidez das classes de palavras; nessa situação, a denominada *derivação imprópria* apresenta-se como um exemplo desse fenômeno.

3.6 SÍNTESE CONCLUSIVA

Neste capítulo, buscamos mostrar que o percurso histórico-epistemológico das classes de palavras se formou por influências filosóficas com os gregos. Na gramática da língua portuguesa, essas taxonomias serviram de base para a consolidação do modelo normativo, que é a NGB, o qual embasa compêndios gramaticais. Quanto aos substantivos e adjetivos, conforme identificamos, os estudos contemporâneos mostram diferentes perspectivas e evidenciam a mobilidade funcional e relacional entre substantivos e adjetivos, cujas formas e funções estão interligadas ao processo de construção do sentido. Consideramos que, para obtermos uma compreensão com maior

clareza das formas e funções exercidas, é preciso considerar uma ampla variedade de situações de uso e que compreenda o funcionamento real da língua. Dedicaremos o próximo capítulo a uma análise das pesquisas funcionalistas que dialogam com nosso intento de pesquisa.

4 O FUNCIONALISMO EM LINGUÍSTICA E A ABORDAGEM DAS CLASSES DE PALAVRAS

Ao contrário do que defendem as perspectivas tradicionais, as perspectivas funcionalistas compreendem o uso linguístico em contextos reais de comunicação como ponto de partida para a categorização lexical. Desse modo, o significado e a função das classes de palavras não são determinados *a priori*, mas emergem das relações discursivas que as moldam nos contextos comunicativos. Esse princípio reforça a ideia de que as construções são responsáveis pela identificação das funções exercidas pelas palavras nas interações linguísticas. Em alusão, Neves (2018, p. 58) afirma que “as classes de palavras possuem, na base, uma definição categorial, mas o seu funcionamento só se resolve plenamente nas construções”.

Ao tratar do substantivo, autora argumenta que há algo que o categoriza, em princípio, como substantivo, sem considerar sua ocorrência em uso, como ocorre nas definições dos dicionários; entretanto, a classe só se define através da sua distribuição no enunciado. Desse modo, defende que “o sentido, afinal, só se define na interação linguística, na situação real de uso em que as classes funcionam e em que as funções sintáticas se organizam” (Neves 2018, p. 58). Com isso, sugere que a reflexão gramatical não deve partir do exercício metalinguístico.

Nessa direção teórica, em seu trabalho intitulado *A análise funcionalista e o estabelecimento de quadros categoriais na gramática*, Neves (2012) destaca que, por meio do uso real, as palavras passam por deslizamentos categoriais e semânticos. À vista disso, a autora exemplifica o caso comum dos substantivos que podem funcionar como adjetivos. Assim, ao examinar esse fenômeno, a autora observa que, através do que denomina ‘deslizamento categorial’, a palavra pode se afastar de seu significado prototípico e receber novas atribuições.

Com isso, ao examinar a palavra *homem* nos dicionários *Aurélio* e *Houaiss*, Neves (2012, p. 104) observa que essa palavra, nos referidos dicionários, designa “indivíduo do sexo masculino” ou que já “atingiu a vida adulta”. A esse substantivo, entretanto, podem ser correlacionados atributos como “coragem”, “força”, “determinação” e “vigor sexual”. Por outro lado, a autora explora exemplos em que essa palavra passa a atribuir propriedades qualificativas, assumindo papel que tradicionalmente seria dos adjetivos, assim em frases como “Esse padre é muito homem”, o termo *homem* é usado como um

marcador de atributos como força, coragem e bravura. Conforme a autora explica, essa situação “escancara uma função atributiva, ou atribuidora, exatamente a função à qual o adjetivo está particularmente voltado.” (Neves, 2012, p. 106).

Esse fenômeno é compreendido como uma transição funcional sofrida pelo substantivo para a função adjetiva. Esse processo, segundo Neves (2012), se encaminha em direção a uma gramaticalização¹⁰. Conforme a autora, “Eis por que, no caminho de uma gramaticalização, um substantivo desliza facilmente para a categoria adjetiva, bastando, para isso, que uma de suas propriedades se despegue do conjunto” (Neves, 2012, p. 109).

Ademais, a autora identifica correlações que o substantivo faz com a função qualificadora ou classificadora (função de adjetivo), representando um “deslizamento para função mais gramatical” (Neves 2012, p. 109). A autora esclarece que o fenômeno ocorre em situações em que o “substantivo se posiciona à direita de outro substantivo” ou quando “o substantivo vem na posição de predicativo” (Neves, 2018, p. 251-252).

Esse deslocamento insere-se no processo de gramaticalização, entendido, conforme Neves (2001, p. 17), como “o processo pelo qual entidades da língua sofrem acomodação para obter uma organização de enunciados que reflita o complexo de relações existente na base”, o que implica a perda do sentido lexical e o desempenho de uma função mais gramatical pela palavra.

Ao ampliar a análise para a função sintática exercida pelos substantivos, a autora discorre que os substantivos comuns ocorrem nos enunciados como núcleo de sintagmas, podendo ou não ser precedidos de preposição. Neves (2001) acrescenta que o sintagma que tem o substantivo como núcleo, sintagma nominal, pode exercer funções nominais, adnominais e adverbiais, sendo que, neste último caso, geralmente acompanha preposição.

Neves (2018) destaca as múltiplas funções sintáticas do substantivo e evidencia uma concepção que, embora parta da organização das sentenças, não se restringe a uma análise formal das relações entre os termos. Diante disso, a autora apresenta as diferentes funções que o substantivo pode desenvolver no enunciado.

¹⁰ De acordo com Camacho (2011, p. 66-67), a gramaticalização, pelo menos como foi inicialmente entendida, é um processo de mudança de construções relativamente livres no discurso, cuja forma idiossincrática é motivada somente pelos objetivos do falante em função do evento de fala imediato, para construções relativamente fixas na gramática (cf. Hopper; Traugott, 1993).

Desse modo, quanto às funções nominais não precedidas de preposição, Neves (2018) destaca o papel de sujeito, complemento do verbo (objeto direto), predicativo do sujeito e predicativo do objeto, aposto e vocativo. Entre as funções precedidas de preposição, a autora destaca as de complemento do verbo, como objeto indireto e objeto direto preposicionado, além de complemento adverbial/circunstancial, complemento de substantivo, adjetivo ou advérbio, complemento nominal e agente da passiva. Ao enfatizar essas funções sintáticas, a autora evidencia os papéis discursivos a que o substantivo se molda para a construção da referência e do significado.

Nesse estudo, Neves (2018) aponta ainda sua função adnominal, quando surge precedido de preposição e marca uma relação semântica, não configurando uma complementação. Ademais, a autora cita sua função adverbial, como adjunto adverbial, quando ele surge precedido de preposição que marca uma relação semântica que também não configura complementação. Desse modo, a autora destaca que as relações preposicionadas são construídas pelo discurso, ou seja, quando o enunciador as utiliza para demarcar maior sentido discursivo e não apenas pela estrutura. Desse modo, essa relação deve ser compreendida como um *continuum* que marca uma dependência de sentido, em que a preposição não é vista apenas como um elemento estrutural, mas como um gerenciador da informação, que pode ajustar a referência, relevância e a relação no enunciado. Como podemos examinar em: “*Em dois dias aquela gente começava a familiarizar-se comigo*” (Neves, 2018, p. 251). No exemplo, nota-se que a preposição funciona como um marcador discursivo que identifica a noção temporal no contexto e regula a coesão da informação, o que configura um *continuum* de dependência de sentido.

Por assumir diferentes funções no enunciado, Neves (2018) salienta que essa flexibilidade revela a dinamicidade da língua. Conforme explicita, “praticamente todas as palavras da língua podem ser usadas como substantivo” (Neves, 2018, p. 274). Essa reflexão identifica uma mobilidade funcional que as palavras podem exercer nos contextos de uso. A autora identifica que o sintagma que tem o substantivo como núcleo pode ter funções nominais, com e sem preposição, como em “*Além do mais, era um tipão, esse nosso herói*”; adnominais, quando ocorre precedido de uma preposição com valor modificador, ou seja, não estabelece complementação, como em: “*Tinha uma memória de elefante*”; e adverbiais, quando é precedido de uma preposição que marca valor circunstancial, como em “*Nero, o fenômeno que cura sem dor e de graça*” (Neves, 2018, p. 248-251). Esses exemplos ilustram que o substantivo pode manifestar-se em posições

variadas no enunciado e ocupar lugares que, em visão tradicional, seriam ocupados por outras classes de palavras.

Em seu trabalho, Neves (2018) discorre ainda sobre o substantivo como núcleo do predicado (predicado não oracional), em que esses substantivos, assim como os verbos, definem uma predicação, têm uma valência, ou seja, exigem a presença de outros elementos no enunciado e determinam uma regência, como em “*Entre a mercadoria apreendida encontram-se centenas de latas de tinta para pintura de automóveis, de grande valor*” (Neves, 2018, p. 253). Nessa situação, o termo ‘pintura’ funciona como uma espécie de predicado – o que Neves denomina de predicado não oracional (núcleo do predicado); e ‘de automóveis’ como complemento nominal do substantivo pintura. Essa reflexão ilustra mais um exemplo da flexibilidade do substantivo.

A partir das asserções da autora, compreendemos que o processo de deslizamento do substantivo para uma função adjetiva não se limita a uma mudança semântica, mas envolve uma reorganização dos elementos lexicais e gramaticais. No contexto do ensino, essa reflexão se faz pertinente, uma vez que valoriza o reconhecimento de que as categorias lexicais estão em constante transformação; com isso, contribui para uma abordagem mais produtiva ao ensino.

Esse movimento de reconfiguração das categorias gramaticais reflete um dos principais fundamentos da teoria funcionalista, a integração entre forma e função. Nessa mesma direção, quanto ao tocante dos princípios de uma gramática funcionalista, Castilho (2007) assevera que:

Negando autonomia às estruturas, a gramática funcionalista sustenta que elas podem ser descritas e interpretadas a partir das seguintes propriedades: (1) as estruturas são flexíveis e permeáveis às pressões do uso, combinando-se a estabilidade dos padrões morfossintáticos cristalizados com as estruturas emergentes; (2) as estruturas não são totalmente arbitrárias; (3) as estruturas são dinâmicas e sujeitas a reelaborações constantes, através do processo de gramaticalização (Castilho, 2007, p. 118).

Sob essa ótica, Camacho (2011), em sua obra intitulada *Classes de palavras na perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional: o papel da nominalização no continuum categorial*, reconhece a concepção funcionalista das classes de palavras a partir do rompimento do postulado herdado da tradição greco-latina – conforme visto no capítulo anterior, embora caracterize-se como engenhoso mecanismo descritivo, privilegia a forma em detrimento do uso, reduz a complexidade da língua e enxerga as palavras como universais fixos e discretos. Nesse sentido, Camacho (2011) destaca a

dinamicidade funcional das palavras, compreendendo-as como categorias contínuas e passíveis de mobilidade. Segundo o autor:

Os estudos tipológicos exaustivamente desenvolvidos sob a égide da linguística funcional sobre categorias lexicais mostram que os universais se restringem a hierarquias implicacionais, que, por definição, produzem categorias escalares. Esse princípio reforça a ideia de que as classes de palavras constituem categorias gradientes, o que relativiza o postulado da tradição gramatical greco-latina de que as classes são entidades discretas e universais. (Camacho 2011, p. 29)

A partir de uma crítica à tradição classificatória das palavras, Camacho (2011) retoma Sapir (1971), Lyons (1979), Câmara Jr. (1972), Taylor (1978), entre outros autores, para embasar fundamentações que sustentam a reflexão sobre os limites da categorização das palavras. Com isso, seu estudo se desloca das definições fixas e essencialistas e aproxima-se de uma análise dinâmica, que se baseia em critérios prototípicos, considera a iconicidade das formas e a motivação que é designada pela pragmática.

A partir dessas considerações, Camacho (2011) assevera a identidade das classes de palavras como categorias dinâmicas, que se caracterizam como um fenômeno gradual em que as construções criam os traços morfossintáticos e semânticos por meio dos usos com membros centrais e periféricos, conforme proposto por Givón (1979) e Hopper e Thompson (1984).¹¹

O enfoque das classes de palavras formando uma escala com os polos ocupados por membros mais prototípicos foi adotado por Givón (1979) e por Hopper e Thompson (1984). Estes autores sustentam a posição de que é possível prever, em termos universais, que certas percepções de entidades prototipicamente próximas de uma “coisa” sejam gramaticalmente codificadas como nome, enquanto percepções prototípicas de ações ou eventos sejam gramaticalmente codificadas como verbos (Camacho, 2011, p. 45-46).

Camacho (2011), em seu estudo, envolve diferentes princípios da linguística funcional que compreendem as classes de palavras como elementos escalares. Dentre os princípios, destacamos o da prototipicidade, que deriva da linguística cognitiva. Conforme o autor, esse fenômeno compreende as palavras centradas em um núcleo

¹¹ Conforme Hopper e Thompson (1984), em Camacho (2011, p. 48-49), o papel discursivo é o principal fator que motiva a identificação de uma forma como membro central ou periférico de sua categoria. A consequência disso é a existência de uma relação icônica direta entre a estrutura morfossintática da categoria e o grau em que ela serve para identificar um participante no discurso, no caso dos nomes, e para relatar um evento discursivo discreto, no caso dos verbos.

prototípico, composto por membros mais representativos, estendendo-se para membros periféricos, sendo menos representativos da categoria.

A partir dessa concepção, constituem-se os contínuos categoriais propostos por Hopper e Trougott (1993)¹², que organizam os traços partilhados em maior ou menor grau pelas categorias. Nesse sentido, Camacho (2011) afirma:

Defendo aqui o princípio de que as categorias contêm membros contínuos sem limites claros entre si. Esse princípio deriva o postulado de que alguns membros de uma categoria compartilham traços comuns que os definem como prototípicos, e outros que não compartilham todos os traços comuns constituem membros marginais (Camacho, 2011, p. 43).

Essa asserção de Camacho (2011) sobre o *continuum* categorial evidencia que nem todas as palavras partilham de modo integral todos os traços característicos de uma mesma categoria, uma vez que o uso efetivo da língua reforça a oscilação entre as diferentes categorias. Essa concepção indica que o uso efetivo da língua pode provocar variações e, com isso, uma reanálise categorial.

Outro princípio discutido pelo autor é o da unidirecionalidade, proposto por Hopper e Traugott (1993). Conforme os princípios funcionais, a natureza dinâmica das palavras é moldada pelo discurso através de processos graduais e funcionais. De acordo com esse princípio, os usos linguísticos recorrentes ao longo do tempo impulsionam as mudanças na língua.¹³ Nesse processo, as palavras lexicalmente plenas, como nomes, verbos e pronomes, por meio do processo de gramaticalização, podem passar a desempenhar funções típicas de preposições, conjunções ou advérbios.

O princípio da concepção unidirecional evidencia a ideia de que, na gramaticalização, os itens lexicais seguem um caminho para os itens mais gramaticais e os mais gramaticais se tornar cada vez mais gramaticais. Essa reflexão ilustra a mobilidade funcional observada entre substantivos e adjetivos, como a ocorrência de adjetivos classificadores derivados de nomes, o fenômeno da substantivação e o deslizamento categorial, conforme discutido por Neves (2018), Camacho (2011), Basílio

¹² [...] (ii) Admite-se que haja no léxico, ao menos nas teorias de gramaticalização, em virtude do princípio da unidirecionalidade, um continuum que respeita a seguinte correlação: Categoria Maior [nome, verbo, pronome] > Categoria Média [Adjetivo, Advérbio] > Categoria Menor [Preposição, Conjunção] (cf. Hopper; Trougott, 1993) (Camacho, 2011, p. 31).

¹³ Camacho (2011, p. 67), ao se reportar a Du Bois (1985), considera que “o grau de preparação de que dispomos para aferir o significado da teoria linguística se dá a partir de uma perspectiva que vê as gramáticas como sistemas adaptativos e que, portanto, reconhece, em primeiro lugar, a interação entre forças internas e externas. Quando as forças que se originam de fenômenos externos penetram no domínio da língua, elas se encontram e interagem com as forças internas”.

(2004) e Azeredo (2021). Desse modo, compreende-se que substantivos e adjetivos são funções de *continuum* categorial motivadas pelo uso, o que justifica que livros didáticos tratem abordagens de ensino que abranjam essas funções em contextos reais de uso, e não como categorias estanques.

Ao exemplificar as semelhanças entre substantivos e adjetivos, Neves (2012) observa que em ocorrências como *conta fantasma*, *lado mulher*, *ambiente pouco família* ou *público alvo* revelam de forma clara um comportamento adjetival, do mesmo modo que na construção: *Sai menino da minha terra*, o termo *menino* também sofre deslizamento categorial pelo desempenho adjetival. Desse modo, a autora destaca que tanto substantivos quanto adjetivos podem ser portadores de propriedades, porém a configuração prototípica se dá na referencialidade, que é característica típica dos substantivos. Isso porque: “substantivo e adjetivo fazem aporte de propriedades, mas só como substantivo o conjunto tem referencialidade, e isso é, pois, o que distingue categorialmente um do outro, na prototipia”. (Neves, 2012, p. 108). Com isso, a autora evidencia a importância de se considerar o uso e a função para a reflexão linguística. Essa discussão sobre os limites entre substantivo e adjetivo permite ampliar a reflexão para outras zonas de fronteira entre as classes de palavras, como ocorre com as formas nominais do verbo.

Ao tratar das formas nominais do verbo, Cunha e Cintra (1985) evidenciam a estreita relação que essas formas possuem com a classe dos nomes e destacam a relação das três formas como uma fronteira entre o nome e o verbo. Os autores esclarecem que isso se justifica porque as formas nominais não expressam tempo nem modo. Dessa forma, o particípio compartilha propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas com os adjetivos; o gerúndio pode desempenhar funções adjetivas ou adverbiais e o infinitivo exprime o processo verbal em potencial, aproximando-se do substantivo. Concordamos que esse comportamento híbrido observado pelos autores se aproxima das concepções de prototipicidade, que evidenciam que as palavras se configuram em um *continuum*.

Basílio (2002), em sua obra *Teoria Lexical*, em diálogo com os princípios funcionalistas e com alguns pensamentos aqui explorados, ao tratar dos casos de conversão, tradicionalmente conhecidos pela gramática como derivação imprópria, descreve, em um quadro geral, os fenômenos mais comuns de mobilidade funcional pela estrutura lexical do português – como o caso dos substantivos para adjetivos e vice-versa, do verbo para o substantivo e do adjetivo para o advérbio, além dos casos não explorados em gramáticas tradicionais, conforme as palavras da autora.

Apesar de considerar os casos mais recorrentes, como a conversão de adjetivos em substantivos, pela compatibilidade funcional, e do adjetivo para o advérbio, pela identidade de função, diferenciando-se apenas quanto ao tipo de objeto caracterizado, o autor reconhece que a mobilidade categorial não se limita a esses processos.

Ao tratar dos casos de mobilidade comum entre adjetivos e advérbios, Basílio (2002) ilustra como exemplos: “João fala muito *alto*” e “João chegou *rápido*”, fenômeno em que não há alteração morfológica; e, ao tratar dos possíveis casos de conversão, a autora utiliza enunciados do linguajar coloquial, como: “João correu *diferente* do que se esperava”, “João falou *bonito*” e “Isso se cola *fácil*”. É possível identificar que, nesses possíveis casos de conversão citados pela autora, os termos originalmente designados como adjetivos desempenham papel de advérbio sem alteração morfológica.

Desse modo, a autora afirma que:

Podemos observar, no entanto, que não há uma diferença de função entre a formação do advérbio e a conversão, embora haja uma sensível mudança de tom expressivo entre uma possibilidade e outra, sendo a forma adjetiva a que expressa uma ideia mais direta e forte, enquanto a em *-mente* apresenta um tom mais neutro e formal (Basílio, 2002, p. 64).

A autora destaca que estudos nesse âmbito são pouco explorados por pertencerem à língua falada coloquial. Ao abordar a conversão entre o verbo e o substantivo, Basílio (2002) ressalta o fenômeno da aparente substantivação do infinitivo. A autora identifica essa conversão como um fenômeno que geralmente é identificado em construções formais. Segundo Basílio (2022) afirma, no discurso, o fenômeno atua como uma estratégia de processamento de unidades nominais. Nesse sentido, formas como “*O ter-se declarado suspeito* prejudicou o ministro” ou “*O contínuo despejar de águas* do rio acabou por solapar as bases já precárias da construção.” exemplificam esse tipo de manifestação, de modo a organizar a informação com a hierarquização dos tópicos, enfatizando a função comunicativa. Basílio (2002) destaca que esse não é propriamente um caso de conversão e que, apesar de a forma do infinitivo ser precedida de artigo, a forma verbal se mantém não pluralizável. Entretanto, contra-argumenta: “É que tal este exemplo: Os poderes do Congresso são ilimitados? Poder (v)” (Basílio, 2002, p. 63).

Sob o mesmo princípio, da perspectiva funcional das classes de palavras, Alves (2006), em seu estudo, *Léxico e discurso: as classes de palavras no léxico especializado da economia*, realiza uma análise do léxico e do discurso, sob o domínio da especialidade, pela perspectiva da economia, evidenciando como as unidades lexicais se adaptam às exigências comunicativas específicas.

Para isso, a autora ilustra substantivos, adjetivos, verbos e advérbios na função de mudança categorial, pelo processo de derivação e flexão, fazendo uma análise em um conjunto de expressões lexicais com o exemplo do lexema comércio, como em: “comércio (N) – comercial (Adj) – comercializar (V) – comercialização (N) – comercializado (V/Adj) – comercializável (Adj) – comercialmente (Adv)” (Alves, 2006, p. 194). Com isso, observa que as unidades linguísticas são influenciadas tanto pelo conteúdo semântico quanto pelas aplicações na expressão, o que explica os fenômenos ocorridos na mudança categorial, como o aumento da especialização semântica, o que intensifica as perspectivas da funcionalidade das classes de palavras e ainda dialoga com a concepção de Camacho (2011), que trata da mobilidade categorial.

Considerando que a abordagem funcionalista identifica as funções desempenhadas pelas palavras na construção do sentido, Oliveira (2006) aponta em sua tese de doutorado intitulada “*O Substantivo-suporte: critérios operacionais de caracterização*” uma observação acerca do funcionamento do adjetivo ao assumir uma função predicativa, aspecto relevante para a percepção da amplitude de seu comportamento linguístico, entretanto, pouco explorado nas gramáticas tradicionais, segundo a autora.

Ao tratar do funcionamento do adjetivo em função predicativa, Oliveira (2006) indica que, nessa função o adjetivo pode ser modificado semanticamente por advérbios de intensidade, como *muito*, *mais* e *menos*. Além disso, em função predicativa, o adjetivo pode sintaticamente receber complementos, ainda que de uma forma mais limitada que a da complementação verbal. Esses complementos podem ser sintagmas preposicionados, como em “feliz *da vida*” ou “irritados *com José*”; ou orações que assumem papel de modificador, como em “João estava velho *para ser presidente*” (considerando-se uma comparação entre a idade de João e a idade esperada para uma pessoa assumir o cargo de presidente) ou de complemento, como em “João estava ansioso *para ser presidente*” (considerando-se o argumento utilizado, tendo em vista o uso da complementação).

Outro aspecto elencado pela autora, ao citar Gamarski (1995), diz respeito aos adjetivos formados a partir dos verbos, os chamados adjetivos deverbais. Nesses casos, os adjetivos herdam a estrutura argumental do verbo original. A título de exemplo, cataloga as afirmações: “*É estranhável* que os preços não baixem” (de estranhar); “*É conveniente* que você visite os velhinhos” (de convir).

Essas observações evidenciam que a função do adjetivo ultrapassa o valor atributivo, uma vez que, ao assumir as funções predicativas e admitir complementos, o adjetivo passa a funcionar de forma híbrida e aproxima-se do comportamento verbal.

Além disso, ao analisar as fronteiras entre substantivos e adjetivos, a autora destaca que entre os processos mais comuns está a nominalização de adjetivos, que pode acontecer por anáfora, quando o adjetivo utilizado inicialmente como predicador transforma-se em substantivo para retomar uma ideia anterior, como em: “*É possível* que chova” e “*A possibilidade* é mínima”. Por outro lado, a função semântica de denominação da qualidade expressa pelo adjetivo pode ocorrer em referência à qualidade geral, como em: “*A sinceridade* anda escassa.” Ou à qualidade como uma propriedade do indivíduo, como em: “João é *sincero*. *A sinceridade* de João é comovedora.”

No entanto, a autora destaca que a formação de adjetivos a partir de substantivos permite mobilizar o sentido do substantivo para qualificar ou caracterizar. Esse processo realiza-se, em muitos casos, por meio da sufixação, como é o exemplo de *amor/amoroso*.

Oliveira (2006) cita Basílio (1995a) ao tratar dos fenômenos de conversão e de extensão de propriedades lexicais na fundamentação de seu estudo. Na conversão, a palavra adquire todos os traços morfossintáticos e as funções sintáticas característicos da nova classe de palavra, passando a integrar o paradigma como um membro comum. Tal como em: “Seu instrumento *musical* favorito é o piano” e “Fomos assistir a um *musical* espetacular”. Neste último exemplo, *musical* pode ser compreendido como um [espetáculo] *musical*, em que o núcleo nominal é recuperado pelo contexto.

De modo distinto, na extensão de propriedades lexicais, a palavra adquire apenas uma parte das características da nova classe, como em: “*O pobre* gosta de luxo”, “*Os pobres* gostam de luxo” e “*A pobre* gosta de luxo”. Nesses exemplos, o adjetivo *pobre* é usado para designar de forma genérica todos os indivíduos que possuem essa característica, podendo ser compreendido como o [indivíduo] *pobre*, os [indivíduos] *pobres* e a [pessoa] *pobre*.

Oliveira (2006), ao citar Basílio (1995b), observa os casos em que o substantivo funciona como adjetivo e evidencia que, conforme a autora:

Há casos em que o substantivo ocorre em posição adjetiva, como em *custo Brasil*, e em abundantes denominações para cores, tais como *amarelo ovo*, *laranja Califórnia* e *cinza prata*. Conforme destaca Basílio (1995b), nestas ocorrências os substantivos determinantes não se comportam morfologicamente como adjetivos, como pode ser observado em *custo Brasil* – **custos Brasis*, não se caracterizando conversão. Existem substantivos que

aparecem com frequência nesta função, em posição atributiva potencialmente com relação a um conjunto extenso de substantivos, tais como *problema* (*situação problema*), *padrão* (*fonte padrão*) e *modelo* (*estudante modelo*). (Basílio, 1995, *apud* Oliveira, 2006, p. 63).

Nesse sentido, destacamos que essas observações evidenciam a necessidade de reflexão frente aos diferentes usos que as palavras exercem no discurso e mostram que, a cada novo arranjo, as palavras vão ganhando novos sentidos que merecem ser discutidos e estudados. Isso porque o reconhecimento das fronteiras categoriais entre substantivos e adjetivos amplia o desenvolvimento da consciência linguística e permite uma compreensão mais profunda da linguagem.

Neves (2018), ao examinar os princípios da derivação imprópria ou conversão, afirma que esse fenômeno pode operar-se por mais de um caminho. Nesse sentido, defende que o primeiro processo responsável pela mudança categorial sem mudança de forma é a chamada substantivação. Nesta, algum expediente de construção nominaliza um elemento em questão, e esse elemento, por sua vez, pode ser praticamente todas as classes gramaticais, mas, conforme a autora, geralmente é um adjetivo, um particípio ou um infinitivo de um verbo, um pronome ou numeral. Em suma, elementos que já pertencem à classe genérica denominada “nominal”.

Para evidenciar o processo de substantivação, Neves (2018, p. 76-78) apresenta exemplos que ilustram diferentes classes de palavras que passam a exercer função nominal em contextos específicos de uso. Os exemplos foram numerados apenas para facilitar a retomada analítica. Conforme vemos a seguir:

- (1) *Diz que a guerra, por maior que seja o êxito obtido, só faz enriquecer os **ricos** e empobrecer os **pobres***
- (2) *O que ganha por mês não paga um jantar no Bife de Ouro*
- (3) *Qual o feito militar que mais admira?*
- (4) *E o eu mais antigo, o eu que era eu mesmo – começou a ceder para que esse novo eu não sofresse*
- (5) *O que lhe importava eram os pequeninos **nadas** que lhe trazia de Nassau; insignificâncias que uma senhora podia aceitar sem desdouro*
- (6) *Some o sete e o oito e você terá o meu número* (Neves, 2018, p. 76-77).

Nos exemplos (1), (3) e (5), observa-se a substantivação de adjetivos, que passam a designar entidades ou propriedades abstratas, como em *os ricos*, *o feito militar* e *os pequeninos nada*s. Em (2), verifica-se a substantivação de um sintagma verbal, que assume valor nominal ao ocupar a posição de núcleo do sintagma, como em *um jantar*. No exemplo (4), ocorre a substantivação de pronomes, que por sua vez são empregados de forma metalinguística, em que *o eu*, passa a ser tematizado discursivamente. Por fim,

em (6), evidencia-se a substantivação de numerais, como em *o sete* e *o oito*, que assumem valor referencial no enunciado. Em todos os casos, o deslocamento funcional confere aos elementos destacados o papel de núcleo do sintagma nominal, evidenciando a mobilidade categorial motivada pelo uso.

Diante desses exemplos, Neves (2018) evidencia o fenômeno da substantivação por meio do deslocamento funcional em que os elementos em destaque passam a exercer papel de núcleo do sintagma nominal; com isso, adquire valor referencial.

Conforme a autora, as demais classes de palavras se substantivam, em geral, por meio de uma metalinguagem, conforme os exemplos:

(7) *Quando cheguei de Portugal, não podia dispensar o tu*

(8) *Em três das entrevistas coletivas que no Planalto, esse índice oscilou entre um “eu” a cada 53 ou 73 palavras (Neves, 2018, p. 77).*

De acordo com os exemplos, observa-se que os pronomes pessoais destacados adquirem função nominal e passam a receber destaque no discurso, evidenciando, assim, o poder autorreferencial.

Seguindo a perspectiva do funcionalismo linguístico, a autora revela que esse processo de mudança categorial é “particularmente revelador do funcionamento das línguas naturais.” (Neves, 2018, p. 77). Ademais, Neves (2018) menciona o domínio da gramaticalização na articulação desse processo de encaminhamento de elementos mais lexicais na direção de uma atuação em funções mais gramaticais. Diante disso, a autora destaca que:

Elementos a princípio “substantivos” (referenciais), em determinadas condições construcionais, passam (gradualmente) a adjetivos (mantêm a expressão de propriedades, mas perdem a referencialidade); elementos a princípio adjetivos, em determinadas condições construcionais, passam (gradualmente) a advérbios de modo (mantêm a expressão de modo de ser, mas aplicam-se a núcleos de diferente natureza); e assim por diante. (Neves, 2018, p. 77)

Tendo em vista que já discutimos anteriormente os casos mais recorrentes na literatura de mobilidade categorial, como o dos substantivos que passam a atuar como adjetivos e adjetivos que passam a atuar como advérbios pelo processo de gramaticalização, conforme salientamos com a afirmação de Neves (2018), ilustramos a seguir, com os exemplos da autora, os casos de:

- **Particípios** passados e presentes a (quase) **preposições**:

(9) *O que vemos é apenas milagre; **salvo** melhor raciocínio*

(10) ***Tirante** isso, é uma boa pessoa* (Neves, 2018, p. 77-78).

Esses exemplos evidenciam que participios podem atuar como “quase preposições”, ao perder parte do seu valor lexical. Apesar de não tratar diretamente dos casos de substantivos e adjetivos, decidimos apresentá-los, pois acreditamos que se fazem relevantes, uma vez que abordam a perspectiva funcional das classes de palavras, eixo central desse capítulo. A partir disso, evidenciamos, conforme a autora, exemplos de:

- **Advérbios que passam a (quase) preposições:**

(11) *Tem os ombros muito largos, mas **fora** isso parece bem-feita de corpo*

(12) ***Afora** esse detalhe técnico, os juro do pré são os melhore.* (Neves, 2018, p. 78).

Nesses exemplos, Neves (2018) aborda situações em que advérbios de lugar passam a atuar como um marcador de ressalva por meio de uma reinterpretação semântica que se estabelece como efeito das pressões de uso.

Ao tratar dos casos mais complexos de gramaticalização, a autora discorre que há construções para as quais uma análise categorial que se pretenda rígida é praticamente indisponível. Desse modo, a autora ilustra contextos que revelam o caráter fluido e dinâmico das classes de palavras, como nos exemplos:

(13) *Antigamente, o nome gafeira não era associado à ideia de ambiente perigoso, pouco **família*** (Neves, 2018, p. 78).

Em 13, o termo “*família*” funciona como qualificador do termo “*ambiente*”, que tem seu sentido reforçado pelo termo “*pouco*”.

(14) *Que é isso, Matcherros, ela é muito **gente fina**, e muito trabalhadora pelo que eu vi lá, tá ligado?* (Neves, 2018, p. 78).

Em 14, o termo “*gente fina*” atua como predicativo do sujeito.

(15) *Também foi um tratamento difícil, **barbaridade*** (Neves, 2018, p. 78,).

Em 15, o termo “*barbaridade*” intensifica o adjetivo “*difícil*”, assumindo um papel adverbial.

(16) *Rica pra burro. Você precisava ver o carro dela, com chofer e tudo*
(Neves, 2018, p. 78).

Em 16, a expressão fraseológica “*pra burro*” intensifica o adjetivo “*rica*”.

(17) *Acho de uma profundeza de lascar, Clemente* (Neves, 2018, p. 78,).

Em 17, a expressão fraseológica “*de lascar*” indica uma avaliação para o substantivo “*profundeza*”.

(18) *A noite estava **feito** o dia* (Neves, 2018, p. 78).

Em 18, o termo “*feito*” indica uma comparação entre os termos “*noite*” e “*dia*”.

(19) *A moça empresta sua imagem em campanha contra a Aids, **tipo** a do câncer de mama* (Neves, 2018, p. 78).

Em 19, o termo “*tipo*” indica uma exemplificação com a construção “*câncer de mama*”. Diante desses casos apresentados, evidenciamos que o deslizamento lexical assume funções que, conforme a autora, escapam às descrições rígidas. Observa-se que os exemplos elencados revelam uma abordagem que está entre os principais temas funcionalistas, uma vez que abarcam a relação entre o embate de forças e o conflito de motivações na determinação da gramática. Isso se justifica porque a língua é sensível a pressões externas que entram em competição, e a gramática, por sua vez, sofre pressões do uso cognitivo e se torna passível de acomodação conforme as necessidades comunicativas.

