



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MÁRCIA DO SOCORRO BOTELHO CAVALCANTE

**O ENSINO DA GRAMÁTICA POR ENTRADA DE
SENTIDO:** caracterização de seres/eventos em português

BELÉM-PA

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MÁRCIA DO SOCORRO BOTELHO CAVALCANTE

O ENSINO DA GRAMÁTICA POR ENTRADA DE SENTIDO: caracterização de
seres/eventos em português

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iaci de Nazaré Silva Abdon.

BELÉM-PARÁ

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da
Universidade Federal do Pará**

**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat,
mediante os dados fornecidos pelo (a) autor (a)**

C376e Cavalcante, Márcia do Socorro Botelho.
O ensino da gramática por entrada de sentido: :
caracterização de seres/eventos em português /
Márcia do Socorro Botelho Cavalcante. — 2020.
169 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Prof^a Dra. Iaci de Nazaré
Silva Abdon

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de
Pós- Graduação em Letras, Belém, 2020.

1. semiolinguística, gramática de
Patrick Charaudeau, semântica e ensino .
I. Título.

CDD 415

MÁRCIA DO SOCORRO BOTELHO CAVALCANTE

O ENSINO DA GRAMÁTICA POR ENTRADA DE SENTIDO: caracterização de seres/eventos em português

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon.

Data de aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon (UFPA)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Lilian Cristina Buzato Ritter (UEM)
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA)
Membro Interno

Dedico este trabalho científico ao meu pai Raimundo Almeida Cavalcante (in memoriam); à minha grande incentivadora prima-irmã Irvana dos Santos Coutinho Azevedo, à minha tia-mãe-avó, Clarisse dos Santos Coutinho, grande responsável por ter me encaminhado à docência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre guiar-me nas minhas escolhas, dando-me força espiritual para ir em busca de meu aperfeiçoamento profissional.

À minha família, em especial aos meus irmãos Marco, Mirlene e Marceli, minha mãe Graça, minha tia-avó Clarisse, prima-irmã Irvana e primo Mauro, que sempre estiveram ao meu lado, vibrando por minha conquista profissional e crescimento pessoal durante toda minha trajetória de educadora.

À minha orientadora, professora Dr. ^a Iaci de Nazaré Silva Abdon, que com muita competência e profissionalismo soube conduzir brilhantemente todas as etapas do presente trabalho. Suas aulas foram de suma importância para meu aperfeiçoar docente, e, conseqüentemente, escolha de meu tema da dissertação. É uma pessoa e profissional admirável, pois está sempre disposta a ouvir e apoiar seus alunos, seja esclarecendo dúvidas, incentivando-os ou torcendo pelo sucesso deles.

À professora Dr. ^a Márcia Cristina Greco Ohuschi, por todo seu apoio e disponibilidade de materiais de leitura após suas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação. E também, à professora Dr. ^a Ângela Fabiola Alves Chagas, pelas importantes observações na Banca de Qualificação.

Aos professores do PROFLETRAS, que souberam ministrar com grande maestria as importantes disciplinas do curso, com valiosas reflexões e análises sobre muitos problemas referentes ao conhecimento da linguagem/ língua.

Aos meus quatorze amigos da turma de Profletras de 2018, que incontestavelmente, a partir de tantas trocas de ideias e trabalhos feitos durante o curso, contribuíram para meu crescimento profissional.

Por fim, meu agradecimento especial aos principais sujeitos, os alunos. É por eles que procuro aperfeiçoar-me; é por eles que, apesar de toda a desvalorização da profissão de professor, continuo exercendo a docência com amor, dedicação e investimento em estudos. Acredito que somente a Educação pode tornar os cidadãos incrivelmente mais humanos, críticos e donos de seus futuros. Por isso, sei que quanto mais eu aperfeiçoar meu trabalho docente, mais contribuirei para um ensino com valor efetivo e significativo, isto é, que mostre ao aluno que estudar a língua materna é indispensável para sua vida.

“A gramática existe para proteger a comunicação num idioma e deve evoluir com o mesmo, acompanhando as mudanças e variações da linguagem usualmente falada a fim de que permaneça válida e eficiente. É, portanto, a gramática que serve ao idioma, não é o idioma que serve à gramática.”

(Augusto Branco)

RESUMO

Este trabalho insere-se na área de Linguagens e Letramento do Mestrado Profissional em Letras (PROLETRAS) da Universidade Federal do Pará, e tem como tema *um estudo teórico-prático sobre a caracterização dos seres e eventos em língua portuguesa pela entrada de sentido*. Problematiza-se que a maioria dos alunos da escola contexto da pesquisa mostra insegurança em como identificar características de seres e eventos expressas num texto, considerando-se que, além dos adjetivos, outras formas linguísticas se relacionam com a categoria de sentido de que se trata neste trabalho. A partir do fenômeno levantado, à luz dos pressupostos teórico-analíticos da Semiologia, com base em estudos de Travaglia (2011) e Charaudeau (2015), além de contribuições de estudiosos como Bakhtin(1992[1929], Geraldi (2003[1997], 2012[1984]), Zanini (1999), Neves (2018), North & Santaella (2017), tem-se como objetivo geral elaborar um Produto Educacional sobre o ensino de gramática por entrada de sentido, a partir do enfoque metodológico de Lopes-Rossi (2002; 2008), e contribuições de Menegassi (2010; 2018) e Ohuschi (2018; 2019) e Ritter (2010), para ser desenvolvido em turmas dos 9ºanos do Ensino Fundamental. Para tanto, foram objetivos norteadores (i) investigar qual o conhecimento prévio dos alunos-sujeitos da pesquisa quanto ao processo de caracterização; (ii) examinar a contribuição de gramáticas acerca do estudo sobre caracterização (adjetivação), o que poderá servir de parâmetro para o presente trabalho; (iii) relacionar a concepção teórica construída pela Gramática dos Sentidos com a prática escolar no ensino de gramática em língua portuguesa. Procedeu-se, como opção metodológica, a uma pesquisa participante, de cunho predominantemente descritivo-qualitativo no tratamento dos dados levantados, pelos quais se buscou ter indícios do conhecimento dos sujeitos da pesquisa quanto ao processo de caracterização e das formas disponíveis na língua portuguesa. Os instrumentos utilizados para a pesquisa diagnóstica constituíram-se de técnicas de observação e de registros para a constituição de um *corpus* a partir do qual se confirmou que, embora os alunos demonstrem competência para caracterizar, não têm o domínio suficiente de que existe uma diversidade de formas da língua para expressar categorias de sentido, o que justifica investir-se no ensino de gramática com entrada pelos sentidos. De posse dos resultados, formulou-se o Produto Educacional *Texto, Gramática e Produção de Sentidos*, cujas atividades propostas

estão distribuídas por módulos didáticos – de leitura, de análise linguística, de produção textual e de divulgação ao público – e que tem como produto final, a produção escrita de uma coletânea de relatos pessoais, preferencialmente, para ser feita por alunos dos 9º anos.

Palavras-chave: Gramática dos sentidos. Semiologia. Caracterização de seres/eventos. Ensino de gramática.

ABSTRACT

This work is part of the Languages and Literacy area of the Professional Master of Arts (PROLETRAS) at the Federal University of Pará, and has as its theme a theoretical-practical study on the characterization of beings and events in Portuguese through the entry of meaning. It is problematized that the majority of students in the school research context shows insecurity in how to identify characteristics of beings and events expressed in a text, considering that, in addition to adjectives, other linguistic forms are related to the category of meaning in question. In this job. Based on the phenomenon raised, in the light of the theoretical-analytical assumptions of Semiolinguistics, based on studies by Travaglia (2011) and Charaudeau (2015), in addition to contributions by scholars such as Bakhtin (1992 [1929], Geraldi (2003 [1997] , 2012 [1984]), Zanini (1999), Neves (2018), North & Santaella (2017), has as its general objective to develop a Educational Product on the teaching of grammar by input of meaning, from the methodological focus of Lopes-Rossi (2002; 2008), and contributions by Menegassi (2010; 2018) and Ohuschi (2018; 2019) and Ritter (2010), to be developed in classes of the 9th grade of elementary school.) to investigate the prior knowledge of the research subject students regarding the characterization process; (ii) to examine the contribution of grammars about the characterization study (adjective), which may serve as a parameter for the present work; (iii) relate the theoretical conception constructed by the Grammar of Senses with school practice in the teaching of grammar in Portuguese. As a methodological option, a participatory research was carried out, of a predominantly descriptive-qualitative nature in the treatment of the data collected, by which it was sought to have evidence of the knowledge of the research subjects regarding the characterization process and the forms available in the Portuguese language. The instruments used for diagnostic research consisted of observation techniques and records for the constitution of a corpus from which it was confirmed that, although the students demonstrate competence to characterize, they do not have sufficient mastery that there is a diversity of ways of language to express categories of meaning, which justifies investing in the teaching of grammar with input by the senses. With the results in hand, the Educational Product Text, Grammar and Sense Production was formulated, whose proposed activities are distributed by didactic modules - reading, linguistic analysis, textual production and public disclosure - and

whose final product is , the written production of a collection of personal reports, preferably, to be done by students of the 9th grade.

Keywords: Grammar of the senses. Semiolinguistics. Characterization of beings / events. Grammar teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ESTUDOS GRAMATICAIS	24
2.1	Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa	25
2.2	Concepção de gramática como disciplina escolar	32
2.3	Abordagem do adjetivo na tradição gramatical e na tradição dos estudos linguísticos	51
2.3.1	O adjetivo na tradição gramatical	52
2.3.2	O adjetivo na tradição linguística	56
2.4	Proposta de sistematização do ensino de gramática: entrada pelo recurso e entrada pelo sentido	60
2.4.1	Entrada pelo tipo de recurso	63
2.4.2	Entrada pela instrução de sentido	65
3	A ESTRUTURA DE UMA GRAMÁTICA DE SENTIDOS E SUAS INCIDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	69
3.1	Sobre a semiótica	69
3.2	O que é e como se estrutura uma gramática dos sentidos.....	73
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
4.1	Natureza da pesquisa	88
4.2	O contexto da pesquisa	89
4.2.1	A infraestrutura	89
4.2.2	Os alunos colaboradores	90
4.3	O percurso da pesquisa	91
4.3.1	Aula dialogada	91
4.3.2	Produção textual.....	91
4.3.3	Socialização e Contribuição.....	92
4.4	Procedimento de análise.....	92
4.5	Análise dos dados coletados.....	93
4.5.1	Sobre a Aula dialogada.....	93
4.5.2	Sobre a Produção Textual	97
4.5.3	Sobre a Socialização e Contribuição	106
5	PRODUTO EDUCACIONAL	107
5.1	Fundamentos da gramática de sentidos	108

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS.....	160
	ANEXOS.....	164

1 INTRODUÇÃO

Desde o período escolar, sempre tive facilidade de ler e apreender o sentido dos textos, principalmente quando eram aulas de Língua Portuguesa e de História. Recordo-me bem de que o que mais me encantava quando estava em sala era sentir que eu podia interagir com o professor; que certos conteúdos, quando ensinados de forma pragmática, tinham um significado maior para mim, e, por isso, causavam-me maior interesse para saber mais a respeito.

Sei que isso pode parecer estranho, mas o fato é que eu já tinha o dom para ser professora (peço licença ao leitor para que essa primeira parte a respeito da minha trajetória profissional, eu possa fazê-lo em forma de relato), tanto é que, quando pré-adolescente, minha brincadeira predileta era simular, no quintal de casa, uma escola, onde eu adorava ensinar meus irmãos e amigos.

