

Concepções de ensino de gramática no tratamento dos adjetivos em livros didáticos aprovados pelo PNLD para a modalidade EJA

Concepts of grammar teaching in the treatment of adjectives in textbooks approved by the PNLD for the EJA modality

Renan da Rocha Barbosa da Silva¹

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade²

George Lucas Lopes Martins³

RESUMO

Este artigo busca, a partir do viés problematizador da Linguística Aplicada, analisar concepções de gramática emergentes de seções de explicações e de atividades que abordam a classe de palavras adjetivos em livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Nosso subsídio teórico advém do conceito de prática de análise linguística, que defende um ensino de gramática ancorado no texto como unidade de trabalho em função da qual se realizam reflexões meta e epilinguísticas. Ainda, evocamos as concepções sobre ensino de gramática, segundo Travaglia (2003): normativo, descritivo e produtivo. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso, com abordagem analítica qualitativa, cujo *corpus* provém de três livros didáticos aprovados pelo referido programa, em sua edição de 2024. As partes em que se abordam os adjetivos foram analisadas, com foco em auscultar as abordagens de ensino de gramática e, por consequência, suas repercussões para o trabalho pedagógico. Os resultados indicam que, das três obras analisadas, duas delas apresentam uma concepção produtiva de ensino de gramática, dando relevo ao tripé uso-reflexão-uso e a um ensino que permite análise de como o sistema gramatical concretiza sentidos nos textos. Assim, aponta-se avanço no tratamento da gramática nos livros didáticos, pois sua abordagem revela preocupação com o enfoque interacional da língua.

Palavras-chave: concepções de ensino de gramática; livro didático; Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

¹ Graduando em Letras Inglês, Universidade Estadual do Ceará (UFC), Aracati/CE. E-mail: renan.barbosa@aluno.uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7357-019X>.

² Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE. Docente do Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza/CE. E-mail: rogiellyson@ufc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2585-1878>.

³ Mestrando em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE. E-mail: deorgemartinsufc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9452-4758>.

ABSTRACT

This article seeks, from the critical perspective of Applied Linguistics, to analyze conceptions of grammar emerging from explanatory sections and activities that address the class of adjectives in textbooks approved by the National Textbook Program for the Education of Youth, Adults, and the Elderly. Our theoretical framework draws on the concept of linguistic analysis practice, which advocates working with grammar anchored in the text as a unit of analysis, serving as the basis for meta- and epilinguistic reflections. Furthermore, we draw upon conceptions of grammar teaching, as outlined by Travaglia (2003): normative, descriptive, and productive. Methodologically, this is a case study with a qualitative analytical approach, whose corpus is drawn from three textbooks approved by the aforementioned program in its 2024 edition. The sections addressing adjectives were analyzed, with a focus on examining conceptions of grammar teaching and, consequently, their implications for pedagogical practice. The results indicate that, of the three works analyzed, two present a productive conception of grammar teaching, emphasizing the use-reflection-use triad and a teaching approach that allows for analysis of how the grammatical system concretizes meanings in texts. Thus, progress is noted in the treatment of grammar in textbooks, as their approach reveals a concern with the interactional focus of language.

Keywords: grammar teaching concepts; textbooks; Education Youth, Adult, and Elderly.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos concepções de ensino de gramática reveladas nos livros *Nova Eja - Leitura e Escrita* (Moderna, 2024), *Vem pra EJA! Práticas de Leitura e Escrita* (Tanajura; Carvalho, 2024) e *Convivências Educação de Jovens e Adultos: Práticas de Leitura e Escrita* (FTD, 2024), com foco na classe de palavras adjetivo. A pesquisa faz parte de um projeto de Iniciação Científica⁴ que analisou concepções de práticas de análise linguística/semiótica presentes nos referidos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – endereçados à Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA. Aqui, recortamos os achados para o modo como os adjetivos são contemplados nas referidas obras didáticas.

Estudos como o que aqui se apresenta se justificam por vozearem a análise de obras didáticas para a EJA, modalidade de ensino que sofre invisibilidade tanto de políticas públicas para seu custeio e permanência quanto de olhares científicos (Alves; Bortoni-Ricardo, 2012; Molica; Leal, 2009). O mesmo episódio é sentido, ao menos a nível de Linguística Aplicada – LA, pela análise de materiais didáticos, que, embora não vivenciem a mesma realidade da EJA, ainda carecem de abordagens analíticas mais amplas e diretivas, que construam conhecimentos problematizadores (Bunzen, 2020).

Por observarmos esses pontos cegos, acreditamos que enveredar análises acerca de materiais didáticos desenvolvidos para a EJA, além de evidenciar engajamento político-educacional, também revela esforços na direção de uma ciência que busque fornecer subsídios praxiológicos para as práticas de ensino.

Do ponto de vista teórico, este texto articula as abordagens do ensino de gramática – no âmbito do trabalho pedagógico com as práticas de análise linguística/semiótica – à compreensão funcionalista da classe dos adjetivos, fundamentada na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Esse arcabouço teórico, ao passo que traz a bem-vinda e necessária articulação interdisciplinar para promover reflexões transdisciplinares em LA, afinou o olhar para problematizarmos o modo como as obras didáticas para a EJA concebem o ensino do adjetivo e, em consequência disso, o próprio ensino de gramática.

⁴ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – por ter concedido bolsa de financiamento de Iniciação Científica para a consecução da pesquisa.

Para realizar o intento proposto, mobilizamos arcabouços teóricos que entendem as práticas de ensino de análise linguística/semiótica sob o paradigma produtivo, abordando a linguagem a partir de um enfoque sociointeracional. Assim, as atividades de materiais didáticos, quando entrevistas nessa perspectiva, selecionam textos dos mais diversos gêneros, entendendo que a análise deve considerar os contextos de produção que subsidiam a materialização linguística empreendida nos enunciados.

O texto se organiza da seguinte maneira: no item 2, a seguir, conceituamos prática de análise linguística/semiótica, com foco principalmente nas concepções de ensino de gramática; na seção 3, realizamos revisão de literatura, discutindo pesquisas recentes que analisam os adjetivos sob enfoque funcionalista; em sequência, no tópico 4, apresentamos a metodologia que subsidiou a coleta do *corpus* e sua análise; na parte 5, concretizamos a análise e a discussão dos dados; por fim, tecemos nossas considerações finais.

2 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O conceito de prática de análise linguística foi inicialmente proposto em Geraldi (1984). Nesse primeiro momento, o termo se refere ao tratamento meta e epilinguístico dos usos gramaticais efetivados em textos escritos. Posteriormente, Geraldi (1991) amplia a abordagem ao considerar também outras modalidades de uso da língua, como as orais. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), em função da ubiquidade multisemiótica dos textos circulantes na atualidade, propõe que o trabalho com a prática de análise linguística deve considerar as diversas materialidades semióticas que compõem os enunciados, ampliando o termo para análise linguística/semiótica.