Essas proposições são compartilhadas por Du Bois (1985) *apud* Neves (2018) quando diz que:

O grande embate é aquele em que forças motivadoras originadas em fenômenos externos penetram no domínio da língua, mas a competição pode envolver apenas motivações internas (fonológicas, sintáticas e semânticas) ou apenas motivações externas. Para o primeiro caso (competição de ordens internas), o autor dá o exemplo, de natureza diacrônica, de duas diferentes ordens de analogia semântica (por exemplo, analogias baseadas em duas diferentes categorias gramaticais) governarem a evolução de uma forma linguística, de tal modo que a nova forma morfológica (e, conseqüentemente, o novo alinhamento do paradigma) fica na dependência de qual seja a ordem de analogia que vença o embate. Para o segundo caso (competição das forças externas), é exemplo o fato de que o termo para designar um novo objeto está

sujeito à pressão das diversas características do objeto (funcionalidade, forma, etc.) (Neves, 2018, p. 24, *apud* Du Bois, 1985).

Para tanto, evidencia-se que a gramática emerge como resultado da competição entre motivações de forças externas e internas, o que elucida a sensibilidade da língua ao uso, que, por sua vez, se revela como um processo dinâmico.

Ainda nessa perspectiva, Neves (2018) considera os casos em que as mudanças categoriais se restringem a alguns pares de classes, como em:

- **Substantivos próprios que passam a substantivos comuns:**

(20) *O mundo mudou e não adianta ficar sonhando com o tempo em que a gente apontava lápis com **gilete***

(21) *Depois da sobremesa virão um **porto** de 40 anos, café, rum Edmundo Dantés e um charuto surpresa* (Neves, 2018, p. 78, numeração nossa).

Nos exemplos 20 e 21, evidencia-se uma transição de substantivos próprios para substantivos comuns, cuja ocorrência se deve às pressões de uso. Em (20), o termo *gilete*, originalmente associado a um nome comercial, passa a ser empregado como substantivo comum para designar, de modo genérico, uma lâmina ou aparelho de barbear, em uma relação metonímica entre a marca e o produto. Em (21), o termo *porto*, relacionado ao nome próprio de origem geográfica, passa a designar um tipo de vinho, em uma relação metonímica entre o lugar de origem e o produto. Nesses casos, observa-se que o uso recorrente desloca o valor individualizante do nome próprio para um valor classificatório, típico dos substantivos comuns.

- **Substantivos, adjetivos e verbos que passam a interjeições:**

(22) *“**Bravo!**” disse Anna apertando minha mão* (Neves, 2018, p. 78, numeração nossa).

Em 22, a autora evidencia que o adjetivo “*bravo*” pode funcionar como indicador expressivo, fazendo papel de interjeição.

(23) ***Viva!** Assim se fala! Você afinal decidiu-se.* (Neves, 2018, p. 78, numeração nossa).

Em 23, a autora evidencia que a forma verbal “viva” também pode funcionar como indicador expressivo, ao assumir a função de interjeição.

A partir dos processos explorados pela autora, bem como dos diferentes estudos dos autores apresentados, podemos evidenciar que a língua é dinâmica e sofre reconfigurações constantes que se moldam por meio do uso. Em modo geral, as teorias e os exemplos expostos nesse capítulo demonstram que se torna inviável delimitar as classes de palavras sem considerar o uso, o que evidencia cada vez mais a necessidade de se explorar essas questões no ensino.

4.1 SÍNTESE CONCLUSIVA

Nesse capítulo, buscamos evidenciar as fronteiras discursivas e funcionais que cercam o âmbito do funcionamento das classes de palavras. Buscamos refletir, em especial, sobre a fluidez categorial existente entre substantivo e adjetivo, foco de nossa pesquisa, através dos estudos de diferentes autores de cunho funcionalista, como Camacho (2011), Neves (2012, 2018) e Basílio (2002), além do modo em que as pressões de uso intensificam essa relação. Ademais, refletimos sobre como a mobilidade funcional cerca outras palavras da língua portuguesa, como participípios e advérbios, que podem atuar como possíveis preposições, visto que essa relação também se enquadra no âmbito do funcionalismo linguístico que invoca as classes de palavras. Desse modo, acreditamos que as reflexões aqui apresentadas sobre o funcionalismo linguístico e a abordagem das classes de palavras são pertinentes de serem abarcadas ao ensino de gramática da língua portuguesa, em especial no ensino médio, etapa da educação básica que, em conformidade com as diretrizes nacionais, estabelece como uma das finalidades do ensino médio na educação básica: “Garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 464)

Com isso, consideramos que os estudos pelas perspectivas apresentadas revelam que, para que seja assegurado um ensino de língua eficiente com base “na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens,” (Brasil, 2018, p. 471) conforme preconiza a BNCC, é fundamental que se considere nas práticas de linguagem, conhecimentos como os aqui explanados, como o desenvolvimento das capacidades de análise linguística/semiótica com vista a articulação entre os fenômenos imbricados nas manifestações do uso real da língua frente às classificações rígidas sustentadas pelas gramáticas tradicionais, que por sua vez, ao limitar ou ignorar certas aplicações das

funções exercidas pelas palavras no discurso, pode ocasionar lacunas no processo de aprendizagem dos alunos.

Diante das discussões teóricas desenvolvidas ao longo desse capítulo, passamos, no capítulo seguinte, à apresentação da metodologia da pesquisa, na qual explicitamos os procedimentos adotados para a constituição do *corpus*, os critérios de seleção dos materiais analisados e os encaminhamentos analíticos que orientam a investigação.

5 METODOLOGIA

Nesse capítulo, abordaremos a metodologia e os procedimentos que compreenderam a obtenção dos resultados, a fim de investigar se as inovações trazidas pelas orientações da BNCC modificam o tratamento dado aos substantivos e adjetivos nos livros didáticos.

Ademais, discorreremos sobre a natureza da pesquisa, o método de abordagem, o *corpus*, os critérios de seleção e os procedimentos e critérios de análise.

5.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa, por investigar como livros didáticos de Língua Portuguesa produzidos em contextos distintos (como pré-BNCC, respaldados pela égide dos PCN ano 2000 e pelas orientações do PNLD 2015, e pós-BNCC, em diálogo com o texto da BNCC e avaliados pelo PNLD em acordo com os respectivos anos de edição) tratam as classes de palavras substantivos e adjetivos, busca evidenciar em que medida as orientações desses documentos se inserem e se articulam ao tratamento dessas classes de palavras nos livros didáticos. Desse modo, configura-se de natureza qualitativa e documental. Godoy (1995, p. 21), ao tratar da abordagem qualitativa e documental, considera que:

A abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada; ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas.

Por mobilizar livros didáticos e documentos oficiais enquanto artefatos socio-históricos e pedagógicos, buscar apreender lógicas de organização, pressupostos teórico-metodológicos e práticas discursivas que vão além da listagem de conteúdos, em diálogo com as perspectivas atuais que versam sobre o ensino de língua, esta pesquisa analisa de forma crítica as permanências e ressignificações dadas a esse tratamento. Em acordo com essa assertiva, Souza (2020, p. 38) afirma:

[...] em cada fase histórica, novas concepções vão surgindo de acordo com o modelo de sociedade e de homem que vai sendo construído, por interferirem diretamente na concepção de currículo que resulta das posições político-

ideológicas assumidas e dos valores defendidos pelos sujeitos responsáveis pela elaboração e pela implantação das políticas educacionais e, em sequência, dos desdobramentos das políticas do currículo.

Em diálogo com a perspectiva funcionalista, que considera o substantivo e o adjetivo como fenômenos móveis e dependentes do uso, conforme Neves (2002, 2018), Camacho (2011) e Perini (1996), a análise metodológica buscou observar a possível presença de definições meramente nocionais ou contextualizadas a gêneros textuais e, sobretudo, a forma como essas classes são exploradas em suas funções discursivas e textuais. Além disso, entendemos ainda que os documentos oficiais, como PCN e BNCC, também compreendem concepções de ensino de Língua Portuguesa próximas à perspectiva funcionalista, ao enfatizar o uso em contextos comunicativos e a reflexão textual, discursiva e produtiva sobre o uso linguístico em diferentes contextos. Desse modo, o olhar metodológico da pesquisa se alinha ao que os próprios documentos prescrevem como horizonte de ensino.

5.2 MÉTODO DE ABORDAGEM

Inserida no paradigma qualitativo, esta pesquisa volta-se para a compreensão dos sentidos em dado contexto e para a construção de argumentações e interpretações a partir das evidências constatadas. Nesse sentido, reconhecemos o método *indutivo* como um dos procedimentos com os quais a pesquisa alinha-se, uma vez que a análise parte de dados particulares, como explicações e atividades de classes de palavras, para generalizações que evidenciam tendências no ensino de gramática.

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 86), o método *indutivo* constitui-se a partir de inferências, ou seja, “partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas”. Nesse sentido, ao contrapor a asserção das autoras com nosso objetivo geral, nossa análise se desvela por meio de inferências de como esses livros didáticos abordam e sistematizam seus princípios teórico-metodológicos, para que o método oriente interpretações de tendências no tratamento de substantivos e adjetivos, e assim sintetizemos esses padrões como realidades mais amplas.

Nesse sentido, para o método destacamos a realização de três etapas fundamentais como propõem Marconi e Lakatos (2003): a) *observação dos fenômenos*, ao identificar a forma de exploração dos conteúdos e dos exercícios de substantivos e adjetivos nos

livros selecionados e o tratamento que a eles são dados pela égide dos documentos oficiais em vigor ao tempo de sua edição, e da BNCC quando possível; b) *descoberta de relações entre os fenômenos*, por meio da análise das abordagens que são dispostas pelos livros na exploração dos conteúdos e exercícios sobre substantivos e adjetivos no eixo de análise linguística/semiótica em comparação ao que é preconizado pela BNCC e pelos documentos oficiais e c) *generalização da relação*, tomada aqui não como universalização dos resultados, mas como identificação de tendências no corpus analisado, ao ampliar analiticamente as constatações obtidas pela análise das três obras selecionadas, a fim de verificar em que medida há aproximação entre o que preconizam os documentos oficiais e normativos que orientam o ensino de Língua Portuguesa e o modo como os livros didáticos analisados organizam o trabalho com a língua.

Esse método se faz adequado, tendo em vista o estabelecimento de uma análise que busca interpretar a aderência e a coerência entre o que está prescrito e o que é efetivamente operacionalizado nos livros investigados.

5.3 CORPUS E CRITÉRIO DE SELEÇÃO

O *corpus* é composto pelos livros *Português, Contexto, Interlocução e Sentido* (Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016), representando o período pré-BNCC; o livro *Se Liga nas Linguagens* (Ormundo; Siniscalchi, 2020), representando a primeira versão logo após a implementação da BNCC; e o livro *360° Língua Portuguesa* (Oda; Campos, 2024), representando a última versão após a implementação da BNCC. A escolha desses livros compreende o recorte de um período histórico-pedagógico relacionado à inovação em políticas públicas voltadas ao ensino e que foram aprovadas em diferentes edições do PNLD, de modo a permitir a análise comparativa do tratamento dado às classes de palavras substantivos e adjetivos em diferentes cenários do contexto educacional brasileiro.

Consideramos esse recorte relevante, tendo em vista que Filgueiras (2013, p. 161), ao tratar do livro didático e das políticas públicas de ensino, considera que “por ser objeto cultural com características peculiares, um instrumento educacional que expõe parte dos saberes escolares, a sua história relaciona-se com a história das políticas educacionais e a contínua preocupação em se regular a sua produção”. Além disso, considerando o PNLD enquanto política pública central na distribuição e regulação de livros didáticos em escala nacional, evidencia como as diretrizes e orientações nacionais são incorporadas e

efetivadas nos livros didáticos, exemplo de âmbito oficial. Além do critério do marco temporal, a seleção desses livros compreende a adoção e escolha desses livros na escola em que a pesquisadora atua.

Para melhor sistematizar a constituição do *corpus*, elaboramos o Quadro 08 com os principais dados de identificação dos livros em análise, em seguida, a identificação e caracterização de cada obra, a fim de situar o leitor quanto à organização dos conteúdos.

Quadro 8 – Caracterização do *corpus* da pesquisa

Obra	Português, Contexto, Interlocução e Sentido	Se Liga nas Linguagens	360º Língua Portuguesa
Autores	Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara	Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi	Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kyioharu Sanches Oda
Ano de publicação	2016	2020	2024
Contexto curricular	Pré-BNCC	Pós-BNCC	Pós-BNCC
Alinhamento normativo	Orientado pelos PCN (2000) e pelo Guia PNLD 2015.	Orientado pela BNCC e avaliado pelo Guia PNLD 2021	Orientado pela BNCC e avaliado pelo Guia PNLD 2026-2029
Observações	Coleção seriada. O livro analisado será o da 2ª série	Volume único	Coleção seriada. O livro a ser analisado será o da 1ª série

Fonte: Autoria própria (2026).

O primeiro livro em análise faz parte da coleção intitulada *Português, Contexto, Interlocução e Sentido* e foi publicado pela Editora Moderna no ano de 2016, destinado ao ensino médio e aprovado pelo PNLD 2018. Trata-se de um material elaborado em alinhamento aos PCNs, vigentes à época de sua publicação, e tem como autoras Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara.

A coleção é estruturada em três volumes, e cada um corresponde a uma série do Ensino Médio. O livro em análise corresponde ao volume destinado à segunda série do ensino médio, uma vez que o volume concentra as classes de palavras, em especial, o substantivo e o adjetivo, o que justifica nossa escolha. O livro é dividido em oito unidades que articulam o estudo de literatura, que se concentra nas unidades de 1 a 3; classes de palavras, concentradas na unidade 4; de sintaxe, tratada na unidade 5; e produção textual, abordada nas unidades de 6 a 8.

O segundo livro em análise, intitulado *Se Liga nas Linguagens*, é constituído de volume único e foi publicado pela Editora Moderna no ano de 2020, destinado ao ensino médio e aprovado pelo PNLD 2021, inserindo-se no contexto curricular de implementação da BNCC. Tem como autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.

A obra reúne, em um único material, conteúdos de literatura e análise linguística/semiótica, e sua divisão é organizada nesses dois grandes âmbitos de estudo. A parte 1, dedicada ao estudo literário, reúne 15 capítulos organizados de forma progressiva à contextualização dos períodos literários. A parte 2, dedicada à análise linguística/semiótica, compreende do capítulo 16 ao 32, os conteúdos gramaticais e de reflexão sobre a língua. O capítulo 21 apresenta estudo do substantivo e do adjetivo de forma conjunta.

O terceiro livro em análise faz parte da coleção intitulada *360° Língua Portuguesa*, foi publicado pela Editora FTD no ano de 2024 e aprovado pelo PNLD 2026, processo definido no segundo semestre de 2025.

A coleção é estruturada em três volumes e cada um corresponde a uma série do ensino médio. O livro selecionado representa o volume destinado à primeira série do ensino médio. Tendo em vista que a coleção não apresenta capítulos dedicados de forma explícita ao estudo das classes de palavras, consideramos esse volume para ser analisado ao priorizarmos o fato de que ele introduz a abordagem metodológica que guia a coleção. Além disso, o volume é organizado por unidades integradas, em que os conhecimentos linguísticos são trabalhados em articulação a textos e práticas de linguagem. A partir disso, consideramos que a análise do volume destinado à primeira série se mostra pertinente à compreensão dos princípios que organizam o tratamento gramatical da coleção como um todo.

Nesse volume, a análise recai sobre as seções de análise linguística/semiótica em que a obra retoma conteúdo relacionado ao funcionamento das classes de palavras e às relações sintáticas e semânticas e à organização das palavras no enunciado. Uma vez que a obra não apresenta capítulos dedicados exclusivamente ao estudo do substantivo e do adjetivo, considerando ainda os critérios de seleção da obra – livros adotados pela escola em que exerço docência, observaremos de modo a obra mobiliza esses conhecimentos gramaticais em atividades e exploração de conteúdos voltados ao funcionamento da língua.

5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para os procedimentos de análise, sistematizamos eixos analíticos baseados em critérios metodológicos adaptados em rubricas organizadas em níveis definidos por indicadores. O primeiro nível analítico refere-se à exploração do conteúdo, contemplando os eixos A1, A2 e A3. O eixo A1 – Mobilidade categorial verifica se o livro explora a possibilidade de uma mesma forma linguística assumir diferentes funções no enunciado, conforme discutido por Camacho (2011); o eixo A2 – Contextualização de usos investiga como os exemplos apresentados estão situados em textos ou se limitam a frases ou palavras soltas, conforme a proposta de Antunes (2014); e o eixo A3 – Abordagem funcional examina como o tratamento dado ao substantivo e ao adjetivo ultrapassa definições nocionais ou semânticas e contempla efeitos de sentido e diferentes funções discursivas, conforme discute Neves (2018).

O segundo nível analítico volta-se aos exercícios propostos nos livros didáticos e contempla os eixos B1, B2 e B3. O eixo B1 – Grau de reflexão permite identificar como a complexidade dos exercícios se restringe à identificação e classificação ou como promovem reflexão e comparação de usos, conforme orientações da BNCC (2018); o eixo B2 – Ancoragem textual investiga como os exercícios estão apoiados em textos ou gêneros discursivos e de que modo essa ancoragem favorece a análise da língua em uso, em diálogo com os PCN (2000) e a BNCC (2018), e o eixo B3 – Flexibilidade categorial examina como os exercícios convidam o aluno a explorar o uso alternado dessas classes, bem como refletir sobre o uso dessas alternâncias, conforme a perspectiva de Perini (1996).

Assim, consideraremos esses dois níveis analíticos para orientar a análise interpretativa. Para melhor visualização, ilustramos da seguinte forma:

Quadro 9 – Indicadores por eixo de análise da exploração do conteúdo e dos exercícios

Eixo de análise	Indicador	Descritor	Evidências	Codificação
Exploração do conteúdo	A1 – Mobilidade categorial	Menção à mobilidade funcional no enunciado	Explicações que mostrem a mesma palavra, ora funcionando como substantivo, ora funcionando como adjetivo	0: ausente. 1: menção pontual. 2: trabalhado com destaque e exemplos claros

Exploração do conteúdo	A2 – Contextualização de uso	Exemplos situados em textos (não apenas em frases isoladas)	Exemplos ancorados em gêneros textuais e referência ao propósito comunicativo.	0: exemplos descontextualizados. 1: utilização de frases ou alguns textos. 2: exemplos majoritariamente situados em textos ou gêneros textuais
Exploração do conteúdo	A3 – Abordagem funcional	Referência a funções e efeitos de sentido (não apenas a traços nocionais)	Menções sobre o efeito semântico-pragmático, papel no enunciado e impacto no sentido	0: apenas definição nocional. 1: menções esparsas a funções ou efeitos. 2: foco explícito nas funções ou efeitos
Exercícios	B1 – Grau de reflexão	Propostas de comparar usos, reescrever e produzir enunciados	Atividades que solicitem a justificação de escolhas, criação de exemplos ou reformulação de trechos	0: apenas identificação e classificação. 1: identificação e breve reflexão. 2: foco em reflexão com produção escrita
Exercícios	B2 – Ancoragem textual	Exercícios apoiados em textos (e não em listas descontextualizadas)	Itens que solicitem análise textual ou uma produção escrita.	0: frases isoladas. 1: uso parcial do texto. 2: ancoragem em textos ou gêneros textuais para reflexão.
Exercícios	B3 – Flexibilidade categorial	Convite a explorar substantivação e adjetivação e alternância funcional	Solicitação de usos alternativos e discussão de efeitos de sentido	0: não há. 1: aparece de modo extra (à parte). 2: presença clara e recorrente

Fonte: Autoria própria (2026).

Essa organização analítica apresenta os eixos de análise e os critérios de codificação utilizados na pesquisa, explicitando os parâmetros que orientam a análise da exploração do conteúdo e dos exercícios nos livros investigados.

5.5 COLETA E CRITÉRIOS DE CODIFICAÇÃO DE DADOS

Como critérios que orientarão a distribuição da exploração dos conteúdos e dos exercícios, conforme os indicadores definidos no Quadro 10, estabelecemos pontuações

que serão estabelecidas por escores. Para tanto, a pontuação 0, 1, 2 será aplicada de item a item, nos textos de exploração do conteúdo (em trechos que abordem definições, exemplos e/ou quadros explicativos) e nos exercícios e, em seguida, sintetizada por obra. Desse modo, os itens “A” aplicam-se à exploração do conteúdo e os itens “B” aos exercícios.

Quanto ao procedimento de coleta de dados, consideramos selecionar as partes que abordam a apresentação do conteúdo e dos exercícios, a fim de identificar a contextualização geral do tratamento gramatical que o livro produz. Antunes (2014), ao tratar da gramática contextualizada, considera que:

Gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer. Na gramática contextualizada, o questionamento é essencial, pois faz-se necessário relacionar o que diz a gramática com o seu uso no dia a dia (Antunes, 2014, p. 47).

Os critérios de análise aqui selecionados para a consideração dos exercícios foram adaptados de Souza (2014) por Sousa (2021, p. 163). Nesse sentido:

- a) Será considerado exercício qualquer sequência que se caracterize por apresentar um comando completo dado ao estudante¹;
- b) Exercícios constituídos por alíneas em forma de comando serão considerados um exercício cada uma; [...]
- c) Exercícios que antecedem a apresentação do conteúdo não serão considerados.

O Quadro 10 identifica uma síntese interpretativa dos critérios de análise, indicando a descrição dos tipos de exercícios que se enquadram em cada perspectiva que orienta a investigação. Desse modo, analisaremos como os respectivos exercícios se inserem em categorias tradicionais, mistas ou reflexivas para a consolidação da investigação.

Quadro 10 – Tipologia dos exercícios sobre substantivos e adjetivos

Tipo de exercício	Definição	Exemplo
Tradicional/categórico.	Exercícios que exigem apenas a classificação ou identificação dos substantivos e adjetivos.	<i>“1- No capítulo anterior, você conheceu a classe dos substantivos. Com base no que aprendeu, transcreva, no caderno, os substantivos comuns presentes nos quadrinhos.” (Abaurre, et al. 2016, p. 175)</i>
Misto (categórico e reflexivo).	Exercícios que contemplam a classificação ou identificação e a reflexão	<i>“7- No texto, quais termos a autora prefere não usar? Explique o por quê.” (Abaurre, et al. 2016, p. 178)</i>

	sobre as possibilidades de uso.	
Reflexivo.	Exercícios que contemplam a exploração contextual e funcional e dispensam as classificações fixas.	“c) O valor do diminutivo em ‘doguinho’ pode traduzir diferentes avaliações. O que é sugerido por seu uso no contexto do ‘card’? Qual valor seria sugerido caso o termo fosse usado pelos acusados?” (Ormundo e Siniscalchi 2020, p. 210)

Fonte: Autoria própria (2026).

Reiteramos que os critérios adotados articulam os eixos de exploração do conteúdo e exercícios, avaliados à luz de indicadores que evidenciam grau de orientação, tradicional ou reflexivos, e, com isso, assegura-se a coerência entre o problema de pesquisa (perspectiva tradicional *versus* perspectiva funcional) e os procedimentos de análise.

Ao adotarmos como referência os PCN e BNCC, entendemos que, de modo amplo, tais documentos dialogam com os pressupostos próximos à perspectiva funcionalista, tendo em vista que orientam o ensino de gramática para além da classificação, priorizando a análise de usos em contextos discursivos e a reflexão sobre as funções exercidas pelas classes de palavras. Essa aproximação é discutida por Rosário (2022), ao destacar que a perspectiva funcionalista compreende a língua como atividade situada, moldada pelo uso e orientada por propósitos comunicativos. Segundo o autor:

Uma visão funcionalista da linguagem pressupõe os seguintes princípios: a. A estrutura das línguas é moldada pelo uso efetivo, realizado pela comunidade de falantes; b. A língua varia e muda em virtude das pressões discursivas; c. Há fatores sociais e cognitivos que impactam as línguas humanas; d. A pesquisa linguística (assim como também o ensino) deve sempre estar pautada nos dados de língua real; e. A língua é usada em função de propósitos comunicativos claros (...). Em outras palavras, a abordagem funcionalista da linguagem apresenta um notável alinhamento com a visão de língua e de ensino defendida pela BNCC (Rosário, 2022, p. 21-22).

Para mantermos a coerência metodológica e o alinhamento com os objetivos da pesquisa, estabelecemos no Quadro 11 a delimitação dos critérios que serão aplicados às seções de explicação, como definições e exemplos, e aos exercícios. Esses critérios serão avaliados por indicadores que evidenciarão o grau de orientação tradicional/nocional ou funcional e assegurarão a coerência entre os objetivos e os procedimentos.

Quadro 11 – Critérios de análise da pesquisa

Critério	Descrição	Objetivo Analítico
Exploração do conteúdo	Identificação de como substantivos e adjetivos são definidos e exemplificados	Verificar como a abordagem pedagógica adota práticas nocionais, parcialmente reflexivas ou se evidencia a mobilidade funcional das classes de palavras
Exercícios propostos	Classificação tradicional, mista ou reflexiva	Identificar como as atividades reforçam a classificação fixa ou se promovem a reflexão e o uso em diferentes contextos
Alinhamento com os documentos oficiais (PCN e BNCC)	Identificar a efetividade entre o que os livros apresentam e o que orientam os documentos vigentes em cada período	Avaliar em que medida as propostas dos livros se alinham às orientações e diretrizes normativas

Fonte: Autoria própria (2026).

Evidenciamos assim, que os procedimentos de análise dialogam com o problema de pesquisa.

6 DESCRIÇÃO DE DADOS E ANÁLISE

Diante dos procedimentos aplicados, neste capítulo serão apresentados os resultados da análise do nosso *corpus*, organizados por correspondência histórica. Nesse sentido, a análise terá início pelo livro didático pré-BNCC *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*, seguido do livro pós-BNCC *Se Liga nas Linguagens* e, por fim, o último lançamento pós-BNCC, o *360° Língua Portuguesa*. Por meio de um panorama geral, serão antecipadas as seguintes evidências:

Quadro 12 – Análise do tratamento do substantivo e do adjetivo no livro didático pré-BNCC:

Português, Contexto, Interlocução e Sentido

Classe de palavra	Exploração do conteúdo	Exercícios propostos (Tradicional/Misto/Reflexiva)	Alinhamento com PCN (Parcial/Aderente)
Substantivo	Práticas nocionais, centradas em apresentações de traços semânticos	Tradicional	Parcial
Adjetivo	Práticas nocionais, centradas em apresentações de traços semânticos	Misto	Parcial

Fonte: Autoria própria (2026).

No Quadro 12, ilustramos que nossa análise do tratamento do substantivo e adjetivo no livro didático *Português, Contexto, Interlocução e Sentido* obteve como resultado que tanto o substantivo quanto o adjetivo são explorados no conteúdo do livro de forma predominantemente tradicional, com base em critérios nocionais, enquanto nos exercícios propostos no capítulo dedicado aos substantivos, o tratamento é dado de modo tradicional/categórico, e ao adjetivo há uma combinação entre exercícios que contemplam a classificação ou identificação e a reflexão sobre as possibilidades de uso (conforme o Quadro 10), e o tratamento gramatical em ambos possui parcial alinhamento com o que propõem os PCN.

Quadro 13 – Análise do tratamento do substantivo e do adjetivo no livro didático *Se Liga nas*

Linguagens

Classe de palavra	Exploração do conteúdo	Exercícios propostos	Alinhamento com BNCC (Parcial/Aderente)
-------------------	------------------------	----------------------	---

Substantivo	Práticas nocionais com leves reflexões.	Misto	Parcial
Adjetivo	Práticas nocionais com leves reflexões.	Misto	Parcial

Fonte: Autoria própria (2026).

No Quadro 13, ilustramos que a análise do tratamento do substantivo e adjetivo no livro didático *Se Liga nas Linguagens* obteve como resultado que ambas as funções são exploradas no conteúdo do livro por meio de práticas nocionais com leves reflexões, enquanto, nos exercícios propostos, o tratamento é dado de modo a contemplar a classificação ou identificação e, ainda, a reflexão sobre as possibilidades de uso, o que identifica o tratamento como misto e o tratamento gramatical das funções nominais possui alinhamento parcial com o que propõe a BNCC.

Quadro 14 – Análise do tratamento do substantivo e do adjetivo no livro didático *360° Língua Portuguesa*

Classe de palavra	Exploração do conteúdo	Exercícios propostos	Alinhamento com BNCC (Parcial/Aderente)
Substantivo	-	-	-
Adjetivo	-	-	-

Fonte: Autoria própria (2026).

Diferentemente dos livros analisados anteriormente, o livro *360° Língua Portuguesa* não apresenta o estudo explícito das classes de palavras de forma segmentada, o que impossibilita a sistematização do tratamento dado ao substantivo e ao adjetivo, foco de nossa investigação. Apesar de suas características, a análise desse livro didático permite investigar uma obra mais recente, além disso, faz parte os critérios de seleção do *corpus*.

6.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: *PORTUGUÊS, CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO, SE LIGA NAS LINGUAGENS E 360° LÍNGUA PORTUGUESA*

Neste subtópico discorreremos sobre a descrição da organização, seguida da análise do livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*; em seguida, do livro *Se Liga nas Linguagens* e, por fim, do livro *360° Língua Portuguesa*, seguindo uma ordem de correspondência histórica.

6.1.1 *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

O livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido* de Abaurre, Abaurre e Pontara (2016), foi aprovado pelo PNLD e publicado em período anterior à implementação da BNCC, em alinhamento às orientações dos PCN. O livro em análise, volume destinado à 2ª série do ensino médio, organiza o ensino de Língua Portuguesa a partir da articulação entre leitura, literatura, produção textual e gramática. Essas dimensões são organizadas de forma segmentada ao longo das unidades. As unidades reúnem textos de apoio, atividades de leitura e propostas de escrita, além das seções específicas voltadas ao estudo da língua.

No que se refere ao estudo gramatical, o livro apresenta seções exclusivas para as dez classes de palavras, nas quais se insere o tratamento do substantivo e do adjetivo. A abordagem privilegia os critérios de natureza nocional, morfológica e sintática, enfatizando a identificação das classes, suas possibilidades de flexão e seus papéis sintáticos.

A organização evidencia uma sequenciação didática em que os conteúdos gramaticais são apresentados em blocos específicos, o que permite identificar com clareza cada classe de palavra estudada.

- Exploração do conteúdo

No livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*, quanto ao **substantivo**, no eixo **A1 – Mobilidade categorial**, que trata da menção à mobilidade funcional no enunciado, a análise não evidenciou menção à mobilidade categorial na exploração do conteúdo, uma vez que a abordagem explora critérios nocionais e classificatórios; desse modo, a codificação foi **0**, identificada como ausente. Conforme vemos na Figura 1:

Figura 1 – Exploração do conteúdo sobre substantivo no livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

Tome nota

Substantivos são as palavras que designam os seres em geral, reais ou imaginários.

Do ponto de vista **formal**, os substantivos admitem flexão de gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural) e variação de grau (aumentativo e diminutivo). Podem ser precedidos por **artigos** ou **pronomes adjetivos**, com eles formando um **sintagma nominal**: *o cachorro, uma alegria, meu irmão, estas ideias, muitos fantasmas*. Podem ser seguidos também por **adjetivos**: *casa amarela, música triste*.

Tome nota

Sintagmas são unidades mínimas entre as quais se estabelece uma relação de determinação. Em uma relação sintagmática, um dos elementos modifica ou determina o outro, especificando-o de alguma maneira. Observe.

determinado: elemento que sofre modificação

→

criança
inteligente

←

determinante: elemento que modifica o outro termo do sintagma

São **nominais** os sintagmas que têm por núcleo um **substantivo** (caso do exemplo acima) e **verbaís** os que têm por núcleo um **verbo** (*comprei livros*).

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 166.

Diante dessa abordagem inerente ao substantivo, conforme a figura 1, identifica-se que o livro explora três critérios principais, sendo todos estes pertencentes ao âmbito tradicional. Isso se justifica, em primeiro lugar, pela definição nocional baseada em “seres” ou “entidades”, conforme criticado por Duarte (2007), os quais julgam essa classificação tradicional por sua imprecisão. Em segundo lugar, reporta-se ao critério morfológico, ao descrever as flexões gramaticais típicas do substantivo, conforme discutido por Basílio (2004); e, por fim, ao critério morfossintático, tratado por Basílio (2004), Camacho (2011) e Neves (2018), ao discorrer sobre a importância da combinação de critérios que ilustram a forma, posição e relação com determinantes. Com isso, consideramos que, apesar de o livro tratar o critério morfossintático, esse tratamento não ilustra usos contextuais, funcionais e mobilidade categorial, aspectos centrais discutidos por Camacho (2011), Neves (2018) e Perini (1998).

Quanto ao eixo **A2 – Contextualização de usos**, os exemplos não são situados em textos, mas, por meio de palavras soltas, exemplos formados por radicais; desse modo, a codificação foi **0**, identificada como ausente. Conforme vemos na Figura 2:

Figura 2 – Exploração dos exemplos sobre substantivo no livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

Classificação dos substantivos

Os substantivos são classificados em relação àquilo a que fazem referência no mundo exterior (objetivo) e no mundo interior (subjetivo). Podem ser **próprios** ou **comuns**, **concretos** ou **abstratos**. Entre os comuns, incluem-se os **coletivos**.

Com relação à forma, os substantivos podem ser **simples** ou **compostos**, **primitivos** ou **derivados**.

- Simples e compostos**

Quando consideramos a formação dos substantivos, observamos que há uma diferença entre termos como *menino* e *pé de moleque*. No primeiro caso, observamos a ocorrência de um único radical na formação da palavra. No segundo, há mais de um radical.

✓ Tome nota

Os substantivos formados por um único radical são considerados **simples**. Exemplos: *cabeça*, *perna*, *pé*, *mesa*, *casa*, etc.

Os substantivos formados por mais de um radical são considerados **compostos**. Exemplos: *flor-de-lis*, *ervilha-de-cheiro*, etc.
- Primitivos e derivados**

Ainda com base na forma dos substantivos, observamos que há alguns que não derivam de qualquer outra palavra da língua. Podem, porém, dar origem a novos termos por meio dos processos tradicionais de formação de palavras (derivação e composição).

✓ Tome nota

Os substantivos que não se originam de qualquer outro radical da língua são considerados **primitivos**. Exemplos: *casa*, *flor*, *pedra*, etc.

Os substantivos formados a partir de um radical preexistente são considerados **derivados**. Exemplos: *casario*, *casebre*, *floricultura*, *florista*, *pedreira*, *pedregulho*, etc.