Eu tinha didática na hora de explicar, conseguia captar a finalidade dos textos estudados e assim simplificar o conteúdo para que, quem me escutasse, pudesse compreender o que eu estava tentando repassar.

Quando participava de trabalhos em grupo, antecipava-me em pesquisar mais sobre o assunto, mesmo sem o professor pedir, pois sempre pensei que, quanto mais eu conhecesse o conteúdo ensinado, mais eu poderia somar com o que tinha aprendido na aula, e, assim, ajudar meus colegas do grupo do qual eu fazia parte, caso fosse necessário.

Hoje sei que eu já tinha três características fundamentais para ser professor, que são: o *prazer de ensinar*, a *didática* e o *espírito de pesquisador*. Este último, inclusive, sendo um diferencial na minha atuação, desde que iniciei minha carreira docente, pois acredito que quanto mais leio, mais pesquiso, mais fortaleço meu conhecimento. Afinal, professor nunca para de aprender.

Mas um fato marcante que me fez decidir que escolheria ser professora de Língua Portuguesa ocorreu ao observar a forma de explicar de uma professora quando eu estava na 8ª série. Eram tantas regras para copiar, que pensei assim: se eu fosse professora, de que forma poderia tornar essa aula mais agradável e participativa, sem tantas regras para decorar? E ainda, eu, Márcia, sendo aluna, como gostaria que fosse a aula da Márcia, professora?

E mais, se eu consigo gostar de tudo o que se refere à língua portuguesa, será que eu não seria uma boa professora a ponto de fazer com que meus possíveis

alunos gostassem de estudar o idioma que falam? E/ou será que para ensinar bem não é preciso antes colocar-se no lugar do aluno e assim imaginar como este aprende?

Foram esses questionamentos que me impulsionaram a fazer o 2º grau (nível de ensino chamado na época), em nível de magistério, visto que já me daria uma boa iniciação didática e aquisição de conhecimentos gerais, mesmo que fossem voltados para as séries iniciais.

E assim, logo após concluir o curso, pude enfim ter meu primeiro emprego numa escola particular, e começar a ministrar aulas para crianças. Meu apego era tão grande pelo ensino da língua, que conseguia alfabetizar as turmas no meio do ano letivo.

Foi, então, que fazer o curso de Letras se tornou um grande desejo realmente. E como minha vida sempre foi marcada por grandes acontecimentos, às vésperas de prestar vestibular para Letras na Universidade Federal do Pará (UFPA) e para Pedagogia na Universidade Estadual do Pará (UEPA), fui surpreendida com uma triste e desesperadora notícia: meu pai tinha sido atropelado e entrado em coma.

Isso me abalou profundamente, mas, por obra divina e força espiritual paternal, consegui aprovação nas duas universidades, mesmo tendo a dolorida notícia que meu pai havia falecido no meu último dia de prova. E, enquanto vários calouros comemoravam suas aprovações, eu estava no velório. Sim, isso mesmo, no dia do resultado da UEPA, fora o último adeus ao meu amado pai. E após sete dias do seu falecimento, aconteceu minha aprovação na UFPA.

Como meu objetivo era conhecer mais sobre o ensino da Língua Portuguesa (LP) e, portanto, oportunizar mais atividades de letramento aos meus alunos, preferi fazer somente o curso de Letras, e essa foi a melhor decisão que tomei, porque pude fundamentar-me mais ao preparar minhas aulas, bem como orientar as crianças em suas descobertas, em relação ao processo de ler e escrever, e não apenas levá-las a decodificar palavras.

É válido ressaltar que toda atividade programada partia de uma vivência com algum gênero discursivo (receitas, fábulas, histórias em quadrinhos, canções, parlendas etc.) ou situação real (brincadeiras, jogos etc.). Dos jogos e brincadeiras geralmente surgia uma forma de registro, seja avaliando oralmente o que foi bom ou não, seja em forma de desenho, palavra ou pequenos agrupamento de ideias.

Já no trabalho com gênero, estimulava os alfabetizados a apreciarem o gênero em questão, a descobrirem as belezas das imagens, a ludicidade entre as palavras (que era possível pelo contexto linguístico). Isso tudo os ajudava a atingir a leitura instrumental ou global do texto, e assim desfrutar do prazer de sentir-se como sujeito de sua aprendizagem.

Tal procedimento metodológico favorecia que as etapas de compreensão, de interpretação e as atividades de análise, reflexão, sistematização e uso das construções gramaticais dos textos fluíssem sem maiores dificuldades.

Por exemplo, a construção da escrita era uma etapa que ia surgindo ao longo do desdobrar das atividades: novas palavras aprendidas eram registradas pelos alunos no dicionário da turma, na construção de portfólios, nos jogos ortográficos, na confecção de livros de receitas, na elaboração do Correio Amigo etc.

Enfim, procurava mostrar o quanto aprender a ler e escrever era importante para interagir com o mundo; por isso minhas atividades primavam pelo uso do texto como objeto de ensino e interação com os alunos.

Como é possível perceber, já naquela época, eu atuava dentro da linha reflexiva de aprendizagem, a qual sustenta que, na construção do conhecimento, o aluno tem que agir/ interagir com o objeto a ser conhecido, no caso o texto/ a língua, para poder *analisar, refletir e usar* (construir) novos aprendizados (BRASIL, 1998).

Posso confirmar, com certeza, que foi uma experiência bem enriquecedora nos meus primeiros tempos de docência. Tanto que, após alguns anos, passei a atuar como coordenadora na mesma escola em que antes já trabalhava. Ministrava constantemente formações continuadas para professoras acerca de: Fases de escrita passadas pelo alfabetizando (TEBEROSKY & FERREIRO, 1999); As capacidades necessárias para a alfabetização (LEMLE, 1990); Sugestões de atividades na alfabetização e alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu (CAGLIARI, 1999).

Já no ano de 2006, após ser aprovada no Concurso da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), passei a trabalhar somente dando aulas para o Ensino Fundamental II, e, mais uma vez, a minha experiência com letramento fez-me ajudar muitos alunos a superar deficiências quanto à escrita ortográfica ao passarem a entender como são as “relações de concorrência (teoria de poligamia com restrição de posição) entre sons e letras” (LEMLE, 1990, p. 16).

Por isso, não canso de afirmar: a sala de aula foi e sempre será o melhor lugar para eu aprimorar minha prática, pois é na programação (planejamento), mas

principalmente durante a aula, que consigo aplicar meus conhecimentos linguísticos sobre o ensino da língua a fim de obter resultados palpáveis positivos e/ou um redirecionamento ou progressão das ações planejadas.

E isso só é possível porque a linguagem, sendo “uma forma de interação comunicativa” (TRAVAGLIA, 2011, p.14) possibilita ao professor perceber se seus alunos estão construindo significado ao fazerem uso da língua com seus interlocutores (professor ou próprios colegas de classe).

Dois momentos muito ricos contribuíram também para meu percurso docente: quando fiz a primeira Especialização em Língua Portuguesa: abordagem textual, na UFPA (2014), e quando participei da segunda: Gramática da Língua Portuguesa: reflexão e ensino, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG- 2016).

Na UFPA, pude centrar os estudos sobre o trabalho com o texto no processamento de leitura e de escrita aplicados ao ensino básico; na UFMG, foi possível conhecer mais os conteúdos gramaticais normativos, vê seus problemas de terminologia e de definição; compará-los com os usos e funcionamento da língua a fim de refletir sobre o que seria mais apropriado ensinar.

Mas foi em 2018, quando ingressei no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPA) por meio do Exame Nacional de Acesso, que vi a grande oportunidade para eu buscar estudos mais específicos e contemporâneos sobre o ensino da língua portuguesa, seus usos e funcionamento.

Como o Curso visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, pude fazer importantes leituras de renomados teóricos e/ou linguistas acerca das Teorias da Linguagem e Ensino, e também de Leitura e Produção Textual: diversidade Social e Práticas Docentes (Manual do Mestrando, 2018).

Obviamente que nada disso seria possível, se não fosse a valiosa troca de experiências e conhecimentos entre os quinze discentes mestrandos (sexta turma do Profletras de 2018) e também a competência dos docentes do Mestrado, que souberam conduzir com maestria as disciplinas da Matriz Curricular.

Se já priorizava nas minhas aulas atividades que primavam pela articulação entre as práticas de linguagem, com as aulas e trabalhos desenvolvidos no Curso, era chegada a hora, em minha trajetória acadêmica até aqui construída e em anos de exercício de docência, de fazer uma pesquisa sobre o uso da gramática como componente da língua indispensável para criar significado. E assim mostrar que o

ensino da gramática pode ser produtivo para o aluno quando este vê sentido no que aprende.

Nesse sentido, a razão que move a professora-pesquisadora na realização deste trabalho¹ reside na constatação de que a maioria dos estudantes não vê aplicabilidade no que “aprende de gramática” durante as aulas de Língua Portuguesa. Tanto o é, que, quando perguntados sobre quais recursos a gramática dispõe para expressar a caracterização de um ser, muitos afirmam não conhecer, embora saibam fazer uso desse processo na fala e na escrita da língua.

Infelizmente esse é o retrato de como os discentes veem o ensino da Língua Portuguesa para suas vidas: apenas como um momento para se estudar regras e classificações. Mas por que será que pensam assim? Que tipos de aula tiveram para chegar a essa inadequada conclusão? Ou, ainda, será que esses alunos, assim como outros que passaram pelo banco escolar, não são frutos de um ensino que tem em seu histórico, em sua tradição, a transmissão de normas e regras do português de prestígio como sendo esse o principal objetivo do ensino de língua?

É importante ressaltar que não se está responsabilizando o professor pelo ensino descritivo/normativo que ainda se faz prioritariamente presente em muitas escolas, até porque muitos docentes são produtos de suas formações, e estas, dependendo da época, atendiam a um tipo de concepção de linguagem (SOARES, 1998; ZANINI, 1999; TRAVAGLIA, 2009; GERALDI, 2012; PERFEITO, 2005, FUZA, OHUSHI e MENEGASSI, 2020), que ou põe em evidência a linguagem como expressão das ideias, ou como instrumento de comunicação ou dá ênfase à função da linguagem como meio de comunicação de informações. Além do mais, por questões adversas, nem todos os professores têm oportunidade de participar e de investir em formações de aperfeiçoamento.

Assim, esta pesquisa, além de atender ao objetivo final do Profletras, que é contribuir para o aprimoramento da prática docente do professor de Língua Portuguesa e, assim, colaborar para o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, quanto à proficiência em leitura e escrita, representa também um grande crescimento teórico-profissional para a pesquisadora-professora, autora deste trabalho, ao oportunizar que, na construção desta pesquisa e da proposição de trabalho com a gramática, o faça de maneira que permita que o Produto

¹ Por este trabalho, a partir de agora, entrar num campo do conhecimento científico, teórico e metodológico, adotar-se-á a terceira pessoa do singular.

Educacional elaborado, pautado na gramática do sentido, possa ser utilizado por outros professores de Língua Portuguesa envolvidos com o processo ensino-aprendizagem de alunos da educação básica.

Portanto, é nessa perspectiva que se pretende, com este trabalho, desenvolver uma proposta de atividade didática para mostrar como o ensino da gramática pode ser produtivo se aliado à resolução de questões reflexivas, trazendo, por conseguinte, uma sugestão de prática para o professor ensinar ao aluno como ele pode operar sobre os recursos que a língua oferece para a construção de sentido.