Para Hammes-Rodrigues (2021, p. 80-81), alguns princípios estão embutidos ao deslocar paradigmaticamente o foco de atenção do ensino de gramática (compreendido como ensino da norma padrão e da nomenclatura gramatical) para o ensino de análise linguística/semiótica: o tratamento da língua “[...] dos usos da linguagem para o domínio das práticas de linguagem nas diferentes situações de interação nas diferentes esferas da atividade e comunicação humanas” e “[...] o estudo da gramática a favor do texto e da interação, e não o texto como pretexto para o ensino da chamada gramática tradicional”.

Em torno dessa discussão, é Travaglia (2003) quem vai aprofundar a reflexão sobre concepções de ensino de práticas de análise linguística para pensar prioritariamente o trabalho com o eixo gramatical. O autor toma como ponto de partida as abordagens de língua como refletidas por Halliday, McIntosh e Stevens (1974): expressão do pensamento, instrumento de comunicação e interação.

Segundo Travaglia (2003), quando tomada sob o prisma da primeira ótica, a concepção de ensino de gramática é a prescritiva. Assim, quem não escreve bem, conforme a prescrição normativa, não pensa bem. No âmbito do ensino, interessam textos da variante padrão da língua ou aqueles que, não integrados a modalidades normativas, podem ser corrigidos pelos alunos. A reflexão sobre adequação linguística, portanto, não é pertinente, já que o regime ao qual os estudantes devem obedecer é o da normatividade gramatical e o do domínio da metalinguagem.

Quando concebido a partir da abordagem da língua como instrumento de comunicação, o ensino é descritivo. Aqui, já há uma grande mudança paradigmática em relação à primeira concepção. Interessa, para essa abordagem das práticas de análise linguística, as diversas variantes pelas quais a gramática pode se realizar nos textos. Segundo Travaglia (2003), amplia-se, desse modo, o olhar científico sobre a linguagem, sem emissão de juízos de valor. No entanto, o ensino ainda é calcado no domínio da metalinguagem, e o tratamento da variação muitas vezes ainda é realizado sob um olhar sensacionalista.

Crítica a esses dois modelos, a concepção de linguagem como interação produz a abordagem produtiva de ensino de gramática. Para esta última, o trabalho com a linguagem deve privilegiar o tripé uso-reflexão-uso. Isso significa trabalhar a concretude dos textos e analisar suas circunstâncias de interação, para, então, formular ideias dos objetivos interlocutivos aos quais os usos gramaticais atendem na realidade da linguagem.

Quando tomado sob o escopo interacionista, Antunes (2003) afirma que o ensino de gramática focaliza as seguintes implicações pedagógicas:

Quadro 1 – Implicações pedagógicas da abordagem interacional da linguagem para o ensino de gramática

Uma gramática que seja relevante
Uma gramática que seja funcional
Uma gramática contextualizada
Uma gramática que traga algum tipo de interesse

Uma gramática que liberte a palavra
Uma gramática que prevê mais de uma norma
Uma gramática que é da língua, que é das pessoas

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Antunes (2003).

Como corolário da discussão de Antunes (2003), Vieira (2018) afirma que, quando tomado o ensino de gramática sob o enfoque produtivo, ele deve se basear em três eixos: a) interacionalidade, que corresponde aos efeitos de sentido que a gramática elabora nos textos; b) sistematicidade, que diz respeito à elaboração e ao uso de categoriais metalinguísticas (as quais podem coincidir ou não com a metalinguagem da nomenclatura gramatical brasileira presente em compêndios) para operar a análise dos efeitos de sentido; e c) heterogeneidade, que tem a ver com as diversas variantes por meio das quais a gramática se manifesta.

Os três eixos, para Vieira (2018), embora didaticamente compartimentados, devem ser tomados como princípios das práticas de ensino de análise linguística/semiótica, já que, somente quando amalgamados, cumprem os objetivos de formação de um sujeito analista dos discursos e capaz de operar com a linguagem nas diversas situações do cotidiano. Em sua metáfora, quando um desses eixos é escamoteado, a autora afirma que o ensino de gramática se torna manco, pois o processo de reflexão não se completa.

Desse modo, quando pensamos nos pilares *instrução explícita* e *enquadramento crítico* da Pedagogia dos Multiletramentos, vemos que o trabalho com a nomenclatura gramatical, ou com qualquer outra elaboração metalinguística, é importante na análise, não somente para identificação das classes gramaticais nos textos, por exemplo, mas, ao lado disso, para perceber como a estruturação linguística efetua o processo de produção de sentidos nos diferentes textos do cotidiano. Como diz Vieira (2018), não há elaboração semiótica sem gramática, isto é, sem uma organização/disposição de elementos numa cadeia a partir da qual se comunica uma mensagem e, conseqüentemente, proliferam-se discursos e ideologias.

Assumindo os pressupostos dos multiletramentos para o ensino das práticas de linguagem no ambiente escolar, deve o professor se nortear a partir do que o GNL ([1996] 2021) e Rojo (2012) denominam como Pedagogia dos Multiletramentos, a qual se organiza em torno de quatro pilares, somente didaticamente separados: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. As práticas de análise linguística/semiótica protagonizam os pilares *instrução explícita* e *enquadramento crítico*, já que são as etapas

analíticas em que mais se opera com a materialidade textual a fim de pensar seus efeitos de sentido.

Essas iluminações teóricas defendem, em suma: um trabalho produtivo com a análise linguística/semiótica, com foco nos efeitos de sentidos à luz das circunstâncias mediatas e imediatas que gestam as interações; um ensino de gramática orientado para o uso e, portanto, para a adequação linguística, com vistas à formação de um sujeito capaz de se engajar em diversas situações interlocutivas e de compreender que a variação é inerente ao fenômeno linguístico; um processo analítico que considera as diversas linguagens que se transversalizam nos textos do cotidiano. Esse, portanto, será o alicerce teórico da pesquisa que aqui propomos, a fim de cumprirmos os objetivos propostos.

3 O ADJETIVO SOB O ENFOQUE FUNCIONALISTA

Silva e Oliveira (2022) se utilizam do aparato da LFCU para analisar o adjetivo no português brasileiro contemporâneo. Para os autores, essa classe de palavras compõe “uma construção (ou Construção Adjetiva – *CAdj*) de natureza prototipicamente lexical” (Silva; Oliveira, 2022, p. 1063, grifos dos autores). Os parâmetros que definem o adjetivo podem ser postos da seguinte maneira:

Quadro 2 – Planos de análise do adjetivo

Plano de análise	Definição
Fonético-fonológico	Tem delimitação fonêmica, com extensão e tonicidade próprias. Sob essa ótica, constitui-se como uma unidade vocabular individual e independente, seja ela formada por apenas um constituinte vocabular (lexia simples) ou por mais de um (no caso de lexia complexa).
Morfológico	Pode ser uma construção primitiva (atômica) ou derivada (esquemática), flexionando-se, prototipicamente, em gênero e número, em concordância com o termo nominal a que remete (flexão dependente).
Sintático	Vincula-se a um nome (substantivo ou equivalente), na condição de adjunto atributivo ou de predicativo (do sujeito ou do objeto); a uma proposição oracional, como modalizador predicativo; ou a um segmento multiproposicional, em função avaliativa, com baixa ou mesmo nenhuma dependência sintática explícita.
Semântico	Designa uma característica, uma propriedade, uma subclasse, uma qualidade, um valor, um modo de ser ou um estado atribuído(a) a alguém ou a algo (<i>i.e.</i> , um objeto de discurso), de caráter permanente ou

	provisório, extensivo ou intensivo, alterando, de algum modo, o conteúdo sobre o qual incide.
Discursivo-pragmático	Detalha/Especifica, realça e/ou avalia um dado conteúdo informacional relativo a algum referente ou a um segmento (multi)proposicional, impondo uma certa perspectiva (focalização) conceitual/identificativa e/ou axiológica/afetiva sobre o objeto de discurso informado, de caráter objetivo ou (inter)subjetivo. Com isso, fornece um dado a mais sobre o conteúdo (referencial/(multi)proposicional) a que remete, com reflexo na construção de sentidos por parte do(s) interlocutor(es).