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 167.

Diante da análise da figura 2, identifica-se o reforço a uma abordagem nocional com a tradicional classificação dos substantivos e seus processos de formação, o que reproduz uma exploração classificatória e desconsidera a perspectiva funcional discutida por Camacho (2011), Neves (2018) e Perini (1998).

Quanto ao eixo **A3 – Abordagem Funcional**, que se refere aos efeitos de sentido que a classe de palavra pode produzir no enunciado, constatou-se a codificação **0**, identificada como ausente, tendo em vista a abordagem não discutir esses efeitos de sentido. A exploração do conteúdo não aborda os eixos investigados, resultando, conforme descrito no quadro 15:

Quadro 15 – Resultado da exploração do conteúdo do substantivo no livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

A1 – Mobilidade categorial.	0: ausente.
A2 – Contextualização de usos.	0: exemplos descontextualizados.
A3 – Abordagem Funcional.	0: não há.

Fonte: Autoria própria (2026).

Desse modo, caracterizamos o tratamento da exploração dos conteúdos de substantivos como tradicional.

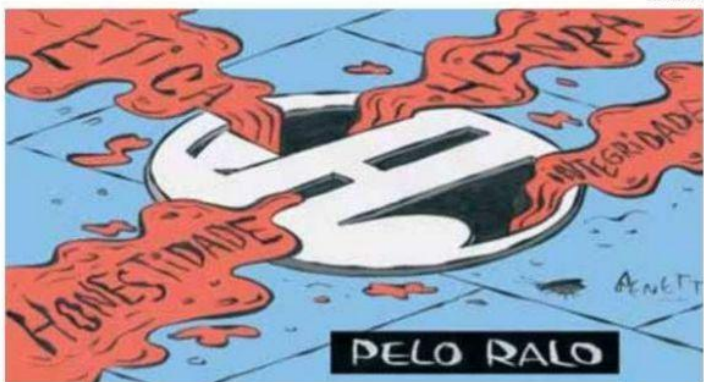
Para exercitar a aprendizagem do substantivo, o livro dispõe de duas atividades.

Quanto aos critérios relacionados aos exercícios de **substantivos na primeira atividade**, contida na página 170, formada por 11 comandos de exercícios, vejamos exemplos dos exercícios na figura 3.

Figura 3 – Exemplos dos exercícios sobre substantivo da primeira atividade do livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

ATIVIDADES

» As questões 1 e 2 referem-se à charge a seguir.



BENETT. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 abr. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinia/37958-charge.shtml>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

1. Descreva brevemente o que é retratado na charge.
2. O formato do ralo e a natureza do que é nomeado pelas palavras que escoam por ele são fundamentais para a compreensão do sentido da charge. O que o ralo desenhado dessa forma representa?
 - a) A que se referem as palavras que escoam pelo ralo?
 - b) Considerando a natureza do que é nomeado por elas, como essas palavras se classificam? Justifique.
 - c) De que maneira a combinação desses elementos, associada ao título da charge, revela a crítica feita por Benett?

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 170.

Constatamos, na atividade, em relação ao eixo **B1 – Grau de reflexão**, nove evidências da codificação **0** e duas evidências da codificação **1**. As ocorrências classificadas com a codificação 0 correspondem a comandos que solicitam apenas a descrição do que é retratado, sem demandar reflexão interpretativa, não exigindo do aluno a construção dos sentidos ou a identificação de efeitos discursivos e interpretação crítica,

como podemos identificar no comando 1: “Descreva brevemente o que é retratado na charge”. Nesse comando o aluno se limita a descrever de modo orientado o conteúdo apresentado, sem necessitar de uma reflexão propriamente dita para produzir a resposta, como podemos observar na Figura 4:

Figura 4 – Atividade 1 sobre substantivo do livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

ATIVIDADES

» As questões 1 e 2 referem-se à charge a seguir.



BENETT. Folha de S. Paulo. São Paulo, 19 abr. 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaao/37958-charge.shtml>. Acesso em: 15 fev. 2016.

1. Descreva brevemente o que é retratado na charge.
2. O formato do ralo e a natureza do que é nomeado pelas palavras que escoam por ele são fundamentais para a compreensão do sentido da charge. O que o ralo desenhado dessa forma representa?
 - a) A que se referem as palavras que escoam pelo ralo?
 - b) Considerando a natureza do que é nomeado por elas, como essas palavras se classificam? Justifique.
 - c) De que maneira a combinação desses elementos, associada ao título da charge, revela a crítica feita por Benett?

» Leia a tira a seguir para responder às questões de 3 a 6.

BABY BLUES



RICK KIRKMAN & JERRY SCOTT

3. A tira apresenta dois verbetes para definir os substantivos hora-homem e hora-mãe. Qual é a diferença entre a hora de trabalho nomeada por esses substantivos?
4. Na tira, de que maneira as imagens contribuem para deixar evidente a diferença na quantidade de trabalho realizada por um homem e por uma mãe?
5. O substantivo hora-mãe é definido a partir do significado do substantivo hora-homem. Explique.
 - a) Considerando o modo como são formados, qual é a classificação desses substantivos? Justifique sua resposta.
 - b) Como o processo de formação desses substantivos é fator essencial para a construção do sentido da tira?
6. É possível reconhecer, na tira, uma visão estereotipada dos papéis sociais da mulher e do homem. Explique que visão é essa. Você concorda com ela?

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 170.

Em relação à codificação 1, podemos examinar o comando 6: “A tira apresenta dois verbetes para definir os substantivos hora-homem e hora-mãe. Qual é a diferença entre a hora de trabalho nomeada por esses substantivos?” O comando solicita que o aluno compare os significados atribuídos aos substantivos ‘hora-homem’ e ‘hora-mãe’, a partir das definições apresentadas nos verbetes da tira. A análise considerou que o comando da questão exige a compreensão das diferenças semânticas entre os termos e sua relação com o contexto, ainda que não demande análise crítica aprofundada ou problematização discursiva, caracterizando-se assim como um nível intermediário de reflexão.

Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B2 – Ancoragem textual**, que se referem a exercícios apoiados em textos, constatamos onze ocorrências da codificação 1.

As ocorrências codificadas em 1 podem ser exemplificadas pelo comando 1, que expressa: “Descreva brevemente o que é retratado”. Nesse comando, o aluno deve identificar e descrever os referentes presentes na charge, sem a necessidade de realizar uma interpretação global ou articulada do texto. Outro exemplo pode ser observado no comando 2 que expressa: “O formato do ralo e a natureza do que é nomeado pelas palavras que escoam por ele são fundamentais para a compreensão do sentido da charge. O que o ralo desenhado dessa forma representa?” Nesse comando o aluno precisa mobilizar os elementos visuais e discursivos da charge de forma orientada, para produzir uma resposta, o que caracteriza o uso parcial do texto.

Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B3 – Flexibilidade categorial**, constatamos onze evidências da codificação 0. Podemos evidenciar como exemplos para essa análise os comandos 1: “Descreva brevemente o que é retratado na charge” e 2: “O formato do ralo e a natureza do que é nomeado pelas palavras que escoam por ele são fundamentais para a compreensão do sentido da charge. O que o ralo representa?”, uma vez que estes não solicitam a análise do funcionamento das palavras em diferentes contextos de uso, nem possíveis deslocamentos entre as classes de palavras, restringindo-se à descrição do conteúdo da charge, sem promover articulação de alternâncias funcionais entre substantivos e adjetivos; assim, não há exploração da mobilidade categorial.

Ademais, identificamos a atividade como tradicional, uma vez que compreende comandos centrados em critérios de identificação e classificação, com apoio em textos de forma parcial e nenhuma menção à mobilidade categorial.

Quanto aos critérios relacionados aos exercícios de **substantivos na segunda atividade**, contida nas páginas 173 e 174, formada por 10 comandos de exercícios, vejamos exemplos destes na Figura 5.

Figura 5 – Exemplos dos exercícios sobre substantivo da segunda atividade do livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

Reprodução proibida. Art. 170

ATIVIDADES

» Leia a tira a seguir para responder à questão 1.

HAGAR

CHRIS BROWNE

BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S.Paulo, São Paulo, 1ª nov. 1999.

1. A graça da tira está na explicação dada pelo médico para as causas das dores no corpo de Hagar. Qual a expressão que produz o efeito de humor?
 - a) Considerando a reclamação de Hagar, a expressão identificada é adequada para descrever o mal-estar da personagem? Por quê?
 - b) Qual pode ter sido a razão para o médico ter escolhido essa expressão?

173
»

» Agora, leia este outro texto, com declarações da apresentadora Marília Gabriela, para responder às questões 2 e 3.

"Fico assustada com a figura da mulherzinha",
diz Marília Gabriela

Com 65 anos, a apresentadora Marília Gabriela contou que já se sentiu culpada por ganhar mais que o pai e o marido, além de ficar assustada com a figura da mulher dependente do homem. "Fico assustada com a figura da mulherzinha. A volta da mulherzinha é um retrocesso. [...] Eu sempre fiz questão de dividir as minhas contas. Elas se depilam, exageram na maquiagem, ficam lindas para agradar os homens. Como se a mulher fosse conduzida só para servir, sem desfrutar de nenhum prazer" [...].

Uol. Disponível em: <<http://celebridades.uol.com.br/noticias/redacao/2013/08/07/fico-assustada-com-a-figura-da-mulherzinha-diz-marilia-gabriela.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2016. (Fragmento).

2. Marília Gabriela declara seu descontentamento com um determinado comportamento feminino. Que comportamento é esse?
 - » Por que ele poderia ser visto como um retrocesso, considerando as conquistas das mulheres na sociedade?

174
»

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 173-174.

Constatamos, na atividade, em relação ao eixo **B1 – Grau de reflexão**, quatro evidências da codificação **1** e seis evidências da codificação **0**. As ocorrências codificadas em 1 podem ser exemplificadas pelo comando 1, o qual indica: “A graça da tira está na explicação dada pelo médico para as causas das dores no corpo de Hagar. Qual a expressão que produz o efeito de humor?” Esse comando exige que o aluno identifique e interprete a expressão responsável pelo efeito humorístico da tira, articulando o conteúdo verbal e o contexto da situação comunicativa. Apesar de não demandar uma análise discursiva aprofundada, o comando ultrapassa a simples identificação literal, o que requer compreensão interpretativa do efeito de sentido. Assim, o comando caracteriza-se em um nível intermediário de reflexão.

Em relação às ocorrências classificadas como codificação 0, podemos destacar o comando 4 da atividade, no qual se solicita apenas a localização e retomada direta de informações explicitamente apresentadas no texto, como se observa no comando: “Marília Gabriela declara seu descontentamento com um determinado comportamento feminino. Que comportamento é esse?” Nesse caso, o aluno se limita a identificar o conteúdo expresso no texto, sem necessidade de inferência ou análise crítica, o que caracteriza um nível básico de reflexão.

Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B2 – Ancoragem textual**, constatamos dez ocorrências da codificação **1**. As ocorrências classificadas como codificação 1 podem ser exemplificadas pelo comando 1, o qual expressa: “A graça da tira está na explicação dada pelo médico para as causas das dores no corpo de Hagar. Qual a expressão que produz o efeito de humor?” Nesse comando, embora o aluno recorra ao texto para localizar a expressão responsável pelo efeito humorístico da tira, não necessita mobilizá-lo de modo integral para a produção da resposta, isso porque, para que esta seja produzida, não há a necessidade da articulação conjunta e indispensável de todos os elementos verbais e visuais do texto.

Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B3 – Flexibilidade categorial**, constatamos dez evidências da codificação **0**. As ocorrências podem ser exemplificadas pelos comandos 1, que expressa: “A graça da tira está na explicação dada pelo médico para as causas das dores no corpo de Hagar. Qual a expressão que produz o efeito de humor?” e 2 que expressa: “Considerando a reclamação de Hagar, a expressão identificada é adequada para descrever o mal-estar do personagem? Por quê?”, cujos comandos não solicitam análise do funcionamento das palavras em diferentes contextos de uso, nem a observação de possíveis deslocamentos entre as classes de palavras.

Assim como a primeira atividade, os resultados indicaram que esta, se caracteriza também por viés tradicional, isso porque compreende a maior parte dos comandos com propostas envolvidas de critérios de identificação e classificação, com apoio em textos de modo parcial e nenhuma menção à mobilidade categorial e efeitos de sentido.

Desse modo, consideramos as duas atividades como tradicionais, tendo em vista a centralização dos exercícios na identificação e classificação, o uso parcial de textos para a ancoragem das questões e a ausência de abordagens de mobilidade categorial. Desse modo, estabelecemos em cada análise uma síntese, conforme o quadro abaixo, que confere os dados brutos de comandos por atividade e sua respectiva distribuição analítica:

Quadro 16 – Síntese da análise da exploração do conteúdo das atividades de substantivo do livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

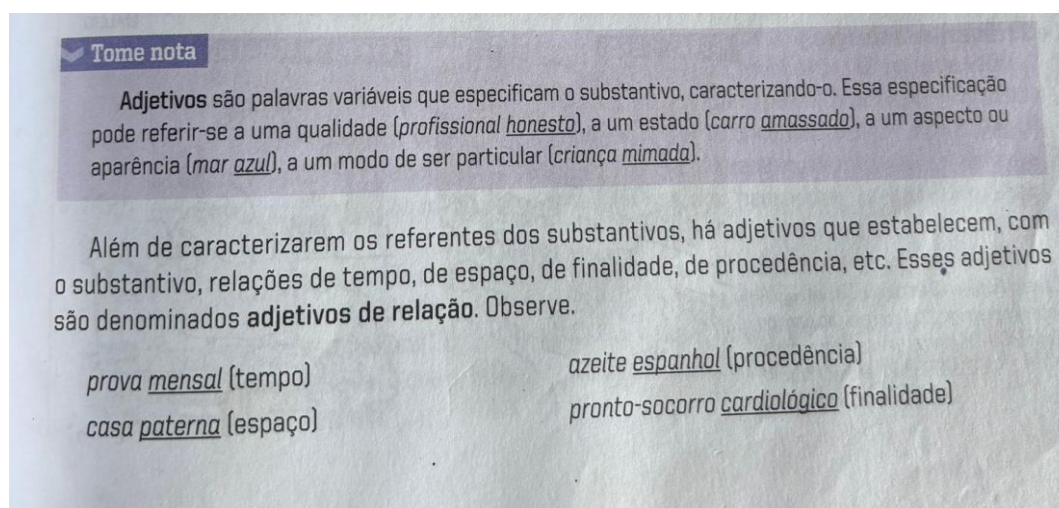
Atividade	Comando	B1 – grau de reflexão			B2 – Ancoragem textual			B3 – Flexibilidade categorial		
		0	1	2	0	1	2	0	1	2
Substantivo 1, página 170.	1	X				X		X		
	2	X				X		X		
	3	X				X		X		
	4	X				X		X		
	5	X				X		X		
	6		X			X		X		
	7	X				X		X		
	8		X			X		X		
	9	X				X		X		
	10	X				X		X		
	11	X				X		X		
Substantivo 2, páginas 173-174.	1		X			X		X		
	2		X			X		X		
	3	X				X		X		
	4	X				X		X		
	5	X				X		X		
	6		X			X		X		
	7	X				X		X		
	8	X				X		X		
	9	X				X		X		

	10		X			X		X		
--	----	--	---	--	--	---	--	---	--	--

Fonte: Autoria própria (2026).

Ainda no livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*, destinado à 2ª série do ensino médio, quanto à exploração do conteúdo do **adjetivo**, no eixo **A1 – Mobilidade categorial**, que trata da menção à mobilidade funcional no enunciado, não foi evidenciada menção à mobilidade funcional; desse modo, a codificação foi **0**, identificada como ausente. As abordagens se valem, assim como a do substantivo, do predomínio de critérios nocionais e classificatórios. Conforme vemos na figura 6:

Figura 6 – Exploração do conteúdo sobre adjetivo no livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

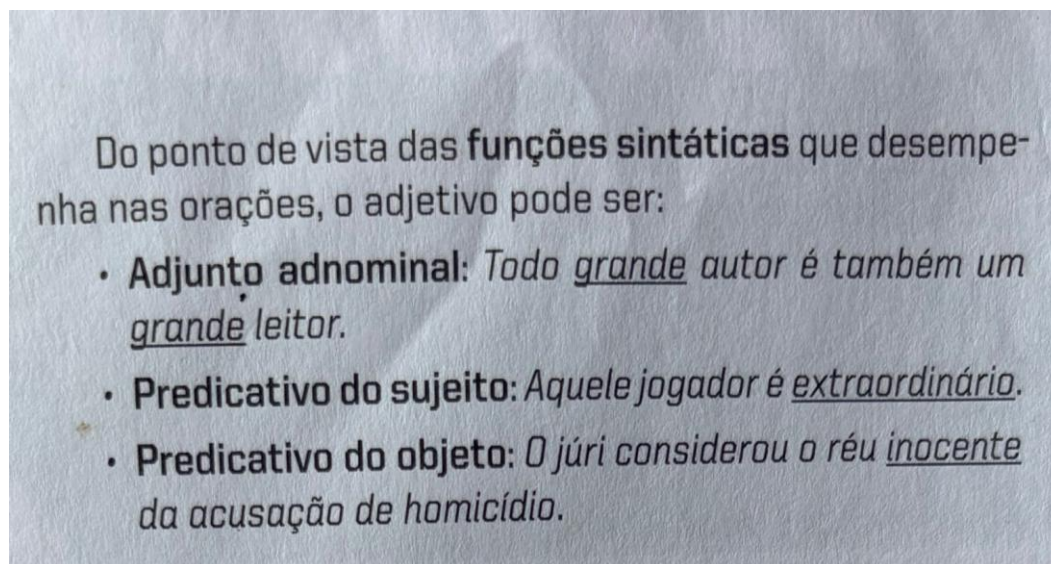


Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 175.

Conforme a figura analisada, identifica-se que o livro explora, predominantemente, critérios de natureza tradicional, o que se revela, em especial, ao centrar a exploração do conteúdo na definição nocional dessa classe de palavra. Essa constatação se justifica inicialmente pela definição do adjetivo como palavra que “especifica o substantivo”, atribuindo-lhe qualidades, estados, aspectos, entre outros, o que retoma a concepção essencialista, e se evidencia mais adiante através da classificação dos chamados adjetivos de relação, que se organizam a partir de valores semânticos. Desse modo, o adjetivo é tratado exclusivamente como modificador do substantivo, sem que se explore sua flexibilidade categorial ou seus usos em diferentes contextos discursivos, como discutidos por Camacho (2011), Neves (2018) e Perini (1998).

Quanto ao eixo **A2 – Contextualização de usos**, parte dos exemplos é dada a partir de frases; desse modo, a codificação foi **1**, identificada como utilização de frases ou alguns textos, nesse caso, apenas frases, conforme vemos na Figura 7:

Figura 7 – Exploração dos exemplos sobre adjetivo no livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*



Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 176.

De acordo com a Figura 18, podemos identificar que os exemplos são construídos a partir de frases isoladas, utilizadas para ilustrar as funções sintáticas desempenhadas pelo adjetivo na oração, como adjunto adnominal, predicativo do sujeito e predicativo do objeto. Ainda que os exemplos sejam construídos a partir de frases, a contextualização se mostra restrita, isso porque não há inserção de situações comunicativas mais amplas que favoreçam a reflexão discursiva do adjetivo em funcionamento. Desse modo, ainda que se verifique um grau de contextualização, o tratamento dado não promove articulação entre contextos reais de uso da língua, conforme previsto pelos PCN (1999), BNCC (2017), Antunes (2014) e Neves (2018).

Chamamos atenção para a situação de que a codificação assim foi dada, apesar de a continuação da exploração conteúdo ser composta quase de modo predominante por meio de exemplos desconectados de situação comunicativa ou textos, como podemos ver na Figura 8:

Figura 8 – Continuação da exploração dos exemplos sobre adjetivo no livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

Do ponto de vista das funções sintáticas que desempenha nas orações, o adjetivo pode ser:

- **Adjunto adnominal:** *Todo grande autor é também um grande leitor.*
- **Predicativo do sujeito:** *Aquele jogador é extraordinário.*
- **Predicativo do objeto:** *O júri considerou o réu inocente da acusação de homicídio.*

Locução adjetiva

É muito comum, na língua, o emprego de conjuntos de palavras (geralmente preposição + substantivo ou preposição + advérbio) com valor e função de adjetivo. Esses conjuntos são chamados de **locuções adjetivas**.

ORLANDO PEDROSO

PEDROSO, Orlando.
Disponível em:
<<http://www.fotolog.com/orlandopedroso/21896260/>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

No texto acima, o leitor é surpreendido pelo comportamento de uma balconista que, ao final de um roubo, dirige ao ladrão um comentário habitualmente feito aos fregueses (*Volte sempre*). A caracterização do assaltante é feita por meio de uma locução adjetiva: *ladrão de ocasião*. Essa caracterização produz um efeito de humor no texto, porque caracteriza o ladrão como se a balconista desejasse que o ladrão ocasional se tornasse um frequentador habitual do estabelecimento.

Existem adjetivos correspondentes a muitas das locuções adjetivas. A locução *de ocasião*, por exemplo, pode ser substituída pelo adjetivo *ocasional*.

Classificação dos adjetivos

Os adjetivos, assim como os substantivos, podem ser classificados com relação à sua estrutura e formação. Podem ser: **primitivos** ou **derivados**, **simples** ou **compostos**.

- **Primitivos e derivados**
Adjetivos primitivos são termos constituídos por um radical que não sofre o acréscimo de **afixos derivacionais**. Poucos adjetivos são primitivos. Entre eles estão os nomes de cores e alguns outros: *branco, preto, azul, amarelo, vermelho, curto, grande, pequeno, brando, claro, escuro, liso, livre, triste, feliz*.
Adjetivos derivados são aqueles formados a partir de outros radicais pelo acréscimo de **afixos derivacionais**: *infeliz, amarelado, enraivecido, apavorado, desconfortável, imóvel*.
- **Adjetivos pátrios**
Muitos dos adjetivos pátrios, ou seja, aqueles que se referem a continentes, países, regiões, estados, cidades, etc., são adjetivos derivados.
Na lista a seguir, os adjetivos pátrios que não são formas derivadas estão sublinhados.
• Brasil (Acre: *acreano*; Rio de Janeiro: *carrioca* (cidade), *fluminense* (estado); Espírito Santo: *capixaba*; Rio Grande do Norte: *potiguar*; Manaus: *manauara* ou *manauense*; etc.);
• Portugal e demais localidades portuguesas (Açores: *açoriano*; Coimbra: *coimbrão*; Lisboa: *lisboeta*; etc.);
• Américas (Buenos Aires: *buenairense* ou *portenho*; El Salvador: *salvadorenho*; Guatemala: *guatemalteco*; etc.);
• Demais países e continentes (Afeganistão: *afegão*; Bangladesh: *bengali*; Croácia: *croata*; Madri: *madrileno*; Mongólia: *mongol*; etc.).
- **Simples e compostos**
Adjetivos simples são os que apresentam um único radical. Os adjetivos primitivos e derivados apresentados anteriormente são exemplos de adjetivos simples.
Adjetivos compostos são aqueles formados por mais de um radical: *azul-marinho, vermelho-sangue, amarelo-ouro, médico-hospitalar, socioeconômico, luso-brasileiro, político-institucional, italo-brasileiro, sino-soviético*.

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 176.

Quanto ao eixo **A3 – Abordagem Funcional**, que se refere aos efeitos de sentido que as classes de palavras podem produzir nos contextos de uso, a codificação foi **0**, tendo em vista que não há menção a essa função que o adjetivo pode exercer, conforme discutem Neves (2018) e Camacho (2011). Conforme podemos visualizar na continuidade à exploração do conteúdo do adjetivo, conforme a Figura 9:

Figura 9 – Continuidade da exploração dos exemplos sobre adjetivo no livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

GRAMÁTICA

4. Considere os adjetivos grave e gravíssima. O que cada um deles informa com relação ao grau do risco de extinção?

a) Do ponto de vista formal, o que indica modificação no grau de risco de extinção, no adjetivo gravíssima?

b) Dê exemplos de outros termos em que o mesmo elemento morfológico desempenhe função semelhante.

Na tira de Fernando Gonsales, o adjetivo *gravíssima* é utilizado para fazer referência a uma atitude que, dado o contexto criado pelo autor, dificilmente será vista: o cavalheirismo de um urso panda que dá lugar a uma pessoa idosa. A escolha desse adjetivo foi feita para informar aos leitores que não se trata somente de um risco grave de extinção: é um risco **muito** grave. A intensificação do sentido, nesse caso, foi obtida pela flexão de grau do adjetivo *grave*.

Os adjetivos apresentam flexões de **gênero**, **número** e **grau**. Veremos, nas seções seguintes, como ocorrem os diferentes processos de flexão dos adjetivos.

A relação morfossintática entre adjetivos e substantivos

A morfossintaxe da língua portuguesa exige que os adjetivos **concordem** em gênero e número com os substantivos que eles modificam. Isso significa que eles devem assumir o mesmo gênero e o mesmo número que o substantivo.

Assim, se o substantivo é masculino, o adjetivo deve ser também masculino; se o substantivo é feminino, o adjetivo deve ser feminino: *secretário discreto*, *secretária discreta*.

A mesma regra vale também para a noção gramatical de número. Substantivos no plural pedem adjetivos no plural; substantivos no singular, adjetivos no singular: *caso complicado*, *casos complicados*; *prova complicada*, *provas complicadas*.

A flexão de gênero dos adjetivos

Morfológicamente, os adjetivos não têm um gênero definido. Eles assumem o gênero dos substantivos que modificam.

Quanto ao gênero, os adjetivos podem ser **biformes** ou **uniformes**.

São **uniformes** aqueles que têm uma mesma forma, tanto no masculino como no feminino, ou seja, não admitem flexão morfológica. Seu gênero será determinado pelo gênero intrínseco do substantivo que modificam.

Veja os exemplos:

o exercício fácil – a prova fácil
o calor insuportável – a dor insuportável
um caso espetacular – uma história espetacular

São **biformes** os adjetivos que podem apresentar-se sob duas formas, uma para o masculino e outra para o feminino.

Explicar aos alunos que a flexão de gênero dos adjetivos uniformes só é percebida quando eles recebem um sufixo para flexão de grau superlativo. Exemplos: *prova difícil*, *prova difícilíssima*; *exercício difícil*, *exercício difícilíssimo*.

ou seja, podem flexionar-se morfológicamente. As formas do masculino não são marcadas, como nos substantivos; as formas do feminino são marcadas por meio do acréscimo, ao radical, do sufixo -a (que indica, na língua, a noção de feminino).

o ator português → a atriz portuguesa
o submarino amarelo → a canoa amarela

Flexão dos adjetivos compostos

No caso dos adjetivos compostos, formados, em sua maioria, por dois adjetivos, somente o segundo recebe a flexão do feminino, se ele for biforme: *consultório médico-dentário*, *clínica médica-dentária*; *acordo luso-brasileiro*, *união luso-brasileira*.

As exceções são: *azul-marinho* e *azul-celeste*, que são uniformes (*o terno azul-marinho/azul-celeste*, *a capa azul-marinho/azul-celeste*), e *surdo-mudo*, que tem os dois elementos flexionados no feminino (*rapaz surdo-mudo*, *moça surda-muda*).

A flexão de número dos adjetivos

Como dissemos, os adjetivos devem concordar em **número** com o substantivo que modificam, assumindo a forma **singular** ou **plural** desse substantivo. Observe.

acontecimento trágico → acontecimentos trágicos
mulher cortês → mulheres corteses
dor atroz → dores atrozais
homem cordial → homens cordiais

A flexão de plural dos adjetivos **simples** segue as mesmas regras que já estudamos com relação aos substantivos.

Flexão dos adjetivos compostos

Com relação aos adjetivos compostos por dois adjetivos, somente o segundo sofre a flexão de número (a regra, aqui, é a mesma que vimos para a flexão de gênero dos adjetivos compostos): *clínica médica-dentária*, *clínicas médica-dentárias*; *acordo luso-brasileiro*, *acordos luso-brasileiros*.

As exceções são *azul-marinho* e *azul-celeste*, que são invariáveis (*automóvel azul-marinho*, *automóveis azul-marinho*), e *surdo-mudo*, cujos dois radicais vão para o plural (*o rapaz surdo-mudo*, *os rapazes surdos-mudos*).

São invariáveis quanto ao número os adjetivos compostos referentes a nomes de cores que têm um substantivo como segundo radical: *farda verde-oliva*, *fardas verde-oliva*; *tinta amarelo-canário*, *tintas amarelo-canário*.

A flexão de grau dos adjetivos

A flexão de grau dos adjetivos ocorre sempre que se quer **comparar** ou **intensificar** as características que atribuem aos substantivos. No primeiro caso, tem-se o grau **comparativo**. No segundo, o grau **superlativo**.

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 176.

Desse modo, sintetizamos os resultados da exploração do conteúdo do adjetivo no Quadro 17:

Quadro 17 – Resultado da exploração do conteúdo sobre adjetivo no livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

A1 – Mobilidade categorial.	0: ausente.
A2 – Contextualização de usos.	1: utilização de frases ou alguns textos.
A3 – Abordagem Funcional.	0: não há.

Fonte: Autoria própria (2026).

Para exercitar a aprendizagem dos adjetivos, o livro dispõe de duas atividades. Quanto aos critérios relacionados aos exercícios de **adjetivos na primeira atividade**, contida nas páginas 176, 177 e 178, formada por 16 comandos de exercícios. Vejamos exemplos dos exercícios na figura 5.

Figura 10 – Exemplos dos exercícios sobre adjetivos da primeira atividade do livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

ATIVIDADES

» As questões 1 e 2 referem-se à charge ao lado.

PEDRAS SECAS



PEDRAS MOLHADAS



DALCIO. *Correio Popular*, Campinas, 10 out. 2014. Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2014/10/entretenimento/charges/211076-charge-do-dia.html>. Acesso em: 16 fev. 2016.

» 176
GRAMÁTICA

» 1. O sentido da charge é construído pelas cenas nela retratadas. Que relação pode ser estabelecida entre elas?

2. Como devem ser interpretados os sintagmas “pedras secas” e “pedras molhadas”, considerando o contexto a que se referem?

» Explique de que forma o adjetivo usado em cada um desses sintagmas contribui para a compreensão da crítica feita na charge.

» As questões 3 e 4 referem-se à tira a seguir.

© GILMAR

11 de Jan 9, 07:10 de 19 do fevereiro de 1998.



GILMAR MACHADO

MACHADO, Gilmar. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3080005292858216&set=a.131020410317168.35.165.1000022762956348&type=36theater>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

3. Uma séria questão social é tematizada na tira. Qual é essa questão? De que forma a cena retratada permite identificá-la?

4. Qual é o adjetivo usado pelo autor da tira para se referir às pessoas miseráveis?

a) O que a utilização desse adjetivo revela sobre a situação em que vivem essas pessoas?

b) Que relação é estabelecida entre o uso desse adjetivo e a crítica feita na tira?

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 176-177.

Constatamos, na atividade, em relação ao eixo **B1 – Grau de reflexão**, que solicita teor reflexivo, doze evidências da codificação **1**, três ocorrências da codificação **0** e uma ocorrência da codificação **2**. As ocorrências classificadas como codificação 1 podem ser exemplificadas pelo comando 1, que expressa: “O sentido da charge é construído pelas cenas retratadas. Que relação pode ser estabelecida entre elas?” Esse comando exige que o aluno estabeleça relações interpretativas entre as cenas, mobilizando inferência e compreensão dos efeitos de sentido construídos no texto verbo-visual. Apesar de não demandar uma problematização aprofundada, o comando ultrapassa a simples identificação, requerendo interpretação articulada ao conteúdo, o que o caracteriza como um nível intermediário de reflexão.

Em relação às ocorrências classificadas como codificação 0, destacamos o comando 2, que expressa: “Como devem ser interpretados os sintagmas ‘pedras secas’ e ‘pedras molhadas’ considerando o contexto a que se referem?”. Esse comando solicita a explicitação do sentido dos sintagmas no contexto imediato da charge, sem exigir inferência mais complexa, o que caracteriza um nível básico de reflexão.

E em relação à ocorrência classificada como codificação 2, destacamos o comando 13, da mesma atividade, o qual expressa: “No texto criticado pelo leitor, a autora usou o termo *velho* substantivado (‘agredir um velho’; não respeitamos ‘velhos’). No texto transcrito, o termo também é utilizado como adjetivo (‘roupa velha, meus livros velhos, casas velhas...’). O fato de o mesmo termo poder ter uma função adjetiva ou substantiva poderia explicar a ‘bronca’ do leitor? Justifique.” Esse comando exige um nível elevado de reflexão, uma vez que solicita que o aluno articule conhecimentos sobre classes e funções das palavras à interpretação de um conflito socialmente marcado. Esse comando demanda a compreensão da diferença funcional entre o uso do substantivo e o uso do adjetivo do termo *velho*, bem como a avaliação de como essa distinção pode interferir na construção de sentidos e na percepção de inadequação linguística. Desse modo, esse comando ultrapassa a interpretação pontual do texto e promove uma reflexão crítica sobre o funcionamento da linguagem em uso. Conforme podemos observar na Figura 11:

Figura 11 – Continuação da primeira atividade sobre adjetivo do livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

Uma discussão séria sobre palavras aconteceu outro dia, por causa da famosa desavença entre Grafite e o argentino Desábato. Afinal, dirigir-se a alguém como *negro* é ofensivo? Depende... José Geraldo Couto, em texto brilhante na *Folha*, resumiu:

"Entre o *minha nega* dito com afeto por um homem apaixonado e o *sua negra* dito com rispidez por uma patroa há um abismo cavado por séculos de história. Perfeito, não? [...]"

FRANCINE, Soninha. Disponível em: <<http://www.raciocinacomigo.com/2013/03/nas-entrelinhas-politicamente-correto-o.html>>. Acesso em: 18 fev. 2016. (Fragmento adaptado).

5. O texto discute uma postura bastante atual: o que é ou não "politicamente correto". Qual é o significado dessa expressão?

a) A autora do texto afirma que considera "esse negócio de 'politicamente' uma tremenda bobagem". Como, no texto, ela justifica essa opinião?

b) Por que, de acordo com o texto, é preciso discutir também o uso que fazemos das palavras?