Já se ressalta que não é trabalho didático tão simples de se fazer, pois requer que o professor tenha um conhecimento da língua além dos seus aspectos formais expostos nas gramáticas descritivas. No entanto, por acreditar-se que partir das instruções de sentido é uma prática de ensino relevante e de grande ganho linguístico tanto para o professor, quanto para os alunos, ratifica-se a opção pela abordagem da gramática semântica nesta dissertação.

Em linhas gerais, o ensino da gramática pela entrada de sentido tem a intenção comunicativa do sujeito-falante como centro do ato de linguagem, e este ato é descrito e analisado a partir de três polos que “interagem reciprocamente um sobre o outro” para construir o sentido na interação, que são: “um ‘querer dizer’, que se define através de um ‘como dizer’, em função de um ‘poder dizer’ dado pela situação” /contexto comunicativo (CHARAUDEAU, 2015, p. 246, grifos do autor).

Assim é uma gramática que explora a dimensão discursiva da língua, e que tem como principal influenciador o linguista francês Patrick Charaudeau, único analista do discurso a ter publicado um livro sobre gramática, intitulado *Grammaire dusens et de l’ expression* (que, em português, significa Gramática do sentido e da expressão). Neste, o autor postula que uma gramática do sentido deve descrever os fatos de linguagem em função *das intenções do falante; dos desafios comunicativos; e dos efeitos de discurso.*

Por exemplo, se o falante durante a interação comunicativa, para fazer-se entender, precisa qualificar um ser, definir sua propriedade ou inscrevê-lo em classes de pertencimento, ele pode aprender que a língua oferece mais de uma forma (recurso morfossintático) para desempenhar esse papel discursivo, que são: os adjetivos, os nomes substantivos e construções oracionais diversas.

Portanto, como essas formas linguísticas cumprem a mesma função no ato da linguagem, por que não as agrupar e ensiná-las juntas, num mesmo capítulo de gramática? Por que precisam permanecer separadas como se faz na tradição dos estudos gramaticais? Será que para o aluno não seria bem mais fácil identificar, num texto oral ou escrito, quando se está operando com a língua para caracterizar um ser ou evento?

Provavelmente se o ensino da gramática, nos dias de hoje, contemplasse essa nova organização; se a gramática fosse usada para explicar “qual o propósito fundamental da intenção de comunicação global, a que ela serve; e quais as diferenças de sentido que caracterizam cada maneira de expressá-la” (CHARAUDEAU, 2015, p. 251), possivelmente os alunos veriam aplicabilidade em se estudar a gramática nas aulas.

O fato é que, enquanto prevalecer nas escolas, a prática de ensino da gramática dividida em partes do discurso, como se aprender a língua fosse apenas combinar formas (signos) e saber classificar e denominar as unidades da gramática, não se oportunizará ao aluno que ele compreenda os usos e funcionamento da língua durante a interação humana, isto é, detecte “os compromissos que se criam por meio da fala e das condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2012, p. 42).

Com o propósito de aprofundar os estudos acerca de outra abordagem do ensino da gramática, escolheu-se como tema da presente pesquisa **o estudo teórico-prático sobre a caracterização dos seres e eventos em língua portuguesa pela entrada de sentido**. A escolha do tema surgiu após a observação, a partir de uma conversa informal com turmas do 9º ano, de que a maioria dos alunos desconhecia o termo caracterização, assim como mostrava insegurança em como identificar características de seres e eventos expressas num texto.

Como hipótese, concebe-se, portanto que, ao ter a percepção de que instruções de sentido (como a de caracterização de seres/eventos) são construídas por diversidade de formas da língua, o aluno pode ter mais compreensão acerca desse fato de linguagem, e, conseqüentemente, mais habilidade para processar a leitura/produção de textos.

Sendo assim, duas questões norteiam esta pesquisa: que recursos são usados pelos alunos para atribuir caracterização aos seres e eventos? Os sujeitos

da pesquisa identificam as formas diversas de expressar características dos seres/eventos do mundo? Partindo dessa questão, elencou-se como objetivo geral elaborar, com base nos pressupostos de uma gramática dos sentidos, um Produto Educacional para ser desenvolvido em turmas dos 9ºanos do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, propõe-se a: (i) investigar qual o conhecimento prévio dos alunos-sujeitos da pesquisa quanto ao processo de caracterização; (ii) examinar a contribuição de gramáticas acerca do estudo sobre caracterização (adjetivação), o que poderá servir de parâmetro para o presente trabalho; (iii) relacionar a concepção teórica construída pela Gramática dos Sentidos com a prática escolar no ensino de gramática em língua portuguesa. Portanto, esta Dissertação tem como o ponto culminante um Produto Educacional para ser, oportunamente, implementado na escola contexto da presente pesquisa, bem como em outros espaços escolares que poderiam ser alcançados por esta proposição de trabalho com a gramática pela entrada de sentidos.

O público-alvo desta pesquisa foi composto por alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belém, que, por apresentarem dificuldade em identificar as diversas formas linguísticas usadas na construção do sentido caracterização, constituíram a motivação para a pesquisadora, autora desta Dissertação, definir o tema da pesquisa e realizar o percurso metodológico do trabalho por meio da pesquisa-participante, e de uma abordagem descritivo-qualitativa no tratamento dos dados levantados, pelos quais se busca ter indícios do conhecimento dos sujeitos da pesquisa quanto ao processo de caracterização.

Esta pesquisa pauta-se nos pressupostos teórico-analíticos da Semiologia, com base em estudos de Charaudeau (2015), uma vez que a proposta didático-metodológica (Produto Educacional) favorece uma nova abordagem da gramática pela entrada de instrução de sentido (como o da caracterização de seres e eventos em português) a expressar pelas categorias gramaticais.

É válido ressaltar que a elaboração de uma proposta de ensino que versa sobre uma gramática de sentido não é um empreendimento tão fácil de fazer, porque não há um amplo aparato teórico e trabalhos publicados sobre este tipo de prática nas aulas de Língua Portuguesa, abordando exclusivamente essa organização das categorias da língua a partir da instrução de sentido.

É uma forma de trabalhar que, presumidamente, ainda é pouco conhecida pelos professores; contudo é importante frisar sua validade e sua necessidade em função do desenvolvimento da competência textual/discursiva dos alunos. Afinal, ao abordar a gramática partindo das categorias de sentido, o professor poderá ampliar a percepção dos alunos sobre a diversidade de formas gramaticais existentes para cada instrução de sentido que nos permite construir discursivamente representações do mundo, entre as quais a caracterização dos seres/eventos do mundo.

De qualquer forma, fazendo uma breve busca pertinente ao estado da arte, procurou-se fazer o levantamento de produções acadêmicas, que, orientadas por um viés funcionalista, se aliam aos estudiosos que defendem uma sistematização do ensino da gramática pela entrada de sentidos (semiologia), como é proposição de Travaglia (2011) e Charaudeau (2015). A busca bibliográfica, no banco de dados de teses e dissertações da CAPES e no repositório de dissertações do PROFLETRAS/UERN foi realizada, assim, a partir dos descritores (i) semiologia; (ii) gramática de Patrick Charaudeau; (iii) semântica e ensino.

Contudo, observou-se apenas uma Dissertação no portal da CAPES, intitulada *Charaudeau na sala de aula: argumentação e publicidade nas séries iniciais* (2019), de Glayci Kelli Reis da Silva Xavier. Nesta, a autora aborda um dos aspectos da Gramática de sentido e de expressão, de Patrick Charaudeau, no que tange aos modos de organização do discurso. A pesquisa é realizada em uma turma de 5º ano, a partir de uma elaboração de um projeto pedagógico que mostra o quanto é viável por meio de atividades pedagógicas e estudo da gramática por entrada de sentido, desenvolver uma das capacidades de linguagem dos alunos, que diz respeito à argumentação.

No campo dos artigos acadêmicos, há algumas produções que abordam o trabalho e pensamento de Patrick Charaudeau, como a criação da *Grammaire du sens et de l'expression*, (Gramática de sentido e expressão) em 1992. Wander Emediato, na *Revista Latinoamericana de Estudos del Discurso*, faz uma resenha da obra em que descreve as suas partes.

No artigo *Operação lógica de restrição: Um estudo semiológico com os conectores mas, embora, mesmo e apesar de*, publicado em *Veredas*, revista de *Estudos Linguísticos*, v. 23, n 2(2019), que está no site <https://periodicos.ufjf>, de Marcilene da Silva Nascimento Cavalcante, a autora baseia-se nos estudos de *Charaudeau* para investigar os contextos linguísticos em que o uso dos conectores,

mas, embora, mesmo e apesar propicia a ocorrência da operação lógica da restrição.

Portanto, a autora agrupa os recursos linguísticos que expressam a mesma instrução de sentido, mostrando um estudo da gramática não por partes, mas para atender a uma construção do sentido restrição. Ressalta-se, entretanto, que o artigo faz apenas um estudo teórico, não oferece uma proposta didático-pedagógica para ser usada na sala de aula.

No campo do Doutorado, no portal da CAPES, encontrou-se a tese, *Por uma semântica didática: estudos semânticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio*, do autor José Wellisten Abreu de Souza, datada de 2017. A produção acadêmica discorre sobre como os aspectos relativos à significação são abordados nos livros didáticos. Para tanto, o pesquisador analisa de que modo os fenômenos mais recorrentes são explorados nos livros didáticos, e a partir da análise, discute uma proposta de abordagem didática em Semântica para os conteúdos curriculares de LP, elaborando, por fim, uma lista básica de conteúdos programáticos que se associe a importância do nível semântico como o ensino da língua materna. Esta pesquisa mostra que é necessária a promoção, em sala de aula, da análise semântica da língua para o desenvolvimento do raciocínio semântico do aluno. Para isso, utiliza a análise feita das atividades nos livros didáticos, bem como a proposta pedagógica, para exemplificar questões de abordagem semântica nos estudos da língua. Contudo, não trata, especificamente, da sistematização gramatical pela instrução de sentido, mas oferece ao leitor a ideia que os estudos semânticos devem fazer parte do estudo da língua.

O fato é que, exceto a Dissertação pesquisada no Portal da Capes, não se observou outra experiência de ensino abordando exclusivamente a organização das categorias da língua a partir da instrução de sentido. O que torna relevante a realização da pesquisa para mostrar uma nova abordagem de ensino da gramática que venha oferecer ao aluno condições de pensar e refletir sobre a língua a partir de uma nova organização de categorias, ampliando, assim, sua capacidade semiolinguística.

Quanto à sua organização formal, esta Dissertação está composta por quatro seções, além desta introdução e das considerações finais.

Na seção 2, *Concepções de linguagem e estudos gramaticais*, aborda-se sobre as concepções de linguagem e seus reflexos no ensino da língua portuguesa

(subseção 2.1). Em seguida (subseção 2.2), discute-se acerca de concepção de gramática como disciplina escolar. Posteriormente, faz-se (subseção 2.3) uma abordagem do adjetivo na tradição gramatical e na tradição dos estudos linguísticos. Por fim, discorre-se (subseção 2.4) sobre a proposta de sistematização do ensino de gramática pela entrada de recurso e pela entrada de sentido.

Na seção 3, A Estrutura de uma Gramática de sentidos e suas incidências pedagógicas, aborda-se sobre a semiótica (subseção 3.1). E seguidamente, discute-se acerca do que é e como se estrutura uma gramática dos sentidos (3.2).