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Silva e Oliveira (2022, p. 1064-1065).

Visto dessa maneira, o adjetivo é entendido não somente como forma, mas dentro do pareamento forma e função (Silva; Oliveira, 2022). Além disso, já que o enfoque funcionalista não concebe que as classes são discretas, ressalta-se que os adjetivos perfazem um continuum categorial cujos polos são mais prototípicos e menos prototípicos.

A partir disso, Silva e Oliveira (2022), ao analisarem os dados do português brasileiro contemporâneo, percebem que as CAdj compõem formas do sistema as quais servem a diversos propósitos comunicativos, como o de classificar, determinar e qualificar. Esses sentidos se constroem a partir dos gêneros que concretizam o uso dessas formas, o que comprova o fato de que o nível discursivo-pragmático exerce pressões ao sistema da língua. Tal realidade exerce discursivamente a função de demonstrar o modo como os usuários avaliam determinados objetos de discurso.

Exemplo disso é a pesquisa de Nolasco (2022), autor que, fundamentado na LFCU, observa o funcionamento dos adjetivos em função de adjunto em notícias e suas respectivas manchetes. Um dos exemplos analisados pelo pesquisador é a manchete do G1 Norte e Nordeste, de 04 de julho de 2019, que traz “Mulher morre queimada após retirar neto autista de casa tomada por chamas”.

Nolasco (2022) afirma que o adjetivo *autista* presente na manchete, além de caracterizar o substantivo *neto*, cumpre a função de atribuir heroísmo à ação da avó, que, ao salvar o parente, morre queimada. Isso, ainda consoante o autor, embora com contornos de neutralidade jornalística, guia a atenção do leitor, dando-lhe pistas para que tire conclusões, tais como a de que o menino não seria capaz de sair daquela situação sozinho. Ora, se fosse tomada apenas a abordagem tradicional de análise, o adjunto adnominal em tela seria visto como termo

acessório, argumento que se invalida quando vemos as intenções e as funções às quais ele serve nos usos.

Portanto, a conclusão à que chega Nolasco (2022, p. 32) é a de que o adjetivo é “imprescindível para a construção dos sentidos dos textos, uma vez que, para atingir seu propósito comunicativo e gerar determinados efeitos de sentido sobre o leitor, o produtor faz uso desse item lexical”. Tomando essa ideia como parâmetro e articulando-a aos pressupostos interacionais e produtivos de trabalho com gramática no âmbito escolar, somos levados a entender que o tratamento do adjetivo no ensino deve ter como parâmetro uma análise que focalize a formação crítica dos alunos.

No caso da EJA, conforme podemos inferir de Rojo (2012), um tratamento analítico dessa espécie tem como objetivo deslocar os estudantes da posição de consumidores passivos de enunciados, já que certamente o estudante de EJA tem contato com textos em que o adjetivo é utilizado, para alçá-los ao patamar de analistas críticos, isto é, sujeitos que se empoderam sobre ser e agir no mundo na e pela linguagem.

É a partir dessas ancoragens que guiaremos a análise pretendida neste texto. Antes disso, a seguir, apresentamos a metodologia do estudo, discutindo os princípios que lhe subjazem, o *corpus* da pesquisa e os processos de análise.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa, teórico-metodologicamente, apoia-se nos pressupostos da LA, entendida por Moita Lopes (1996a, p. 3) como “uma área de investigação interdisciplinar que se centra na resolução de problemas da prática de uso da linguagem [...] em contextos da práxis humana”. Em complemento, o autor afirma que a LA é uma “[...] área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico [...]” (Moita Lopes, 1996b, p. 22-23).

A partir disso, entendemos que o trabalho com abordagens de práticas de análise linguística/semiótica no contexto da EJA não pode tão somente ser contemplativo, isto é, identificar quais concepções estão ali (re)veladas. Para além disso, sob o amparo da LA como a discutimos, é necessário enveredar esforços em prol da problematização das propostas de

ensino, ainda mais considerando o contexto da EJA. Significa dizer que, para nós, interessa, ao passo que se identificam abordagens, perscrutar quais visões de mundo, de sujeito, de linguagem, de educação se imbricam na eleição de determinada abordagem para contemplar a análise linguística/semiótica em materiais didáticos da EJA.

Em vista disso, para cumprir o objetivo geral a que nos propomos, identificamos quais livros didáticos foram aprovados pelo PNLD da EJA. Após o achado dos livros didáticos, foram selecionadas as obras: (i) *Nova Eja Moderna – Leitura e Escrita* (Moderna, 2024), (ii) *Vem pra EJA! Práticas de Leitura e Escrita* (Tanajura e Carvalho, 2024); e (iii) *Convivências: Práticas de Leitura e Escrita* (FTD, 2024).

Com o recorte das obras, passamos à seleção dos conteúdos gramaticais privilegiados pelos três livros didáticos. Foram identificados, principalmente, os adjetivos, no âmbito da morfologia, e as vozes verbais, no campo do estudo sintático. Neste artigo, como antes afirmado, interessa-nos apresentar os dados referentes à análise da classe de palavras *adjetivo*.

Ao longo da análise, a partir do recurso de captura de tela, apresentamos as páginas em que há reflexões e atividades acerca do adjetivo. Os exemplares que fazem parte do *corpus* da pesquisa provêm do manual do professor, motivo pelo qual, nas capturas, é possível visualizar as respostas dos itens, bem como as direções didáticas sugeridas aos docentes.

Em função dessa perspectiva, este estudo tem natureza documental e qualitativa. Analiticamente, busca-se inferir concepções de ensino de gramática que emergem do tratamento do adjetivo nas obras referidas, apelando para os subsídios teóricos aludidos ao longo das seções teóricas deste artigo.