6. A autora diz que foi repreendida por um leitor por ter usado o termo *velho* em um de seus textos. Considerando a discussão sobre o que é "politicamente correto" na linguagem, explique o que teria levado o leitor a considerar o termo inadequado.

a) No texto transcrito, a autora não concordou com a opinião do leitor. Que argumentos ela usa para justificar sua discordância?

b) No texto criticado pelo leitor, a autora usou o termo *velho* substantivado ("agredir um velho"; "não respeitamos velhos"). No texto transcrito, o termo também é utilizado como adjetivo ("roupa velha, meus livros velhos, casas velhas..."). O fato de o mesmo termo poder ter uma função adjetiva ou substantiva poderia explicar a "bronca" do leitor? Justifique.

7. No texto, quais termos a autora prefere não usar? Explique por quê.

a) O que, do ponto de vista da função qualificadora por vezes atribuída a esses termos, poderia explicar o fato de eles serem considerados inadequados pela autora?

b) A afirmação de José Geraldo Couto, citada no último parágrafo do texto, ajuda a entender por que alguns termos são negativamente conotados. Podemos afirmar que basta eliminar os termos para que a postura preconceituosa deixe de existir? Justifique.

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 176-178.

Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B2 – Ancoragem textual**, constatamos quinze ocorrências da codificação 1 e uma ocorrência da codificação 2. As ocorrências classificadas como codificação 1 podem ser exemplificadas pelo comando 1, que expressa: "O sentido da charge é construído pelas cenas retratadas. Que relação pode ser estabelecida entre elas?" Esse comando exige que o aluno mobilize o texto verbo-visual como referência para a construção da resposta, articulando as cenas apresentadas na compreensão do sentido global da charge. Ainda que não haja exigência de um aprofundamento crítico, o texto constitui base necessária para a interpretação, caracterizando um nível intermediário de ancoragem textual.

No que se refere à ocorrência codificada em 2, destacamos novamente o comando 13, o qual expressa: "No texto criticado pelo leitor, a autora usou o termo *velho* substantivado ('agredir um velho'; não respeitamos 'velhos'). No texto transcrito, o termo também é utilizado como adjetivo ('roupa velha, meus livros velhos, casas velhas...'). O fato de o mesmo termo poder ter uma função adjetiva ou substantiva poderia explicar a 'bronca' do leitor? Justifique." Esse comando demanda que o aluno retome o texto de forma articulada e reflexiva, relacionando diferentes trechos e usos linguísticos. Nesse caso, a ancoragem textual não se limita ao apoio interpretativo, mas exige a integração

crítica ao texto como base para a argumentação, o que caracteriza um nível elevado de ancoragem textual.

Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B3 – Flexibilidade categorial**, constatamos quinze ocorrências da codificação **0** e uma ocorrência da codificação **2**. As ocorrências classificadas como codificação 0 podem ser exemplificadas pelo comando 1, que expressa: “O sentido da charge é construído pelas cenas retratadas. Que relação pode ser estabelecida entre elas?” Embora esse comando mobilize interpretação de texto, ele não solicita a análise do funcionamento das palavras em diferentes contextos de uso, nem a observação de deslocamentos funcionais entre as classes de palavras.

Em relação à ocorrência classificada como codificação 2, destacamos novamente o comando 13, o qual expressa: “No texto criticado pelo leitor, a autora usou o termo *velho* substantivado (‘agredir um velho’; não respeitamos ‘velhos’). No texto transcrito, o termo também é utilizado como adjetivo (‘roupa velha, meus livros velhos, casas velhas...’). O fato de o mesmo termo poder ter uma função adjetiva ou substantiva poderia explicar a ‘bronca’ do leitor? Justifique.” Esse comando exige que o aluno analise explicitamente a alternância funcional de um mesmo item lexical, considerando tanto seu uso como substantivo quanto adjetivo em diferentes contextos discursivos. Nesse caso, o comando promove a reflexão sobre a flexibilidade categorial, articulando forma, função e sentido na construção do significado, o que caracteriza um nível elevado de mobilidade categorial.

Com isso, consideramos a atividade mista, uma vez que combina traços tradicionais e reflexivos, com comandos apoiados em textos e solicitações de breves reflexões, com rara menção à mobilidade categorial e efeitos de sentido.

Quanto aos critérios relacionados aos exercícios de **adjetivos na segunda atividade**, contida nas páginas 181 e 182, formada por 15 comandos de exercícios, vejamos os exemplos na Figura 12.

Figura 12 – Exemplos dos exercícios sobre adjetivo da segunda atividade do livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*

ATIVIDADES

» Leia a tira a seguir para responder à questão 1.



BROWNE, Chris. *O melhor de Hagar, o horrível*, 6. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 25.

1. Um mesmo adjetivo ocorre duas vezes nessa tira. Quais são essas ocorrências?
 - a) Com relação à flexão, qual é a diferença entre essas duas ocorrências?
 - b) Considerando o contexto estabelecido no primeiro quadrinho, a segunda ocorrência é fundamental para a construção do efeito de humor. Explique por quê.

» Leia a tira a seguir para responder às questões 2 e 3.



ORLANDELI. *Última quimera*. Disponível em: <<http://ultimaquimera.com.br/wp-content/uploads/2013/01/1042-c%C3%B3pia.jpg>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

2. Na tira, foi utilizado um adjetivo no grau superlativo. Transcreva, no caderno, o trecho em que ele ocorre.
 - » Que tipo de superlativo foi utilizado nesse caso? Justifique sua resposta com base em elementos do texto.
3. Explique por que o uso da variação de grau dos adjetivos contribui para a construção do efeito de humor na tira.

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 181.

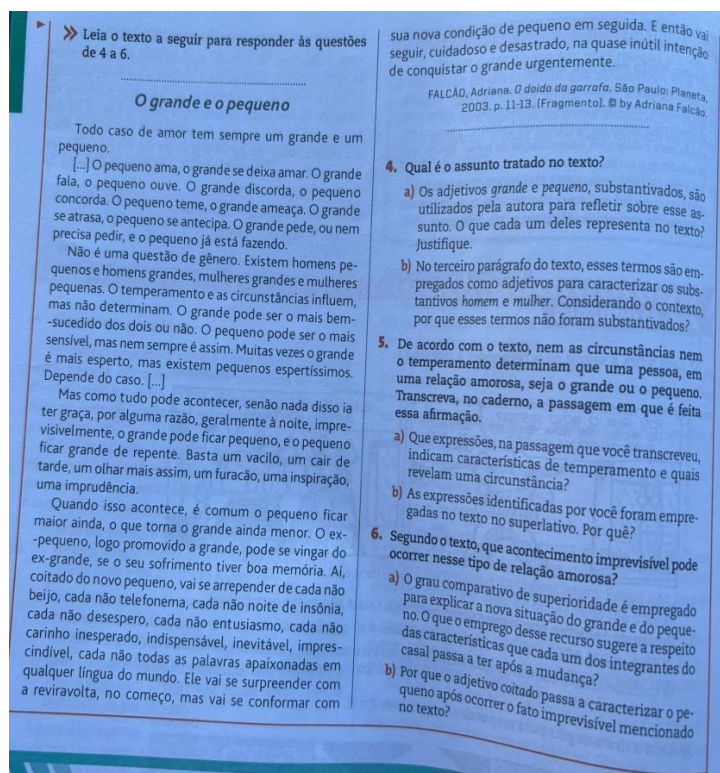
Constatamos, na atividade, em relação ao eixo **B1 – Grau de reflexão**, que solicita teor reflexivo, cinco evidências de codificação 0, nove evidências de codificação 1 e uma evidência de codificação 2. As ocorrências codificadas como 0 podem ser exemplificadas pelo comando 1, em que expressa: “Um mesmo adjetivo ocorre duas vezes nessa tira. Quais são essas ocorrências?” Esse comando solicita apenas a identificação direta das ocorrências do adjetivo no texto, sem exigir interpretação dos efeitos de sentido ou articulação interpretativa, caracterizando um nível básico de reflexão.

Em relação às ocorrências classificadas como codificação 1, destacamos o comando 2, em que expressa: “Com relação à flexão, qual é a diferença entre essas duas

ocorrências?” Esse comando exige que o aluno compare as formas do adjetivo, mobilizando conhecimentos linguísticos para estabelecer diferenças de flexão a partir do contexto apresentado na tira. Apesar de não demandar uma problematização crítica profunda, o comando ultrapassa a simples identificação, requerendo uma interpretação linguística articulada, caracterizando um nível intermediário de reflexão.

No que se refere à ocorrência classificada como codificação 2, destacamos o comando 9, na atividade identificada como letra “b” da questão 4, em que expressa: “No terceiro parágrafo do texto, esses termos são empregados como adjetivos para caracterizar os substantivos homem e mulher. Considerando o contexto, por que esses termos não foram substantivados?” Esse comando exige a compreensão da diferença entre substantivação e adjetivação, articulando essa distinção ao contexto discursivo, e não apenas à classificação morfológica. Ao indagar por que esses termos não foram substantivados, o comando mobiliza uma reflexão sobre o funcionamento sintático-semântico das palavras no enunciado, levando o aluno a reconhecer que essa classe de palavra se define pelo contexto de uso. Desse modo, o comando favorece a abordagem reflexiva e funcional da linguagem, conforme podemos observar na Figura 13:

Figura 13 – Continuação dos exemplos dos exercícios sobre adjetivos da segunda atividade do livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*



Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 182.

Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B2 – Ancoragem textual**, constatamos treze evidências de codificação **1** e duas evidências de codificação **2**. As ocorrências de codificação **1** podem ser exemplificadas pelo comando 1, que expressa: “O sentido da charge é construído pelas cenas retratadas. Que relação pode ser estabelecida entre elas?” Embora esse comando se apoie no texto base e exija a sua leitura para a resposta, a ancoragem textual ocorre de modo pontual, voltando-se à observação e comparação de elementos linguísticos visuais específicos, sem demandar análise mais aprofundada da construção global dos sentidos.

Em relação aos critérios de codificação **2**, podemos exemplificar novamente pelo comando 9, em que expressa: “No terceiro parágrafo do texto, esses termos são empregados como adjetivos para caracterizar os substantivos *homem* e *mulher*. Considerando o contexto, por que esses termos não foram substantivados?” Nesse comando, a ancoragem textual é efetiva e indispensável, uma vez que a resposta exige que o aluno mobilize o contexto discursivo do parágrafo para explicar o funcionamento gramatical dos termos, relacionando classe, função e efeito de sentido.

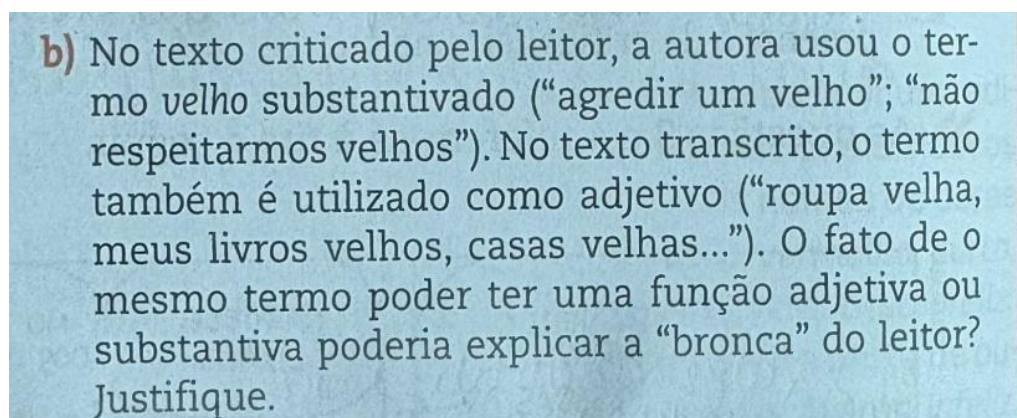
Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B3 – Flexibilidade categorial**, constatamos treze ocorrências de codificação **0** e duas ocorrências de codificação **2**. As evidências de codificação **0** podem ser exemplificadas pelo comando 1, que expressa: “Um mesmo adjetivo ocorre duas vezes nessa tira. Quais são essas ocorrências?” Apesar de esse comando mobilizar a forma linguística no texto, ele não promove possíveis deslocamentos funcionais entre as palavras.

Em relação aos critérios de codificação **2**, podemos exemplificar novamente pelo comando 9, em que expressa: “No terceiro parágrafo do texto, esses termos são empregados como adjetivos para caracterizar os substantivos *homem* e *mulher*. Considerando o contexto, por que esses termos não foram substantivados?” Nesse comando, o aluno é levado a refletir sobre a relação entre classe e função, reconhecendo que o comportamento categorial depende do contexto discursivo em que as palavras se inserem, o que evidencia alternância funcional entre usos adjetivados e usos substantivados.

Entre as duas atividades sobre adjetivo no livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*, que aqui foram investigadas, chamamos a atenção para o item “b” da questão 6, no exercício da página 178, primeira atividade sobre adjetivo, que para melhor ser explorada e ilustra em nossa análise, por nós foi denominada por comando 13, a qual

questão solicita que o aluno explique a mobilidade funcional da palavra, apresente os argumentos que a autora utilizou no texto e os efeitos de sentido produzidos por ela nos diferentes contextos apresentados. Consideramos esse item reflexivo e o codificamos com 2 em todos os critérios que se referem aos eixos dos exercícios propostos, uma vez que há produção argumentativa ancorada no texto, mobilidade funcional e efeitos de sentido. Desse modo, consideramos o item alinhado ao exercício da análise da língua em uso, alinhado aos PCN.

Figura 14 – Item “b” da questão 6, página 178



Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara, 2016, p. 178.

De igual modo, a análise indicou que a atividade é considerada mista, uma vez que combina traços tradicionais e reflexivos, com comandos apoiados em textos que solicitam breves reflexões, apesar de fazer pouca menção à mobilidade categorial e efeitos de sentido.

Desse modo, consideramos que as duas atividades apresentam exercícios mistos, em razão da constatação de breves reflexões em que o texto é utilizado como artifício, apesar de pouco explorado. Chamamos atenção para apenas um item em que há menção à mobilidade categorial, como vimos na figura 3. Desse modo, estabelecemos a seguinte síntese no quadro abaixo:

Quadro 18 – Síntese da análise da exploração do conteúdo das atividades sobre adjetivo do livro

Português, Contexto, Interlocução e Sentido

Atividade	Comando	B1 – grau de reflexão			B2 – Ancoragem textual			B3 – Flexibilidade categorial		
		0	1	2	0	1	2	0	1	2
	1		X			X		X		

Adjetivo 1, página 176- 178.	2		X			X		X		
	3		X			X		X		
	4	X				X		X		
	5	X				X		X		
	6		X			X		X		
	7		X			X		X		
	8		X			X		X		
	9		X			X		X		
	10		X			X		X		
	11		X			X		X		
	12	X				X		X		
	13			X			X			X
	14		X			X		X		
	15		X			X		X		
	16		X			X		X		
Adjetivo 2, páginas 181- 182.	1	X				X		X		
	2		X			X		X		
	3		X			X		X		
	4	X				X		X		
	5		X			X		X		
	6		X			X		X		
	7	X				X		X		
	8		X				X			X
	9			X			X			X
	10	X				X		X		
	11		X			X		X		
	12		X			X		X		
	13	X				X		X		
	14		X			X		X		
	15		X			X		X		

Fonte: Autoria própria (2026).

Em suma, consideramos que, no livro analisado, há o predomínio de abordagens de cunho tradicional na exploração do conteúdo, uma vez que este é envolvido por enfoques de definição, classificação e exemplificações pouco contextualizadas que

predominam nessa abordagem, tanto para o substantivo quanto para o adjetivo. Essas discussões são pautadas por definições nocionais, que, por sua vez, se distanciam de textos e contextos reais de uso, desconsideram as práticas sociais e o funcionamento da língua de forma crítica. Consideramos que o livro quanto ao tratamento dado a substantivos e adjetivos, articula-se apenas parcialmente ao que preconizam os PCN, tendo em vista a escassez de situações que promovam uma relação efetiva com gêneros textuais que envolvam reflexões profundas e manifestações que dialoguem com contextos da vida social, tanto na exploração dos conteúdos quanto nos exercícios. Ademais, identificamos que o livro adota de modo predominante o texto de linguagem verbal e não verbal tirinha nas abordagens que necessitam o uso de um gênero textual; tanto na exploração do conteúdo quanto nos exercícios em ambas as abordagens das classes de palavras estudadas, o que evidencia carência do trabalho com a diversidade de gêneros e tipologias textuais.

6.1.2 *Se Liga nas Linguagens*

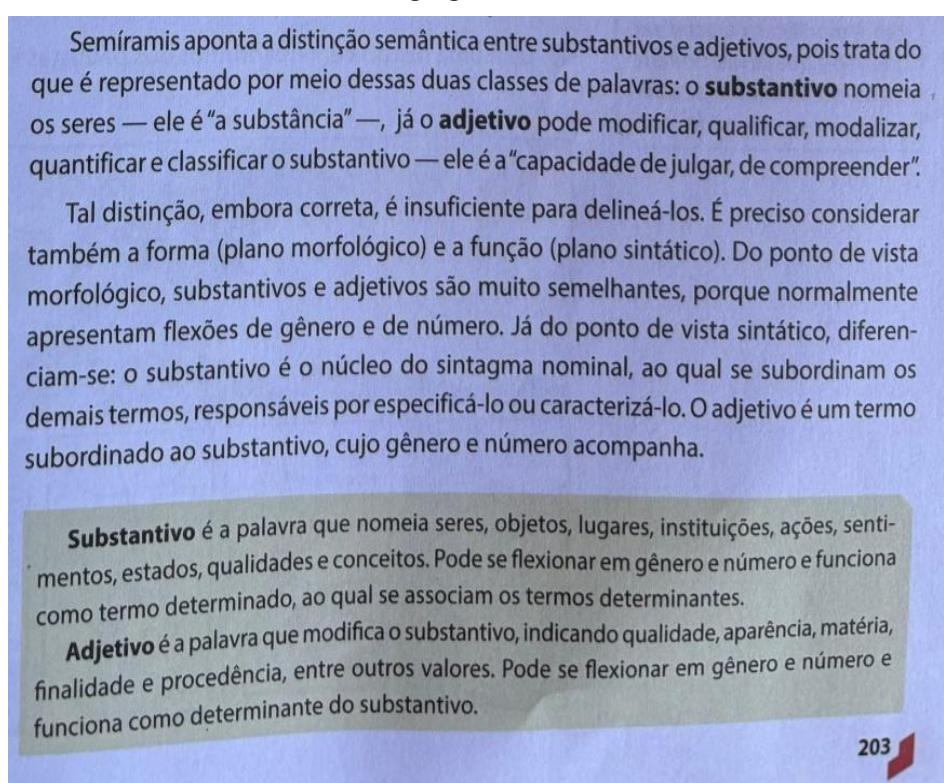
O livro *Se Liga nas Linguagens* de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi foi aprovado pelo PNLD e elaborado em consonância com as orientações da BNCC, mantendo diálogo com os PCN. O livro em análise constitui-se de volume único e articula leitura, literatura, produção textual e análise linguística. A obra é estruturada em duas partes que totalizam 32 capítulos. De modo diferente dos materiais que são organizados em volumes, e por ser destinado às três séries do ensino médio, o livro se constitui de uma progressão interna de complexidade dos conteúdos que abarcam o componente de língua portuguesa para essa etapa escolar.

Ademais, o tratamento gramatical do substantivo e do adjetivo é articulado em um único capítulo, sendo este o capítulo 21, inserido na parte de Análise linguística/Semiótica, e as demais classes são organizadas em numeral e artigo, no capítulo 22; pronome, no capítulo 23; verbo, no capítulo 24; advérbio no capítulo 25; e preposição e conjunção no capítulo 26. Diferentemente do livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*, o livro *Se Liga nas Linguagens* não dedica capítulo ao estudo da interjeição. Ademais, a abordagem de substantivos e adjetivos mobiliza critérios nocionais, morfológicos e sintáticos.

No livro *Se Liga nas Linguagens*, quanto ao **substantivo**, no eixo **A1 – Mobilidade categorial**, que trata da menção à mobilidade funcional no enunciado, a

análise não evidenciou menção à mobilidade categorial entre substantivos e adjetivos. Desse modo, identificamos a codificação com **0**, ausente. A abordagem que o livro faz, apesar de apresentar as duas classes de palavras simultaneamente no mesmo capítulo, não apresenta os deslizamentos entre ambas, embora a abordagem apresente que as distinções nocionais são insuficientes para delinear-las, que, do ponto de vista morfológico se assemelham e que ocupam diferentes posições do ponto de vista sintático. Conforme vemos na Figura 15:

Figura 15 – Exploração do conteúdo sobre o substantivo e sobre o adjetivo no livro *Se Liga nas Linguagens*



Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 203

A partir da figura, salientamos que o livro explora, inicialmente, uma distinção semântica entre substantivos e adjetivos, – por meio da contextualização de um fragmento literário previamente trabalhado, ao afirmar que substantivo “nomeia seres” e adjetivo “modifica o substantivo indicando qualidade”, o que retoma a consideração nocional amplamente problematizada na literatura. Uma vez discutido por Camacho (2011), Neves (2018) e Perini (1996), essa asserção se revela insuficiente e imprecisa.

À luz dos pressupostos funcionalistas, Perini (1998) – assim como Neves (2018) concorda – o autor reconhece substantivos e adjetivos como funções nominais que

compartilham propriedades morfossintáticas que os situam em um mesmo domínio categorial, o dos nomes. Desse modo, espera-se que o livro faça uma abordagem que contemple sua natureza contínua e funcional, e não apenas uma segmentação tradicional.

Apesar de essa abordagem explorar os planos morfológico e sintático, ainda assim a abordagem mantém uma separação rígida entre essas funções, isso porque não considera mobilidade categorial. Camacho (2011) e Neves (2018) concordam que essas funções podem figurar relações nominais e adjetivas, a partir do contexto discursivo. Desse modo, a abordagem contrasta com asserções que compreendem o ensino voltado a contextos reais de uso e reconhecem o substantivo e o adjetivo como categorias móveis.

Ademais, o livro apresenta critérios nocionais de definição de substantivos e adjetivos, além das flexões de gênero, número e grau de ambas as classes.

Quanto ao eixo **A2 – Contextualização de usos**, que trata de exemplos situados em textos, a análise identificou que, para contextualizar a abordagem de substantivo e adjetivo, o livro apresenta um fragmento literário, no destaque “Pra começar”, conforme vemos na Figura 16:

Figura 16 – Contextualização da abordagem do *substantivo* e do *adjetivo* no livro *Se Liga nas Linguagens*

Pra começar

No trecho a seguir, retirado de um romance, você lerá um comentário sobre substantivos e adjetivos feito pela personagem Semíramis, que está analisando uma obra do escritor cearense José de Alencar (1829-1877), um dos principais nomes do Romantismo brasileiro. Nesse romance, Semíramis conviveu com Alencar quando ele ainda era menino. Ela o chamava de Cazuzinha.

Que livro belo, amoroso, equilibrado, casto, vasto, eterno... Fiz uma lista de adjetivos que Cazuzinha usava no romance: bravio, líquido, alvo, ensombrado, e numa só frase: verde, impetuoso, aventureiro, manso. Afoito rápido fresco frágil jovem branco selvagem intermitente vibrante, fugitivo, tênue, inocente, agro, lindo, fosco, brioso, altivo revoltado branco airoso... isso só no primeiro capítulo. Cansei-me, a lista era longa. Padre Simeão dizia que os adjetivos são divinos, sagrados. São os adjetivos que dão a medida das cousas, o substantivo é real, parco, limitado. O substantivo é a substância, matéria, o adjetivo é espírito, é a transcendência do pensamento. A humana capacidade de julgar, compreender, se expressa nos adjetivos. Por exemplo, substantivo: *padre*. E adjetivo: *padre matreiro*. *Astuto*. *Matraqueado*.

MIRANDA, Ana. *Semíramis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (Fragmento).

1. Muitos leitores atuais criticam a excessiva adjetivação nos romances de José de Alencar. Ao afirmar que se cansou, Semíramis concorda com essa crítica? Justifique.
2. Segundo padre Simeão, o que diferencia os adjetivos dos substantivos?
3. O exemplo “padre *matreiro*” prova com clareza a distinção que o religioso faz entre substantivos e adjetivos? Justifique.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 203.

Verifica-se, que, apesar de o livro fazer uma abordagem com o uso de um fragmento literário, é solicitada apenas a diferenciação nocional de substantivos e adjetivos, e não o funcionamento discursivo. Essa abordagem caracteriza-se como nocional e tradicional.

E para apresentar a variação de *gênero*, a contextualização é dada por meio de uma anedota, conforme vemos na Figura 17:

Figura 17 – Contextualização da abordagem da variação de *gênero* no livro *Se Liga nas Linguagens*

Gênero

Inicie o estudo do gênero lendo a anedota a seguir.

— Diga-me uma frase sobre um servidor público — pediu a professora.

O garotinho escreveu: “O bombeiro desceu a escada grávido”. A professora chamou o menino para um canto a fim de corrigi-lo:

— Você não sabe o que quer dizer *grávido*?

— Claro — respondeu o aluno muito confiante. — Quer dizer “carregando” uma criança.

Disponível em: <<https://rotanews176.com.br/sorria-e-relaxe-com-as-melhores-piadas/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

1. Suponha que o garotinho tivesse optado por falar de uma mulher com a mesma profissão. Ele teria tido a oportunidade de rever o sentido que atribui a “grávido”? Explique sua resposta.
2. O que justifica a professora ter afastado o menino para corrigi-lo?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 205

Tendo em vista que a abordagem apresenta contextualização textual ao mencionar apenas o *substantivo*, *adjetivo* e variação de *gênero*, e ao mencionar número e grau, os exemplos são dados por meio de palavras e frases soltas, identificamos a codificação 1: utilização de frases ou alguns textos.

Ademais, as variações de número e grau são apresentadas por meio de palavras e frases soltas, conforme vemos nas Figuras 18 e 19:

Figura 18 – Abordagem da variação de *número* no livro *Se Liga nas Linguagens*

Número

Os substantivos podem estar no singular, designando um único elemento, ou no plural, indicando vários deles. Os adjetivos concordam com eles.

• Regra geral

O singular de substantivos e adjetivos não é marcado por nenhuma desinência específica. A regra geral para a formação do plural é o acréscimo de **-s**, que, em alguns casos, pode exigir modificações na palavra. Veja.

mãe → mães	jovem → jovens
Palavras terminadas em <i>vogal</i> ou <i>ditongo</i> : acréscimo da desinência -s .	Palavras terminadas em -m : troca-se o -m por -n e acrescenta-se a desinência -s .
veloz → velozes	especial → especiais
Palavras terminadas em -r , -s e -z : acrescenta-se a vogal temática -e antes da desinência -s .	Palavras terminadas em -al , -el , -ol e -ul : suprime-se o -l e acrescenta-se -is (exceção: <i>mal</i> – <i>males</i>).

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 206.

Figura 19 – Abordagem da variação de *grau* no livro *Se Liga nas Linguagens*

Variação de grau do substantivo

O substantivo pode ser empregado nos graus **normal**, **diminutivo** e **aumentativo**. Para marcá-los, a língua dispõe de dois processos:

- **Sintético**: acrescentam-se **prefixos** ou **sufixos** aumentativos ou diminutivos aos substantivos. Exemplos: *minissaia*, *caixinha*, *casebre*, *hipermercado*, *peixão*.
- **Analítico**: empregam-se adjetivos que indicam aumento ou diminuição ao lado dos substantivos. Exemplos: *caixa minúscula*, *caixa pequena*, *caixa grande*, *caixa enorme*, *caixa gigante*.

Variação de grau do adjetivo

O adjetivo pode ser empregado nos graus **comparativo** e **superlativo**.

- **Grau comparativo**: estabelece uma comparação entre duas ou mais qualidades de um mesmo ser ou entre uma qualidade existente em mais de um ser. Pode ser de **igualdade**, de **inferioridade** ou de **superioridade**.

Comparativo	Exemplos
Igualdade	<i>O filme é tão bonito quanto crítico. / O filme é tão bonito quanto o livro.</i>
Inferioridade	<i>O filme é menos bonito (do) que crítico. / O filme é menos bonito (do) que o livro.</i>
Superioridade	<i>O filme é mais bonito (do) que crítico. / O filme é mais bonito (do) que o livro.</i>

- **Grau superlativo**: indica a superioridade de uma qualidade em relação ao que é considerado normal (superlativo **absoluto**) ou destaca uma qualidade do ser em relação a outros seres (superlativo **relativo**).

Superlativo	Características	Exemplos
Absoluto	sintético	O adjetivo recebe o acréscimo de um prefixo ou sufixo. <i>Era uma moça lindíssima. O tecido era supermacio.</i>
	analítico	O adjetivo vem acompanhado de um advérbio. <i>A moça era muito bonita. A casa era extremamente iluminada.</i>
Relativo	Empregam-se as fórmulas <i>o mais... de</i> , <i>o menos... de</i> ou variações.	<i>A pesquisa era a mais complicada do ano. Ele é o atleta menos rápido do time.</i>

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 208.

Em relação ao eixo **A3 – Abordagem Funcional**, que se refere aos efeitos de sentido que as classes de palavras podem produzir nos contextos de uso, identificamos uma menção ao uso do gênero do adjetivo em um contexto não usual para a promoção de efeitos de sentido. O texto já foi apresentado anteriormente, na Figura 6, na anedota que introduz a apresentação do *gênero* dos substantivos e adjetivos. No excerto: “O bombeiro desceu a escada *grávido*”, o termo *grávido*, foi utilizado para promover efeito de humor no texto. Apesar de não haver menção direta aos efeitos de sentido gerados pelos usos substantivados e adjetivados, a atividade abre possibilidade para uma reflexão inicial sobre a mobilidade categorial; contudo essa possibilidade não é explorada de modo sistemático pelos comandos propostos. Com isso, nesse eixo, a análise foi codificada com **1**.

Quadro 19 – Resultado da exploração do conteúdo no livro *Se Liga nas Linguagens*

A1 – Mobilidade categorial.	0: ausente.
A2 – Contextualização de usos.	1: utilização de frases ou alguns textos.
A3 – Abordagem Funcional.	1: menções esparsas a funções ou efeitos.

Fonte: Autoria própria (2026).

Para exercitar a aprendizagem do substantivo e adjetivo, o livro dispõe de duas atividades. A primeira é intitulada “*Substantivo e adjetivo na prática*”, está contida nas páginas 204 e 205, e é constituída por 10 comandos de exercícios. Vejamos exemplos de exercícios na Figura 20.

Figura 20 – Exemplos dos exercícios sobre substantivo e sobre adjetivo da primeira atividade do livro *Se Liga nas Linguagens*

Substantivo e adjetivo NA PRÁTICA

1. Leia o cartum da ilustradora gaúcha Fabiane Bento Langona, conhecida como Chiquinha.

a) A que se refere, fora do contexto do cartum, a expressão “patrimônio da humanidade”?

b) O que justifica a inserção de “colinho de mãe” entre os bens que são patrimônio da humanidade?

c) De que maneira o cartum ilustra essa ideia?

d) As expressões “de mãe” e “da humanidade” podem ser substituídas por palavras únicas. Quais são elas?
Os adjetivos materno (ou maternal) e humano.

e) As duas substituições poderiam ser feitas no texto do cartum, sem alteração de seu sentido? Justifique.

COLINHO DE MÃE: patrimônio da humanidade

Illustration: A cartoon by Fabiane Bento Langona (Chiquinha) showing a woman with a suitcase and a man with a suitcase, both looking at a small object labeled 'COLINHO DE MÃE' (Mother's Nipple) which is being presented as a 'patrimônio da humanidade' (humanity's heritage).

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 204.

A segunda é intitulada “*Gênero, número e grau na prática*”, está contida nas páginas 209, 210 e 211 e é constituída por 16 comandos de exercícios. Vejamos exemplos de exercícios na Figura 21.

Figura 21 – Exemplos dos exercícios sobre substantivo e sobre adjetivo da segunda atividade do livro *Se Liga nas Linguagens*

Gênero, número e grau NA PRÁTICA

1. Analise o card reproduzido abaixo, distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).
A fluidez dos gêneros digitais, desenvolvidos a partir do avanço da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam suporte e gênero. Usaremos os termos correntes.



Investigue

O que é um “furto qualificado”? Como ele se diferencia de um roubo ou de um furto simples? Essas informações fazem alguma diferença para o cidadão comum?

De maneira simplificada, furto qualificado é aquele em que há vestígios do crime, como, por exemplo, a destruição de um obstáculo (um corte na mochila, um cadeado arrombado etc.). Furto simples é aquele que ocorre sem que exista indício de que o objeto foi furtado (a percepção de que a carteira sumiu durante um trajeto feito a pé, por exemplo). No roubo há abordagem do indivíduo, que sofre ameaça, coação ou agressão para retirada do objeto. Conhecer essas informações contribui para que a pessoa adote medidas de segurança que, por exemplo, impeçam o furto simples, o qual, em geral, inviabiliza a ação das autoridades. Elas também são necessárias, por exemplo, quando se faz um seguro de celular, automóvel ou outro bem, já que nem todas essas formas de subtração de bens são cobertas.

1a. Homens furtaram um cachorro e tentaram anular a acusação usando o argumento de que, por não ter raça definida, o animal não teria valor, mas o argumento não foi aceito.

1b. Formou-se com o acréscimo do sufixo *-inho*, da língua portuguesa, à palavra *dog*, da língua inglesa.

1c. No contexto do card, o diminutivo expressa uma ideia afetiva, carinhosa, enquanto, na fala dos acusados, teria um valor depreciativo.

- a) Esse card divulga uma decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC). Explique, com suas palavras, a situação que foi julgada.
- b) O termo *doguinho* é um hibridismo. Como ele foi formado?
- c) O valor do diminutivo em *doguinho* pode traduzir diferentes avaliações. O que é sugerido por seu uso no contexto do card? Qual valor seria sugerido caso o termo fosse usado pelos acusados?
- d) Explique por que há afinidade entre a escolha das letras usadas no card e a imagem escolhida.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 209-210.

Para a contagem e consideração dos comandos a serem analisados, cabe destacar, que, exclusivamente para essas duas atividades de substantivo e adjetivo do livro *Se Liga nas Linguagens*, denominadas, respectivamente, de *Substantivo e Adjetivo NA PRÁTICA* e *Gênero, Número e Grau NA PRÁTICA*, foram excluídos da análise os comandos que funcionam apenas como desdobramentos introdutórios e de direção aos textos-base, conforme exemplificados na Figuras 22 como comandos 1, 2:

Figura 22 – Exemplo dos comandos que funcionam apenas como desdobramentos introdutórios da atividade *Substantivo e Adjetivo NA PRÁTICA*

Dica de professor

Determinadas locuções adjetivas têm como termos equivalentes **adjetivos de origem erudita**, bastante diferentes dos adjetivos empregados hoje em dia. Eis alguns de uso frequente: de professor – *docente*; de estômago – *gástrico*; de guerra – *bélico*; de rio – *fluvial*. Considere sempre a situação comunicativa para escolher entre uma e outra forma.