Para a construção dessas seções 2 e 3, duas principais referências quanto à concepção de gramática dos sentidos são Travaglia (2009, 2011) e Charaudeau (2015). Também relevam as contribuições de Melo (1978), Florido e Silva (1996), Soares (1998), Zanini (1999), Neves (2018), Geraldi (2003, 2012), Perfeito (2005), Franchi (2013) e Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020).

Na seção 4, Procedimentos Metodológicos, apresenta-se o tipo de pesquisa realizada e sua contextualização. Nesta, discorre-se sobre os caminhos metodológicos que nortearam a elaboração dos estudos, tais como: a natureza e o objeto da pesquisa, o seu contexto e percurso, e os procedimentos de análise.

Na seção 5, à luz das proposições teóricas e estudos mencionados, elaborase um Produto Educacional que consiste em uma proposta didático-pedagógica, na qual se desenvolve uma sequência de atividades de gramática, cuja abordagem se faz a partir da instrução de sentido, com enfoque na caracterização dos seres/eventos em língua portuguesa (por se tratar de idioma, está grafada com letra minúscula).

Por fim, nas Considerações Finais, apresenta-se uma retomada das reflexões e análises feitas, ratificando que é possível haver uma renovação nas práticas docentes se o trabalho com a língua também propuser um ensino de gramática baseada na construção do sentido, que se oriente para, o desenvolvimento das competências linguística, textual e discursiva dos alunos.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ESTUDOS GRAMATICAIS

A construção do conteúdo da presente seção tem como foco a gramática e, mais particularmente, o processo de caracterização de seres/eventos, que tradicionalmente tem sido descrito partindo-se das formas (vocábulos e orações) para os sentidos. Como as reflexões filosóficas e estudos linguísticos sobre linguagem/língua influenciam as orientações teórico-metodológicas que balizam o ensino da língua, julgou-se procedente iniciar esta seção colocando-se em pauta (2.1) estudos de *Bakhtin/Volochinov* (2012[1929]) sobre linguagem, a partir dos quais surge a concepção interacionista da linguagem, na qual se inscreve a presente proposta de trabalho com a gramática. Também, a partir das concepções de linguagem, é de interesse, desta seção, mostrar a submissão de exemplares de gramática da língua portuguesa a cada uma dessas concepções de linguagem, e também apontar a filiação desses exemplares à tradição gramatical e a quadros teóricos da linguística, o que se faz na subseção 2.2. Adiante (em 2.3), coloca-se em pauta o adjetivo, para abordá-lo sobre diferentes perspectivas, valendo-se, para isso, de gramáticos tradicionais e da contribuição de linguistas brasileiros, o que é feito com a finalidade de se apontar mudanças no enfoque do adjetivo na trajetória dos estudos gramaticais. Finaliza-se a seção 2 apresentando-se uma proposta de trabalho com a gramática que tem em Travaglia (2011) uma expressiva contribuição. De fato, uma questão para a qual os professores de Língua Portuguesa sempre buscaram resposta diz respeito à “como ensinar gramática”. Nesse sentido, a subseção 2.4 vem apresentar uma dupla possibilidade de entrada no trabalho com a gramática: a entrada pelos recursos e a entrada pelos sentidos (esta segunda será retomada na seção 3), e traz também como destaque a ideia de que o ensino de gramática deve ser plural, concretizada na diversidade de tipos de atividades de gramática, conforme propõe Travaglia (2011).

2.1 Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa

Em toda prática de ensino de língua portuguesa subjaz uma concepção de linguagem, que significa de acordo com Travaglia (2009), o modo como o professor concebe a linguagem e a língua, o que define, segundo o autor, o modo como o docente trabalha com a língua em termos de ensino.

Diante do exposto, esta subseção propõe uma reflexão teórica acerca das três concepções distintas sobre a linguagem, considerando as teorias que as sustentam, e do modo de condução do ensino de língua portuguesa conforme cada uma delas. Para isso, pauta-se nos estudos teóricos de *Bakhtin/Volochinov* (2012[1929]) e nas perspectivas teóricas e pesquisas de Soares (1998), Zanini (1999), Perfeito (2005), Travaglia (2009), Geraldi (2003, 2012), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020).

Na década de 1980, o linguista brasileiro João Wanderley Geraldi (2012), a partir dos aportes teóricos do *Bakhtin/Volochinov* (2012 [1929]), trouxe e renomeou, para o contexto da sala de aula, as concepções de linguagem. Isso proporcionou inúmeras discussões acerca do ensino de língua materna. Por isso, para melhor compreender a diferença entre as três concepções— a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação— faz-se necessário remeter-se aos postulados filosóficos dos teóricos russos mencionados.

No livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, *Bakhtin/Volochinov* (2012[1929]) apresentam críticas a duas correntes filosófico-linguísticas que vigoravam na década de 1920, denominadas de “Subjetivismo individualista” e “Objetivismo abstrato” pelos filósofos russos. A primeira corrente – Subjetivismo individualista – defende que a enunciação se forma primeiro na mente do indivíduo (psiquismo individual) para depois ser exteriorizada por meio da linguagem, ou seja, é a atividade mental que organiza a expressão. Nesse sentido, a enunciação é considerada como um ato monológico, que depende exclusivamente do indivíduo que fala. Os fatores externos, como o interlocutor, em nada interferem. A segunda corrente – Objetivismo abstrato – concebe a língua como um ato isolado de sua utilização (também considera a enunciação um ato monológico, constituída apenas de signos que se combinam segundo regras), ou seja, o contexto de produção não é “determinante das unidades e regras que constituem a língua” (TRAVAGLIA, 2011,

p.22). Nesse sentido, nessa corrente, a fala dos interlocutores deve ser desconsiderada para análise da linguagem, já que apresentam variações linguísticas que não correspondem às formas normativas da língua padrão.

Assim, em oposição às correntes mencionadas, que concebem a linguagem como uma atividade monológica de enunciação que se constrói no psiquismo individual (Subjetivismo individualista) ou no sistema normativo da língua (Objetivismo abstrato), *Bakhtin/Volochinov* (2012[1929]) concebem a terceira corrente acerca da linguagem – a Concepção Dialógica – ao defenderem que a linguagem é uma atividade dialógica, isto é, constituída pela interação verbal social (todo tipo de comunicação) entre os interlocutores, materializada por meio da enunciação, que por sua vez, “é organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social” (*BAKHTIN/VOLOCHINOV*, (2012[1929], p.121).

Para essa concepção interacionista, a língua evolui na interação verbal, ou seja, a partir de seus usos efetivos realizados por sujeitos agentes. Por isso, segundo *Bakhtin/Volochinov* (2012[1929]), a língua não pode ser concebida como um sistema estável de formas normativamente idênticas, haja vista que, em decorrência de sua natureza social, ela se constitui em um processo de evolução constante.

No Brasil, tais concepções em pauta, como já salientado, foram renomeadas por Geraldi (2012) e adaptadas para o contexto de sala de aula. Segundo o autor, a depender da metodologia e da natureza das atividades sobre linguagem/língua, isso indica a concepção de linguagem que o professor adota em sua prática pedagógica. Fundamentalmente, três concepções de linguagem podem ser assim descritas, como se expõe a seguir.

A primeira concepção, a linguagem como expressão do pensamento, segundo Perfeito (2005), fundamenta-se na tradição gramatical, estende-se até a Idade Moderna e rompe-se, no início do século XX, a partir de *Saussure*. Para essa concepção, de acordo com Travaglia (2009), somente as pessoas que conseguem pensar, expressam-se bem. Ou seja, desde que os indivíduos consigam organizar o pensamento (“Subjetivismo individualista”), conseguirão exteriorizá-lo por meio da linguagem. Nesse sentido, a enunciação é vista como um ato individual, monológico; não depende do contexto de produção para se realizar.

Para essa concepção, a linguagem é apenas uma tradução do pensamento. Não sofre interferência de meio social; a língua é uma unidade estável. Por isso,

essa concepção “está associada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas”, isto é, gramáticas idealizadas a partir de um “falar das camadas socioeconomicamente mais favorecidas” (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020, p.14), o que define, segundo Soares (1998, p. 3), “as condições sociopolíticas que configuravam na escola, e, portanto, o ensino que nela se fazia”. Ou seja, bastava aprender as normas da variedade padrão para poder falar e escrever “bem”.

No Brasil, a concepção de linguagem como expressão do pensamento representou, nos anos 1960, para os professores, a era de transmissão de conhecimentos ou a década dos conceitos² (ZANINI, 1999), pois para que o indivíduo pudesse revelar se conhecia determinado conteúdo, ele precisava dominar conteúdos da gramática (ter conhecimento metalinguístico), mesmo que estes não fizessem sentido para ele e não soubesse para que tinha que aprender o que lhe era ensinado. Portanto, a aprendizagem era vista, como acumulativa, em que os conteúdos eram somados aos antes apreendidos e assim reformulados.

Segundo Soares (1998), a função do ensino da língua portuguesa norteadas pela concepção de que fala e escreve com proficiência quem domina conteúdos de gramática, constituía-se, prioritariamente, em apenas levar ao conhecimento/reconhecimento das normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio, o português padrão ou gramática do português. Para isso, as escolas tomavam os exercícios gramaticais e os textos de autores portugueses e brasileiros como modelos para ensinar as estruturas linguísticas da língua padrão.

Diante dessa perspectiva, o professor era o detentor do saber absoluto, responsável em “discursar” as normas que regiam a língua, baseadas nas regras do certo e do errado. Ao aluno, restava apenas receber esse “saber”, isto é, “aprender” a forma “correta” da linguagem representada pela gramática normativa-prescritiva.

Por muito tempo, considerando-se as décadas anteriores a 1960, e os resquícios persistentes dessa prática, foi assim o ensino da língua portuguesa: o conceito de “certo e errado” prevalecia; os professores dominavam com segurança as normas, a estrutura e história da língua materna, tanto que eram capazes de

² No artigo Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna, Zanini (1999) propõe uma periodização para o percurso do ensino da língua portuguesa, em que cada década, a partir de 1960 até 1990. Por isso, a autora cria uma denominação para cada década, de acordo com cada tendência teórico-metodológica que norteou/norteia o ensino da língua. Contudo, é importante ressaltar, que embora os estudos teóricos da linguagem apontem para uma pseudo-mudança nas práticas pedagógicas, não significa que a escola tenha conseguido solucionar os problemas de construção de conhecimento sobre a língua materna.

reconhecer rapidamente um “erro” num texto: até porque como o professor poderia ensinar a língua sem conhecer sua sistematização? Os alunos, por sua vez, deviam demonstrar um “domínio do registro formal da linguagem”, principalmente em suas redações; o que mais importava no ensino era a forma e não o sentido, portanto a língua era vista como algo estático “em detrimento da sua dinamicidade” (ZANINI, 1999, p.81).

Contudo, diante de uma nova configuração sociopolítica nos anos 1970, surge uma nova classe social, a classe média, e junto com ela vem um contingente do campo para cidade, impulsionados pelo surgimento do Capitalismo, que gerou novas oportunidades de trabalho nas indústrias. Então, o ensino da língua como sistema e centrado na variedade padrão, que antes se destinava às camadas privilegiadas, tornou-se inadequado para a nova clientela, que trouxe de seu convívio familiar “novos padrões de cultura e variantes linguísticos diferentes daqueles com que a escola estava habituada a conviver” (SOARES, 1998, p.4). É preciso, pois, um novo direcionamento para o papel da escola e do ensino de português.