Para isso, inicialmente, fizemos identificação dos parâmetros elencados por Silva e Oliveira (2022), que guiam a abordagem dos adjetivos nas obras. Com esse resultado, os livros que mais realizavam o pareamento forma e função foram categorizados sob o viés produtivo de ensino de gramática, à luz de Travaglia (2003), e dentro de um trabalho pedagógico guiado pelos três eixos postos por Vieira (2018). Ao fim da análise, apresentamos quadros-síntese, nos quais o símbolo + representa *presença*, enquanto o símbolo - significa *ausência*.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos a análise abordando o livro *Nova Eja – Leitura e Escrita* (Moderna, 2024). A obra traz o estudo da gramática em seção denominada *Para refletir sobre a língua*. No caso dos adjetivos, eles são apresentados logo após os substantivos. Isso, portanto, demonstra já uma valorização do comportamento morfossintático dessa classe de palavras, já que normalmente ela, como mostram Silva e Oliveira (2022), especifica um substantivo, inclusive estabelecendo relação de concordância marcada ou não com este.

Figura 1 – Apontamentos e atividades do livro *Nova Eja – Leitura e Escrita* (Moderna, 2024)

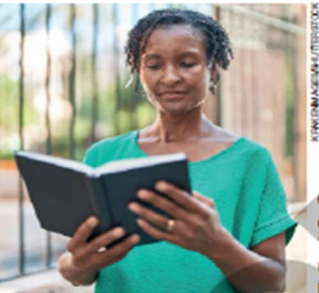
Adjetivo

Diferentemente de um substantivo, palavras como “descomunal” não são nomes de coisas. São palavras que atribuem características (que podem ser boas ou ruins) aos substantivos. Essas palavras são chamadas **adjetivos**.

- 14** Identifique os adjetivos usados nestes trechos da lenda “A onça valentona e o raio poderoso”.
- “Um dia ela encontrou um moço muito formoso à beira de um rio. Ele estava lá preparando um bastão.” **14a. “Formoso”.**
 - “[...] a onça mostrou mais uma vez sua força soltando fortes urros que foram ouvidos por toda a terra. Subiu em outras árvores e as destruiu sem dó nem piedade.” **14b. “Fortes”.**
 - “Quando Raio viu a onça toda encolhida e medrosa, deitada sobre o próprio rabo, encaminhou-se para ela e ergueu as mãos como se fosse mandar um raio direto no coração do bichano.” **14c. “Encolhida”, “medrosa” e “deitada”.**
 - “Agora eu vou embora, mas você sempre vai lembrar de mim. Já toda envergonhada e cabisbaixa, a onça foi para sua casa.” **14d. “Envergonhada” e “cabisbaixa”.**

- 15** Observe o quadro a seguir.

G	gentil
A	amorosa
B	bela
R	romântica
I	Inteligente
E	estudiosa
L	leal
A	atenciosa



O nome de cada um, como “Gabriela”, é um substantivo próprio.

Observe que as primeiras letras, lidas na vertical, formam o substantivo próprio “Gabriela”. Na coluna seguinte, há adjetivos que se referem a essa pessoa.

- Agora, faça como no modelo: disponha uma foto sua e escreva seu nome na vertical, uma letra seguida da outra. **15a. Resposta pessoal.**
- Escreva adjetivos relacionados às suas características, preferencialmente um para cada uma das letras de seu nome. Ao final, leia para os colegas o que você criou. Eles farão o mesmo. **15b. Resposta pessoal.**

Fonte: Moderna (2024, p. 82-83).

Inicialmente, o livro apresenta o conceito de adjetivo. O foco da definição recai principalmente sobre os planos morfossintático e semântico da classe de palavras (Silva;

Oliveira, 2022), já que salienta sua relação com o substantivo e a atribuição de caracterizações a este. Diferentemente do que propõem Travaglia (2003), Antunes (2003) e Vieira (2018), a obra parte de uma abordagem dedutiva de tratamento, já que não examina os usos para refletir sobre a língua, mas o contrário, o que afasta o livro do tripé uso-reflexão-uso.

Se o propósito é fazer com que o aluno reconheça os adjetivos nos diferentes contextos do uso da linguagem, o texto acaba por segmentar a classe gramatical como “características boas ou ruins atribuídas a um substantivo”, apresentando apenas uma faceta de suas funções discursivas e, ao mesmo tempo, suprimindo seu uso a situações que não podem ser definidas moralmente como boas ou ruins (Nolasco, 2022).

Embora seja necessário apresentar a definição de adjetivos, na concretude, como vimos a partir dos estudos de Silva e Oliveira (2022) e de Nolasco (2022), os usos amplificam qualquer projeto definitório. Nesse sentido, sob a égide de um ensino que busca qualificar sujeitos para o uso da linguagem a favor de seu empoderamento, é interessante também apresentar os diferentes propósitos a que servem os adjetivos, dando margem a uma dimensão mais discursivo-pragmática de análise dessa classe de palavras.

Na oportunidade que teria para realizar a reflexão discursivo-pragmática sobre os adjetivos, o livro didático prefere apresentar uma questão apenas de identificação dos adjetivos em frases. Embora haja um avanço, já que a obra não traz frases inventadas, mas sim retiradas de um dos textos que compõem a unidade, a questão 14 solicita que o estudante apenas faça a identificação dos adjetivos presentes nos trechos.

Obviamente, como diz Vieira (2018), o processo de identificação é crucial para o trabalho pedagógico com a gramática, pois refletir metalinguisticamente sobre os usos é etapa importante para que haja manipulação acerca dos dados. No entanto, o livro se limita a isso, não havendo um item sequer que oportunize a reflexão sobre a função que os adjetivos identificados exercem no texto em análise, ainda mais considerando ser ele uma lenda.

Todos os adjetivos passíveis de identificação corroboram a definição apresentada na obra, que foca a caracterização boa ou ruim do substantivo. Na mesma questão, a palavra *formoso* é utilizada em uma frase, adjetivo que é pouco produtivo nas interlocuções de nossa sincronia, sendo utilizado, quando é, em situações mais formais. Essa seria uma oportunidade para pensar sobre os usos lexicais no gênero lenda, o que seria oportuno inclusive para refletir a partir do eixo heterogeneidade, como propõe Vieira (2018) – mas isso não é o que acontece.

Na questão 15, segundo e último item apresentado pelo livro sobre os adjetivos, solicita-se que, assim como no modelo apresentado, o aluno faça um acróstico de seu nome, apresentando palavras que lhe qualifiquem. Aqui, embora haja produção de um texto concreto, o foco permanece sobre a reflexão metalinguística do sujeito acerca da língua.

Nesse sentido, a concepção de gramática que emerge da obra mistura os alicerces de uma abordagem normativa, já que se ampara num tratamento dedutivo da linguagem, e descritiva, uma vez que dá foco à identificação de estruturas em textos reais. Assim, pensando a partir das considerações de Vieira (2018), há privilégio do eixo sistematicidade nos itens em análise; mantém-se, assim, uma abordagem que reforça a inferência de que a língua é uma norma imperiosa.

Embora seja objetivo da educação básica possibilitar o acesso dos estudantes a outras camadas sociais, o que passa pelo domínio das variantes mais formais de uso da língua, é também necessário apresentar exemplos de outras variantes, principalmente a estudantes da EJA. Falta, portanto, o uso de adjetivos mais produtivos em nossa sincronia. Introduzir isso, além de demonstrar a complexidade da língua, reforça seu caráter evolutivo e variacional. Ao utilizar termos que ou estão em desuso ou não fazem sentido para aquele grupo em seu contexto sócio-geográfico, o conteúdo se torna um possível fator de distanciamento do educando com o tema. Assim, percebe-se que o pilar heterogeneidade, como também o da interacionalidade, propostos pela abordagem em três eixos de Vieira (2018), são desconsiderados na obra didática.