Leia sugestão de atividade complementar no Suplemento para o professor.

Lembra?

Locuções adjetivas são formadas por *preposição + substantivo* e, assim como fazem os adjetivos, sua função é modificar, caracterizar o termo a que se relacionam. Ex: *eclipse da lua*, *dor de estômago*, *recurso de estilo* etc.

Substantivo e adjetivo NA PRÁTICA

1. Leia o cartum da ilustradora gaúcha Fabiane Bento Langona, conhecida como Chiquinha.
 - a) A que se refere, fora do contexto do cartum, a expressão "patrimônio da humanidade"?
 - b) O que justifica a inserção de "colinho de mãe" entre os bens que são patrimônio da humanidade?
 - c) De que maneira o cartum ilustra essa ideia?
 - d) As expressões "de mãe" e "da humanidade" podem ser substituídas por palavras únicas. Quais são elas?
(Os adjetivos *materno* (ou *maternal*) e *humano*.)
 - e) As duas substituições poderiam ser feitas no texto do cartum, sem alteração de seu sentido? Justifique.
2. Leia uma história em quadrinhos dos paulistas Fábio Moon e Gabriel Bá.

FABIANE LANGONATO NA PESS

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Moon & Bá

RECADO DO CADERNO: BANCOS DE

WWW.LOPAZZINHO.COM.BR

204

1e. A substituição da expressão "de mãe" por *materno* ou *maternal* não alteraria o sentido; já "da humanidade" por *humano* provocaria certa alteração, pois "patrimônio da humanidade" é uma expressão de uso específico.

2a. Dialogam com as tradicionais narrativas de aventura, de valor moral.

- a) Com que tipo de narrativa a imagem e a fala do primeiro quadrinho dialogam?
- b) Que associação o leitor deve construir entre esse primeiro quadrinho e os outros cinco? O primeiro quadrinho apresenta uma ordem de busca do que é mais precioso, cuja resposta é dada individualmente por cada um dos personagens dos demais quadros, sugerindo valores pessoais.
- c) Considerando a ordem dada ao pássaro, explique por que as respostas dos cinco personagens estão centradas em substantivos.
- d) O substantivo *bróder* formou-se a partir de um termo emprestado da língua inglesa. Identifique a palavra que lhe deu origem e a variedade linguística em que ele ocorre.
- e) A que substantivo abstrato *bróder* remete? Ao substantivo abstrato *amizade*.

Lembra?

O **substantivo abstrato** é aquele que nomeia algo que se manifesta associado a um ser: nomes de sentimentos, estados, qualidades, processos e ações em geral.

2c. A expressão "o que", usada na or-

E na Figura 23, também como comandos 1 e 2:

Figura 23 – Exemplo dos comandos que funcionam apenas como desdobramentos introdutórios da atividade *Gênero, Número e Grau NA PRÁTICA*

gênero, número e grau NA PRÁTICA

1. Analise o card reproduzido abaixo, distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNU).

A fluidez dos gêneros digitais, desenvolvidos a partir do avanço da internet, resulta, em alguns casos, em certa indefinição no uso de termos que designam suporte e gênero. Usaremos os termos correntes.



Todo doguinho TEM O SEU VALOR!

Homens acusados do furto qualificado de um cachorro "vira-lata" tentaram trancar ação penal ao atribuir ao animal um valor insignificante devido à ausência de raça. Tribunal rejeitou o argumento.

Decisão do T2SC

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNU)

Investigue

O que é um "furto qualificado"? Como ele se diferencia de um roubo ou de um furto simples? Essas informações fazem alguma diferença para o cidadão comum?

De maneira simplificada, furto qualificado é aquele em que há vestígios do crime, como, por exemplo, a destruição de um obstáculo (um corte na mochila, um cadeado arrombado etc.). Furto simples é aquele que ocorre sem que exista indício de que o objeto foi furtado (a percepção de que a carteira sumiu durante um trajeto feito a pé, por exemplo). No roubo há abordagem do indivíduo, que sofre ameaça, coação ou agressão para retirada do objeto. Conhecer essas informações contribui para que a pessoa adote medidas de segurança que, por exemplo, impeçam o furto simples, o qual, em geral, inviabiliza a ação das autoridades. Elas também são necessárias, por exemplo, quando se faz um seguro de celular, automóvel ou outro bem, já que nem todas essas formas de subtração de bens são cobertas.

209

1a. Homens furtaram um cachorro e tentaram anular a acusação usando o argumento de que, por não ter raça definida, o animal não teria valor, mas o argumento não foi aceito.

1b. Formou-se com o acréscimo do sufixo *-inho*, da língua portuguesa, à palavra *dog*, da língua inglesa.

1c. No contexto do card, o diminutivo expressa uma ideia afetiva, carinhosa, enquanto, na fala dos acusados, teria um valor depreciativo.

1d. O card procura acrescentar um valor mais afetivo à informação que transmite, relativa ao campo do Direito. O uso da letra cursiva, mais pessoal, bem como o close no focinho do cão criam um contexto mais informal e temo.

a) Esse card divulga uma decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC). Explique, com suas palavras, a situação que foi julgada.

b) O termo *doguinho* é um hibridismo. Como ele foi formado?

c) O valor do diminutivo em *doguinho* pode traduzir diferentes avaliações. O que é sugerido por seu uso no contexto do card? Qual valor seria sugerido caso o termo fosse usado pelos acusados?

d) Explique por que há afinidade entre a escolha das letras usadas no card e a imagem escolhida.

Desafio de linguagem Produção de card

Leia orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.

Junte-se com mais três colegas e produzam um card para instruir as pessoas sobre a diferença entre um furto simples e um furto qualificado. Para planejar o material, discutam:

- Qual é a relevância dessa informação? Que contexto pode mostrar essa relevância?
- Que tom será mais eficiente: Sério? Bem-humorado? Afetivo?
- Que imagem contribuiria para expressar a ideia e atrair a atenção?
- Que tipo de letra seria legível e adequada ao contexto?

Em seguida, usem um editor de imagem para montar o card e depois distribuí-lo. Lembrem-se: é fundamental a precisão de suas informações para que não resultem em desinformação.

2. Leia atentamente esta tirinha da quadrinista fluminense Clara Gomes.



BICHINHOS DE JARDIM

Clara Gomes

2b. Ficará "os novos picolés de fruta naturalmente artificializados". Veja se os alunos perceberam que *artificializado* refere-se a *picolé* e, portanto, a mudança deste implica a alteração do adjetivo. Já "de fruta" não deve ser flexionado no plural porque se trata de uma locução adjetiva que está caracterizando o *picolé*, indicando seu tipo. O plural seria usado apenas caso se desejasse indicar variedades, como em "fábrica de meias".

2d. As expressões "um forno autolimpeante", "uma geladeira autodescongelante" e "uma televisão entediante" são formadas por artigo + substantivo + adjetivo. O paralelismo dessas estruturas gramaticais iguala os três produtos e sugere sua desimportância.

a) Qual é o núcleo do sintagma nominal "o novo picolé de fruta naturalmente artificializado"? Por quê? *Picolé*, porque é a palavra mais importante do sintagma.

b) Como ficará o sintagma se esse núcleo for colocado no plural?

c) Ao ouvir o comentário da Joaninha, no primeiro quadrinho, Mauro (o "minhoco") expressa perplexidade. O que motiva esse espanto? A incoerência na expressão "naturalmente artificializado".

d) Na fala da Joaninha, no segundo quadrinho, ocorre paralelismo (isto é, semelhança) entre três expressões. Explique como esse recurso é construído e qual é o seu efeito.

e) Também há paralelismo na fala do televisor. Que efeito é criado? Justifique.

f) Copie as reescritas dessa fala, substituindo o símbolo ♦ pelas formas adequadas

Essa consideração justifica-se pelo fato de tais enunciados não acionarem diretamente os eixos analíticos propostos. Desse modo, utilizamos a numeração original do livro apenas para fins de referência. Assim, consideramos como comandos principais, os designados em *a*); *b*); *c*); e *d*); em ordem numérica crescente e respectiva, findada em cada atividade analisada.

Assim, quanto ao eixo, **B1 – Grau de reflexão**, que solicita teor reflexivo, constatamos, **na primeira atividade**, *Substantivo e Adjetivo NA PRÁTICA* – que possui um total de 10 comandos, oito ocorrências da codificação **1**, uma ocorrência da codificação **2** e uma ocorrência da codificação **0**.

As ocorrências classificadas como codificação 1 podem ser exemplificadas pelo comando 1, que expressa: “A que se refere, fora do contexto do *cartum*, a expressão ‘patrimônio da humanidade’?” Esse comando exige que o aluno compreenda o texto-base e produza uma interpretação com base em sua leitura, assim, mobilizando uma reflexão sobre o conhecimento de mundo. Apesar de não demandar uma consideração aprofundada, o comando ultrapassa a simples identificação de elementos textuais.

A ocorrência codificada em 2 pode ser exemplificada pelo comando 5, que expressa: “As duas substituições poderiam ser feitas no *cartum*, sem alteração de sentido? Justifique.” Esse comando exige que o aluno reflita sobre os efeitos de sentido decorrentes da substituição de locuções adjetivas por adjetivos simples, articulando aspectos semânticos, discursivos e contextuais. Observa-se que o comando promove uma reflexão aprofundada sobre o funcionamento da língua em uso, ultrapassando a classificação formal e acionando uma perspectiva funcional e interpretativa.

A ocorrência codificada em 0 pode ser exemplificada pelo comando 10, que expressa: “A que substantivo abstrato a palavra *bróder* remete?” Nesse comando, solicita-se apenas a identificação direta do referente abstrato associado ao item lexical apresentado no texto. Desse modo, a resposta pode ser construída sem a necessidade de reflexão a partir de elaboração interpretativa.

Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B2 – Ancoragem textual**, que se refere a questões apoiadas em textos, constatamos oito ocorrências da codificação **2**, e duas ocorrências da codificação **0**. A ocorrência classificada como codificação 2 pode ser exemplificada pelo comando 2, que expressa: “O que justifica a inserção de ‘colinho de mãe’ entre os bens que são patrimônio da humanidade?” Nesse comando, o texto é

utilizado de modo indispensável, uma vez que a justificativa só pode ser construída pela relação entre os elementos verbais e imagéticos do *cartum*.

As ocorrências codificadas em 0 podem ser exemplificadas pelo comando 4, que expressa: “As expressões ‘de mãe’ e ‘da humanidade’ podem ser substituídas por palavras únicas. Quais são elas?” Nesse comando, o aluno é solicitado apenas a identificar palavras equivalentes às expressões apresentadas, recorrendo a conhecimentos linguísticos já consolidados. A resposta não exige análise do *cartum*, nem a sua utilização como base indispensável para a construção do sentido, e ainda, não exige a retomada de seus elementos verbais.

Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B3 – Flexibilidade categorial**, que se refere à flexibilidade de usos de substantivos e adjetivos, constatamos dez ocorrências da codificação **0**. Estas ocorrências também podem ser exemplificadas pelo comando 2, que expressa: “O que justifica a inserção de ‘colinho de mãe’ entre os bens que são patrimônio da humanidade?” Nesse comando, a resposta pode ser construída por meio da ideia expressa no *cartum*, sem exigir uma reflexão sobre possíveis alternâncias entre substantivos e adjetivos.

Quanto ao eixo **B1 – Grau de reflexão**, que solicita teor reflexivo, constatamos, **na segunda atividade, Gênero, Número e Grau NA PRÁTICA** – que possui um total de 16 comandos, sete ocorrências da codificação **1**, duas ocorrências da codificação **2** e sete ocorrências da codificação **0**.

As ocorrências classificadas como codificação 1 podem ser exemplificadas pelo comando 1, que expressa: “Esse *card* divulga uma decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC). Explique, com suas palavras, a situação que foi julgada”. Esse comando exige que o aluno compreenda a informação jurídica apresentada no *card* e reformule-a, mobilizando compreensão interpretativa do texto, sem demandar uma análise interpretativa aprofundada.

As ocorrências codificadas em 2 podem ser exemplificadas pelo comando 3, que expressa: “O valor do diminutivo *doguinho* pode traduzir diferentes avaliações. O que é sugerido por seu uso no contexto do card? Qual valor seria sugerido caso o termo fosse usado pelos acusados?” Esse comando exige uma reflexão explícita sobre os efeitos decorrentes dos usos linguísticos, ao solicitar a comparação de possibilidades expressivas em diferentes contextos discursivos.

As ocorrências codificadas em 0 podem ser exemplificadas pelo comando 4, que expressa: “Explique por que há a afinidade entre a escolha das letras usadas no *card* e a

imagem escolhida.” Apesar de o comando se apoiar em um texto, a resposta não exige análise linguística nem reflexão sobre o funcionamento da língua.

Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B2 – Ancoragem textual**, que se refere a questões apoiadas em textos, constatamos quatro ocorrências da codificação **0**, seis ocorrências da codificação **1**, e seis ocorrências da codificação **2**.

As ocorrências classificadas como codificação 1 podem ser exemplificadas pelo comando 2, que expressa: “O termo *doguinho* é um hibridismo. Como ele foi formado?” Nesse comando, o aluno pode recorrer ao texto como apoio, apesar de a resposta poder ser construída sem a necessidade de mobilizar o texto de modo global.

As ocorrências codificadas em 2 podem ser exemplificadas pelo comando 3, que expressa: “O valor do diminutivo *doguinho* pode traduzir diferentes avaliações. O que é sugerido por seu uso no contexto do *card*?” Nesse comando a compreensão do sentido depende diretamente da articulação entre os elementos discursivos e imagéticos do *card*.

As ocorrências codificadas em 0 podem ser exemplificadas pelo comando 4, que expressa: “Explique por que há afinidade entre a escolha das letras usadas no *card* e a imagem escolhida.” Apesar de o comando estar associado ao texto, a resposta pode ser construída a partir da observação pontual dos elementos gráficos, sem exigir a retomada do texto para produzir a interpretação, o que caracteriza a ausência de ancoragem textual efetiva.

Quanto aos critérios relacionados ao eixo **B3 – Flexibilidade categorial**, que se refere à flexibilidade de usos de substantivos e adjetivos, constatamos dezesseis ocorrências da codificação **0**.

As ocorrências classificadas como codificação 0 também podem ser exemplificadas pelo comando 2, que expressa: “O termo *doguinho* é um hibridismo. Como ele foi formado?” Nesse comando, a análise restringe-se à identificação do processo de formação da palavra, sem mobilizar alternâncias funcionais entre as classes de palavras ou o funcionamento em diferentes contextos de uso.

Desse modo, estabelecemos a seguinte síntese no quadro abaixo:

Quadro 20 – Síntese da análise das atividades sobre substantivo e adjetivo do livro *Se Liga nas Linguagens*

Atividade	Comando	B1 – grau de reflexão			B2 – Ancoragem textual			B3 – Flexibilidade categorial		
		0	1	2	0	1	2	0	1	2
	1		X		X			X		

Substantivo e adjetivo na prática, página 204-205.	2		X				X	X		
	3		X				X	X		
	4		X		X			X		
	5			X			X	X		
	6		X				X	X		
	7		X				X	X		
	8		X				X	X		
	9		X				X	X		
	10	X					X	X		
Gênero, número e grau NA PRÁTICA, páginas 209-211.	1		X				X	X		
	2	X			X			X		
	3	X					X	X		
	4		X				X	X		
	5		X			X		X		
	6		X			X		X		
	7		X			X		X		
	8		X			X		X		
	9	X			X			X		
	10	X			X			X		
	11		X			X		X		
	12	X			X			X		
	13		X				X	X		
	14		X				X	X		
	15		X				X	X		
	16	X				X		X		

Fonte: Autoria própria (2026).

Ressaltamos que um mesmo comando pode apresentar níveis distintos de desempenho nos diferentes eixos analíticos. Diante da análise, consideramos que as duas atividades apresentam teor reflexivo ao envolver ancoragem em gêneros textuais para promover uma síntese interpretativa nos comandos das atividades. No entanto, a análise identificou que não há exploração de alternância funcional entre substantivos e adjetivos. Desse modo, identificamos que as atividades possuem um viés misto, mas, ainda assim, possuem características tradicionais, como podemos perceber no exemplo do item “f” – aqui, conforme identificação do livro, da questão 2, na página 210, de acordo com a Figura 24:

Figura 24 – Item “f” da questão 2, da página 210, do livro *Se Liga nas Linguagens*

- f) Copie as reescritas dessa fala, substituindo o símbolo ♦ pelas formas adequadas do adjetivo *novo*.
- Assista hoje a ♦ comerciais e novelas.
- Assista hoje a ♦ novelas e comerciais.
- Assista hoje a novelas e comerciais ♦.
- Assista hoje a comerciais e novelas ♦.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi, 2020, p. 210.

Ressaltamos que a BNCC não propõe a exclusão de práticas tradicionais, mas orienta que essas práticas não se configurem como exclusivas no ensino, uma vez que defende que o trabalho com a língua deva articular o conhecimento das formas linguísticas e os contextos reais de uso. Assim, o exercício pode ser compreendido como compatível com o documento, ainda que revele uma prática predominantemente tradicional.

Em síntese, consideramos que o livro apresenta, na exploração do conteúdo, predomínio de definições nocionais, com parciais contextualizações em gêneros textuais e outras definições nocionais com enfoques em exemplificações descontextualizadas. Desse modo, identificamos uma leve projeção ao trabalho contextualizado com textos na exploração do conteúdo. Ainda assim, observa-se que o material mantém a apresentação conjunta de substantivo e adjetivo e não desenvolve um trabalho efetivo com a mobilidade categorial. Consideramos que o livro dialoga de modo parcial com o que preconiza a BNCC, uma vez que integra textos em parte da exploração do conteúdo, apesar de ainda haver apresentação de definições nocionais e exemplificações que enfatizam exemplificações pouco articuladas a textos, o que demonstra um viés tradicional e assim não consolida alinhamento evidente. Nos exercícios, as duas atividades compreendem, em relevante parte dos itens, ancoragem textual com breves momentos de reflexão.

Nesse sentido, consideramos que o livro apresenta alinhamento parcial ao que preconiza a BNCC, tendo em vista que ainda há viés de abordagens tradicionais tanto na exploração do conteúdo quanto nos exercícios. Ademais, consideramos que, no livro, o tratamento de substantivos e adjetivos é dado por meio de traços tradicionais e, apesar de alguns momentos reflexivos, é necessária a proposição de uma variedade maior de gêneros e mais ênfases reflexivas que possibilitem o trabalho com a mobilidade das

classes de palavras, possibilidades de uso e efeitos de sentido nos diferentes contextos. Conforme afirma o excerto da habilidade abaixo:

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua. (Brasil, 2018, p. 507)

Diante disso, consideramos que o livro apresenta uma flexibilidade de abordagens que se alinha à BNCC e a abordagens tradicionais.

6.1.3 360° Língua Portuguesa

O livro *360° Língua Portuguesa*, de Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu Sanches Oda (2024), foi elaborado em consonância com as orientações da BNCC e é um material didático destinado ao ciclo 2026-2029. O livro em análise faz parte de uma coleção de três volumes, um para cada ano/série do ensino médio. Como critério de escolha, nossa análise se volta para o livro destinado à primeira série dessa etapa escolar, uma vez que concordamos que este volume introduz a abordagem e a organização do quadro metodológico do tratamento gramatical da coleção no ensino médio.

O livro é estruturado em nove unidades, que articulam as dimensões de leitura, literatura e análise linguística. Essas dimensões se articulam a outras áreas do conhecimento por meio de textos ao longo dos capítulos.

Diante do exposto, torna-se necessário explicitar que, diferentemente dos outros livros investigados, *Português*, *Contexto*, *Interlocução e Sentido* e *Se Liga nas Linguagens*, a coleção em que o livro em análise faz parte, em sua totalidade, não apresenta capítulos dedicados explicitamente ao estudo das classes de palavras, conforme visto nos livros das análises anteriores. Concordamos que essa ausência não significa negligência ao conteúdo, mas revela uma mudança do foco didático-pedagógico, que implica o deslocamento da segmentação por meio de definições nocionais para a reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos pela organização das palavras nos enunciados.

Em análise geral, evidenciamos que o livro *360° Língua Portuguesa* trata a gramática de modo articulado às práticas de linguagem, ao ancorar o tratamento

gramatical em contextos discursivos, o que pode ser observado no deslocamento da gramática em relação aos modelos metodológicos tradicionais. Como características mais significativas desses modelos, podemos exemplificar a ênfase em definições nocionais, classificações e flexões.

Consideramos que a metodologia adotada se faz fundamental ao ensino gramatical, isso porque dialoga com os estudos recentes e promove a reflexão sobre o funcionamento linguístico. Entretanto, para os objetivos desta pesquisa, reconhecemos que a abordagem impõe alguns limites à investigação específica de mobilidade funcional entre substantivos e adjetivos.

Desse modo, o livro configura-se por meio de uma proposta metodológica distinta das que compuseram o *corpus* analisado anteriormente. Essa diferença não decorre exclusivamente da BNCC, mas, principalmente, da organização interna da coleção, que opta por não segmentar o estudo gramatical em capítulos específicos sobre classes de palavras, integrando os fenômenos linguísticos à análise textual, e à reflexão sobre os efeitos de sentido. Assim, tal proposta pode ser compreendida como uma forma de diálogo com as orientações da BNCC para o eixo de análise linguística/semiótica.

- Exploração do conteúdo

Em análise ao presente tópico investigativo, etapa de **exploração do conteúdo**, identificou-se que a primeira menção que o livro faz ao estudo gramatical – em especial, classes de palavras – está contida na Unidade 3, intitulada “*A cidade em pauta*”, no tópico “*Análise linguística: Frase, oração e período. Sujeito e predicado*”.

Ao tratar do estudo de frase, oração, período e sujeito e predicado, o livro explora, através de um fragmento literário, como as funcionalidades linguísticas são mobilizadas no texto para a construção do sentido. Dessa forma, antes de qualquer menção à nomenclatura gramatical, o aluno é instigado a refletir sobre as manifestações expressas pelo funcionamento gramatical.

Para ilustrar como isso é feito, ao invés de citar o que é um verbo, por exemplo, o livro solicita que o aluno identifique quais expressões no texto referem-se a ações, o que o direciona a reconhecer os processos verbais como elementos que organizam o contexto discursivo, uma vez que amplia a compreensão do fenômeno verbal como núcleo de uma representação de ações e eventos, ao invés de uma categorização morfológica.

Para tanto, vejamos o que dizem os comandos “1” e “a”, na Figura 25:

Figura 25 – Exploração do conteúdo no livro *360° Língua Portuguesa* com primeira menção ao estudo gramatical de classes de palavras

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

2. b) Refere-se a Aurélia, também referida neste trecho como **moça, mulher**. Professor, explore a coesão por substituição semântica construída pelos substantivos que se referem a Aurélia.

2. c) Sobre as tranças esparsas só lhe faltava a coroa de pâmpanos.

2. a) Refere-se a **coroa de pâmpanos**.

2. e) Porque essa organização não está prevista na língua portuguesa.

Não escreva no livro.

Frase, oração e período. Sujeito e predicado

Releia um trecho do romance **Senhora**, de José de Alencar.

1. a) Ver (**viu**), aproximar-se (**aproximou-se**) e animar (**animava**).

Seixas viu-a aproximar-se assombrado pela estranha expressão que animava o rosto da moça.

Era um sarcasmo cruel e lascivo o que transluzia com fulgor satânico da fisionomia e gesto dessa mulher.

Só faltava-lhe a coroa de pâmpanos sobre as tranças esparsas, e o tirso na destra.

Em face do marido, porém, essa febre aplacou-se como por encanto; e surgiu outra vez do corpo da bacante em delírio a virgem casta e melindrosa.

Aurélia tinha na mão dois objetos semelhantes, envoltos um, em papel branco, outro em papel de cor. Ofereceu o primeiro a Seixas; mas retraiu-se substituindo aquele pelo outro.

— Esta é minha; disse guardando o invólucro de papel branco. **Enquanto Seixas olhava o objeto que recebera, sem compreender o que isto significava, Aurélia fez-lhe com a cabeça uma saudação:**

— Boa noite.
E retirou-se.

2 Releia **este trecho**.

a) A que termo se refere a forma verbal **faltava**?

b) A quem se refere o pronome **lhe**?

c) O enunciado poderia estar escrito de outra forma, por exemplo: “Só a coroa de pâmpanos faltava-lhe sobre as tranças esparsas”. Que outra organização poderia ter esse enunciado?

d) A que informação o enunciado, tal como está organizado no texto, dá ênfase? **A falta.**

e) Suponha que o enunciado estivesse organizado da seguinte forma: “Só esparsas de pâmpanos lhe coroa sobre faltava tranças”. Por que o leitor não conseguiria produzir sentido com base nela?

3 Compare os **enunciados destacados**. Qual dos enunciados se estrutura com a presença de um verbo?

quem vê é Seixas; quem se aproxima é Aurélia
ada pelo pronome pessoal do caso oblíquo **a)**, verbal **animava** refere-se a **expressão**.
ostas possíveis: **assombrado**, refere-se a **Seixas**;
, refere-se a **expressão**; **da moça**, refere-se a **rosto**.

ALENCAR, José de. **Senhora**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2013. p. 120.

As possibilidades de combinação da língua

Muitos elementos convergem para a construção do sentido de um texto: o conhecimento do significado das palavras, a compreensão das referências no tecido textual – que permitem ao interlocutor identificar certas articulações de sentido, as relações com o contexto, o próprio repertório etc. Entre tantos aspectos, é fundamental reconhecer a combinação das palavras no contexto em que aparecem. Assim, para além do significado dos termos, o sentido que as palavras produzem quando se relacionam precisa ser compreendido. Se as palavras desse enunciado não se relacionassem seguindo um determinado conjunto de regras previsto gramaticalmente, provavelmente o interlocutor encontraria problemas para compreender o sentido que ele produz. Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

Professor, o item c da atividade 2 é uma oportunidade para a retomada da discussão sobre gramática e domínio das regras de seleção e combinação na língua portuguesa. Se achar importante, explique aos estudantes que a Morfologia se articula com a Sintaxe limitando as escolhas linguísticas dos falantes. Não é qualquer combinação de palavras que pode produzir sentido.

Podemos verificar, ademais, que o livro conduz o estudante a observar se as ações expressas no enunciado destacado se referem ao mesmo termo, como ocorre no comando “b” do exercício 1. Esse encaminhamento permite uma aproximação inicial com a continuidade referencial na progressão textual, uma vez que o aluno precisa reconhecer a relação entre as ações e o participante a que elas se vinculam. No entanto, essa abordagem ainda se mostra limitada, pois não desenvolve de modo sistemático a análise dos mecanismos de coesão referencial nem aprofunda a relação entre estrutura sintática e construção de sentidos no texto.

No comando “c” do mesmo exercício, vemos a referenciação ao adjetivo. Tal referenciação é feita de modo que o aluno reflita sobre o papel funcional que este exerce sobre o referente. Consideramos que esse comando aproxima o estudante de uma perspectiva funcionalista, uma vez que revela que a função adjetiva emerge do seu emprego discursivo.

Na sequência, o exercício “2” estabelece um aprofundamento dessa análise linguística ancorada no uso ao propor a reflexão sobre como outros elementos gramaticais participam da organização enunciativa.

Os comandos “a” e “b” da questão conduzem o estudante a identificar como se dão os processos referenciais por meio de forma verbal e referenciação pronominal, respectivamente. Já nos comandos “c” e “d” da mesma questão, são exploradas as possibilidades de organização sintática através de uma reescritura alternativa. Com isso, o exercício permite evidenciar que a ordem dos constituintes influencia o foco e a construção enunciativa. O comando “e” permite refletir que a ordem que organiza sintaticamente a construção deve se organizar seguindo uma ordem padrão. Em análise funcionalista, essa reflexão permite compreender que o funcionamento linguístico não é arbitrário.

Por explorar as classes de palavras de modo diferente dos outros livros investigados, na análise do livro *360° Língua Portuguesa* no eixo **A1 – Mobilidade categorial**, que trata sobre a mobilidade funcional no enunciado, identificamos que o livro traz uma orientação metodológica ao estudo gramatical inserida em um contexto mais amplo de reflexão sobre o funcionamento linguístico. Essa orientação se evidencia na forma como o livro introduz o estudo das classes de palavras, priorizando uma abordagem menos centrada na nomenclatura e mais voltada à compreensão do uso e da organização da língua.

Essa análise permite identificar que, em vez de tratar as classes de palavras como categorias estanques, o livro prioriza a reflexão sobre as funções gramaticais e relações sintáticas e semânticas. Tal abordagem evidencia uma ruptura com a tradição nocional, uma vez que prioriza o trabalho com as relações textuais e efeitos de sentido a partir da organização das palavras no interior da frase. Entende-se que o livro mobiliza uma visão de gramática ancorada na articulação entre morfologia e sintaxe e reconhece que o significado decorre das relações que são estabelecidas entre si, como podemos constatar na Figura 26, a qual mostra uma reflexão que o livro faz sobre “As possibilidades de combinação da língua”, conforme o título do texto.

Figura 26 – Exploração do conteúdo com menção à articulação morfossintática e à produção de sentido

As possibilidades de combinação da língua

Muitos elementos convergem para a construção do sentido de um texto: o conhecimento do significado das palavras, a compreensão das referências no tecido textual – que permitem ao interlocutor identificar certas articulações de sentido, as relações com o contexto, o próprio repertório etc. Entre tantos aspectos, é fundamental reconhecer a combinação das palavras no contexto em que aparecem. Assim, para além do significado dos termos, o sentido que as palavras produzem quando se relacionam precisa ser compreendido. Se as palavras desse enunciado não se relacionassem seguindo um determinado conjunto de regras previsto gramaticalmente, provavelmente o interlocutor encontraria problemas para compreender o sentido que ele produz. *Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.*

Professor, o item c da atividade 2 é uma oportunidade para a retomada da discussão sobre gramática e domínio das regras de seleção e combinação na língua portuguesa. Se achar importante, explique aos estudantes que a Morfologia se articula com a Sintaxe limitando as escolhas linguísticas dos falantes. Não é qualquer combinação de palavras que pode produzir sentido.

pâmpalos lhe coroa sobre faltava tranças”. Por que o leitor não conseguiria produzir sentido com base nela?

Professor, retome com os estudantes as dez **classes gramaticais**, também chamadas **classes de palavras**: substantivo, numeral, artigo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Informe que as possibilidades de combinação entre classes e funções sintáticas seguem regras: determinadas classes podem exercer determinadas funções sintáticas, e não outras. Ao estudo dessa combinação dá-se o nome de **Morfossintaxe**.



As frases podem ser classificadas em:

- **interrogativas**: — Já três horas?
- **exclamativas**: — Que bela tarde!
- **declarativas**: Voltaram, pois, à saleta.
- **imperativas**: — Pegue este embrulho, Seixas.

Uma mesma frase pode ser pronunciada com diferentes intencionalidades e produzir diferentes sentidos na oralidade, conforme o contexto. A frase “chama Aurélia”, por exemplo, pode ser pronunciada:

- Chame a Aurélia?
- Chame a Aurélia.

Gramaticalmente, pode-se dizer que essa organização combina classes de palavras com funções sintáticas. As classes gramaticais são tradicionalmente estudadas no Ensino Fundamental, e você terá oportunidade de retomá-las com o estudo das funções sintáticas.

Observe, a seguir, um exemplo.

Aurélia tinha na mão dois objetos semelhantes.

Seixas olhou espantado para **Aurélia**.

O termo **Aurélia** é classificado, morfologicamente, como substantivo próprio. Na primeira frase, **Aurélia** é o termo de quem se declara algo; na segunda, segue sendo substantivo próprio, mas sua função passa a ser o termo que completa o sentido da ação de Seixas: é para ela que ele olha.

A combinação das palavras obedece a princípios e regras que tornam os enunciados aceitáveis para os falantes da língua. Esses princípios e regras compõem a Sintaxe. O estudo da Sintaxe, associado a outros níveis de análise como o textual e o discursivo, permite uma melhor compreensão dos recursos disponíveis para a eficácia da comunicação oral e escrita e das possibilidades de relação entre o sujeito e o mundo, o sujeito e outros sujeitos por meio da linguagem.

Professor, a coleção toma como estudadas as classes gramaticais, uma vez que o estudo delas está previsto nas habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais. Ainda assim, preocupa-se em retomar o essencial das classes consideradas importantes no contexto do estudo de diferentes conceitos.

Fonte: Campos e Oda, 2024, p. 98 e 99.

Esse tratamento revela uma concepção de gramática que prioriza a articulação entre as palavras e sua respectiva produção de sentido em vez de definições nocionais, o que se aproxima de uma visão funcionalista e do que pregam as orientações nacionais como PCN e BNCC, ao tratar da compreensão dos efeitos de sentido produzidos por meio do discurso.

Sobre a codificação para esse eixo analítico – **A1 – Mobilidade categorial** –, embora o livro não mencione explicitamente substantivos e adjetivos convertendo suas funções, ele destaca princípios que refletem a mobilidade categorial ao citar que as palavras só recebem seu sentido a depender do contexto em que se inserem; que as funções exercidas dependem de sua inserção no enunciado.

Nesse sentido, a análise identificou que o livro discute princípios que diferenciam classe e função, ao mostrar que um mesmo termo pode desempenhar diferentes papéis sintáticos, a depender do contexto. Devido a não haver menção com exemplos claros, codificamos o eixo como **1**.

Quanto ao eixo **A2 – Contextualização de usos**, identificamos, conforme a imagem, que o livro apresenta os conteúdos gramaticais por meio de um fragmento de texto literário. Por conseguinte, a atividade é ancorada na compreensão enunciativa do texto, com reflexão sobre análise de processos verbais, referência pronominal e ordem dos constituintes, o que mostra que a gramática é explorada por meio de um contexto. Desse modo, codificamos o eixo como codificação **2**, exemplos ancorados textualmente e com exploração contextual.

Quanto ao eixo **A3 – Abordagem Funcional**, que se refere aos efeitos de sentido que a classe de palavra pode produzir no enunciado, identificamos que o livro se direciona a um tratamento funcional da gramática, uma vez que a abordagem gramatical se fundamenta nas funções e seus respectivos efeitos de sentido. Visto que há uma abordagem explícita nas funções gramaticais e seus efeitos de sentido, codificamos esse eixo analítico como **2**.