À escola cabia fornecer recursos humanos para a expansão do Capitalismo, e para isso era necessário oferecer paralelamente ao estudo regular, qualificação técnico-profissional aos alunos de 1º e de 2º graus. Assim, os conteúdos curriculares e seus objetivos passaram a ter, fundamentalmente, caráter instrumental, a partir da promulgação da Lei 5.692/71, que, segundo, Soares (1998, p.4), “estabelecia que à língua nacional se deveria dar especial relevo ‘como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Conseqüentemente, a denominação Português ou Língua Portuguesa mudou para Comunicação e Expressão nas quatro primeiras séries do 1º grau, e para as últimas séries do mesmo grau, modificou-se para Comunicação em Língua Portuguesa. Apenas no 2º grau não houve alteração de denominação; de modo que permaneceu a disciplina sendo chamada de Língua Portuguesa, porém acrescentou-se o termo Literatura Brasileira, para que a disciplina Literatura também pudesse ser utilizada como instrumento para o desenvolvimento da comunicação e expressão dos alunos, e não somente ser usada como instrumento gramatical e texto apreciativo.

Diante do exposto, aponta-se a linguagem como instrumento de comunicação como a segunda concepção. Para essa concepção de linguagem, a língua é vista como código (“Objetivismo abstrato”), ou seja, signos que se combinam de acordo

com regras, e que são capazes de “transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada” (TRAVAGLIA, 2009, p.22).

Assim, à escola cabia “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor- codificador e como recebedor-decodificador de mensagens”, isto é, desenvolver suas “habilidades de expressão e compreensão de mensagens”. Foi nessa época que, nos manuais didáticos, além de textos literários já existentes, surgiram textos informativos, jornalísticos, cartazes de propaganda, charges, entre outros, com objetivo de enfatizar a leitura na sala. Em contrapartida, o ensino da gramática ficou em segundo plano. (SOARES, 1998, p. 4 e 5).

Travaglia (2009) chama atenção de que, nessa concepção, se dá ênfase ao processo da comunicação como a transmissão de mensagens entre o emissor e o receptor:

(...) o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a codificação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22-23)

Fica claro que a concepção linguagem como instrumento de comunicação considera a importância dos elementos da comunicação (emissor, receptor, código, canal, mensagem e contexto), haja vista que essa concepção se alinha com a teoria da comunicação, bem como correlaciona-se com os estudos estruturalistas (Saussure) e transformacionistas (*Chomsky*). Consequentemente defende-se, por opção teórico-metodológica, que a língua deve ser estudada quanto a sua estrutura, quanto ao seu funcionamento na sua imanência (“Objetivismo abstrato”), para gerar informações, desconsiderando, assim, os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua.

Quanto aos materiais didáticos usados nesse período, sabe-se que os livros didáticos se tornaram o instrumento essencial do professor, já que vinham repletos de exercícios estruturais e com espaço para os alunos completarem ou responderem. O docente era orientado a seguir o roteiro tal qual estava no livro, tanto que nem questionava as respostas, uma vez que recebia o seu livro de professor já todo respondido, e também porque o próprio regime militar na época,

coibia que ele se manifestasse, embora outros motivos, como o excesso de aulas favorecesse também para que houvesse um professor sem autonomia. Conseqüentemente, isso representou regressão, pois o docente ficou limitado em só explorar os conteúdos que estavam programados no livro, e o conhecimento que tanto se exigiu dele e do discente em época anterior foi se esvaziando.

A década de 1970 ficou, portanto, configurada, de acordo com Zanini (1999), como a década dos modelos, pois precisava-se instrumentalizar a nova clientela advinda das classes populares, a fim de que pudessem organizar melhor o pensamento e assim conseguissem expressar-se de acordo com a norma culta. O papel do aluno, portanto, era apenas receber o “conhecimento”, que estava externo a ele. Por isso, que repetição de modelos e o grande número de exercícios prontos, em livro didático, eram práticas para se chegar à “aprendizagem”. Nesse sentido, o professor não era mais o único responsável pela organização e transmissão do conhecimento. O livro didático assumia um importante papel no repasse de informações (conteúdos).

Contudo, em meados dos anos 1980, com a redemocratização do país, após o fim da ditadura militar, o sistema de ensino inspirado na concepção de linguagem como instrumento de comunicação sofre críticas das novas organizações civil e política, devido ao baixo rendimento dos alunos em provas de redação (inúmeros erros de ortografia, problemas de textualidade, vocabulário limitado, etc.). E com isso, o Conselho Federal de Educação extingue as denominações Comunicação e expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, e restitui a denominação Português como disciplina para o ensino da língua materna para as oito séries do ensino básico.

Ademais, foi o período também da chegada das novas teorias linguísticas (Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática) aplicadas ao contexto de ensino de língua, e que segundo Travaglia (2009), fazem parte da Linguística da Enunciação, que adota a concepção de linguagem como processo de interação, além de também considerar a perspectiva funcionalista (oposta à perspectiva formalista adotada no contexto escolar da época), que considera a linguagem/língua como um instrumento de comunicação, e sua estrutura gramatical como resultante de toda uma situação comunicativa inteira, que é

constituída pelo propósito do ato de fala (intencionalidade comunicativa), pelos seus participantes e seu contexto discursivo.

Com isso, o estudo da gramática e da norma culta voltam a ter relevância nas aulas, porém sob uma nova perspectiva, a partir das reflexões de Geraldi (influenciado pelos estudos de *Bakhtin/Volochinov*), com a publicação dos livros *O texto na sala*, datado do ano de 1984, e *Portos de Passagem*, do ano de 1991, em que o autor sugere que o ensino da língua materna seja feito por meio das práticas languageiras (de leitura, produção textual e análise linguística). Essas reflexões mais o desenvolvimento das ciências linguísticas geraram, como afirma Soares (1998), interferências significativas no ensino do Português, ocasionando uma

nova concepção da gramática, que resulta em uma também nova concepção do papel e da função dela no ensino, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada; nova concepção de texto, analisado agora ele também em sua 'gramática', uma gramática que ultrapassa o nível da palavra e da frase e traz nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos, sobretudo, uma nova concepção de língua [...] (SOARES, 1998, p. 6).

Todas essas mudanças trazem, ao contexto escolar, um novo professor, que influenciado pela concepção de linguagem como forma de interação e orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacional (PNC) passa a refletir sobre sua prática de ensino e o modo como concebe a língua.

A concepção de linguagem como forma interação como já mencionada, baseia-se na concepção Dialógica criada pelo Círculo de Bakhtin, em que os interlocutores são vistos como sujeitos ativos que constroem

suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive (SOARES, 1998, p.7).

Nesse sentido, a língua não é vista apenas como uma combinação de códigos nem somente uma ferramenta para transmitir informação, conteúdo, mas, sobretudo, concebida como “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico-ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p.23).

Consagra-se, assim, a nova concepção de linguagem, que se configura a partir dos anos 1990, como a década da interação, segundo ZANINI (1999). Sob essa concepção, entende-se que o ensino da norma culta deve se dar a partir dos diferentes discursos, e o certo e errado dão vez ao adequado e inadequado, respectivamente. Ademais, o desenvolvimento da leitura é resultado da interação leitor-texto-autor; enquanto a escrita deve ser um trabalho contínuo de ensino-aprendizagem.

Após toda essa reflexão sobre as concepções e o ensino de LP dado o contexto histórico da época, chega-se à conclusão de que “cada concepção de linguagem teve seu valor ao seu tempo, e isso não se deve desprezar, mas aproveitar o que de bom cada prática pedagógica deixou de herança (ZANINI, 1999). Por exemplo, como aceitar um profissional que opera com a linguagem e não apresenta domínio das normas que regem a língua culta e o que a diferencia de outras normas? Como avaliar ou criticar um modelo se não se tem nenhum para comparar? Como formar cidadãos críticos e competentes linguisticamente sem trabalhar ou elaborar atividades de reflexão na e sobre a linguagem?

O fato que é que a concepção interacionista veio para ficar (apesar de ainda prevalecer nas escolas o ensino de língua sob os moldes tradicionais e prescritivos) e oferecer ao professor novas alternativas para melhorar o desempenho dos discentes, embora o sistema educacional ainda precise muito evoluir no que diz respeito à valorização desse profissional, que carrega a responsabilidade de formar cidadãos capazes de produzir textos eficientes e ler com autonomia.

2.2 Concepção de gramática como disciplina escolar

A concepção de gramática, entendida como um conhecimento formal a ser construído sobre linguagem/língua em uma perspectiva didática, tem sido diversa desde o surgimento dos primeiros compêndios gramaticais até a contemporaneidade. De fato, as discussões e a produção, de conhecimento sobre linguagem/língua desde a Antiguidade greco-romana até o advento da Linguística em suas diferentes vertentes teóricas têm sido determinantes quanto ao modo como se concebe a natureza da gramática destinada à comunidade de falantes de uma língua e à educação linguística no contexto escolar. Nesta subseção, com base em exemplares de gramáticas destinadas ao ensino/estudo da língua, são feitas

considerações sobre a relação entre as concepções que vieram se constituindo sobre a linguagem (ver seção 2.1) e a concepção sobre a natureza das gramáticas ditas escolares. Objetiva-se, portanto, refletir sobre como as formulações teóricas construídas pelos estudiosos da linguagem são referência para o modo como a gramática se organiza e para finalidade a que se destina.

Para atender a esse objetivo, foram selecionadas gramáticas da língua portuguesa, identificadas a seguir, que se alicerçam em distintas concepções de linguagem e que se relacionam com diferentes posicionamentos teórico-metodológicos no domínio dos estudos linguísticos.

(i) *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*, de Gladstone Chaves de Melo, datada de 1978, representa bem como o estudo da língua era concebido, naquele momento, de acordo com a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Segundo as palavras do próprio autor no prefácio do livro, a Gramática Fundamental recebeu esse nome justamente porque o objetivo da obra é descrever a estrutura fundamental da língua portuguesa, que equivale a descrever as estruturas básicas do português padrão (dialeto de prestígio, exemplificado “com a lição dos bons autores, principalmente dos brasileiros”, conforme afirma Melo, no prefácio da 1ª edição).

Melo (1978), no prefácio da terceira edição da obra, faz uma consideração crítica ante ao que ele chama “invasão da Linguística Geral”, fato que teria duas consequências:

(i) Em vez de aprender o vernáculo, os alunos são convidados a memorizar uma terminologia rebarbativa, abstração de abstrações, fruto verde e murcho a um tempo – verde de um lado e murcho de outro – de uma Ciência da Linguagem em estado de ebulição, onde se encontram correntes cruzadas, onde só se cuida da fala coloquial, onde se faz da língua um ser autônomo, desligado do homem, da cultura, da Criteriologia (uma vez que ela pretende ser a Epistemologia de si mesma).

(ii) Vai-se perdendo a noção de que a língua culta e literária é supra-regional e ácrona, e por isso mesmo só se admitem, para exame e análise, textos do coloquial tenso e distenso e letras de músicas “populares”, elaboradas, não raro, nos bares e buates das zonas aristocráticas das metrópoles. (MELO, 1978, prefácio da 3ª Edição).