Mediante a análise de como os adjetivos são tratados no livro *Nova Eja - Leitura e Escrita*, pode-se perceber qual visão de gramática estava presente na formulação do conteúdo: uma ótica direcionada ao ensino da norma padrão, ou seja, a um estudo ensimesmado de uma língua à qual se relegou prestígio (Travaglia, 2003). Essa abordagem não aponta possíveis variações linguísticas; pelo contrário, ela apresenta uma única variedade como correta e verdadeira (Travaglia, 2003). É, sobretudo, um conteúdo que prioriza certa estabilização da língua e desconsideração de usos orais.

A abordagem do livro, sem considerar o contexto dos estudantes da EJA, que apresentam diferentes percursos sociais, econômicos e culturais, favorece o ensino da norma padrão. Portanto, não há espaço para um ensino articulado com outros tipos de gramáticas, como a reflexiva, que se propõe a refletir acerca de enunciados reais. Também não existe apelo para a gramática internalizada de cada indivíduo (Travaglia, 2003).

Marginaliza-se, nesse sentido, como o adjetivo efetiva sentidos nos usos textuais, a dimensão objetiva ou subjetiva que essas palavras operam e, conseqüentemente, os objetivos ideologicamente orientados de se valer desses recursos nas interlocuções. Portanto, na análise do livro *Nova Eja - Leitura e Escrita*, vemos ainda a recorrência do que Travaglia (2003) chama de ensino descritivo da língua, o qual focaliza a nomenclatura e os usos mais padrões da língua. Para Vieira (2018), esse tipo de abordagem é manco, porque desconsidera as dimensões da interacionalidade, isto é, os objetivos funcionais a que servem os recursos da língua na interação concreta; bem como da heterogeneidade, ou seja, as diversas variantes pelas quais esses objetivos podem ser realizados. O privilégio, quando tomamos a proposta desta autora como parâmetro, é o enfoque da sistematicidade, colocando a língua como uma norma rígida e seu sistema como imperioso.

A obra, assim, abre pouco espaço para a discussão do adjetivo, dando vez a uma abordagem simplista e conteudista. Permanece, neste livro, a concepção prescritiva, dando primazia a uma compreensão normativa e sistemática. Ainda, a questão interacional e variacional é totalmente deixada de lado tanto nas definições quanto nas atividades, o que tem como consequência uma formação defasada do estudante de EJA, já que abordagens como essas reforçam um processo de ensino e aprendizagem bancário (Freire, 2011).

Esses achados, quando interpretados à luz de uma abordagem problematizadora amparada na LA, revelam uma conjuntura muito séria. Se já seria um problema adotar concepções redutoras de língua e, conseqüentemente, de (ensino de) gramática em livros endereçados à modalidade regular, no que se refere à EJA, estancar o processo analítico à identificação de estruturas e à nomenclatura significa manter os estudantes desta modalidade em um patamar de passividade, sem lhes propiciar uma experiência criteriosa para analisar os usos e, com efeito, os jogos de sentidos que subjazem aos adjetivos. Formam-se, assim, sujeitos acrícos, que apenas reproduzem e repetem, numa abordagem não emancipatória de educação (Freire, 2011).

O segundo livro em exame denomina-se *Vem pra Eja! Práticas de Leitura e Escrita* (Tanajura; Carvalho, 2024). Assim como na obra anteriormente analisada, a seção em que se apresentam conteúdos gramaticais se chama *Para refletir sobre a língua*. O adjetivo é trabalhado no capítulo quatro, intitulado *Formas de conhecer o mundo*, com enfoque no gênero conto.

Figura 2 – Apontamentos e atividades do livro *Vem pra Eja! Práticas de Leitura e Escrita* (Tanajura e Carvalho, 2024)

PARA REFLETIR SOBRE A LÍNGUA

Adjetivos

O conto "A beleza total" pode causar algum estranhamento ao leitor, pois os espelhos agem com intenção, como se tivessem vontade própria. Outro aspecto que chama a atenção na história é a beleza da personagem Gertrudes. É uma beleza muito marcante! Como você imaginou essa personagem?

Para transmitir essas ideias ao leitor e ajudá-lo a construir as imagens inusitadas da história, Drummond faz um uso muito cuidadoso de adjetivos.

Adjetivos são palavras cujo propósito é atribuir uma característica aos seres em geral. Qualidades físicas ou psicológicas, usadas para descrever alguém ou alguma coisa, são expressas por adjetivos. No texto que lemos, por exemplo, o autor lança mão de palavras dessa categoria para apresentar ao leitor a noção do quão gigantesca era a beleza de Gertrudes, como: "extrema beleza" ou "sabendo-se incomparável".

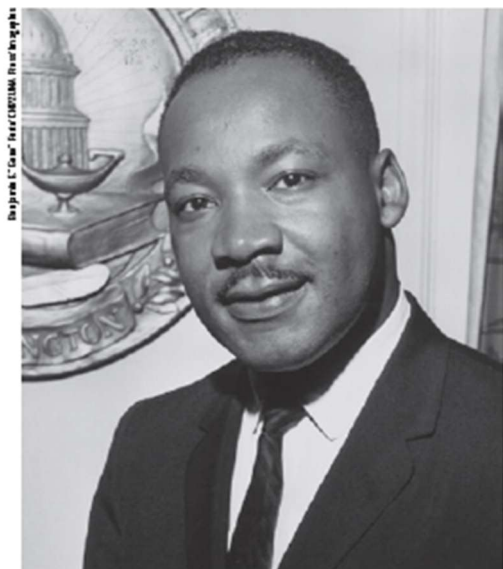
O adjetivo se adapta ao elemento caracterizado, podendo aparecer no gênero feminino ou masculino, assim como pode estar no singular ou no plural. Muito comum em textos descritivos, o adjetivo reflete aquilo que caracteriza objetivamente um ser, como cor, espessura ou tamanho, e também pode manifestar uma opinião, como o julgamento quanto à beleza ou um comportamento, por exemplo.

Nas frases a seguir, é possível observar os usos objetivo e subjetivo dos adjetivos.

Na primeira frase, percebe-se que o adjetivo **grande** revela uma condição real do homem, não sendo uma opinião acerca dele.

Um homem **grande** sempre se destaca dos demais.





Martin Luther King foi um **grande** homem, que lutou pelos direitos dos afrodescendentes nos Estados Unidos.

Já no segundo exemplo, o mesmo adjetivo revela uma condição do líder estadunidense que depende do julgamento do emissor, que transmite admiração pelo líder.

AGORA É A SUA VEZ!