Para a análise no livro, tendo em vista que não há capítulos dedicados exclusivamente e de modo direto ao estudo das classes de palavras, fizemos um recorte da orientação que o livro faz ao professor para esse estudo. Desse modo, analisemos o seguinte trecho conforme a Figura 27:

Figura 27 – Orientações ao professor sobre o trabalho com as classes de palavras

Professor, o item c da atividade 2 é uma oportunidade para a retomada da discussão sobre gramática e domínio das regras de seleção e combinação na língua portuguesa. Se achar importante, explique aos estudantes que a Morfologia se articula com a Sintaxe limitando as escolhas linguísticas dos falantes. Não é qualquer combinação de palavras que pode produzir sentido.

Professor, retome com os estudantes as dez as **classes gramaticais**, também chamadas classes de palavras: substantivo, numeral, artigo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Informe que as possibilidades de combinação entre classes e funções sintáticas seguem regras: determinadas classes podem exercer determinadas funções sintáticas, e não outras. Ao estudo dessa combinação dá-se o nome de **Morfossintaxe**.

Fonte: Campos e Oda, 2024, p. 98 e 99.

A partir da orientação, identificamos que o livro discute que nem todas as combinações de palavras podem produzir sentido. Ademais, orienta que o professor retome as 10 classes de palavras, contudo, que as associe às funções sintáticas e às regras de combinação, o que enfatiza uma reflexão morfossintática, uma vez que ilustra que certas categorias podem assumir determinadas funções e não outras. Com isso, a obra sinaliza um deslocamento parcial de uma abordagem meramente nocional para uma abordagem mais reflexiva.

desloca o direcionamento de um trabalho nocional; para um trabalho reflexivo.

Ademais, o livro enfatiza a importância dessa retomada, como podemos verificar na Figura 28:

Figura 28 – Orientação ao professor sobre a retomada das classes de palavras

Professor, a coleção toma como estudadas as classes gramaticais, uma vez que o estudo delas está previsto nas habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais. Ainda assim, preocupa-se em retomar o essencial das classes consideradas importantes no contexto do estudo de diferentes conceitos.

Fonte: Campos e Oda, 2024, p. 99.

Salientamos que o livro compreende que o estudo das classes de palavras ocorreu no ensino fundamental, e o ensino médio deve retomar apenas o que for necessário para a compreensão de conceitos mais amplos. Esse princípio reforça a ideia do aprofundamento das aprendizagens do ensino fundamental no ensino médio, conforme preconizado pela BNCC. No entanto, essa retomada não deve ser entendida como simples revisão, uma vez que os fenômenos mais complexos, como a mobilidade ou fluidez categorial, exigem aprofundamento analítico e reflexão sobre o funcionamento das palavras em contextos reais de uso. Concordamos que, no ensino fundamental, os

fenômenos de mobilidade categorial podem ser abordados de modo gradual e não necessariamente recorrendo a terminologia teórica, mas, por meio da comparação de usos em textos e enunciados.

Consideramos, em análise geral, que o livro trata a gramática de modo articulado às práticas de linguagem e não como um conteúdo isolado dos contextos de uso e de seu funcionamento discursivo.

Com isso, consideramos que essa orientação favorece a interpretação de que a proposta pedagógica da coleção e o ensino do livro se voltam para a reflexão sobre o funcionamento da língua em uso. Em análise investigativa, observamos que o tratamento gramatical no livro, de modo geral, enfatiza essa metodologia didático-pedagógica, abordagem que se coaduna com a perspectiva adotada por essa pesquisa e com o que preconizam os PCN e a BNCC.

Quadro 21 – Resultado da exploração do conteúdo que aborda classes de palavras no livro *360° Língua Portuguesa*

A1 – Mobilidade categorial	Menção implícita à distinção entre classe e função
A2 – Contextualização de usos	Reflexão sobre o funcionamento linguístico ancorado a contextos de uso
A3 – Abordagem Funcional	Tratamento gramatical ancorado nas funções das classes de palavras e seus efeitos de sentido

Fonte: Autoria própria (2026).

Conforme evidencia-se nas análises, o livro *360° Língua Portuguesa* apresenta uma proposta didática mais recente em relação às orientações curriculares, marcada pela centralidade das práticas de linguagem e pela integração da gramática ao funcionamento dos textos. No entanto, essa característica exige uma adequação metodológica na análise, uma vez que a obra não organiza o estudo gramatical por meio de capítulos específicos sobre substantivos e adjetivos, como ocorre nos demais livros do corpus. Assim, a necessidade de adequação na aplicação ao eixo relativo aos exercícios não representa uma fragilidade da grade analítica, mas um dado relevante da própria pesquisa, pois evidencia uma forma distinta de tratar as classes de palavras. Nesse caso, a análise concentra-se na exploração do conteúdo e na observação de como a obra desloca o ensino gramatical de uma abordagem centrada na nomenclatura para uma reflexão mais integrada às funções da língua em uso.

- Exploração dos exercícios

Conforme evidenciado na etapa analítica de exploração do conteúdo e com o objetivo de preservar a coerência metodológica da pesquisa, a análise do livro *360° Língua Portuguesa* foi delimitada ao eixo A de investigação, referente à exploração do conteúdo.

Como os critérios analíticos do eixo B pressupõem a existência de exercícios gramaticais dedicados ao substantivo e ao adjetivo, sua aplicação ao livro *360° Língua Portuguesa* torna-se metodologicamente limitada. Isso ocorre porque a orientação metodológica da obra não se organiza por meio de atividades segmentadas por classes de palavras, mas integra os fenômenos linguísticos à leitura, à análise textual e à reflexão sobre os efeitos de sentido. Assim, a investigação do eixo B, nesse livro, torna-se metodologicamente inaplicável.

Conforme explicitado pelo livro em análise, o estudo destas classes de palavras constitui objeto de consolidação no ensino fundamental, cabendo ao ensino médio realizar esta retomada de modo pontual quando necessário à compreensão de conceitos mais amplos. Desse modo, salientamos a singularidade do livro *360° Língua Portuguesa* no conjunto do nosso *corpus*.

7 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa investigou o tratamento gramatical das classes de palavras substantivo e adjetivo em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. Em revisão teórica, percebeu-se que o ensino de língua portuguesa no Brasil foi marcado por uma concepção tradicional que durante muito tempo se refletiu no ensino. Contudo, os estudos linguísticos e as diretrizes educacionais mais recentes contribuem para que haja nas escolas um ensino mais significativo, moldado às transformações da sociedade e eficaz à compreensão do aluno.

A análise evidenciou que, no período anterior à BNCC, o modelo de gramática presente ainda apresenta características ancoradas aos modelos tradicionais. Desse modo, no livro *Português, Contexto, Interlocução e Sentido*, observou-se a predominância de uma abordagem nocional e classificatória quanto à exploração do conteúdo; quanto aos exercícios, foi percebido que estes são voltados, sobretudo, para a identificação e classificação e a maior parte dos comandos de seus exercícios possui pontuais reflexões com ancoragem textual. Consideramos ainda, como um dado relevante, que em análises prévias caracterizamos o livro como essencialmente tradicional, e ao longo da análise foi percebido que o livro trata, ainda que de modo pontual, em seus exercícios, fenômenos inerentes ao substantivo e adjetivo, como o processo de substantivação, conforme discutido por Neves (2018). O livro menciona que substantivos podem exercer a função adjetiva e adjetivos que podem ser substantivados. Ainda que por meio de um comando apenas, a reflexão se faz relevante, uma vez que permite que o aluno compreenda que o valor lexical emerge do uso e não de uma classificação isolada. Apesar de esse dado não alterar a caracterização geral do livro, ele evidencia que o trabalho gramatical não deve ocorrer de forma homogênea.

No livro *Se Liga nas Linguagens*, elaborado sob a vigência da BNCC, identificou-se um movimento de transição, algo que é mencionado na apresentação do livro. Essa transição foi percebida também pela análise, uma vez que o tratamento das classes de palavras ainda preserva traços da tradição gramatical na exploração do conteúdo, isso porque explora por meio de recortes textuais a apresentação de substantivos e adjetivos, e combina com sistematizações conceituais ao longo dessa exploração.

Ainda que haja pontuais momentos de reflexão, não se observa menção às possibilidades das funções exercidas por substantivos e adjetivos, e na exploração dos exercícios, o livro apresenta, em especial, atividades com propostas que mobilizam

reflexão e produção de sentidos por meio de diferentes gêneros textuais, o que evidencia a busca por alinhar o ensino gramatical às práticas de linguagem; apesar de essa abordagem não se distanciar de forma consistente das abordagens tradicionais, uma vez que não se articula de modo mais aprofundado ao funcionamento linguístico em uso. Desse modo, consideramos que o livro se apresenta alinhado parcialmente às orientações da BNCC.

Quanto ao livro *360° Língua Portuguesa*, identificou-se uma proposta metodológica que se distingue das demais obras do *corpus* analisado, isso porque o livro apresenta um deslocamento do tratamento gramatical que é segmentado por classes de palavras para uma abordagem integrada às práticas de linguagem. Na exploração do conteúdo, a gramática é apresentada por meio de texto e situações discursivas e a ênfase é dada ao funcionamento linguístico, nas relações sintático-semânticas e nos efeitos de sentido produzidos no enunciado em detrimento da apresentação de definições nocionais e classificações tradicionais.

Essa abordagem metodológica não contemplou exploração direta sobre substantivo e adjetivo, uma vez que, conforme explicitado pelo livro, compreende-se que esses conhecimentos já foram consolidados no ensino fundamental e devem ser retomados pelo professor quando necessário à compreensão de fenômenos linguísticos mais amplos. Contudo, percebeu-se que a exploração das funções e dos efeitos de sentido que são produzidos pelas palavras ganha destaque na abordagem do livro de modo geral. Em suma, consideramos que o livro incorpora alinhamento às perspectivas funcionais da linguagem e às novas orientações oficiais de educação, e sua proposta de tratamento gramatical favorece a compreensão do funcionamento linguístico centrado na articulação entre forma, função e sentido, o que demonstra alinhamento ao que discorrem as orientações da BNCC.

O recorte temporal que a análise da pesquisa se direcionou indicou um período marcado por uma transição entre permanências históricas e buscas por reconfiguração metodológica; o que permitiu observar que no cenário educacional, assim como em outros, as mudanças não se fazem de forma repentina, nem com rupturas imediatas, mas, passam por um longo processo de adaptação. Ademais, acreditamos que o trabalho possui lacunas que possam se debruçar em pesquisas posteriores sobre a investigação do modo como as coleções didáticas destinadas ao ciclo 2026-2029 tratam a análise linguística. Em síntese, consideramos que o trabalho contribui para a leitura crítica de livros didáticos

de língua portuguesa no ensino médio, revelando seus limites e possibilidades no que se refere à compreensão das classes de palavras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elisabeth. Léxico e discurso: as classes de palavras no léxico especializado da economia. **Signótica Especial**, Goiânia, n. 2, p. 189-198, 2006.

ANGELO, Graziela. A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 931-947, out./dez. 2010.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

AZEREDO, José Carlos de. Classes de palavras: um percurso crítico com vista a uma meta didática. **Confluência**, Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, Especial 30 anos, p. 296-323, jun. 2021.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. 2. ed. São Paulo: Ática, p. 63, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 411-423, set. 2003.

BRASIL. **Decreto nº 12.021, de 16 de maio de 2024**. Altera o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 maio 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12021.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas do Livro. Brasília, DF: FNDE, [2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018). Brasília: FNDE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução.** Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 1. 148.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Guia Digital PNLD 2021: Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Específicas – Apresentação. Brasília: FNDE/MEC, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/download. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Edital de Convocação nº 02/2024 – PNLD Ensino Médio 2026-2029: Anexo 01 – Referencial Pedagógico. 2. ed. retificada. Brasília: FNDE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-ensino-medio-2026-2029-1/Anexo_01_Referencial_Pedagogico_EnsinoMedio_REVISADO2_78_1ret.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Presidência da República.** Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Atualizado em 27 maio 2024, 09:51. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BUNZEN, C.; MEDEIROS, R. R. A. de. O ensino de gramática na Primeira República (1889-1930): uma análise da Gramática Expositiva, de Eduardo Carlos Pereira. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 119–141, jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/112385>. Acesso em: 9 set. 2025.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Classes de palavras na perspectiva da gramática discursivo-funcional: o papel da nominalização no continuum categorial.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 367-384, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.933>.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. de. Fundamentos teóricos da Gramática do Português Culto Falado no Brasil: sobre o segundo volume, classes de palavras e as construções gramaticais. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 99-135, 2007.

CELESTE FILHO, Macioniro; ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. O livro didático no Brasil: uma trajetória dos tempos imperiais à contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 273-304, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723822482021273>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CHAPANSKI, Gissele. **Uma tradução da *Tékhne Grammatiké*, de Dionísio Trácio, para o português**. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

CORREIA, Cintia Chung Marques; DORO, Fernanda Gonçalves. Origem e trajetória do Plano Nacional do Livro e do Material Didático e a relação com o desenvolvimento de formação de leitores. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, e208554, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2023.208554>.

CUNHA, C.; LINDLEY CINTRA, L. F. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. O substantivo em português: proposta para sua descrição. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, ano XIII, v. 7, p. 257–283, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26295/1/2007_art_pmtduarte.pdf. Acesso em: 3 ago. 2025.

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. As classes gramaticais: o problema de sua classificação. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 17, n. 50, p. 53–65, maio/ago. 2011. ISSN 1413-6457.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação dos livros didáticos no Brasil (1938–1984)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 13, n. 1 [31], p. 159–192, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38828>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FOFONCA, Eduardo; VILARDELL CAMAS, Nuria Pons (orgs.). **Dos letramentos aos multiletramentos: percursos históricos e práticas escolares na cultura digital**. Rio

de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2021. 162 p. ISBN 978-65-992447-8-0.
Disponível em: <arquivo em formato e-book>. Acesso em: 10 set. 2025.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>.

GARCIA, Jéssica Máximo; ARAÚJO, Carlos Henrique Teixeira de; BATISTA, Ronaldo. Ensino de gramática na década de 1980: a contribuição de Carlos Franchi. **Verbum – Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 41–52, maio 2022.

GOMES, Fátima Letícia da Silva; FONTINELE, Francisco Pereira da Silva; NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. Multiliteracies in the context of BNCC: theoretical reflections / Os multiletramentos no contexto da BNCC: reflexões teóricas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 11, n. 7, 2024. ISSN 2358-8322.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. A historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155–162, jun./dez. 2014.

MIRANDA, Sônia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123–144, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 113-131, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4271>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 393 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, Marina Guimarães. **BNCC e PCNs de Língua Portuguesa: uma análise do Componente Curricular no Ensino Médio**. 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2023. Disponível em: <repositório UNESP>. Acesso em: 10 set. 2025.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramaticalização e a organização dos enunciados. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 17, n. esp, p. 281–307, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. 1. Ed., 2ª impressão. - São Paulo: Editora Contexto, 2022.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. A análise funcionalista e o estabelecimento de quadros categoriais na gramática. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 6, n. 3, p. 171–192, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24647>. Acesso em: 3 ago. 2025.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura. PCN à luz do funcionalismo linguístico. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 87–108, jan./jun. 2007. DOI: 10.15210/rle.v10i1.15651.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros em livros didáticos de História: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 67–85, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-190105-3618>. Acesso em: 8 ago. 2025.

PERINI, Mário A.; LIBERATO, Yara G.; SARAIVA, Maria Elizabeth F.; FULGÊNCIO, Lúcia. Sobre a classificação das palavras. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 14, n. esp., p. 193–213, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/F6VF5tdyFN7zGKZLWfJ7PXP/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2025.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 55–72.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, Clécio (org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17–38.

ROCHA, Thomas. **Classes de palavras: uma análise comparativa**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento de Linguística, Letras e Artes, Erechim, 2012.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo de (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial / Cultura Inglesa, 2013. p. 163–196.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane; GOMES, Geam Karlos; SILVA, Ana Maria dos Santos Honorato da. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. *Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 8, 2022. ISSN 2446-774X. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.19981>. Acesso em: 9 set. 2025.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do. Funcionalismo, Sociointeracionismo e ensino de língua portuguesa no século XXI. In: ROSÁRIO, Ivo da Costa do; Lopes, Monclar Guimarães (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 14-40.

SILVA, Célia Maria Medeiros Barbosa da; SILVA NETO, João Gomes da. A língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 295–314, 2013. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4645/4550>. Acesso em: 9 set. 2025.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803–821, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000300006>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, Maurício. Gramática da Língua Portuguesa no Brasil: um estudo da gramaticografia brasileira Pré-NGB (1930-1960). **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 35, p. 154-168, 2014.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: SOARES, Magda. **Linguagem e escola: história de uma disciplina curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 155-177.

SOUSA, Francisco Rafael Mota de. **Abordagens de ensino das classes de palavras invariáveis em livros didáticos de língua portuguesa entre 1999–2020**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.

TRUGO, Luiza Frizzo. **Classes de palavras: da Grécia antiga ao Google**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VAHL, Mônica Maciel; PERES, Eliane. O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro (Plidef/INL, 1971–1976): contribuições à história e às políticas do livro didático no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n. 1, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v3n1a2014-27682>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/27682>. Acesso em: 29 ago. 2025.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. *Cadernos da Educação Básica*, v. 4, n. 4, p. 158-168, 2015. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos->

[graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/cadernos-eb-04.pdf](#). Acesso em: 18 ago. 2025.

ZUCATTO, Luis Carlos; BEGNINI, Karine Cecília Finatto; SCHERER, Nandria; BUTZKE, Rafaela Geloch; GIORDANI, Estela Maris. Políticas públicas para a educação básica: uma revisão sistemática de literatura. **Boletim de Conjuntura – BOCA**, Boa Vista, v. 5, n. 14, p. 54-70, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2646>. Acesso em: 9 set. 2025.

ANEXO I – EXPLORAÇÃO DO CONTEÚDO E EXERCÍCIOS SOBRE SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS NO LIVRO PORTUGUÊS, CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO

Capítulo

13 Substantivo

Definição e classificação

» Leia com atenção a tira abaixo para responder às questões de 1 a 3.

LILI EX

CACO GALHARDO

GALHARDO, Caco. Lili Ex. Folha de S. Paulo. São Paulo, 24 mar. 2010.

- Uma das personagens da tira acima chama a atenção pela sua aparência peculiar. Descreva-a.
 - A aparência dessa personagem evoca outra, muito conhecida, criada pela escritora inglesa Mary Shelley. Que personagem da literatura está sendo evocada na tira?
 - Quais são os indícios, presentes na tira, que permitem a identificação dessa personagem?
- A primeira fala da tira traz uma informação importante para que o leitor compreenda qual é a relação entre as duas personagens. Por quê?
- Qual é o desejo do ser grotesco?
 - A mulher atende ao pedido do ser? Justifique.

O efeito de humor, na tira, é construído a partir do uso de um termo de significado genérico, *criatura*, para atender ao desejo do ser grotesco de receber um nome que o identifique. O anseio da personagem chama a atenção para a função que define a classe dos **substantivos**: a nomeação.

Tome nota

Substantivos são as palavras que designam os seres em geral, reais ou imaginários.

Do ponto de vista **formal**, os substantivos admitem flexão de gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural) e variação de grau (aumentativo e diminutivo). Podem ser precedidos por **artigos** e **pronomes adjetivos**, com eles formando um **sintagma nominal**: *o cachorro*, *uma alegria*, *meu irmão*, *estas ideias*, *muitos fantasmas*. Podem ser seguidos também por **adjetivos**: *casa amarela*, *música triste*.

Tome nota

Sintagmas são unidades mínimas entre as quais se estabelece uma relação de determinação. Em uma relação sintagmática, um dos elementos modifica ou determina o outro, especificando-o de alguma maneira. Observe.

determinado: elemento que sofre modificação

→

criança inteligente

→

determinante: elemento que modifica o outro termo do sintagma

São **nominais** os sintagmas que têm por núcleo um **substantivo** (caso do exemplo acima) e **verbais** os que têm por núcleo um **verbo** (*comprei livros*).

GRAMÁTICA

Do ponto de vista funcional – que será estudado detalhadamente na parte de Sintaxe –, os substantivos caracterizam-se por atuarem, nas orações da língua, como núcleos dos sintagmas nominais:

- **sujeitos:** O escritor lançou um novo livro.
- **objetos diretos:** Chamei o escritor.
- **objetos indiretos:** Dei o presente ao escritor.
- **predicativos do sujeito:** Meu pai é escritor.
- **predicativos do objeto:** Considero Guimarães Rosa um escritor excelente.
- **complementos nominais:** O interesse pelo escritor tem aumentado.
- **adjuntos adnominais:** Isso foi invenção do escritor.
- **adjuntos adverbiais:** Sai com o escritor.
- **agentes da passiva:** Meu coração foi conquistado por aquele escritor.
- **apostos:** Meu avô, um escritor, continua a publicar livros.
- **vocativos:** Escritor, ouça o apelo de seus leitores!

Classificação dos substantivos

Os substantivos são classificados em relação àquilo a que fazem referência no mundo exterior (objetivo) e no mundo interior (subjetivo). Podem ser **próprios** ou **comuns**, **concretos** ou **abstratos**. Entre os comuns, incluem-se os **coletivos**.

Com relação à forma, os substantivos podem ser **simples** ou **compostos**, **primitivos** ou **derivados**.

• Simples e compostos

Quando consideramos a formação dos substantivos, observamos que há uma diferença entre termos como **menino** e **pé de moleque**. No primeiro caso, observamos a ocorrência de um único radical na formação da palavra. No segundo, há mais de um radical.

✓ Tome nota

Os substantivos formados por um único radical são considerados **simples**. Exemplos: *cabeça, perna, pé, mesa, casa*, etc.

Os substantivos formados por mais de um radical são considerados **compostos**. Exemplos: *flor-de-lis, ervilha-de-cheiro*, etc.

• Primitivos e derivados

Ainda com base na forma dos substantivos, observamos que há alguns que não derivam de qualquer outra palavra da língua. Podem, porém, dar origem a novos termos por meio dos processos tradicionais de formação de palavras (derivação e composição).

✓ Tome nota

Os substantivos que não se originam de qualquer outro radical da língua são considerados **primitivos**. Exemplos: *casa, flor, pedra*, etc.

Os substantivos formados a partir de um radical preexistente são considerados **derivados**. Exemplos: *casario, casebre, floricultura, florista, pedreira, pedregulho*, etc.

• Próprios e comuns

CLASSIFICADOS



LAERTE. Classificados:
livro 3. São Paulo:
Devir, 2004. p. 63.

Na tira, o alarme do carro é personalizado porque chama seu dono pelo nome (Lucídio Coqueiro Louzada). O humor está no fato de a individualização criada pelo alarme ser tão grande que Lucídio se sente exposto por ver seu nome repetido várias vezes em um volume muito alto, o que atrai a atenção de todas as pessoas da rua.

Tome nota

Os substantivos que nomeiam seres particulares, únicos, dentre aqueles de uma mesma espécie, são chamados de **próprios**.

São exemplos de substantivos próprios os nomes das pessoas (antropônimos) e os nomes de lugares (topônimos). São também próprios todos os substantivos que designam algo que se quer particularizar: títulos de obras, nomes de jornais e revistas, nomes de acidentes geográficos, de astros, etc.

Tome nota

Por oposição aos substantivos próprios, há, na língua, um grande número de substantivos utilizados para nomear todos os seres de uma mesma espécie ou conceitos abstratos, como os sentimentos humanos. Esses são os **substantivos comuns**.

Por sua natureza, os substantivos **comuns** ocorrem mais frequentemente nos textos que os substantivos **próprios**.

Foi no **final** dos **anos** sessenta. Tenho **certeza** absoluta porque lembro de todo mundo amontado na **sala de visitas** de nosso **apartamento**, a **mãe** estourando **pipocas** na **cozinha**, a **tela** da Philips tinzendo em preto e branco e lá, na **imagem** em monocromo, o **homem** pisando na **lua** pela primeiríssima vez. A **conquista** do **espaço** tivera **início**, **preconizava** meu **pai**, e a **mãe**, parada na **porta** com o **bacião** cheiroso apoiado sobre a **barriga**, boquiaberta de ver o **futuro** acontecendo na própria **sala**, sequer atinava que as **pipocas** esfriavam. Nós, os **filhos** e as **visitas**, tampouco atinamos. Ver as **coisas** que ainda não eram sempre havia sido, e sempre seria, **prerrogativa** de meu **pai**. Naquela **noite**, eu, meus dois **irmãos**, os **gêmeos** do primeiro **andar** e Luiz, **filho** do **zelador**, fizemos **planos**, muitos, celebrando as **coisas** que haveriam de ser e que nós nem sabíamos quais seriam. [...]

MOSCOVICH, Cintia. Sheine meidale. *O reino das cebolas*. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 48. (Fragmento adaptado).

Observe que os substantivos assinalados em **rosa** no texto podem designar qualquer ser com as mesmas características. Assim, embora seja verdade que ao escrever o texto sua autora tenha imaginado uma **sala de visitas**, um **apartamento**, uma **mãe** e um **pai** específicos, todos os outros seres com as mesmas características recebem denominação idêntica. Pode-se dizer, portanto, que os substantivos comuns são designações generalizantes.

Há, porém, um tipo especial de substantivos comuns, os chamados **substantivos coletivos**. Eles constituem uma categoria específica porque se apresentam no singular, mas sempre fazem referência a uma ideia plural. Veja o exemplo.



Preconizava: apregoava, anunciava com louvor.
Prerrogativa: direito essencial.

ATIVIDADES

» As questões 1 e 2 referem-se à charge a seguir.

BENETT, Folha de S. Paulo, São Paulo, 19 abr. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinia3/37958-charge.shtml>>. Acesso em: 15 fev. 2016.



1. Descreva brevemente o que é retratado na charge.
2. O formato do ralo e a natureza do que é nomeado pelas palavras que escoam por ele são fundamentais para a compreensão do sentido da charge. O que o ralo desenhado dessa forma representa?
 - a) A que se referem as palavras que escoam pelo ralo?
 - b) Considerando a natureza do que é nomeado por elas, como essas palavras se classificam? Justifique.
 - c) De que maneira a combinação desses elementos, associada ao título da charge, revela a crítica feita por Benett?

» Leia a tira a seguir para responder às questões de 3 a 6.

BABY BLUES

RICK KIRKMAN & JERRY SCOTT

KIRKMAN, Rick; SCOTT, Jerry. Baby blues: o bebê chegou... e agora? Tradução de Minutemen Studio. São Paulo: Devir, 2008. p. 111.



3. A tira apresenta dois verbetes para definir os substantivos hora-homem e hora-mãe. Qual é a diferença entre a hora de trabalho nomeada por esses substantivos?
4. Na tira, de que maneira as imagens contribuem para deixar evidente a diferença na quantidade de trabalho realizada por um homem e por uma mãe?
5. O substantivo hora-mãe é definido a partir do significado do substantivo hora-homem. Explique.
 - a) Considerando o modo como são formados, qual é a classificação desses substantivos? Justifique sua resposta.
 - b) Como o processo de formação desses substantivos é fator essencial para a construção do sentido da tira?
6. É possível reconhecer, na tira, uma visão estereotipada dos papéis sociais da mulher e do homem. Explique que visão é essa. Você concorda com ela?

Os substantivos, como vimos, são palavras variáveis. Como tais, sofrem flexão de gênero (masculino ou feminino) e número (singular ou plural). Podem também apresentar diferentes formas associadas à variação de grau.

Gênero

Todos os substantivos em português são do gênero gramatical masculino ou feminino. Mas é necessário entender que o gênero é uma categoria essencialmente linguística, que não tem uma correlação absoluta com o sexo dos seres em questão. A correspondência existe em muitos casos, mas há vários outros em que ela não ocorre. Considere os seguintes substantivos.

menino - menina - criança

Sabemos que *menino* faz referência a seres humanos do sexo masculino e que *menina* faz referência a seres humanos do sexo feminino. Nesse caso, a flexão de gênero coincide com o sexo dos seres. *Criança*, porém, é um substantivo do gênero feminino e é uma forma linguística usada para indicar seres humanos tanto do sexo feminino quanto do sexo masculino.

• Classificação dos substantivos quanto ao gênero

Pertencem ao gênero gramatical masculino todos os substantivos que requerem os artigos masculinos *o, um* e os pronomes adjetivos masculinos *meu, teu, seu, este*, etc.

Exemplos: *o homem, o aluno, o telegrama, o telefonema, o algodão, o planeta, o sofá, um jacaré, meu livro, seu computador, este espelho.*

Pertencem ao gênero gramatical feminino todos os substantivos que requerem os artigos femininos *a, uma* e os pronomes adjetivos femininos *minha, tua, sua, esta*, etc.

Exemplos: *a mesa, a solidão, uma estrela, minha xícara, esta borboleta.*

Há, na língua portuguesa, uma série de substantivos que mudam de significado quando mudam de gênero. Alguns dos casos mais conhecidos são os seguintes:

<i>o cabeça</i> (chefe, líder)	<i>o capital</i> (dinheiro)
<i>a cabeça</i> (parte do corpo)	<i>a capital</i> (cidade)

• A formação do feminino

Os substantivos referentes a pessoas e animais geralmente apresentam uma forma para designar os seres do sexo masculino e uma forma para designar os seres do sexo feminino. Chega-se às formas femininas, na língua, basicamente de duas maneiras:

• por processos centrados nos próprios radicais:
homem - mulher, boi - vaca.

• pela flexão (mudança na terminação da palavra):
menino - menina, doutor - doutora.

Número

Os substantivos podem ocorrer nas estruturas da língua em uma forma singular ou plural.

Em sua forma singular, os substantivos designam um único ser (ou, no caso dos coletivos, um conjunto de seres tomado como um todo). Exemplos:

<i>criança</i>	<i>água-marinha</i>
<i>homem</i>	<i>mula sem cabeça</i>
<i>pão</i>	<i>cardume</i>
<i>amizade</i>	<i>ramalhete</i>
<i>papelzinho</i>	<i>legião</i>

Em sua forma plural, os substantivos designam mais de um ser (ou, no caso dos coletivos, mais de um conjunto de seres). Exemplos:

<i>crianças</i>	<i>águas-marinhas</i>
<i>homens</i>	<i>mulas sem cabeça</i>
<i>pães</i>	<i>cardumes</i>
<i>amizades</i>	<i>ramalhetes</i>
<i>papezinhos</i>	<i>legiões</i>

Alguns substantivos são empregados apenas em sua forma plural. Exemplos: *afazeres, anais, belas-artes, câs, condolências, fezes, núpcias, viveres, arredores, exéquias, férias, olheiras, pêsames, primícias.*

• Formação do plural

No caso da flexão de número, as formas não marcadas são as do singular. As formas marcadas são as do plural, para cuja formação acrescenta-se o morfema *-s*.

<i>bola</i> → <i>bolas</i>	<i>sofá</i> → <i>sofás</i>
<i>pente</i> → <i>pentes</i>	<i>café</i> → <i>cafés</i>
<i>juri</i> → <i>júris</i>	<i>guri</i> → <i>guris</i>
<i>dedo</i> → <i>dedos</i>	<i>nô</i> → <i>nós</i>
<i>caju</i> → <i>cajus</i>	<i>degrau</i> → <i>degraus</i>
<i>rei</i> → <i>reis</i>	<i>chapéu</i> → <i>chapêus</i>
<i>herói</i> → <i>heróis</i>	<i>camafeu</i> → <i>camafeus</i>

A regra geral de formação do plural estabelece que substantivos terminados em vogal ou ditongo recebem o acréscimo do morfema *-s* à forma singular.

Os substantivos que terminam com a letra *m* também são incluídos nessa regra, porque a função dessa letra, na escrita, é marcar a nasalidade das vogais em posição final de palavra. Com o acréscimo do morfema de plural, troca-se o *m* por *n*. Exemplos:

<i>atum</i> → <i>atuns</i>	<i>rim</i> → <i>rins</i>
<i>bem</i> → <i>bens</i>	<i>som</i> → <i>sons</i>

Formas associadas à variação de grau

Os substantivos podem variar segundo as formas em que se apresentam, podendo ser usados com sua significação normal (no "grau" normal), diminuída ou atenuada (no diminutivo), aumentada ou intensificada (no aumentativo).

GRAMÁTICA

A língua tem dois processos para marcar essa gradação nos substantivos:

a) **Sintético**: por meio do uso de **sufixos** diminutivos ou aumentativos especiais, como -inho(a), -zinho(a), -ito(a), -ico(a), -ão(-ona), -ão(a), -arra. Exemplos:

menininho
menininha
meninozinho
meninazinha
meninão

meninona
meninoca
cafezinho
chapeuzinho
rapazito

burrico
chapelão
bocarra
narigão

b) **Analítico**: por meio do acréscimo de um **adjetivo** que indique aumento ou diminuição, ou alguma ideia associada a tais noções:

inseto grande
inseto enorme

inseto pequeno
inseto minúsculo

Existem algumas palavras da língua que eram, na origem, formas aumentativas e diminutivas de substantivos. Com o tempo, perdeu-se a ideia de aumentativo e diminutivo e houve uma especialização do sentido de tais palavras, que são hoje tomadas como em grau normal. Conheça algumas:

armarinho
cartão
portão

cartilha
folhinha (calendário)
lingueta

vidrilho
mamão
cordão

Tome nota

O uso das formas sintéticas do diminutivo e do aumentativo tem geralmente um **sentido conotativo**, caracterizando a função expressiva da linguagem, pois essas formas contribuem para a manifestação da subjetividade. É comum usarmos os diminutivos e os aumentativos com conotação afetiva (*filhinho, amorzinho, benzinho, amigão*) ou depreciativa e pejorativa (*livreco, jornaleco, narigão, beicorra, pratarraz*).

ATIVIDADES

» Leia a tira a seguir para responder à questão 1.

HAGAR



CHRIS BROWNE



BROWNE, Chris. Hagar. Folha de S. Paulo. São Paulo, 1ª nov. 1999.

1. A graça da tira está na explicação dada pelo médico para as causas das dores no corpo de Hagar. Qual a expressão que produz o efeito de humor?
 - a) Considerando a reclamação de Hagar, a expressão identificada é adequada para descrever o mal-estar da personagem? Por quê?
 - b) Qual pode ter sido a razão para o médico ter escolhido essa expressão?

- » Agora, leia este outro texto, com declarações da apresentadora Marília Gabriela, para responder às questões 2 e 3.

**"Fico assustada com a figura da mulherzinha",
diz Marília Gabriela**

Com 65 anos, a apresentadora Marília Gabriela contou que já se sentiu culpada por ganhar mais que o pai e o marido, além de ficar assustada com a figura da mulher dependente do homem. "Fico assustada com a figura da mulherzinha. A volta da mulherzinha é um retrocesso. [...] Eu sempre fiz questão de dividir as minhas contas. Elas se depilam, exageram na maquiagem, ficam lindas para agradar os homens. Como se a mulher fosse conduzida só para servir, sem desfrutar de nenhum prazer" [...].