Esse discurso do respeitado filólogo e gramático guarda a memória de um momento da história da descrição gramatical da língua portuguesa em que havia um considerável distanciamento entre o trabalho do gramático filiado à tradição gramatical e os conhecimentos sobre linguagem/língua construídos pela Linguística, ciência que foi introduzida oficialmente nos cursos de Letras, no Brasil, na década de 1960.

A Gramática de Melo representa, decerto, o pensamento tradicional, desconstruído pela Linguística, de que existe o certo e o errado em linguagem, e a concepção de que a gramática é um manual “destinado a uma respeitável e ponderável categoria de pessoas”, isto é, “homens cultos e inteligentes, que, a certa altura da vida, tomam consciência de sua viciada formação linguística e querem corrigir a lacuna” (MELO, 1978, prefácio da 1ª edição). Entende-se, por essa passagem, que o gramático dedica sua obra àqueles que sentem a importância de melhorar sua expressão linguística.

Embora não esteja declarado expressamente, pode-se concluir que a gramática de Melo repercute a concepção de linguagem como expressão do pensamento, porquanto o autor afirma que os homens cultos e inteligentes buscam, na gramática, conhecimentos que os ajude a “corrigir a lacuna” na sua formação linguística. Isso implica dizer que o conhecimento da língua padrão aprimora a forma de expressão do pensamento.

Sobre o conteúdo da Gramática ora em apreço, este se apresenta conforme a clássica divisão tripartida da Gramática em – fonologia, morfologia e sintaxe –, nas quais se descreve o sistema de regras da língua portuguesa padrão e a diversidade de usos linguísticos exemplificada pela língua culta e literária. Em vista de finalidades práticas, como Melo mesmo afirma, ele insere na composição de sua gramática o capítulo intitulado “Emprego das formas ou sintaxe das diversas classes de palavras”, no qual exemplifica a diversidade de funções das classes de palavras na dimensão sintática da frase, usando, para esse fim, excertos de textos literários de escritores lusitanos e brasileiros.

Em relação ao adjetivo, o gramático informa que exerce a função de adjunto adnominal (a mais usual) e a de predicativo, exemplificando esses empregos com versos de Gonçalves Dias (Obras Poéticas I). Mostra também a possibilidade de o adjetivo substantivar-se, usando-se, para isso, construções nominais e frases descontextualizadas.

Portanto, as lições que se aprendem sobre o adjetivo, restritas à formulação de sua definição (em bases semânticas), à descrição de suas propriedades mórficas e à sua função sintática, frustram, decerto, a expectativa de entendimento do papel do adjetivo como palavra que significa qualidade, de modo a compreender-se qual a sua contribuição para o eu lírico, em seu encontro com o mundo, significar emoções, sensações, disposições psíquicas nos versos (inseridos na lição sobre o adjetivo) transcritos a seguir.

*Eu amo a noite taciturna e queda!
Então parece que da vida as fontes/ as fontes da vida correm mais
Mais fáceis correm, mais sonoras soam
Mais fundas se abrem;
Então parece que mais pura a brisa
Corre, – que então mais funda e leve a fonte
Mana...*
(Obras Poéticas, I, p. 314-315)

Aliás, seria muito mais didático, em se tratando de uma gramática fundamental da língua portuguesa, oportunizar ao estudante principiar o conhecimento do adjetivo por textos de menos complexidade sintática, porquanto o que texto selecionado por Melo, para a exemplificação do emprego do adjetivo, implica refinada capacidade de análise sintática.

(ii) *Gramática Básica da Língua Portuguesa*, Maria Beatriz Florido e Maria Emílio Duarte da Silva³, publicada em 1996, editora Porto (Portugal), destinada a alunos do Ensino Básico e Secundário. Nesta, logo na apresentação, página 3, as autoras declaram que a obra se configura como um manual escolar de acordo com os programas em vigor, ou seja, programas que incentivavam o estudo da língua como instrumento de comunicação. Portanto, esta é uma obra que representa bem a concepção de linguagem que considera o sistema linguístico como centro criador e formador de todos os fatos da língua.

A primeira parte da Gramática ora em apreço está estruturada em cinco capítulos: O ato da comunicação; Funções da Linguagem; Modalidade Oral e Modalidade Escrita do Uso da Linguagem Verbal; A Comunidade Linguística Portuguesa: níveis de língua e outras variedades; Perspectivas e Disciplinas que Estudam a Linguagem Verbal. De fato, trata-se de uma Gramática que se filia,

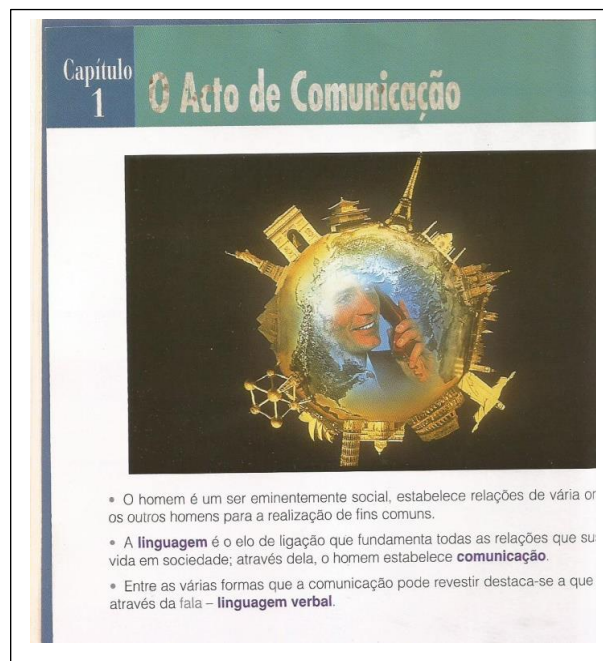
³ As autoras são licenciadas em Filologia Românica. Florido é professora do Ensino Secundário e Silva é professora do Ensino Básico.

claramente, à concepção de linguagem como instrumento de comunicação. E, conforme esclarece Geraldi (2012),

(...) essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas instruções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (GERALDI, 2012, p.41, grifos do autor).

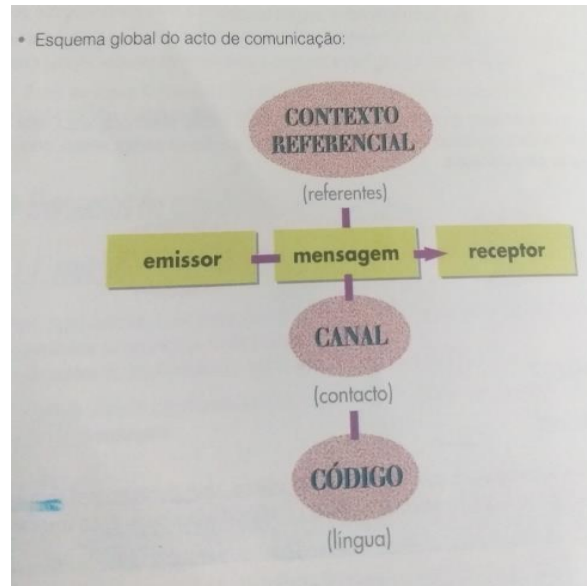
Na organização do primeiro capítulo, que tem por título “O ato de Comunicação”, é bem presente a contribuição da Teoria da Comunicação. Já na abertura do capítulo apresenta-se a figura de um homem, no centro do mundo, com telefone na mão, o que sugere a importância da comunicação para a humanidade, e logo, em seguida, são apresentados os elementos da comunicação e os dois processos de comunicação (codificação e decodificação); finaliza-se o capítulo com a conclusão de que a linguagem é uma atividade de comunicação. No segundo capítulo, apresentam-se as funções da linguagem em vista de cada elemento envolvido na comunicação, conteúdo que creditava caráter de atualidade à obra, à época, quanto à apropriação de conhecimentos construídos sobre a linguagem.

Figura 1— O ato de Comunicação



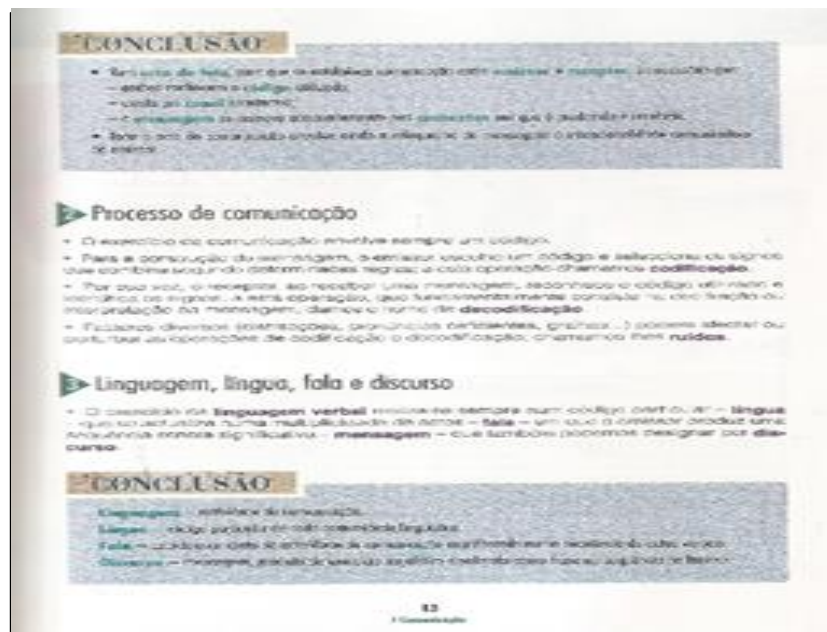
Fonte: Gramática Básica da Língua Portuguesa, pág.10

Figura 2—Esquema global do ato de comunicação



Fonte: Gramática Básica da Língua Portuguesa, pág.11.

Figura 3—Conclusão



Fonte: Gramática Básica da Língua Portuguesa, pág.11.

Sobre a abordagem das funções da linguagem, importante assinalar que ela continua a ter lugar em materiais didáticos de Língua Portuguesa. A esse respeito, se considerar-se que (i) a concepção de linguagem como interação deve guiar prioritariamente as ações metodológicas do professor e que (ii) o desenvolvimento de habilidades de leitura, de produção oral e escrita deve-se desenvolver usando-se os gêneros discursivos como ponto de partida para o estudo do sentido e efeitos de sentido, pode-se concluir que o quadro das funções da linguagem baseado no

esquema da comunicação não contempla a diversidade de funções da linguagem. De fato, sob uma visão interacionista, as funções seriam determinadas pelas intenções do enunciador, pelo dispositivo da comunicação e pelo contexto no momento da interlocução, portanto, instituídas em vista dos gêneros discursivos.

No capítulo 3, *Modalidade Oral e Modalidade escrita do Uso da Linguagem Verbal*, as autoras abordam as duas modalidades diversas (forma oral e forma escrita) de uso da língua, que constituem as variedades contextuais da língua. Essa abordagem sobre as modalidades de expressão fica ao nível da informação (conhecimento teórico), e não da prática linguística.

No capítulo 4, intitulado *A Comunidade Linguística Portuguesa: níveis de língua e outras variedades*, são apresentados os diferentes níveis de língua e feito o esclarecimento do que são variedades locais, regionais e especiais. Importa dizer que não é proposta da obra exercitar o acesso do aluno à diversidade de normas da língua para possibilitar-lhe dispor da capacidade de adequar seu uso linguístico (léxico/gramática) aos gêneros discursivos e ao contexto de interlocução.