1. Considerando os elementos do conto presentes no texto de Drummond, qual característica gerou o conflito vivido pela personagem principal?
Sua beleza extrema.
2. Que adversidades a beleza de Gertrudes trouxe para sua vida?
Gertrudes não podia ver seu reflexo no espelho, não podia passear pelas ruas, foi proibida de se aproximar da janela de casa.
3. O texto atribui características a outros elementos, na medida em que os descreve. Que características são relacionadas ao engarrafamento, ao ar e ao destino de Gertrudes?
As características são monstro, puro e fatal, respectivamente.
4. Qual contribuição o uso desses adjetivos traz ao texto?
Eles permitem ao leitor criar uma imagem dos seres mencionados no texto.
5. Observe o trecho: "Houve um engarrafamento monstro".
 - a. O que a palavra **monstro** normalmente significa?
Um ser aterrorizante, grande e ameaçador.
 - b. No texto, qual é o sentido atribuído a essa palavra?
A palavra monstro indica que o engarrafamento era muito extenso.
 - c. Qual é a relação existente entre o significado concreto da palavra **monstro** e o sentido atribuído a ela no texto?
Assim como o substantivo monstro indica um ser de grandes dimensões, seu uso como adjetivo traz a mesma ideia.
6. Na sua opinião, a beleza é uma vantagem ou uma desvantagem? Troque ideias com a turma sobre isso.
Resposta pessoal.

Fonte: Tanajura e Carvalho (2024, p. 74-76).

O livro inicia a abordagem dos adjetivos fazendo menção a um dos contos trabalhados no capítulo – *A beleza fatal*, de Carlos Drummond de Andrade. No texto, a beleza exacerbada da protagonista Gertrudes chama atenção de todos os homens da cidade, promovendo um caos, motivo pelo qual a mulher é privada de sair do quarto. A partir disso, a obra solicita que o

estudante rememore palavras que são utilizadas ao longo do conto para caracterizar a personagem. Ao fim disso, afirma-se que essas palavras são chamadas de adjetivos.

Aqui, embora a obra pudesse trazer alguns recortes para que o estudante identificasse as palavras sem ter que retornar especificamente à página em que o conto se apresenta, já vemos um avanço importante, se comparado à análise da obra anterior: parte-se de um texto concreto para realizar reflexões sobre a gramática da língua, enxertando essa operação analítica de metalinguagem.

Como aponta Geraldi (1984, 1991), que propôs o conceito de prática de análise linguística, as atividades em torno desse eixo de ensino devem partir de textos, entendidos como as unidades reais de realização da língua, para promover o que Franchi (1988) chama de reflexões meta e epilinguísticas. Enquanto aquelas têm a função de promover uma análise conceitual sobre a própria língua, estas, amparadas nas primeiras, objetivam permitir que o sujeito perceba os efeitos de sentido propiciados por essas estruturas nas interações linguísticas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) –, assim como a BNCC (Brasil, 2018), endossam isso ao afirmarem que é necessário dar protagonismo a esses dois processos reflexivos no interior das práticas de análise linguística/semiótica.

Na esteira disso, vemos que a orientação das próprias diretrizes institucionais é dimensionada no livro didático, já que, após a definição dos adjetivos, que, assim como nos demais livros, dá saliência a aspectos semânticos e morfossintáticos, a obra apresenta os usos discursivos aos quais a classe de palavra serve.

Mais à frente, o livro didático diferencia caracterizações objetivas e subjetivas, apresentando, para isso, o uso da palavra *grande*, que pode funcionar para realizar ambos os tipos de descrição. Ademais, é interessante observar que, embora não mencione diretamente, os exemplos evidenciam que a posição sintática do adjetivo em relação ao substantivo, se ante ou posposto, também afeta os propósitos comunicativos.

Após os apontamentos de explicação, o livro em tela apresenta atividades que, como salienta Hammes-Rodrigues (2021), não utilizam o texto como pretexto para o ensino de gramática, mas, de fato, promovem a compreensão de que a gramática opera nos textos funções discursivas que merecem destaque no processo de estudo.

Inicialmente, as questões 1 e 2 salientam aspectos mais interpretativos sobre o próprio enredo do conto. Em seguida, as questões 3, 4 e 5 dão relevo para o funcionamento dos adjetivos

no texto em estudo. É interessante destacar especialmente o item 5, que realiza análise da palavra *monstro*, utilizada em sentido figurado no texto. Por fim, na questão 6, os estudantes são instados a realizar uma reflexão sobre a importância da beleza para a vida, o que, a depender do encaminhamento feito pelo docente, pode gerar uma discussão muito profícua.

A partir dessas considerações analíticas, observamos que a obra *Vem pra EJA: Práticas de leitura e escrita* (Tanajura e Carvalho, 2024) dá destaque a um trabalho gramatical muito sensível à análise dos efeitos de sentido. Hammes-Rodrigues (2021), a propósito disso, afirma que o ensino de gramática, ao invés de buscar aplicar os tópicos gramaticais no texto, deve se ancorar numa compreensão de que se trata de uma gramática implicada nos e pelos textos. Isso significa dizer que os próprios usos direcionam os focos analíticos que serão problematizados ao longo do processo pedagógico. No livro em pauta, embora nas atividades tenha sido marginalizada a discussão sobre descrições objetivas e subjetivas – o que seria muito bem-vindo de analisar no conto de Drummond –, há um caminho indutivo de reflexão, que parte dos dados efetivos para refletir meta e epilinguisticamente sobre a gramática (Franchi, 1988).

Observado isso, podemos afirmar que, diferentemente da obra anteriormente analisada, esta se guia por um trabalho produtivo com ensino de gramática (Travaglia, 2003), dimensionando uma abordagem interacional da língua (Antunes, 2003) e dando destaque para os eixos sistematicidade e interacionalidade no processo analítico; assim, vemos, no livro didático em tela, a marginalização de reflexões ancoradas no eixo heterogeneidade, o que, segundo Vieira (2018), torna o ensino manco por não referenciar o trabalho analítico da língua a partir das dimensões que lhe são inerentes.

Seguimos então para a análise do livro *Convivências: Práticas de Leitura e Escrita* (Moderna, 2024), o qual contempla os adjetivos no capítulo um, denominado *Identidade e Cidadania*, no qual se trabalha o gênero relato.

Figura 3 – Apontamentos e atividades do livro *Convivências: Práticas de Leitura e Escrita* (FTD, 2024)

Adjetivo

com o do substantivo. Nesse caso, a expressão seria "os estudos".

1. Releia mais um trecho de um dos relatos de experiências vividas.

Então, se for pra contar a história da vida pessoal da pessoa, vai um dia inteiro pra contar. Mas como aqui a gente tá vendo que o foco da coisa é uma educação diferenciada, então, principalmente, o que eu tenho que passar é o seguinte: Que meu pai, segundo tudo isso que já falaram aí, [], a Marisa, então, isso aí é a nossa cultura, que eles aprenderam um passando para outro; desde o meu bisavô passando um para outro.