Uol. Disponível em: <<http://celebridades.uol.com.br/noticias/redacao/2013/08/07/fico-assustada-com-a-figura-da-mulherzinha-diz-marilia-gabriela.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2018. (Fragmento).

2. Marília Gabriela declara seu descontentamento com um determinado comportamento feminino. Que comportamento é esse?
 - Por que ele poderia ser visto como um retrocesso, considerando as conquistas das mulheres na sociedade?
 3. A apresentadora usa uma palavra no diminutivo para definir o comportamento que lhe desagradava. No caderno, transcreva-a e explique a conotação atribuída ao grau diminutivo, nesse caso.
- » Para responder às questões 4 e 5, observe a placa e o texto apresentados a seguir.



O Brasil das placas. São Paulo: Abril, 2003. p. 56-57.

Ao entrar na lanchonete
Expliquei pros dois irmãos
Que o plural estava errado

Meus esforços foram vãos
Vi que não adiantava
E lavei as minhas mãos

O Brasil das placas. São Paulo: Abril, 2003. p. 56-57.

4. Segundo a norma culta, a placa apresenta uma inadequação no uso do termo irmãos. Em que consiste essa inadequação? Justifique.
 - O que explicaria o equívoco presente na placa?
5. Os versos que acompanham a placa fazem referência à inadequação identificada na questão anterior. Transcreva no caderno a passagem em que isso ocorre.
 - Qual a estratégia utilizada pelo autor dos versos para "brincar" com a inadequação? Explique.

Capítulo

14

Adjetivo

Definição e classificação

» Leia atentamente a tira abaixo e responda às questões de 1 a 4.

VIDA BESTA

NEM IMPORTA SE O DIA
ESTÁ LINDO... ANTUNES LEVA
SEMPRE UMA NUVEM ESCURA
SOBRE A CABEÇA



GALVÃO BERTAZZI

BERTAZZI, Galvão. Vida besta. Disponível em: <http://www.vidabesta.com/site2/?page_id=2>. Acesso em: 15 fev. 2016.

1. No capítulo anterior, você conheceu a classe dos substantivos. Com base no que aprendeu, transcreva, no caderno, os substantivos comuns presentes no texto dos dois quadrinhos.
 - » Esses substantivos são suficientes para que os leitores entendam do que trata a tira?
2. Que palavras, no texto da tira, ajudam o leitor a compreender por que o autor resolveu contrapor os dias de Antunes aos dias de Alice?
 - » Por que essas palavras ajudam o leitor a entender a contraposição feita nos quadrinhos?
3. Como o autor da tira construiu a contraposição entre os dias de Antunes e os de Alice?
4. O que Galvão Bertazzi pode ter pretendido tematizar com o espelhamento entre os dias de Antunes e os de Alice?

No texto da tira, os termos *lindo*, *escura*, *feio* e *particular* desempenham uma função adjetiva: especificam, por meio de uma qualificação, o referente dos substantivos *dia*, *nuvem* e *sol*.

» Tome nota

Adjetivos são palavras variáveis que especificam o substantivo, caracterizando-o. Essa especificação pode referir-se a uma qualidade (*profissional honesto*), a um estado (*carro amassado*), a um aspecto ou aparência (*mar azul*), a um modo de ser particular (*criança mimada*).

Além de caracterizarem os referentes dos substantivos, há adjetivos que estabelecem, com o substantivo, relações de tempo, de espaço, de finalidade, de procedência, etc. Esses adjetivos são denominados **adjetivos de relação**. Observe.

prova mensal (tempo)

azeite espanhol (procedência)

casa paterna (espaço)

pronto-socorro cardiológico (finalidade)

Do ponto de vista das **funções sintáticas** que desempenha nas orações, o adjetivo pode ser:

- **Adjunto adnominal:** *Toda grande autor é também um grande leitor.*
- **Predicativo do sujeito:** *Aquele jogador é extraordinário.*
- **Predicativo do objeto:** *O júri considerou o réu inocente da acusação de homicídio.*

Locução adjetiva

É muito comum, na língua, o emprego de conjuntos de palavras (geralmente preposição + substantivo ou preposição + advérbio) com valor e função de adjetivo. Esses conjuntos são chamados de **locuções adjetivas**.

ORLANDO PEDROSO



PEDROSO, Orlando.
Disponível em:
<<http://www.fotolog.com/orlandopedroso/21896260/>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

No texto acima, o leitor é surpreendido pelo comportamento de uma balconista que, ao final de um roubo, dirige ao ladrão um comentário habitualmente feito aos fregueses (*Volte sempre*). A caracterização do assaltante é feita por meio de uma locução adjetiva: *ladrão de ocasião*. Essa caracterização produz um efeito de humor no texto, porque é como se a balconista desejasse que o ladrão ocasional se tornasse um frequentador habitual do estabelecimento.

Existem adjetivos correspondentes a muitas das locuções adjetivas. A locução *de ocasião*, por exemplo, pode ser substituída pelo adjetivo *ocasional*.

Classificação dos adjetivos

Os adjetivos, assim como os substantivos, podem ser classificados com relação à sua estrutura e formação. Podem ser: **primitivos** ou **derivados**, **simples** ou **compostos**.

• Primitivos e derivados

Adjetivos primitivos são termos constituídos por um radical que não sofre o acréscimo de **afixos derivacionais**. Poucos adjetivos são primitivos. Entre eles estão os nomes de cores e alguns outros: *branco, preto, azul, amarelo, vermelho, etc.*

Adjetivos derivados são aqueles formados a partir de outros radicais pelo acréscimo de **afixos derivacionais**: *infeliz, amarelado, enraivecido, apavorado, desconfortável, imóvel, etc.*

Adjetivos pátrios

Muitos dos adjetivos pátrios, ou seja, aqueles que se referem a continentes, países, regiões, estados, cidades, etc., são adjetivos derivados.

Na lista a seguir, os adjetivos pátrios que não são formas derivadas estão sublinhados.

- Brasil (Acre: *acreano*; Rio de Janeiro: *carica* (cidade), *fluminense* (estado); Espírito Santo: *capixaba*; Rio Grande do Norte: *potiguar*; Manaus: *manauara* ou *manauense*; etc.).
- Portugal e demais localidades portuguesas (Açores: *açoriano*; Coimbra: *coimbrão*; Lisboa: *lisboeta*; etc.).
- Américas (Buenos Aires: *buenairense* ou *portenho*; El Salvador: *salvadorenho*; Guatemala: *guatemalteco*; etc.).
- Demais países e continentes (Afeganistão: *afegão*; Bangladesh: *bengali*; Croácia: *croata*; Madri: *madrileno*; Mongólia: *mongol*; etc.).

• Simples e compostos

Adjetivos simples são os que apresentam um único radical. Os adjetivos primitivos e derivados apresentados anteriormente são exemplos de adjetivos simples.

Adjetivos compostos são aqueles formados por mais de um radical: *azul-marinho, vermelho-sangue, amarelo-ouro, médico-hospitalar, socioeconômico, luso-brasileiro, político-institucional, italo-brasileiro, sino-soviético*.

ATIVIDADES

- » As questões 1 e 2 referem-se à charge ao lado.

DALCIO. *Correio Popular*. Campinas, 10 out. 2014.
Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2014/10/entretenimento/charges/211076-charge-do-dia.html>.
Acesso em: 16 fev. 2016.



1. O sentido da charge é construído pelas cenas nela retratadas. Que relação pode ser estabelecida entre elas?
2. Como devem ser interpretados os sintagmas "pedras secas" e "pedras molhadas", considerando o contexto a que se referem?
 - Explique de que forma o adjetivo usado em cada um desses sintagmas contribui para a compreensão da crítica feita na charge.

» As questões 3 e 4 referem-se à tira a seguir.



MACHADO, Gilmar.
Disponível em: <http://www.facebook.com/photo.php?fbid=308000529285621&set=pa.131020410317168.35.185.1000022762556348type=3&theater>.
Acesso em: 16 fev. 2016.

3. Uma séria questão social é tematizada na tira. Qual é essa questão? De que forma a cena retratada permite identificá-la?
4. Qual é o adjetivo usado pelo autor da tira para se referir às pessoas miseráveis?
 - a) O que a utilização desse adjetivo revela sobre a situação em que vivem essas pessoas?
 - b) Que relação é estabelecida entre o uso desse adjetivo e a crítica feita na tira?

» Leia o texto a seguir para responder às questões de 5 a 7.

"Politicamente correto" o cac... Digo, "uma ova"!

Sei que algumas pessoas me consideram "politicamente correta" — algumas, tratando a expressão [como] elogio; outras, com desprezo e deboche. Sinceramente, não me considero elogiada... Acho esse negócio de "politicamente" uma tremenda bobagem. O que diabos quer dizer o advérbio nessa expressão?

Mas acho que se pode, sim, discutir o que é correto e incorreto no trato com as pessoas, e isso inclui a linguagem. Até parece que as palavras não têm importância nenhuma... Se não tivessem, não ficaríamos tão felizes com algumas que nos são ditas e tão furiosos com outras. E como há muitas sutilezas, muitas divergências, há tantas discussões a respeito.

Tempos atrás, usei a palavra *velho* em uma coluna do caderno de Esporte da Folha de S. Paulo. Eu dizia que é um absurdo haver pessoas — no caso, eram torcedores enfurecidos — capazes de agredir um velho; que é um sinal gritante de problemas na sociedade o fato de já não respeitarmos velhos, mulheres e crianças.

Pois bem, recebi uma bronca de um leitor, para quem eu não devia dizer *velho*, e sim usar a palavra *idoso*. Que eu acho feia, metida, forçada. Pra mim, *velho* não é ofensa, tanto quanto novo ou jovem não é elogio — é só circunstância! Eu quero ficar velha! Adoro roupa velha, meus livros velhos, casas velhas...

Mas há palavras que realmente prefiro não usar, e recomendo que as pessoas não usem — incluindo meus colegas jornalistas. E quer ver como vocês vão entender e concordar comigo? Tanto que, de fato, elas foram praticamente abolidas. "Leproso" e "lepra", por exemplo, têm uma carga tão pejorativa, tão negativa, que não são mais usadas. É melhor falar em "hanseníase" — uma doença com tratamento e cura.

Eu ainda batalho pela exclusão ou pelo menos o uso cuidadoso de algumas outras palavras. Viciado é uma delas. *Vício* tem o sentido de defeito moral; é o oposto de virtude... Mas dependência é uma doença, não uma "fraqueza moral". Além disso, é comum usar *viciado* para se referir ao usuário de drogas que não é dependente, o que é um erro grave de informação e serve para aumentar ainda mais a confusão em torno do tema. [...]

Uma discussão séria sobre palavras aconteceu outro dia, por causa da famosa desavença entre Grafite e o argentino Desábato. Afinal, dirigir-se a alguém como *negro* é ofensivo? Depende... José Geraldo Couto, em texto brilhante na *Folha*, resumiu:

"Entre o *minha nega* dito com afeto por um homem apaixonado e o *sua negra* dito com rispidez por uma patroa há um abismo cavado por séculos de história". Perfeito, não? [...]

FRANCINE, Soninha. Disponível em: <<http://www.raciocinacmigo.com/2013/03/nas-entrelinhas-politicamente-correto-o.html>>. Acesso em: 18 fev. 2016. (Fragmento adaptado).

5. O texto discute uma postura bastante atual: o que é ou não "politicamente correto". Qual é o significado dessa expressão?

a) A autora do texto afirma que considera "esse negócio de 'politicamente' uma tremenda bobagem". Como, no texto, ela justifica essa opinião?

b) Por que, de acordo com o texto, é preciso discutir também o uso que fazemos das palavras?

6. A autora diz que foi repreendida por um leitor por ter usado o termo *velho* em um de seus textos. Considerando a discussão sobre o que é "politicamen-

te correto" na linguagem, explique o que teria levado o leitor a considerar o termo inadequado.

a) No texto transcrito, a autora não concordou com a opinião do leitor. Que argumentos ela usa para justificar sua discordância?

b) No texto criticado pelo leitor, a autora usou o termo *velho* substantivado ("agredir um velho", "não respeitarmos velhos"). No texto transcrito, o termo também é utilizado como adjetivo ("roupa velha", "meus livros velhos, casas velhas..."). O fato de o mesmo termo poder ter uma função adjetiva ou substantiva poderia explicar a "bronca" do leitor? Justifique.

7. No texto, quais termos a autora prefere não usar? Explique por quê.

a) O que, do ponto de vista da função qualificadora por vezes atribuída a esses termos, poderia explicar o fato de eles serem considerados inadequados pela autora?

b) A afirmação de José Geraldo Couto, citada no último parágrafo do texto, ajuda a entender por que alguns termos são negativamente conotados. Podemos afirmar que basta eliminar os termos para que a postura preconceituosa deixe de existir? Justifique.

As flexões do adjetivo

NÍQUEL NÁUSEA



GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. Folha de S. Paulo, São Paulo, 17 jun. 2015. Disponível em: <<http://fj.uol.com.br/folha/cartum/images/15167484.jpeg>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

1. O primeiro quadrinho da tira chama a atenção do leitor para o risco de desaparecimento de um tipo de comportamento esperado em certas situações. Qual é esse comportamento?

► Com base em sua experiência pessoal, você diria que há risco de esse comportamento desaparecer? Por quê?

2. A observação dos elementos não verbais do segundo quadrinho parece sugerir que o autor da tira vai mudar repentinamente de tema. Explique por que essa impressão não se confirma.

3. O texto dos três quadrinhos apresenta uma gradação. De que modo essa gradação é expressa pelos elementos verbais e não verbais?

► A associação entre uma pessoa idosa e um urso panda, em uma tira que tematiza o risco de extinção, parece ser aleatória. Qual pode ter sido a intenção de Fernando Gonsales ao fazer tal associação?

4. Considere os itens:

a) Do ponto de vista gramatical, o termo "velho" é um adjetivo.

b) De acordo com o contexto, o termo "velho" é usado de forma pejorativa.

Na tira, o termo "velho" é usado para se referir a um urso panda, um animal que não é humano. Isso não muda a natureza gramatical do termo, que continua sendo um adjetivo. No entanto, o uso do termo "velho" para se referir a um urso panda é uma metáfora, pois o urso panda não é velho no sentido humano. Portanto, o uso do termo "velho" para se referir a um urso panda é uma metáfora, não uma analogia.

A relação entre o termo "velho" e o urso panda é uma metáfora, pois o urso panda não é velho no sentido humano. Portanto, o uso do termo "velho" para se referir a um urso panda é uma metáfora, não uma analogia.

A morfologia dos termos "velho" e "panda" é diferente. "Velho" é um adjetivo e "panda" é um substantivo. No entanto, o uso do termo "velho" para se referir a um urso panda é uma metáfora, pois o urso panda não é velho no sentido humano. Portanto, o uso do termo "velho" para se referir a um urso panda é uma metáfora, não uma analogia.

A flexão do adjetivo "velho" é feita através da adição de sufixos, como "-oso" e "-eira". No entanto, o uso do termo "velho" para se referir a um urso panda é uma metáfora, pois o urso panda não é velho no sentido humano. Portanto, o uso do termo "velho" para se referir a um urso panda é uma metáfora, não uma analogia.

Morfologia dos termos "velho" e "panda". "Velho" é um adjetivo e "panda" é um substantivo. No entanto, o uso do termo "velho" para se referir a um urso panda é uma metáfora, pois o urso panda não é velho no sentido humano. Portanto, o uso do termo "velho" para se referir a um urso panda é uma metáfora, não uma analogia.

4. Considere os adjetivos grave e gravíssima. O que cada um deles informa com relação ao grau do risco de extinção?

- Do ponto de vista formal, o que indica modificação no grau de risco de extinção, no adjetivo gravíssima?
- Dê exemplos de outros termos em que o mesmo elemento morfológico desempenhe função semelhante.

Na tira de Fernando Gonsales, o adjetivo *gravíssima* é utilizado para fazer referência a uma atitude que, dado o contexto criado pelo autor, dificilmente será vista: o cavalheirismo de um urso panda que dá lugar a uma pessoa idosa. A escolha desse adjetivo foi feita para informar aos leitores que não se trata somente de um risco grave de extinção: é um risco *muito* grave. A intensificação do sentido, nesse caso, foi obtida pela flexão de grau do adjetivo *grave*.

Os adjetivos apresentam flexões de **gênero**, **número** e **grau**. Veremos, nas seções seguintes, como ocorrem os diferentes processos de flexão dos adjetivos.

A relação morfossintática entre adjetivos e substantivos

A morfossintaxe da língua portuguesa exige que os adjetivos **concordem** em gênero e número com os substantivos que eles modificam. Isso significa que eles devem assumir o mesmo gênero e o mesmo número que o substantivo.

Assim, se o substantivo é masculino, o adjetivo deve ser também masculino; se o substantivo é feminino, o adjetivo deve ser feminino: *secretário discreto*, *secretária discreta*.

A mesma regra vale também para a noção gramatical de número. Substantivos no plural pedem adjetivos no plural; substantivos no singular, adjetivos no singular: *caso complicado*, *casos complicados*; *prova complicada*, *provas complicadas*.

A flexão de gênero dos adjetivos

Morfologicamente, os adjetivos não têm um gênero definido. Eles assumem o gênero dos substantivos que modificam.

Quanto ao gênero, os adjetivos podem ser **biformes** ou **uniformes**.

São **uniformes** aqueles que têm uma mesma forma, tanto no masculino como no feminino, ou seja, não admitem flexão morfológica. Seu gênero será determinado pelo gênero intrínseco do substantivo que modificam.

Veja os exemplos:

o exercício *fácil* – a prova *fácil*

o calor *insuportável* – a dor *insuportável*

um caso *espetacular* – uma história *espetacular*

São **biformes** os adjetivos que podem apresentar-se sob duas formas, uma para o masculino e outra para o feminino,

ou seja, podem flexionar-se morfológicamente. As formas do masculino não são marcadas, como nos substantivos; as formas do feminino são marcadas por meio do acréscimo, ao radical, do sufixo *-a* (que indica, na língua, a noção de feminino).

o ator português → a atriz portuguesa

o submarino amarelo → a canoa amarela

• Flexão dos adjetivos compostos

No caso dos adjetivos compostos, formados, em sua maioria, por dois adjetivos, somente o segundo recebe a flexão do feminino, se ele for biforme: *consultório médico-dentário*, *clínica médico-dentária*; *acordo luso-brasileiro*, *união luso-brasileira*.

As exceções são: *azul-marinho* e *azul-celeste*, que são uniformes (o *terno azul-marinho/azul-celeste*, a *capa azul-marinho/azul-celeste*), e *surdo-mudo*, que tem os dois elementos flexionados no feminino (rapaz *surdo-mudo*, moça *surda-muda*).

A flexão de número dos adjetivos

Como dissemos, os adjetivos devem concordar em **número** com o substantivo que modificam, assumindo a forma **singular** ou **plural** desse substantivo. Observe.

acontecimento *trágico* → acontecimentos *trágicos*

mulher *cortês* → mulheres *corteses*

dor *atroz* → dores *atrozes*

homem *cordial* → homens *cordiais*

A flexão de plural dos adjetivos **simples** segue as mesmas regras que já estudamos com relação aos substantivos.

• Flexão dos adjetivos compostos

Com relação aos adjetivos compostos por dois adjetivos, somente o segundo sofre a flexão de número (a regra, aqui, é a mesma que vimos para a flexão de gênero dos adjetivos compostos): *clínica médico-dentária*, *clínicas médico-dentárias*; *acordo luso-brasileiro*, *acordos luso-brasileiros*.

As exceções são *azul-marinho* e *azul-celeste*, que são invariáveis (*automóvel azul-marinho*, *automóveis azul-marinho*), e *surdo-mudo*, cujos dois radicais vão para o plural (o *rapaz surdo-mudo*, os *rapazes surdos-mudos*).

São invariáveis quanto ao número os adjetivos compostos referentes a nomes de cores que têm um substantivo como segundo radical: *farda verde-oliva*, *fardas verde-oliva*; *tinta amarelo-canário*, *tintas amarelo-canário*.

A flexão de grau dos adjetivos

A flexão de grau dos adjetivos ocorre sempre que se quer **comparar** ou **intensificar** as características que atribuem aos substantivos. No primeiro caso, tem-se o grau **comparativo**. No segundo, o grau **superlativo**.

Os adjetivos de relação (*hospital infantil*, *clínica cardiológica*, *prova mensal*, etc.) não admitem flexão de grau, porque sua intensidade não pode variar. Não faz sentido dizer algo como: "A clínica dos médicos estrangeiros é mais cardiológica do que a dos brasileiros" ou "Hoje fiz uma prova mensíssima".

Quanto à posição, os adjetivos de relação normalmente vêm depois do substantivo que modificam.

• Tome nota

A variação de grau manifesta-se morfologicamente pela flexão (as chamadas formas **sintéticas**) ou, sintaticamente, pelo uso de outras palavras, em estruturas comparativas ou superlativas (as chamadas formas **analíticas**).

• Grau comparativo

No grau comparativo, como o nome indica, confronta-se a maneira como determinada qualidade ou estado manifesta-se em mais de um ser, ou a maneira como duas ou mais qualidades ou estados manifestam-se em um mesmo ser.

O grau comparativo pode ser de **igualdade**, de **superioridade** e de **inferioridade**, e forma-se, na maioria absoluta dos casos, por expressões analíticas que incluem advérbios e conjunções. Observe.

- Grau comparativo de igualdade:** *Este candidato é tão honesto quanto os demais candidatos do seu partido. Aquele aluno é tão desatento quanto nervoso.*
- Grau comparativo de superioridade:** *Seu candidato é mais desonesto (do) que o meu. Aquele aluno é mais desatento do que nervoso.*
- Grau comparativo de inferioridade:** *Meu candidato é menos desonesto do que o seu. Aquele aluno é menos desatento do que nervoso.*

Alguns adjetivos têm uma forma sintética para a expressão do grau comparativo de superioridade. São eles: *bom*, *mau*, *grande* e *pequeno*, que apresentam as formas *melhor*, *pior*, *maior* e *menor*.

Existe um contexto, no entanto, em que as formas analíticas devem ser usadas para expressar o grau comparativo desses quatro adjetivos. Isso ocorre nos casos em que o que se compara são duas qualidades de um mesmo ser: *Esta sala é mais grande do que confortável. Este seu amigo é mais bom do que tolerante. Eles são mais maus do que desonestos. Estas cadeiras parecem mais pequenas do que estreitas.*

• Grau superlativo

No grau superlativo, intensifica-se uma determinada qualidade ou estado em termos relativos ou absolutos. Por esse motivo, o superlativo pode ser classificado como **relativo** ou **absoluto**.

Superlativo relativo

Indica que determinado ser, com relação a todos os demais seres de um conjunto que apresentam uma certa qualidade, destaca-se por apresentá-la em grau maior ou menor. É sempre expresso de forma analítica, por meio do uso de advérbios, e pode ser de **superioridade** ou de **inferioridade**. Observe.

Ele é o menos egoísta de todos. (superlativo relativo de inferioridade)

Este é o mais interessante dos livros que li. (superlativo relativo de superioridade)

Superlativo absoluto

Indica que determinado ser apresenta certa qualidade em um alto grau; expressa a ideia de excesso. Pode assumir forma **sintética** ou **analítica**.

O superlativo absoluto é **sintético** se for formado pelo acréscimo de determinados sufixos ao radical do adjetivo. O mais comum desses sufixos é *-íssimo(a)*, mas formam-se também superlativos por meio dos sufixos *-ilmo(a)* e *-érrimo(a)*. Observe.

Este é um piloto velocíssimo.

Aquele homem é paupérrimo.

A prova de hoje estava difícilima.

Muitas vezes, ao receber um desses três sufixos, o radical do adjetivo sofre uma mudança, reassumindo uma forma próxima à do radical latino. Essas são formas eruditas, como é o caso de *paupérrimo* (de pobre).

Também traduz uma ideia superlativa o acréscimo, a certos radicais, de prefixos como *arqui-*, *extra-*, *hiper-*, *super-*, *ultra-*: *arqui-inimigo*, *extrassensível*, *hiper-rancoroso*, *superinteressante*, *ultrarrápido*.

Na fala, o que se nota, atualmente, é uma tendência a acumular alguns desses prefixos de modo a expressar um grau ainda mais intenso de um adjetivo. Observe.

Folha — Existem muitas pessoas adeptas do *jabá* na TV? O que elas costumam ganhar?

Astrid — Tem pessoas hipermegajabazeiras, que ganham joia, carro, cozinha completa. [...]

BERGAMO, Mônica. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 22 dez. 2003. Ilustrada. (Fragmento).

A apresentadora de TV, Astrid Fontenelle, criou o adjetivo *hipermegajabazeiras* para fazer referência ao costume de celebridades usufruírem de presentes, viagens, jantares etc. (*jabás*), sem pagar por eles.

Já no grau superlativo absoluto **analítico**, a variação de grau é feita através do uso de advérbios.

Este é um piloto muito veloz.

A prova de hoje estava extraordinariamente difícil.

De olho na fala

-Ésimo, muito mais que -íssimo!

Na linguagem coloquial, o uso expressivo de superlativos em -érrimo e -ésimo veio para ficar. Embora o sufixo -ésimo seja utilizado para formar numerais ordinais (*milésimo*), passou a ser usado para indicar uma intensificação do sufixo -érrimo, que já substituiu o sufixo -íssimo em contextos coloquiais. Assim, dizer que uma mulher está *elegantíssima* indica uma elegância maior do que a das mulheres *elegantérrimas*, que, por sua vez, também são mais elegantes do que as *elegantíssimas*.

Formas aumentativas e diminutivas

O acréscimo de sufixos aumentativos e diminutivos ao radical de um adjetivo dará origem a um novo adjetivo. Como se trata de um processo derivacional, portanto resultando na formação de uma nova palavra, não se diz que houve uma flexão de grau do adjetivo. O que se constata é a possibilidade de variar o grau de um mesmo adjetivo, atenuando-o ou intensificando-o, por meio da criação de formas derivadas. Observe.

bonito → *bonitão* → *bonitinho*

rico → *ricaço* → *riquinho*

ATIVIDADES

» Leia a tira a seguir para responder à questão 1.



BROWNE, Chris. O melhor de Hagar, o horrível, 6. Porto Alegre: L&PM, 2010. p. 25.

1. Um mesmo adjetivo ocorre duas vezes nessa tira. Quais são essas ocorrências?

- Com relação à flexão, qual é a diferença entre essas duas ocorrências?
- Considerando o contexto estabelecido no primeiro quadrinho, a segunda ocorrência é fundamental para a construção do efeito de humor. Explique por quê.

» Leia a tira a seguir para responder às questões 2 e 3.



ORLANDELI. Última quimera. Disponível em: <<http://ultimaquimera.com.br/wp-content/uploads/2013/01/1042-c%C3%B3pia.jpg>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

- Na tira, foi utilizado um adjetivo no grau superlativo. Transcreva, no caderno, o trecho em que ele ocorre.
 - Que tipo de superlativo foi utilizado nesse caso? Justifique sua resposta com base em elementos do texto.
- Explique por que o uso da variação de grau dos adjetivos contribui para a construção do efeito de humor na tira.

- » Leia o texto a seguir para responder às questões de 4 a 6.

O grande e o pequeno

Todo caso de amor tem sempre um grande e um pequeno.

[...] O pequeno ama, o grande se deixa amar. O grande fala, o pequeno ouve. O grande discorda, o pequeno concorda. O pequeno teme, o grande ameaça. O grande se atrasa, o pequeno se antecipa. O grande pede, ou nem precisa pedir, e o pequeno já está fazendo.

Não é uma questão de gênero. Existem homens pequenos e homens grandes, mulheres grandes e mulheres pequenas. O temperamento e as circunstâncias influem, mas não determinam. O grande pode ser o mais bem-sucedido dos dois ou não. O pequeno pode ser o mais sensível, mas nem sempre é assim. Muitas vezes o grande é mais esperto, mas existem pequenos espertíssimos. Depende do caso. [...]

Mas como tudo pode acontecer, senão nada disso ia ter graça, por alguma razão, geralmente à noite, imprevisivelmente, o grande pode ficar pequeno, e o pequeno ficar grande de repente. Basta um vacilo, um cair de tarde, um olhar mais assim, um furacão, uma inspiração, uma imprudência.

Quando isso acontece, é comum o pequeno ficar maior ainda, o que torna o grande ainda menor. O ex-pequeno, logo promovido a grande, pode se vingar do ex-grande, se o seu sofrimento tiver boa memória. Aí, coitado do novo pequeno, vai se arrepender de cada não beijo, cada não telefonema, cada não noite de insônia, cada não desespero, cada não entusiasmo, cada não carinho inesperado, indispensável, inevitável, imprescindível, cada não todas as palavras apaixonadas em qualquer língua do mundo. Ele vai se surpreender com a reviravolta, no começo, mas vai se conformar com

sua nova condição de pequeno em seguida. E então vai seguir, cuidadoso e desastrado, na quase inútil intenção de conquistar o grande urgentemente.

FALCÃO, Adriana. *O doido da garrafa*. São Paulo: Planeta, 2003. p. 11-13. (Fragmento). © by Adriana Falcão.

4. Qual é o assunto tratado no texto?

- Os adjetivos *grande* e *pequeno*, substantivados, são utilizados pela autora para refletir sobre esse assunto. O que cada um deles representa no texto? Justifique.
- No terceiro parágrafo do texto, esses termos são empregados como adjetivos para caracterizar os substantivos *homem* e *mulher*. Considerando o contexto, por que esses termos não foram substantivados?

5. De acordo com o texto, nem as circunstâncias nem o temperamento determinam que uma pessoa, em uma relação amorosa, seja o grande ou o pequeno. Transcreva, no caderno, a passagem em que é feita essa afirmação.

- Que expressões, na passagem que você transcreveu, indicam características de temperamento e quais revelam uma circunstância?
- As expressões identificadas por você foram empregadas no texto no superlativo. Por quê?

6. Segundo o texto, que acontecimento imprevisível pode ocorrer nesse tipo de relação amorosa?

- O grau comparativo de superioridade é empregado para explicar a nova situação do grande e do pequeno. O que o emprego desse recurso sugere a respeito das características que cada um dos integrantes do casal passa a ter após a mudança?
- Por que o adjetivo coitado passa a caracterizar o pequeno após ocorrer o fato imprevisível mencionado no texto?

Usos do adjetivo

Adjetivos bem selecionados têm o poder de determinar a atmosfera de um texto. Em histórias de terror, por exemplo, são eles que dão o tom de assustador e ajudam a criar, nos leitores, as impressões necessárias para aceitar os fatos extraordinários que serão narrados. Observe como os adjetivos e as locuções adjetivas são utilizados, na abertura de um conto de Edgar Allan Poe.

A queda da Casa de Usher

Durante todo aquele **triste, escuro e silencioso** dia outonal, com o céu **encoberto** por nuvens **baixas** e

opressivas, estive percorrendo **sozinho**, a cavalo, uma região rural singularmente **deserta**, até que enfim avistei, com as primeiras sombras da noite, a **melancólica** Casa de Usher. Não sei por quê, mas, assim que entrei na construção, um sentimento de **intolerável** tristeza apoderou-se de meu espírito. Digo **intolerável** porque essa impressão não era suavizada por qualquer sensação meio prazenteira, porque poética, com que a mente geralmente recebe até mesmo as mais **sombrias** imagens **naturais de desolação e de terror**.

Observei a paisagem à minha frente: a casa **simples** e a simplicidade do aspecto da propriedade, as paredes **frias**, as janelas semelhante **órbis vazias**, os poucos

canteiros com ervas **daninhas** e alguns troncos **esbranquiçados** de árvores **apodrecidas** — e senti na alma uma depressão **profunda** que não posso comparar a nenhuma sensação **terrena** [...]. Havia um frio, uma prostração, uma sensação **de repugnância**, uma **irrecuperável** aflição **de pensamento** que nenhum **excitamento da imaginação** conseguiria forçar a transformar-se em algo **sublime**. Que era, parei para pensar, que era que tanto me perturbava ao contemplar a Casa de Usher? Era um mistério completamente **insolúvel**, e eu não conseguia controlar as **sombrias** imagens que me enchiam a cabeça enquanto refletia sobre isso. Fui forçado a socorrer-me da conclusão nada **satisfatória** de que existem, sem dúvida, combinações de objetos naturais muito simples, que têm o poder de nos afetar assim, embora a análise desse poder se situe em considerações além de nossa perspicácia. Era possível, pensei, que um mero arranjo diferente nos pormenores da cena, dos detalhes do quadro, bastasse para modificar, ou talvez, para suprimir sua capacidade de provocar impressões **aflições**. Com essa ideia na cabeça, guiei o cavalo até a margem **íngreme** de um fosso **negro e sinistro** cujas águas **paradas** refletiam junto à casa e contemplei, com um arrepio ainda mais **forte** do que antes, a imagem **invertida e modificada** dos arbustos **cinzentos**, dos **lívidos** troncos de árvores e das janelas semelhantes a órbitas **vazias**.

Apesar disso, era nessa **desolada** mansão que eu tentava passar algumas semanas. [...]

P.O.E., Edgar Allan. A queda da Casa de Usher. In: SILVEIRA, Brenno (Org. e trad.). *Antologia de contos extraordinários*. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2010. E-book. (Fragmento).

Ao longo do texto, observamos o uso de adjetivos e de locuções adjetivas com três finalidades diferentes: criar a atmosfera do dia em que acontecem os fatos narrados [destacados em **vermelho**]; introduzir a casa onde tudo acontece e seus arredores [destacados em **verde**]; caracterizar o estado de ânimo do narrador e suas reações ao avistar a Casa de Usher (destacados em **azul**).

A caracterização inicial do cenário — dia escuro, céu encoberto com nuvens baixas — é o primeiro passo para o estabelecimento do tom assustador e misterioso desse conto. O narrador, em primeira pessoa, usa os adjetivos para traduzir as impressões que esse dia sombrio lhe provoca.

Ainda no primeiro parágrafo, tem início a descrição da região onde se localiza a Casa de Usher. Tanto a propriedade quanto a casa em si são descritas através de características que contribuem para aumentar a atmosfera de abandono e terror e para criar a sensação de que algo terrível está por acontecer.

A apresentação do espaço é intercalada por informações sobre as reações do narrador frente ao cenário que está vendo. De maneira crescente, o que ele vê influencia o que sente.