E, por fim, encerrando a primeira parte da gramática, no capítulo 5 – *Perspectivas e Disciplinas que Estudam a Linguagem Verbal* –, as autoras procuram distinguir (em termos estritamente conceituais) as duas perspectivas de estudo da língua – a sincronia e a diacronia –, uma abordagem que, no contexto desta obra, não traz efetivamente contribuição para o usuário desta Gramática. Também se apresenta e define cada disciplina linguística (Fonologia/Fonética, Morfologia, Sintaxe, Lexicologia, Semântica e Estilística) responsável por estudar cada aspecto da linguagem verbal. De fato, o que as autoras fazem é abandonar a divisão tradicional da Gramática e adotar a divisão de tarefas feita pela Linguística no estudo da linguagem. E assim, cada definição/disciplina da Linguística comporá a *Gramática Básica da Língua Portuguesa*, de Florido & Silva. Chama atenção, na página 36, a formulação do conceito de Linguística como “ciência que estuda a linguagem verbal como instrumento de comunicação”, o que vem confirmar a inserção desta obra em uma acepção objetivista da língua, que está representada pelo estruturalismo linguístico, quadro teórico que definiu a língua em sua imanência como objeto de estudo da ciência da linguagem, opondo-a à fala (discurso), à escrita e aos outros códigos de linguagem.

Portanto, entende-se que, apesar de incorporar contribuições da Linguística, esta é, nitidamente, uma gramática de natureza teórica e descritiva, que não opera

com o conhecimento de gramática dentro de uma perspectiva interacionista, a qual deve considerar as condições de produção como constitutivas do sentido do enunciado. E a esse respeito, para além das condições externas, as escolhas gramaticais (morfofossintaxe) e o substrato fonológico têm papel fundamental para o sentido do enunciado e alcance de efeitos de sentido.

Não se pode deixar de mencionar que esta Gramática, publicada em 1996, já reflete o conhecimento construído pela Sociolinguística sobre o fenómeno da variação linguística, porquanto traz para o contexto do ensino da língua portuguesa diferentes textos que exemplificam as variedades linguísticas (socioculturais, geográficas, contextuais ou situacionais), ainda que o tratamento da variação fique no plano das definições e exemplificação.

Sobre o tratamento do adjetivo, merece atenção o fato de que, além de distinguirem por critério semântico-estrutural a classificação dos adjetivos como predicativos, não predicativos (especificativos), as autoras consideram a existência dos adjetivos modais, por um critério enunciativo-discursivo. Sobre essa classificação, distinguem os adjetivos que expressam obrigatoriedade (*É obrigatório* usar o cinto de segurança; *É preciso* que não faltes à reunião); facultatividade, manifestada com auxílio da negação (*Não é obrigatório* ir para casa agora); crença na verdade ou falsidade de algo (*É impossível* que Rita chegue a tempo; *É provável* que o Zé venha a tempo).

Enfim, a Gramática Básica da Língua Portuguesa (1996), diferentemente da Gramática de Melo (1974), em lugar da concepção de linguagem como expressão do pensamento, põe ênfase na linguagem como instrumento de comunicação. Além disso, assume outro posicionamento ante a Linguística, ao buscar subsídios no estruturalismo e na sociolinguística. Vê-se, assim, certa mudança em termos de concepções teóricas sobre linguagem/língua, mas não em termos da concepção da natureza da gramática como disciplina escolar.

Antes de passar para a análise da próxima gramática (*A Gramática do Português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves) selecionada para finalização desta subseção, faz-se necessário ressaltar que, após os anos de 1990, com a chegada das ciências linguísticas e a configuração de uma nova concepção de linguagem (ver subseção 2.1), era de esperar que algumas produções de gramática e/ou reformulação ou edições de livros didáticos surgissem para atender o novo quadro teórico-metodológico que começava a se delinear na época, e assim se

tentasse (ou se conseguisse) inserir um novo posicionamento teórico-metodológico em relação aos estudos linguísticos. Esse é o caso da coleção *Português: uma proposta para o letramento*, de 2002, de Magda Soares, voltada para o ensino fundamental do 1º ao 9º ano.

Essa obra foi uma das primeiras que mais tentou mostrar o ensino de português como lugar de interação e construção de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, o sistema linguístico, as variedades da língua portuguesa e diferentes registros. Como bem define a autora, nas orientações dadas na seção sobre esta coleção no final do seu livro,

o ensino de português é visto, fundamentalmente, como uma proposta para o letramento, isto é, uma proposta de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas sociais de interação discursivas, orais e escritas. E que essa opção por um ensino **sobre** a língua subordinado ao ensino **da** língua— do uso da língua—fundamenta-se em princípios das ciências linguísticas e das ciências cognitivas, que se contrapõem ao ensino de uma gramática normativa, prescritiva, que tradicionalmente vinha dominando as aulas de língua portuguesa (SOARES, 2002, seção Sobre esta coleção).

Assim, nessa perspectiva, as atividades de reflexão sobre a língua, nessa proposta, centram-se na observação e análise da língua em uso, a partir dos textos propostos para a leitura e interpretação, e dos textos, orais ou escritos, produzidos pelos alunos. Por isso, Soares (2002) justifica a presença da gramática de uso, de forma explícita, nas atividades de Reflexão sobre a língua (uma das áreas que compõe a organização da coleção), que, segundo, a autora, foi assim definida apenas para organizar didaticamente o processo de aprendizagem da língua. Já que, apesar da separação das atividades em áreas, no livro da coleção, elas se entrelaçam. Por exemplo, as atividades de reflexão sobre a língua estão presentes também nas atividades de leitura, de produção de texto e exercícios de vocabulário.

É válido ressaltar que tal opção de ensino, apesar de apresentar toda uma inovação quanto ao ensino da língua, mesmo assim não obteve larga aceitação pelos professores, que, provavelmente por estarem acostumados com o ensino prescritivo que há tempo era feito, talvez não tenham se sentido seguros em como conduzir as atividades, uma vez que a proposta de ensino de português não se pautava por definição ou estudo taxonômico. E assim, tal obra ficou apenas poucos anos no mercado editorial. A título de exemplificação, apresenta-se uma sequência de atividades dessa coleção, vinculada ao livro do 9º ano:

Figura 4— Essas meninas

Unidade 3 O HOMEM: LOBO DO HOMEM?

Leitura silenciosa

ESSAS MENINAS


Carlos Drummond de Andrade

AS ALEGRES MENINAS que passam na rua, com suas pastas escolares, às vezes com seus namorados. As alegres meninas que estão sempre rindo, comentando o besouro que entrou na classe e pousou no vestido da professora; essas meninas; essas coisas sem importância.

O uniforme as despersonaliza, mas o riso de cada uma as diferencia. Riem alto, riem musical, riem desafinado, riem sem motivo; riem.

Hoje de manhã estavam sérias, era como se nunca mais voltassem a rir e falar coisas sem importância. Faltava uma delas. O jornal dera notícia do crime. O corpo da menina encontrado naquelas condições, em lugar ermo. A selvageria de um tempo que não deixa mais rir.

As alegres meninas, agora sérias, tomaram-se adultas de uma hora para outra; essas mulheres.



Contos plausíveis. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 84.

Carlos Drummond de Andrade © Grafa Drummond
www.carlosdrummond.com.br

114

Fonte: *Português: uma proposta para o letramento/ 9º ano*; Texto 2 da Unidade 3, área Leitura, p. 114.

Figura 5— Interpretação escrita

Interpretação escrita

- 1 A primeira parte do conto — os dois primeiros parágrafos — fala de personagens *meninas*.
 - a. Que comportamentos caracterizam as personagens como *meninas*?
 - b. O narrador diz que “o uniforme as despersionaliza” — por quê?
 - c. “O riso as diferencia”: por que as diferencia, se todas riem?
 - d. As meninas falam de “coisas sem importância”: que exemplo dessas coisas sem importância aparece no conto?
- 2 Na segunda parte do conto — os dois últimos parágrafos — essas *meninas* passam a ser *essas mulheres*.
 - a. Por que o crime transformou as *meninas*, “de uma hora para outra”, em *mulheres*?
 - b. Segundo o conto, que diferença há entre *ser menina* e *ser mulher*?

Fonte: *Português: uma proposta para o letramento/ 9º ano*; atividade 1 de Interpretação escrita, p. 115



Figura 6— Reflexão sobre a língua

Reflexão sobre a língua

Recorde o início do conto:

Descrição de uma cena: foco nos personagens. → “As alegres meninas que passam na rua, com suas pastas escolares, às vezes com seus namorados. As alegres meninas que estão sempre rindo, comentando o besouro que entrou na classe e pousou no vestido da professora [...]”

Compare com esta outra forma:

Narração de uma cena: foco nas ações. → As alegres meninas passam na rua, com suas pastas escolares, às vezes com seus namorados; estão sempre rindo, comentando o besouro que entrou na classe e pousou no vestido da professora.

115

Fonte: *Português: uma proposta para o letramento/ 9º ano*, exercício 1 da área Reflexão sobre a língua, página 116).

Na atividade proposta, a partir da leitura do conto *Essas meninas*, os alunos farão descrição de cenas, focalizando os personagens. Para isso, utilizarão frases nominais, seguidas de subordinadas adjetivas. A seguir, a continuação da atividade.

Figura 8— Observe este outro exemplo

Observe este outro exemplo:

- *Eu narro, conto os fatos, focalizando as ações dos personagens:*

As despreocupadas crianças brincam na praça com suas bolas; correm e riem, sem medo de nada.
- *Eu descrevo a cena, focalizando os personagens:*

As despreocupadas crianças que brincam na praça. As despreocupadas crianças que correm e riem, sem medo de nada.

- ① Seguindo os exemplos acima, reescreva o trecho abaixo, transformando a descrição, com foco nos personagens, em narração com foco nas ações dos personagens:

Os tristes mendigos que esmolam pelas ruas, com sua fome e sua miséria. Os tristes mendigos que não têm família nem casa nem proteção alguma.
- ② Agora, faça o contrário: reescreva o trecho abaixo, transformando a narração, com foco nas ações dos personagens, em descrição com foco nos personagens:

Essas pobres crianças têm de ajudar no sustento da família; estudam e trabalham, sem tempo de brincar.
- ③ Escreva sobre alunos no momento de saída da escola, após a aula, de duas maneiras, seguindo os exemplos anteriores:
 - a. *primeiro*, descreva a cena com foco nos personagens — os alunos.
 - b. *segundo*, narre a cena com foco nas ações dos personagens (dos alunos).
- ④ Observe o que está acontecendo à sua volta neste momento: na sala de aula, em sua casa, na rua que você vê pela janela...
Escreva dois trechos, seguindo os exemplos anteriores:
 - a. *no primeiro*, descreva a cena com foco nas pessoas.
 - b. *no segundo*, narre a cena com foco nas ações das pessoas.

117

Fonte: *Português: uma proposta para o letramento/ 9º ano*, exercício 1 da área Reflexão sobre a língua, página 117.)

Além da obra de Soares (2002), é possível citar outras produções atuais que propõem um estudo mais semântico (nem que seja numa questão de exercício) sobre a língua/a gramática, como é o caso da coleção *Se liga na língua*, da editora Moderna. Nessa obra, embora as atividades de leitura representem um dos principais eixos de trabalho da obra, pois do eixo Leitura surgem outros eixos (Produção de textos, Oralidade e Análise linguística /semiótica) que organizam para

fins didáticos os conteúdos selecionados, a seção intitulada *Mais da língua* traz alguns exemplos de questões sobre o valor semântico das formas linguísticas, apesar de a continuação das questões privilegiar atividades de metalinguagem. A atividade a seguir selecionada faz uma breve menção sobre os efeitos semânticos do adjetivo para a construção do sentido do texto.