- Que palavra foi empregada nesse trecho para caracterizar o substantivo **educação**? Resposta: A palavra **diferenciada**.
- Se essa palavra fosse excluída, o trecho teria o mesmo sentido? Explique sua resposta. Resposta: Não, pois não seria possível saber como é essa educação.
- E se essa palavra fosse substituída pelo termo **ruim**, o trecho teria o mesmo sentido? Explique sua resposta. Resposta: Não, o sentido do trecho seria alterado, pois seria mencionado um aspecto negativo da educação, enquanto no trecho em questão foi citado um aspecto positivo.
- Qual é o gênero e o número do substantivo **educação**? Resposta: Feminino e singular.
- Qual é o gênero e o número da palavra que foi usada para caracterizar esse substantivo? Resposta: Feminino e singular.
- O que é possível concluir a respeito da concordância de gênero e número entre o substantivo e a palavra que o caracteriza? Resposta: É possível concluir que eles concordam tanto em gênero quanto em número.

2. Lela mais um trecho de um dos relatos.

Eu... acho que alguém conheceu o professor Antonio... eu e o professor Antonio ali do, que já morreu {De acidente, né?}, é, e a professora Neuza, Neuzinha, aquela pequeninha, então, a gente, nós fizemos uma conversa. [] Aí nós ficamos falando um dia, vamos chamar a Secretaria. Aí *chamemos* a Secretaria da Educação de Registro, eu não lembro o ano certo, a data certa, isso eu não lembro.

- Que palavra foi empregada nesse trecho para caracterizar a professora Neuza? Resposta: A palavra **pequeninha**.
- Essa palavra se refere a:
Resposta: Alternativa II.
I) uma ação dela.
II) uma característica física dela.
III) um comportamento dela.
2. c) Resposta: Ao indicar uma característica física dessa pessoa, essa palavra confere uma qualidade específica a ela, ajudando o interlocutor a entender a quem o autor do relato se refere.
- Qual é a importância do emprego dessa palavra nesse trecho do relato?
- Nas expressões "ano certo" e "data certa", qual é o gênero e o número dos substantivos **ano** e **data**? Resposta: **Ano** está no masculino singular e **data** está no feminino singular.
- Qual é o gênero e o número das palavras que acompanham esses substantivos? Resposta: A palavra **certo** está no masculino singular e a palavra **certa** está no feminino singular.

O **adjetivo** é a palavra que especifica o substantivo, atribuindo a ele características ou qualidades.

3. e) Sugestão de resposta: Porque, considerando que se trata de um contexto informal e oral, a marcação do plural apenas no primeiro termo é suficiente.

3. Releia outro trecho do relato de experiências vividas.

[...] Ai nós falamos: “Não, o que nós queria é que fizesse uma escola, não pro Nhunguara, não pra suprir o Nhunguara, pra tudo as comunidade próxima, pra vim estudar aqui, pra vim estudar aqui”.

- a) Que adjetivo especifica o substantivo **comunidade**? Resposta: O adjetivo **próxima**.
b) Se esse adjetivo fosse excluído, o trecho teria o mesmo sentido? Explique sua resposta. Resposta: Não, pois não seria possível saber a qual comunidade o autor se refere.
c) É possível concluir que o autor do relato se refere a uma única comunidade? Explique sua resposta. Resposta: Não. Ele se refere a mais de uma comunidade.
d) Qual termo da expressão “as comunidade próxima” indica plural? Resposta: O artigo **as**.
e) Por que você acha que o autor do relato indicou o plural apenas nesse termo?
f) Em um contexto formal, oral ou escrito, como essa expressão deveria ser usada? Resposta: Deveria ser usada a expressão “as comunidades próximas”, ou seja, todas as palavras no plural, fazendo a concordância entre elas.

14

Fonte: Moderna (2024, p. 33-34).

No caso deste livro, é importante ressaltar, desde já, seu título, que caracteriza leitura e escrita como práticas de linguagem. Esse modo de operar deixa entrever que a obra se ancora em uma abordagem mais enunciativo-discursiva dos fenômenos linguageiros, tal como orienta a BNCC (Brasil, 2018).

Assim, o tratamento dos adjetivos parece coadunar com essa concepção de linguagem. A reflexão inicia com duas questões cujos textos-base são trechos dos relatos apresentados no capítulo. Os itens de cada questão baseiam-se na gramática internalizada do estudante (Travaglia, 2003), solicitando que, via reflexão epilinguística (Franchi, 1988), ele identifique a palavra que caracteriza substantivos do excerto em análise e sua função discursiva; nos demais itens, focaliza-se a questão estrutural/morfossintática do adjetivo. Após isso, apresenta-se a definição da classe de palavras, com destaque, do mesmo modo como nas obras anteriormente analisadas, para aspectos morfosintáticos e semânticos (Silva; Oliveira, 2022; Nolasco, 2022).

Ao analisarmos isso, vemos que o livro, de fato, vai ao encontro de um trabalho produtivo com a gramática (Travaglia, 2003), pois se baseia no tripé uso-reflexão-uso, como recomendam os próprios documentos oficiais para o ensino, a exemplo dos PCN (Brasil, 1998, 2000) e da BNCC (Brasil, 2018), assim como Antunes (2003) e Vieira (2018). Isso significa que se inicia a reflexão a partir de um texto concreto para construir uma análise acerca dele. A partir disso, apresenta-se a nomenclatura, cumprindo o pilar sistematicidade (Vieira, 2018),

fornecendo metalinguagem analítica ao estudante. Por fim, há novas questões as quais cumprem a função de aprofundar conhecimentos sobre a língua.

A questão 3, que tem o propósito de propiciar o retorno ao uso após o pilar reflexão, traz novamente um trecho de um dos relatos lidos no capítulo como texto-base. No caso, é apresentado um trecho de transcrição de entrevista oral, o que é bastante pertinente por permitir reflexão sobre a heterogeneidade pela qual se dá a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo.

A questão, além de dimensionar a função discursiva do adjetivo (item b) – o que permite concretizar a ideia de que a função sintática de adjunto adnominal não é acessória aos usos da língua (Nolasco, 2022), também dá primazia à análise morfossintática dessa classe de palavras – sua relação com o substantivo.

Os últimos itens, por sua vez, dão espaço para que o aluno reflita sobre a concordância não marcada, bem como para perceber que esta é uma normatização mais comum em contextos de maior informalidade, o que desconstrói a ideia de certo e errado na língua, dando margem para a concepção de adequado e inadequado. Sobre isso, é importante trazer o apontamento de Faraco (2015), segundo quem o ensino de gramática deve munir o estudante das diversas normas que regulam, no sentido de serem mais comuns e adequadas, cada situação de interlocução.

Então, no caso do livro *Convivência: Práticas de Leitura e Escrita*, destaca-se a evidente ancoragem numa concepção produtiva de ensino de gramática (Travaglia, 2003), evocando os três eixos para o trabalho pedagógico: sistematicidade, interacionalidade e heterogeneidade (Vieira, 2018). Portanto, percebe-se que o livro apresenta usos efetivos da língua (eixo interatividade) para construir uma reflexão epilinguística acerca dos textos; a partir disso, enxerta-se de metalinguagem, isto é, nomeiam-se as categoriais com que se está trabalhando (eixo sistematicidade); por fim, apresentam-se outros usos reais, tanto para aprofundar a análise discursivo-pragmática sobre os adjetivos quanto para refletir sobre os diferentes modos pelos quais o sistema da língua pode operar (eixo heterogeneidade). Privilegia-se, desse modo, um tratamento reflexivo indutivo, a partir dos três eixos propostos por Vieira (2018), o que torna a análise da língua completa.