A parte inicial do conto é construída de modo a levar o leitor, sugestionado pelos adjetivos utilizados, a perceber uma crescente tensão e a imaginar como será a estada do narrador em um lugar tão desolado e repugnante.

Pratique

Com base na análise feita sobre a importância dos adjetivos e das locuções adjetivas na definição da atmosfera geral de uma narrativa, você deverá escrever um **conto de terror** que continue e conclua o trecho abaixo. Ele também faz parte do conto "A queda da Casa de Usher", de Edgar Allan Poe, e dá início à apresentação de uma misteriosa doença da qual sofre Roderick Usher, proprietário da casa e amigo de infância do narrador.

[...]

Foi assim que ele se referiu ao objetivo de minha visita, de seu grande desejo de me ver e do alívio que esperava encontrar em minha companhia. Depois, falou por algum tempo do que achava da natureza de sua doença. Segundo ele, era um mal de família e de nascença, para o qual já tinha perdido a esperança de encontrar remédio; mera perturbação nervosa, disse logo em seguida, que sem dúvida ia passar logo. A doença se manifestava numa série de sensações antinaturais. Algumas, enquanto as ia descrevendo, me deixaram interessado e confuso, apesar talvez de que tenham influido os termos usados e a forma geral da descrição. Ele sofria, e muito, de doentia exageração dos sentidos: só tolerava o mais **insípido** alimento; não podia usar senão roupas de determinadas texturas; os perfumes de todas as flores pareciam-lhe sufocantes; até a luz mais suave lhe torturava os olhos e só os sons especiais dos instrumentos de cordas não lhe provocavam horror.

Compreendi que ele estava escravizado por uma espécie anormal de terror.

[...]

P.O.E., Edgar Allan. A queda da Casa de Usher. In: SILVEIRA, Brenno (Org. e trad.). *Antologia de contos extraordinários*. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2010. E-book. (Fragmento).

Insípido: sem sabor.

Antes de escrever o conto, procure visualizar a personagem misteriosa que deverá ser descrita. Faça uma lista com suas características e escolha os adjetivos e/ou locuções adjetivas que você pretende utilizar para criar, no leitor, as impressões desejadas.

É importante lembrar que essa personagem faz parte de um conto de terror. Portanto, informações sobre o tempo e o cenário também contribuem para criar a atmosfera de suspense necessária para impressionar o leitor.

ANEXO II – EXPLORAÇÃO DO CONTEÚDO E EXPLORAÇÃO DOS EXERCÍCIOS SOBRE SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS NO LIVRO PORTUGUÊS, CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO

CAPÍTULO
21

Substantivo e adjetivo

PERCURSO DO CAPÍTULO

- Substantivo e adjetivo na perspectiva semântica
- Características morfológicas e sintáticas dos substantivos e adjetivos
- Flexões de gênero e de número
- Grau
- Reflexões sobre concordância nominal

Biblioteca cultural



Em *Semíramis*, a escritora cearense Ana Miranda retoma passagens da vida de José de Alencar, associando elementos ficcionais a uma cuidadosa pesquisa histórica. Veja uma entrevista em que ela trata de seu processo de escrita em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L2n1T068HEU>> (acesso em: 13 abr. 2020).

Pra começar

No trecho a seguir, retirado de um romance, você lerá um comentário sobre substantivos e adjetivos feito pela personagem Semíramis, que está analisando uma obra do escritor cearense José de Alencar (1829-1877), um dos principais nomes do Romantismo brasileiro. Nesse romance, Semíramis conviveu com Alencar quando ele ainda era menino. Ela o chamava de Cazuzinha.

Que livro belo, amoroso, equilibrado, casto, vasto, eterno... Fiz uma lista de adjetivos que Cazuzinha usava no romance: bravio, líquido, alvo, ensombrado, e numa só frase: verde, impetuoso, aventureiro, manso. Afoito rápido fresco frágil jovem branco selvagem intermitente vibrante, fugitivo, tênue, inocente, agro, lindo, fosco, brioso, altivo revoltoso branco airoso... isso só no primeiro capítulo. Cansei-me, a lista era longa. Padre Simeão dizia que os adjetivos são divinos, sagrados. São os adjetivos que dão a medida das cousas, o substantivo é real, parco, limitado. O substantivo é a substância, matéria, o adjetivo é espírito, é a transcendência do pensamento. A humana capacidade de julgar, compreender, se expressa nos adjetivos. Por exemplo, substantivo: *padre*. E adjetivo: *padre matreiro*. Astuto. Matraqueado.

MIRANDA, Ana. *Semíramis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (Fragmento).

1. Muitos leitores atuais criticam a excessiva adjetivação nos romances de José de Alencar. Ao afirmar que se cansou, Semíramis concorda com essa crítica? Justifique.
2. Segundo padre Simeão, o que diferencia os adjetivos dos substantivos?
3. O exemplo “padre matreiro” prova com clareza a distinção que o religioso faz entre substantivos e adjetivos? Justifique.

Semíramis aponta a distinção semântica entre substantivos e adjetivos, pois trata do que é representado por meio dessas duas classes de palavras: o **substantivo** nomeia os seres — ele é “a substância” —, já o **adjetivo** pode modificar, qualificar, modalizar, quantificar e classificar o substantivo — ele é a “capacidade de julgar, de compreender”.

Tal distinção, embora correta, é insuficiente para delinear os. É preciso considerar também a forma (plano morfológico) e a função (plano sintático). Do ponto de vista morfológico, substantivos e adjetivos são muito semelhantes, porque normalmente apresentam flexões de gênero e de número. Já do ponto de vista sintático, diferenciam-se: o substantivo é o núcleo do sintagma nominal, ao qual se subordinam os demais termos, responsáveis por especificá-lo ou caracterizá-lo. O adjetivo é um termo subordinado ao substantivo, cujo gênero e número acompanha.

Substantivo é a palavra que nomeia seres, objetos, lugares, instituições, ações, sentimentos, estados, qualidades e conceitos. Pode se flexionar em gênero e número e funciona como termo determinado, ao qual se associam os termos determinantes.

Adjetivo é a palavra que modifica o substantivo, indicando qualidade, aparência, matéria, finalidade e procedência, entre outros valores. Pode se flexionar em gênero e número e funciona como determinante do substantivo.

Lembra?

Sintagma é uma unidade composta por um termo central (núcleo), chamado **determinado**. Um ou mais termos relacionados a ele, chamados **determinantes**, podem se associar a ele.

Veja.

sintagma verbal
Apoidvamos

sintagma nominal

publicações científicas.concordância
em gênero e númerotermo determinado
(substantivo)Núcleo do sintagma, designa
o objeto de que se falatermo determinante
(adjetivo)Palavra subordinada, caracteriza
o núcleo do sintagma**Dica de professor**

Determinadas locuções adjetivas têm como termos equivalentes **adjetivos de origem erudita**, bastante diferentes dos adjetivos empregados hoje em dia. Eis alguns de uso frequente: de professor – *docente*; de estômago – *gástrico*; de guerra – *bélico*; de rio – *fluvial*. Considere sempre a situação comunicativa para escolher entre uma e outra forma.

Lembra?

Locuções adjetivas são formadas por *preposição + substantivo* e, assim como fazem os adjetivos, sua função é modificar, caracterizar o termo a que se relacionam. Ex: *eclipse da lua*, *dor de estômago*, *recurso de estilo* etc.

Substantivo e adjetivo NA PRÁTICA

1. Leia o cartum da ilustradora gaúcha Fabiane Bento Langona, conhecida como Chiquinha.

- A que se refere, fora do contexto do cartum, a expressão "patrimônio da humanidade"?
- O que justifica a inserção de "colinho de mãe" entre os bens que são patrimônio da humanidade?
- De que maneira o cartum ilustra essa ideia?
- As expressões "de mãe" e "da humanidade" podem ser substituídas por palavras únicas. Quais são elas?
- As duas substituições poderiam ser feitas no texto do cartum, sem alteração de seu sentido? Justifique.



2. Leia uma história em quadrinhos dos paulistas Fábio Moon e Gabriel Bá.



- Com que tipo de narrativa a imagem e a fala do primeiro quadrinho dialogam?
- Que associação o leitor deve construir entre esse primeiro quadrinho e os outros cinco?
- Considerando a ordem dada ao pássaro, explique por que as respostas dos cinco personagens estão centradas em substantivos.
- O substantivo *bróder* formou-se a partir de um termo emprestado da língua inglesa. Identifique a palavra que lhe deu origem e a variedade linguística em que ele ocorre.
- A que substantivo abstrato *bróder* remete?

Lembra?

O **substantivo abstrato** é aquele que nomeia algo que se manifesta associado a um ser: nomes de sentimentos, estados, qualidades, processos e ações em geral.

Gênero e número

Os substantivos e os adjetivos expressam as noções de gênero (feminino e masculino) e de número (singular e plural) por meio de variações em sua forma (flexão) ou por recursos externos a eles, como os termos que os acompanham ou o contexto em que são usados.

Gênero

Inicie o estudo do gênero lendo a anedota a seguir.

— Diga-me uma frase sobre um servidor público — pediu a professora.

O garotinho escreveu: “O bombeiro desceu a escada grávido”. A professora chamou o menino para um canto a fim de corrigi-lo:

— Você não sabe o que quer dizer *grávido*?

— Claro — respondeu o aluno muito confiante. — Quer dizer “carregando” uma criança.

Disponível em: <<https://rotanews176.com.br/sorria-e-relaxe-com-as-melhores-piadas/>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

- Suponha que o garotinho tivesse optado por falar de uma mulher com a mesma profissão. Ele teria tido a oportunidade de rever o sentido que atribui a “grávido”? Explique sua resposta.

- O que justifica a professora ter afastado o menino para corrigi-lo?

O efeito da anedota está diretamente relacionado ao uso que o falante faz do adjetivo “grávido”, chamando a atenção para a questão do gênero. Além de ser incomum a flexão no masculino, o adjetivo está caracterizando o substantivo “bombeiro”, ampliando o estranhamento.

Todos os substantivos da língua portuguesa apresentam um gênero gramatical, que pode ser identificado pelo artigo, pronome ou adjetivo que os acompanha. Em **o bombeiro**, **nosso planeta** e **sofá espaçoso** os substantivos são masculinos, enquanto em **a terra**, **esta escolha** e **lapiseira usada** são femininos.

Como se percebe, o gênero é uma referência linguística e não está diretamente associado à questão do sexo, que se atribui apenas a seres humanos e a animais. Além disso, algumas palavras, independentemente de seu gênero, podem indicar seres de ambos os sexos, como *criança*, *indivíduo* ou *vítima*.

Nos casos em que o substantivo pode se flexionar, a formação do feminino é feita, em geral, pelo emprego de desinências ou sufixos nominais. Veja.

- troca da desinência de gênero masculino **-o** pela desinência de gênero feminino **-a**: menino — menina; *secretário* — *secretária*.
- acréscimo de **-a** em parte dos substantivos terminados em consoante: professor — professora; juiz — juíza.
- troca de **-ão** por **-ã**, **-oa** ou **-ona**: irmão — irmã; *mandão* — *mandona*.
- uso de sufixo específico para indicar o feminino: *príncipe* — *princesa*; *ator* — *atriz*.

A distinção de gênero também pode ser indicada por mecanismos que não se referem à flexão nominal. É o caso do emprego de palavras diferentes: *pai* — *mãe*; *homem* — *mulher*; *cavalo* — *égua*; *bode* — *cabra*.

Há, ainda, os casos em que nenhuma alteração ocorre no substantivo, cabendo ao contexto ou a algum outro elemento linguístico identificar o gênero. É o que ocorre, por exemplo, com *o/a gerente*, *o/a jovem* e *o/a viajante* ou com nomes de animais a que se acrescentam as palavras *macho* e *fêmea* para a distinção: *a arara macho*; *a fêmea do jacaré*.

Os adjetivos, por sua vez, adotam o gênero dos substantivos que determinam. Parte deles apresenta uma forma específica para o masculino e outra para o feminino — *garoto bonito*, *garota bonita*; *doce holandês*, *música holandesa*; outros mantêm a mesma forma para referência aos dois gêneros — *o chá quente*, *a sopa quente*; *um conto fascinante*, *uma ópera fascinante*.

Número

Os substantivos podem estar no singular, designando um único elemento, ou no plural, indicando vários deles. Os adjetivos concordam com eles.

• Regra geral

O singular de substantivos e adjetivos não é marcado por nenhuma desinência específica. A regra geral para a formação do plural é o acréscimo de *-s*, que, em alguns casos, pode exigir modificações na palavra. Veja.

mãe → mães Palavras terminadas em vogal ou ditongo; acréscimo da desinência <i>-s</i>.	jovem → jovens Palavras terminadas em <i>-m</i>: troca-se o <i>-m</i> por <i>-n</i> e acrescenta-se a desinência <i>-s</i>.
veloz → velozes Palavras terminadas em <i>-r</i>, <i>-s</i> e <i>-z</i>: acrescenta-se a vogal temática <i>-e</i> antes da desinência <i>-s</i>.	especial → especiais Palavras terminadas em <i>-al</i>, <i>-el</i>, <i>-ol</i> e <i>-ul</i>: suprime-se o <i>-l</i> e acrescenta-se <i>-is</i> (exceção: <i>mal</i> — <i>males</i>).
funil → funis Palavras terminadas em <i>-il</i> (sílabas tônicas): suprime-se o <i>-l</i> e acrescenta-se <i>-s</i>.	réptil → répteis Palavras terminadas em <i>il</i> (sílabas átonas): suprime-se o <i>-l</i> e acrescenta-se <i>-eis</i>.

• Substantivos terminados em *-ão*

Alguns substantivos terminados em *-ão* formam seu plural conforme a regra geral dos ditongos, com o acréscimo da desinência *-s*. Há casos, porém, em que o *-ão* é trocado por outras formas em razão de diferenciações que as palavras sofreram ao longo do tempo. Veja alguns exemplos:

ão — ãos	cidadão — cidadãos; cristão — cristãos; grão — grãos; irmão — irmãos
ão — ões	barracão — barracões; feijão — feijões; leilão — leilões; opinião — opiniões
ão —ães	alemão — alemães; cão — cães; escrivão — escrivães; pão — pães
ão —ães, ãos, ões	anão — anãos, anões; ermitão — ermitães, ermitãos, ermitões

• Substantivos e adjetivos compostos

Substantivos compostos que não são separados por hífen seguem as regras de flexão no plural dos substantivos simples. Exemplos: *girassol* — *girassóis*.

É lógico!

A flexão em número envolve o reconhecimento de padrões, uma habilidade do pensamento computacional.

No caso daqueles separados por hífen, a regra geral prevê que os elementos de composição que pertencem à classe dos substantivos, adjetivos, numerais e pronomes vão para o plural, desde que não haja preposição entre eles. Assim temos:

quinta-feira → quintas-feiras
numeral + substantivo

abaixo-assinado → abaixo-assinados
advérbio + adjetivo

saca-rolha → saca-rolhas
verbo + substantivo

estrela-do-mar → estrelas-do-mar
substantivo + preposição + substantivo

Presença de preposição entre os elementos: apenas o primeiro vai para o plural

No caso de compostos de dois substantivos em que o segundo especifica o primeiro, indicando finalidade ou tipo, há duas possibilidades: ambos vão para o plural ou apenas o primeiro. Exemplo: *micos-leões* ou *micos-leão*.

No caso dos adjetivos compostos, apenas o segundo componente vai para o plural. Exemplo: político-econômicos.

É exceção o composto *surdo-mudo*, cujo plural é *surdos-mudos*.

• Observações

- 1) Quando algumas palavras passam para o plural, o **o** fechado tônico muda para **os**. Esse processo, chamado **metafonia**, é notado em *ovo*, **ovos**; *corpo*, **corpos**; *esforço*, **esforços**; entre outros exemplos.
- 2) Alguns substantivos têm sua pluralidade indicada por artigos, adjetivos, numerais ou pronomes que os acompanham. É o caso de *o(s) lápis*, *meu(s) atlas*, *vírus perigoso(s)*, *o(s) sem-terra*, entre outros.

Dica de professor

Quando tiver dúvida acerca da flexão em gênero ou número, consulte um dicionário. Além de explicar o sentido das palavras e fornecer informações sobre seu uso (ser regional, pejorativa etc.), os mais completos tratam de aspectos gramaticais. No verbete *alemão*, por exemplo, aparecerá "fem.: alemã; pl.: alemães".

Meus óculos quebraram?

O substantivo *óculos* é uma palavra só usada no plural. Então, nas situações de uso de linguagem monitorada, empregamos *meus óculos quebraram* e não *meu óculos quebrou*, ainda que esta seja uma construção bastante comum nas demais situações. *Férias*, com o sentido de período de descanso, também só apresenta plural. As palavras *óculo* e *féria* existem, mas com outros sentidos: luneta e remuneração de um dia de trabalho, respectivamente.

Grau

Para abrir a obra poética *Pauliceia Desvairada*, de 1922, Mário de Andrade criou o "Prefácio interessantíssimo", texto que lançava as principais ideias do movimento modernista. Nesse título, empregou um dos recursos de expressão da língua: a variação de grau. Por meio dela, acentuou, de modo sarcástico, a característica expressa pelo adjetivo.

A variação de grau, que pode ocorrer pelo acréscimo de afixos aos substantivos e adjetivos ou pela combinação destes com termos que os modificam, também exprime outros valores: tamanho (*boquinha*), intensidade (*superquieto*), avaliação (*filmaço*) etc. Trata-se de uma escolha expressiva, isto é, não obrigatória; por isso, a variação de grau não é um tipo de flexão. Observe:

cão bonitinho	cãozinho bonitinho	cãezinhos bonitos
O adjetivo concorda obrigatoriamente com o substantivo em gênero e número → flexão		
O adjetivo segue opcionalmente o grau do substantivo → variação		

Em 1934, o linguista pernambucano Mário Marroquim escreveu o seguinte comentário sobre o gênero dos substantivos em algumas variedades linguísticas usadas em Alagoas e Pernambuco:

Em matéria de gênero, número e grau, as classes cultas seguem a boa língua. As concordâncias são as que determina a gramática, nem perpetraram os solecismos vulgares e habituais do povo iletrado. [...]

O povo tem, sim, uma maneira própria de construir a frase e uma concordância particular, profundamente diversa da portuguesa.

[...]

Ao povo, o substantivo uniforme aparece como uma aberração. Sua mentalidade primária só compreende os seres divididos entre dois sexos. É ainda a necessidade de clareza e simplificação.

Da mesma forma que dá gênero masculino e feminino aos substantivos, flexiona os adjetivos que na língua culta são uniformes.

Monstro tem assim o feminino *monstra*; *severgonha* faz *severgonho*.

MARROQUIM, Mário. *A língua do Nordeste: Alagoas e Pernambuco*. 4. ed. Maceió: Ufal, 2008.

Converse com os seus colegas acerca do que diz Marroquim:

- O que mudou nas abordagens da língua entre os anos 1930 e hoje?
- A que o linguista atribui as particularidades no uso da língua que observou?
- Observa-se, atualmente, alguma dificuldade no uso do feminino em termos que indicam certas profissões: *presidenta*, *árbitra* e *general* são alguns exemplos. Também se pode associar essa dificuldade à "mentalidade" dos falantes? Discutam essa ideia.

Sabia?

Em 1967, a mineira Léa Campos foi a primeira mulher a se formar como árbitra. Uma lei daquele período proibia as mulheres de praticar o futebol, mas não fazia menção à arbitragem. Apesar de ter concluído o curso, ela não pôde participar da formatura por represálias machistas. Hoje, muitas mulheres são árbitras em jogos de futebol masculino e feminino.



Gênero, número e grau NA PRÁTICA

1. Analise o card reproduzido abaixo, distribuído pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Todo doguinho
TEM O SEU VALOR!

Homens acusados do furto qualificado de um cachorro "vira-lata" tentaram trancar ação penal ao atribuir ao animal um valor insignificante devido à ausência de raça. Tribunal rejeitou o argumento.

Decisão do TJSC

CNJ

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ)

Investigue

O que é um "furto qualificado"? Como ele se diferencia de um roubo ou de um furto simples? Essas informações fazem alguma diferença para o cidadão comum?

- Esse card divulga uma decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC). Explique, com suas palavras, a situação que foi julgada.
- O termo *doguinho* é um hibridismo. Como ele foi formado?
- O valor do diminutivo em *doguinho* pode traduzir diferentes avaliações. O que é sugerido por seu uso no contexto do card? Qual valor seria sugerido caso o termo fosse usado pelos acusados?
- Explique por que há afinidade entre a escolha das letras usadas no card e a imagem escolhida.



Desafio de linguagem

Produção de card

Junte-se com mais três colegas e produzam um card para instruir as pessoas sobre a diferença entre um furto simples e um furto qualificado. Para planejar o material, discutam:

- Qual é a relevância dessa informação? Que contexto pode mostrar essa relevância?
- Que tom será mais eficiente: Sério? Bem-humorado? Afetivo?
- Que imagem contribuiria para expressar a ideia e atrair a atenção?
- Que tipo de letra seria legível e adequada ao contexto?

Em seguida, usem um editor de imagem para montar o card e depois distribuí-lo. Lembrem-se: é fundamental a precisão de suas informações para que não resultem em desinformação.

2. Leia atentamente esta tirinha da quadrinista fluminense Clara Gomes.

BICHINHOS DE JARDIM



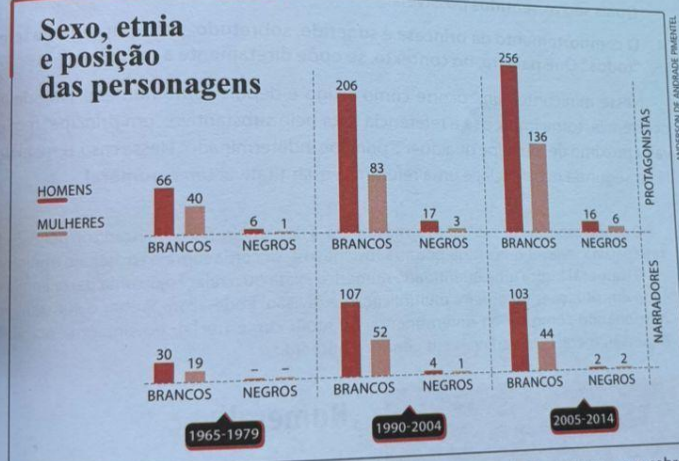
- Qual é o núcleo do sintagma nominal "o novo picolé de fruta naturalmente artificializado"? Por quê?
- Como ficará o sintagma se esse núcleo for colocado no plural?
- Ao ouvir o comentário da Joaninha, no primeiro quadrinho, Mauro (o "minhoco") expressa perplexidade. O que motiva esse espanto?
- Na fala da Joaninha, no segundo quadrinho, ocorre paralelismo (isto é, semelhança) entre três expressões. Explique como esse recurso é construído e qual é o seu efeito.
- Também há paralelismo na fala do televisor. Que efeito é criado? Justifique.
- Copie as reescritas dessa fala, substituindo o símbolo ♦ pelas formas adequadas do adjetivo *novo*.
Assista hoje a ♦ comerciais e novelas.
Assista hoje a ♦ novelas e comerciais.
Assista hoje a novelas e comerciais ♦.
Assista hoje a comerciais e novelas ♦.
- De que maneira o último quadrinho satiriza as propagandas de produtos de limpeza?

Como faço a concordância?

- 1) Quando um adjetivo modifica dois ou mais núcleos pospostos a ele, isto é, que vêm depois dele, concorda em gênero e número com o primeiro.
Conheceu belos edifícios e praças. *Conheceu belas praças e edifícios.*
- 2) Quando um adjetivo modifica dois ou mais núcleos antepostos a ele.
 - Vai para o plural, predominando o masculino, se os núcleos forem de gêneros diferentes.
Atendemos duas crianças e uma mulher feridas.
 - Pode concordar com o núcleo mais próximo, formulação que associa a caracterização ao último núcleo.
Atendemos duas crianças e uma mulher ferida.

3. Analise o gráfico publicado pela Revista Cult com dados de um estudo realizado por pesquisadores da Universidade de Brasília, orientados pela professora Regina Dalcastagnè.

Sexo, etnia e posição das personagens



Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

- a) Quais são as desinências de gênero e de número em “brancos” e “negros”? O que justifica essa flexão dos adjetivos?
- b) A locução “das personagens” revela que o texto foi escrito conforme uma variante mais antiga do português. Explique por quê.
- c) Os substantivos “personagens”, “protagonistas” e “narradores” poderiam se flexionar para indicar grupos exclusivamente masculinos ou femininos? Explique sua resposta.
- d) Com base nos dados referentes aos protagonistas masculinos, é correto dizer que os romancistas estão inserindo maior diversidade na literatura? Justifique com dados numéricos.
- e) Seria correto afirmar que o número de narradoras negras dobrou no período entre 1990 e 2014? A que conclusão o leitor seria levado por essa informação caso estivesse desacompanhada de outros dados?

ANEXO III – EXPLORAÇÃO GRAMATICAL NO 360º LÍNGUA PORTUGUESA

Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA

2. a) Refere-se a **coroa de pãmpanos**.2. b) Refere-se a Aurélia, também referida neste trecho como **moça, mulher**.

Professor, explore a coesão por substituição semântica construída pelos substantivos que se referem a Aurélia.

2. c) Sobre as tranças esparsas só lhe faltava a coroa de pãmpanos.

2. e) Porque essa organização não está prevista na língua portuguesa.

Não escreva no livro.

Frase, oração e período. Sujeito e predicado

Releia um trecho do romance **Senhora**, de José de Alencar.1. a) Ver (**viu**), aproximar-se (**aproximou-se**) e animar (**animava**).

1 Releia o enunciado em destaque.

a) É possível identificar três ações nesse enunciado. Quais são elas?

b) As ações se referem ao mesmo termo? Explique.

c) Copie do enunciado um adjetivo ou expressão adjetiva. A quem o termo se refere?

3. O enunciado “E retirou-se” – verbo **retirar-se**, pronominal.

3 Compare os enunciados destacados. Qual dos enunciados se estrutura com a presença de um verbo?

Seixas viu-a aproximar-se assombrado pela estranha expressão que animava o rosto da moça.

Era um sarcasmo cruel e lascivo o que transluzia com fulgor satânico da fisionomia e gesto dessa mulher.

Só faltava-lhe a coroa de pãmpanos sobre as tranças esparsas, e o tirso na destra.

Em face do marido, porém, essa febre aplacou-se como por encanto; e surgiu outra vez do corpo da bacante em delírio a virgem casta e melindrosa.

Aurélia tinha na mão dois objetos semelhantes, envoltos um, em papel branco, outro em papel de cor. Ofereceu o primeiro a Seixas; mas retraiu-se substituindo aquele pelo outro.

— Esta é minha; disse guardando o invólucro de papel branco. **Enquanto Seixas olhava o objeto que recebera, sem compreender o que isto significava, Aurélia fez-lhe com a cabeça uma saudação:**

— Boa noite.

E retirou-se.quem vê é Seixas; quem se aproxima é Aurélia (toda pelo pronominal pessoal do caso oblíquo a), verbal **animava** refere-se a **expressão**.notas possíveis: **assombrado**, refere-se a **Seixas**;1, refere-se a **expressão**; **da moça**, refere-se a **rosto**.ALENCAR, José de. **Senhora**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2013. p. 120.

As possibilidades de combinação da língua

Muitos elementos convergem para a construção do sentido de um texto: o conhecimento do significado das palavras, a compreensão das referências no tecido textual – que permitem ao interlocutor identificar certas articulações de sentido, as relações com o contexto, o próprio repertório etc. Entre tantos aspectos, é fundamental reconhecer a combinação das palavras no contexto em que aparecem. Assim, para além do significado dos termos, o sentido que as palavras produzem quando se relacionam precisa ser compreendido. Se as palavras desse enunciado não se relacionassem seguindo um determinado conjunto de regras previsto gramaticalmente, provavelmente o interlocutor encontraria problemas para compreender o sentido que ele produz. Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

Professor, o item c da atividade 2 é uma oportunidade para a retomada da discussão sobre gramática e domínio das regras de seleção e combinação na língua portuguesa. Se achar importante, explique aos estudantes que a Morfologia se articula com a Sintaxe limitando as escolhas linguísticas dos falantes. Não é qualquer combinação de palavras que pode produzir sentido.

8

2 Releia este trecho.

a) A que termo se refere a forma verbal **faltava**?b) A quem se refere o pronome **lhe**?

c) O enunciado poderia estar escrito de outra forma, por exemplo: “Só a coroa de pãmpanos faltava-lhe sobre as tranças esparsas”. Que outra organização poderia ter esse enunciado?

d) A que informação o enunciado, tal como está organizado no texto, dá ênfase? **A falta.**

e) Suponha que o enunciado estivesse organizado da seguinte forma: “Só esparsas de pãmpanos lhe coroa sobre faltava tranças”. Por que o leitor não conseguiria produzir sentido com base nela?

Professor, retome com os estudantes as dez as **classes gramaticais**, também chamadas classes de palavras: substantivo, numeral, artigo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Informe que as possibilidades de combinação entre classes e funções sintáticas seguem regras: determinadas classes podem exercer determinadas funções sintáticas, e não outras. Ao estudo dessa combinação dá-se o nome de **Morfossintaxe**.



As frases podem ser classificadas em:

- **interrogativas**: — Já três horas?
- **exclamativas**: — Que bela tarde!
- **declarativas**: Voltaram, pois, à saleta.
- **imperativas**: — Pegue este embrulho, Seixas.

Uma mesma frase pode ser pronunciada com diferentes intencionalidades e produzir diferentes sentidos na oralidade, conforme o contexto. A frase “chama Aurélia”, por exemplo, pode ser pronunciada:

- Chame a Aurélia?
- Chame a Aurélia.

Gramaticalmente, pode-se dizer que essa organização combina classes de palavras com funções sintáticas. As classes gramaticais são tradicionalmente estudadas no Ensino Fundamental, e você terá oportunidade de retomá-las com o estudo das funções sintáticas.

Observe, a seguir, um exemplo.

Aurélia tinha na mão dois objetos semelhantes.

Seixas olhou espantado para **Aurélia**.

O termo **Aurélia** é classificado, morfológicamente, como substantivo próprio. Na primeira frase, **Aurélia** é o termo de quem se declara algo; na segunda, segue sendo substantivo próprio, mas sua função passa a ser o termo que completa o sentido da ação de Seixas: é para ela que ele olha.

A combinação das palavras obedece a princípios e regras que tornam os enunciados aceitáveis para os falantes da língua. Esses princípios e regras compõem a Sintaxe. O estudo da Sintaxe, associado a outros níveis de análise como o textual e o discursivo, permite uma melhor compreensão dos recursos disponíveis para a eficácia da comunicação oral e escrita e das possibilidades de relação entre o sujeito e o mundo, o sujeito e outros sujeitos por meio da linguagem.

Professor, a coleção toma como estudadas as classes gramaticais, uma vez que o estudo delas está previsto nas habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais. Ainda assim, preocupa-se em retomar o essencial das classes consideradas importantes no contexto do estudo de diferentes conceitos.

Frase, oração e período Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

Os enunciados que estabelecem sentido em determinado contexto e interlocução recebem o nome de frases.

Do ponto de vista gramatical, os enunciados podem ser constituídos por **frases** formadas por **uma única** palavra ou por **várias** palavras.

— Olá!

Seixas viu-a aproximar-se assombrado pela estranha expressão que animava o rosto da moça.

Além disso, as frases podem apresentar **verbo** (frases verbais) ou não (frases nominais):

— Boa noite. (frase nominal)

E **retirou-se**. (frase verbal)

Na língua oral, é possível saber o início e o fim de um enunciado pela entonação com que é dita a frase, isto é, as diferentes intensidades do som que a pronúncia das palavras produz. Na língua escrita, essa entonação é marcada pelos sinais de pontuação, que também determinam o final de cada frase.

Professor, retome com os estudantes: **substantivos** são palavras que nomeiam seres, objetos, sentimentos, lugares, fenômenos etc. Podem ser classificados quanto à significação, ou seja, conforme aquilo que nomeiam: comuns, próprios, concretos, abstratos ou coletivos. Os substantivos também são classificados quanto à forma: simples, compostos, primitivos ou derivados.

Agora, observe:

Aurélia **tinha** na mão dois objetos semelhantes [...].

Ofereceu o primeiro a Seixas [...].

Essas frases apresentam uma estrutura sintática que se constrói em torno das **formas verbais tinha, ofereceu e retraiu**.

Quando a frase se organiza em torno de um verbo ou locução verbal, é chamada de **oração**. Frequentemente, as orações podem apresentar também informações sobre alguém ou algo que pratica ou recebe a ação do verbo.

A frase constituída por uma ou mais orações é chamada de **período**. O período pode ser classificado em **simples** ou **composto**.

- **Período simples:** constituído por uma oração e, portanto, organizado em torno de um só verbo ou locução verbal.

D. Firmina **trouxera** da rua muitas novidades.

- **Período composto:** constituído por mais de uma oração e, portanto, organizado em torno de mais de um verbo ou locução verbal.

Aurélia **fez** um gracioso aceno de frente ao marido, e **desapareceu** pela porta [...].

Sujeito e predicado

Estratégias didáticas nas
Orientações para o professor.

Observe a oração a seguir, na qual o verbo declara algo sobre Aurélia.

Aurélia **tinha** na mão dois objetos semelhantes.

Nome Verbo
Sujeito Predicado

O verbo de ação diz algo sobre Aurélia. O par nome/verbo ancora a oração e exerce a função de sujeito e predicado, respectivamente.

Observe, agora, as orações a seguir.

Dois objetos foram trazidos por Aurélia.

Um papel branco e outro papel de cor estavam na mão de Aurélia.

O objeto estava na mão de Aurélia.

Na primeira, o sujeito **dois objetos** sofre a ação verbal, expressa pela locução **foram trazidos**, que expressa a ação verbal e corresponde ao predicado. Na segunda, o sujeito **Um papel branco e outro papel de cor** se liga ao verbo **estar** em “estavam na mão de Aurélia”. O mesmo verbo **estar** aparece na terceira oração, mas no singular, já que se refere a um sujeito que também está no singular.

Agora, observe.

[Ø] **Choveu** no dia do casamento de Aurélia.



Os enunciados que são suficientes por si mesmos para estabelecer comunicação dentro de um contexto recebem o nome de **frases**.

Oração é a frase que se organiza em torno de um verbo.

Período é o enunciado constituído por uma ou mais orações.



Em uma oração, o termo que expressa a ação verbal corresponde ao **predicado**; e o termo que realiza ou sofre a ação verbal é chamado de **sujeito**.

O verbo **concorda em número e pessoa** com o sujeito.