É importante notar que tanto os comandos das questões quanto os textos-base apresentam linguagem acessível ao estudante, dando a ideia de que o objetivo é propiciar-lhe

maior empoderamento sobre os usos orais e escritos, ao invés de focar na formação de um estudioso profissional da nomenclatura tradicional gramatical. Além disso, o livro insta o aluno a adotar uma posição reflexiva sobre a língua, o que é muito pertinente para a construção de letramentos.

Em síntese da discussão aqui empreendida, apresentamos alguns quadros que ilustram os achados. O primeiro deles, a seguir, aborda os principais planos de análise, segundo a tipificação de Silva e Oliveira (2022), contemplados na conceituação dos adjetivos.

Quadro 3 – Planos de análise contemplados nas seções de explicação e de definição dos adjetivos nos livros didáticos analisados

Planos de análise	Fonético-fonológico	Morfossintático	Semântico	Discursivo-pragmático
Livro didático				
<i>Nova Eja – Leitura e Escrita</i>	-	+	+	-
<i>Vem pra EJA: Práticas de leitura e escrita</i>	-	+	+	+
<i>Convivências: Práticas de Leitura e Escrita</i>	-	+	+	+

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 3 demonstra que nenhuma das obras didáticas contempla o nível fonético-fonológico, o que se explica pelo fato de ser óbvio que a classe de palavras dispõe de massa fônica para se realizar nas sentenças. Por sua vez, os níveis morfossintáticos, quando os livros destacam a relação do adjetivo com o substantivo; e semântico, quando os livros trazem a questão da caracterização como o traço de significado principal dessa classe de palavras, são destacados pelos três livros didáticos analisados. O nível discursivo-pragmático está presente em duas das obras em tela, ao passo que é preterido por uma delas.

Esse modo de definir a classe já deixa margem para percebermos que concepções de ensino de gramática (Travaglia, 2003) e quais eixos para o trabalho com análise linguística (Vieira, 2018) emergem das explicações e das atividades apresentadas.

Quadro 4 – Síntese das concepções de ensino de gramática e dos eixos para o ensino emergentes dos livros didáticos em análise

	<i>Nova Eja – Leitura e Escrita</i>	<i>Vem pra EJA: Práticas de leitura e escrita</i>	<i>Convivências: Práticas de Leitura e Escrita</i>
Concepções de ensino de gramática emergentes	+ prescritivo + descritivo - produtivo	- prescritivo - descritivo + produtivo	- prescritivo + descritivo + produtivo
Eixos para o ensino de análise linguística privilegiados	+ sistematicidade - interacionalidade - heterogeneidade	+ sistematicidade + interacionalidade - heterogeneidade	+ sistematicidade + interacionalidade + heterogeneidade

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com isso, vemos que as obras didáticas voltadas para a EJA assumem, em sua maioria, a integração entre a gramática e os usos efetivos da língua, deixando de lado um caráter mecanicista de análise ao dar vez à prática formativa que instancia um cuidado reflexivo sobre os jogos verbais angariados pelos efeitos de sentido. Assim, as obras assumem um compromisso ético com uma política linguística mais emancipatória, que visa à formação de sujeitos reflexivos, críticos e capazes de auscultar, com propriedade, os modos como os sentidos se constroem nas interações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bunzen (2020) afirma que, se, na maioria dos casos, o livro didático é o único material de consulta à disposição do aluno da educação básica, bem como serve de orientador para o docente formular o currículo que orientará sua prática, analisar essas obras é importante para direcionarmos o olhar acerca das concepções de língua e, consequentemente, de gramática, de aluno, de docente, de ensino, etc. referendadas a partir das abordagens emergentes. Isso porque a experimentação da língua como modo de se constituir identitariamente e de se empoderar como cidadão passa pelo modo como os conteúdos são abordados.

Na EJA, cujo público matriculado normalmente é advindo de realidades socioeconômicas mais marginalizadas pela sociedade, esse empoderamento é urgente, ainda mais se pensarmos que esses estudantes outrora já foram expurgados do sistema escolar.

Retornar à escola, para eles, é um ato de resistência, o qual pode decrescer se a língua estudada ali não fizer sentido para eles.

Assim, a análise aqui empreendida evidencia que, ao menos quanto ao trabalho com adjetivos, os livros didáticos endereçados a estudantes da modalidade EJA, em sua maioria, norteiam-se por um viés analítico mais indutivo, colocando o texto como unidade de ensino da qual emergem reflexões meta e epilinguísticas para se pensar os efeitos de sentido angariados pela classe de palavras adjetivo nos usos efetivos da língua.

Os resultados indicam que, das três obras analisadas, duas delas apresentam uma concepção produtiva de ensino de gramática, dando relevo ao tripé uso-reflexão-uso e a uma análise de como o sistema gramatical concretiza sentidos nos textos. Assim, aponta-se avanço no tratamento da gramática nos livros didáticos, pois sua abordagem revela preocupação com o enfoque interacional da língua.

A partir da análise aqui empreendida, outras pesquisas se fazem necessárias, como as que buscam também perscrutar concepções de língua a partir das atividades de leitura, de produção escrita e de oralidade presentes nas obras. Ademais, observar a mesma operação analítica aqui realizada a partir de outros conteúdos gramaticais é um desdobramento de pesquisa possível para a constituição de um corpo de conhecimentos mais problematizador acerca dos livros didáticos circulantes na atualidade, ainda mais porque sabemos que essas obras se vinculam a discursos políticos, mercadológicos e editoriais subjacentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação de jovens e adultos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clécio. **Livro didático: políticas, produção, ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FTD EDUCAÇÃO. **Convivências: práticas de leitura e escrita: 2º segmento: volume I**. São Paulo: FTD, 2024.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5578>.

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

HAMMES-RODRIGUES, Rosângela. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 73-108.

MODERNA. **Nova EJA: leitura e escrita: 2º segmento: volume 1**. São Paulo: Moderna, 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-15, 1996a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996b.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NOLASCO, Abraão Cleber Silva. Um olhar funcionalista para o adjetivo em função de adjunto adnominal em notícias e suas respectivas manchetes. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**,

São Paulo, v. 22, n. 3, p. 18-34, set./dez. 2022. DOI:
<https://doi.org/10.5935/cadernosletras.v22n3p18-34>.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SILVA, José Romerito; OLIVEIRA, Ana Catarina Ferreira Cabral. O adjetivo no português brasileiro contemporâneo. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 1056-1102, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.30.2.1056-1102>.

TANAJURA, Louise Conceição Pereira; CARVALHO, Milena Ramos Aires. **Vem pra EJA!: Educação de Jovens e Adultos: práticas de leitura e escrita: 2º segmento da EJA: etapas 5 e 6: anos finais do Ensino Fundamental: volume 1**. São Paulo: Casa de Letras, 2024.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino da gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.

Recebido em: **23/11/2025**

Aprovado em: **29/05/2026**