Figura 8— Adjetivo

Adjetivo

Preste atenção nesta tira do quadrinista gaúcho Adão Iturrusgarai.

Mundo Monstro
Adão Iturrusgarai

- 1** Qual desses ditados populares poderia intitular a HQ? (1) Quem não tem cão caça com gato. (2) Gosto não se discute. (3) As aparências enganam.
- 2** Copie as palavras que caracterizam o termo *livros*.
Fininhos, usados, grossos, grandes.
- 3** Por que essas palavras são essenciais para o sentido da tira?
- 4** Timóteo é o único personagem descrito pelo produtor da tira. Que característica dele foi citada? Como ela se relaciona com sua preferência?
- 5** As legendas dessa tirinha são comentários sobre hábitos de leitura dos personagens. O que permite concluir que esses comentários não se referem apenas ao objeto que está nas mãos de cada um deles?
*O uso da palavra *livros*, no plural.*

A tira mostra que as pessoas têm gostos diferentes. Para falar disso, foram usadas expressões formadas pela palavra *livros* acompanhada por diferentes características. *Livros* nomeia um objeto, por isso pertence à classe gramatical dos substantivos. Já as palavras que caracterizam os substantivos, descrevendo-os, são os **adjetivos**.

1. (2). *Assegure-se de que os alunos compreendem as ideias expressas em cada ditado.*
3. *Porque a tira descreve gostos diferentes, e essas palavras especificam os tipos de livro preferidos.*
4. *Timóteo é descrito como tímido, e sua preferência por livros grandes parece se justificar pela possibilidade de ele se esconder atrás desses livros.*

155 ●

Fonte: Livro *Se liga na língua*, 6º ano, capítulo 5, seção *Mais da língua*, p.155

Quanto à produção exclusiva e totalmente de uma gramática sob os pressupostos do funcionalismo linguístico, voltado especialmente para uso didático no ensino básico, infelizmente, ainda não há no contexto editorial. Contudo, autores

como William Cereja e Thereza Cochar têm inserido, mesmo que brevemente, atividades de estudo semântico sobre as formas linguísticas na construção do sentido do texto, como é possível verificar na exemplificação a seguir, que faz parte da Coleção seriada Gramática reflexiva, lançada em 2015, cujos conteúdos gramaticais são divididos e organizados de acordo com o ano de ensino. Portanto, há quatro livros, um para cada ano/série escolar.

Figura 9— O adjetivo na construção do texto

**O ADJETIVO
NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO**

Leia este cartum, de Caulos:

alienado: aquele que se mantém distanciado da realidade que o cerca; alheio.
negligente: descuidado, desleixado, preguiçoso.
radical: relativo a raiz; original; profundo; caracterizado por um afastamento do que é tradicional ou usual.

Rei
(Só dói quando eu respiro. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 82.)

Fonte: Livro Gramática reflexiva, 6º ano, cap. 6, pág. 124.

Figura 10—Questões discursivas sobre o cartum de Caulos

4. Na sua opinião, por que o adjetivo tem tanto destaque na construção desse cartum?

Porque o cartum caracteriza alguns tipos humanos a partir do cruzamento entre imagens e certas características de pessoas, e atribuir características é papel dos adjetivos.

5. O que você achou do trabalho de Caulos? Caracterize-o com um adjetivo.

Resposta pessoal. Sugestão: criativo, diferente, bom, etc.

Fonte: *Gramática reflexiva, 6º ano*, cap. 6, p. 126)

Dada a breve reflexão sobre os livros mencionados, mais a experiência da pesquisadora em sala de aula, é possível perceber que o trabalho sob o aspecto semântico da língua, ainda não é prioridade nos livros didáticos e gramáticas intituladas pedagógicas para uso escolar no ensino básico. Por isso que, nesta subseção, será feita uma análise mais amplamente sobre a mais recente produção gramatical da linguista e professora Maria Helena de Moura Neves, por considerar-se que, no campo dos estudos funcionalistas da língua e interacionista da linguagem, a recente Gramática de Neves é a obra que representa muito bem uma proposta de ensino e estudo da gramática da língua portuguesa em uma concepção da linguagem como forma de interação.

(iii) *A Gramática do Português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves, editada em 2018, é a Gramática mais atual sobre o ensino de gramática numa perspectiva funcionalista da língua, ou seja, é uma gramática que investiga e apresenta os procedimentos de constituição de enunciados verdadeiramente utilizados por usuários da língua no momento da interação verbal. Por isso, embora não seja uma Gramática voltada para o ensino fundamental e médio, justifica-se a sua escolha para compor esta subseção que trata de gramática como disciplina escolar, por tratar-se de uma obra que oferece importante conhecimento teórico e oportuniza acentuada reflexão sobre o funcionamento da língua; o que pode, portanto, orientar o professor na elaboração de suas atividades nas aulas de LP, o que pode proporcionar um ensino mais significativo aos alunos.

Neves (2018) acrescenta que o livro (a Gramática) foi idealizado com intuito de dar um tratamento mais científico ao estudo da gramática e assim legitimá-la como disciplina indispensável no ensino da LP. Nesse sentido, o estudo da gramática pode e deve centrar-se em atividades de reflexão “sobre o uso linguístico que leve à aquisição de mecanismos gramaticais da língua construtores dos sentidos, dos valores e dos efeitos obtidos”, conforme o contexto de produção (NEVES, 2018, p.18, apresentação). Em outros termos, deve ficar claro ao aluno que a gramática torna possível a construção dos enunciados materializados em textos dos mais diversos gêneros discursivos, durante o processo de interação, bem com deve-se mostrar-lhes que as escolhas gramaticais atendem a intenções comunicativas. Por isso, a gramática não pode ser vista como desassociada da linguagem.

Quanto à organização da obra, esta está estruturada em três partes, com capítulos da seguinte natureza:

- a) Capítulos de indicações mais gerais sobre questões conceituais de gramática — em número de 4 (Parte I), precedidos de uma Introdução e de uma Apresentação).
- b) Capítulos referentes às diversas classes/subclasses de palavras e seu funcionamento — em número de 26, acrescidos de 1 capítulo sobre as chamadas Figuras de linguagem (Parte II).
- c) Seção Para Consulta, em geral montada sob forma de quadros (Parte III).

Pode-se compreender a natureza desta Gramática, assinada por Neves, pela leitura da apresentação⁴ da obra. A partir da análise da temática do texto “A criação do mundo, de Ulisses Tavares, que versa sobre o universo dos estudos escolares, a linguista chega ao tema palavra/linguagem, para propositalmente concluir, junto com o leitor, que tudo existente mundo foi criado pela linguagem, e que, portanto, é mais do que óbvio que à gramática da língua possa ser dado um tratamento mais científico no meio escolar, para que, assim, o ensino de língua portuguesa possa ser

⁴ A apresentação da obra é constituída de pressupostos teóricos, da descrição da proposta de ensino da Gramática, bem como o modo como foram organizadas as “lições”, além do público a quem destina a obra, e finalmente a indicação sobre o pessoal envolvido com o levantamento de dados para a constituição do corpus usado como decorrências linguísticas, fora as significativas sugestões dadas por pesquisadores da área, para o enriquecimento da obra, não tirando, é claro, o maior protagonismo da idealizadora da Gramática, a linguística e pesquisadora Maria Helena de Moura Neves.

significativo para os alunos, de modo a contribuir para o desenvolvimento e ampliação de suas capacidades como produtores de textos e leitores autônomos.

Essa conclusão justifica a autora declarar que a proposta do livro se reveste de 'lições' sempre partindo de textos reais, retirados de *corpus* constituídos por ocorrências efetivas disponíveis em bancos de dados de universidades ou por obras publicadas ou situadas em meio digital. Metodologicamente, Neves explica a gramática analisando as ocorrências de linguagem reais advindas de diferentes situações de interlocução, em diversos gêneros discursivos, pois a intenção é oferecer mecanismos linguísticos para que o usuário adentre no fazer do texto, por meio de atividade reflexiva⁵ —atividade que faz o aluno pensar sobre a língua, a partir do conhecimento implícito de gramática que ele já tem, mais os novos conhecimentos que virá a ter ao perceber a constituição e funcionamento da língua a partir das ocorrências linguísticas surgidas no texto. Também deve haver espaço para a atividade metalinguística⁶— tipo de atividade de gramática teórica, mas não como atividade de reprodução de termos da metalinguagem ou de normatização, e sim como atividade que ofereça ao aluno oportunidade de refletir sobre a estrutura e a constituição da língua, quanto a suas unidades linguísticas, regras e princípios no momento de compor a enunciação verbal, dependendo do contexto discursivo.

Nesse sentido, como bem esclarece Neves (2018), o falante apreenderá quais recursos linguísticos e textuais-discursivos disponíveis na língua podem ser usados nas diferentes situações de interação e produção de sentidos. Para isso, segundo a autora, é importante compreender, primordialmente, que a gramática está em tudo que se faz com a linguagem (falar, ler, escrever, etc.), portanto, ela está presente no dia a dia do falante e nas práticas de linguagem do estudante. Assim, mais do que nunca, deve ser usada para ampliar a competência comunicativa do usuário, inclusive no que diz respeito à aquisição da norma padrão (já que é função da escola ensinar a variedade de prestígio aos alunos), o que não significa subestimar outras variedades.

É importante salientar que a Gramática de Neves (2018) faz uma abordagem dos fatos gramaticais que parte do recurso formal da língua para a construção de sentido, porém não como a maioria das gramáticas tradicionais que existem, mas como uma Gramática que tem como proposta o aprimoramento das capacidades

⁵ Atividade que será aprofundada na subseção 2.4 e na seção 5 desta pesquisa.

⁶ Atividade que será aprofundada na subseção 2.4.

linguístico-discursivas do estudante ou dos que se interessam pelo estudo da língua. Por isso, é uma obra que preza pelo estudo das formas linguísticas no uso efetivo e vivo da linguagem. O que torna a Gramática da autora uma obra notável, como bem justifica Fiorin na sinopse a seguir:

Esta Gramática de Maria Helena de Moura Neves é uma obra notável. Em primeiro lugar, porque é uma gramática da língua em uso, que examina e expõe os procedimentos de constituição de enunciados efetivamente utilizados por usuários da língua em diferentes situações de interlocução, em diversos gêneros textuais. Em segundo lugar, porque leva em conta que as formas da língua existem para produzir sentido, o que quer dizer que é uma gramática que não apenas estuda as unidades e construções, mas reflete sobre os sentidos, os valores e os efeitos obtidos pela utilização dos processos gramaticais. Em terceiro, porque toma como base o texto, mostrando que para entendê-lo é preciso compreender as relações entre suas partes. Em quarto, porque tem uma visão contemporânea da norma, indicando o que se considera padrão de uso, mas apontando os usos não padrão que são normais. É uma obra absolutamente necessária para todos os estudiosos da língua, avançados ou iniciantes (FIORIN, 2018).

De fato, trata-se de uma obra extremamente necessária para todos os estudiosos que querem se aprofundar mais sobre a linguagem, seu fazer e seu funcionamento. No entanto, é importante ressaltar que esta Gramática, por ser pautada nos usos efetivos da língua, é uma referência para o ensino de gramática, ou seja, é uma obra que oferece ao profissional da linguagem caminhos para abordar conteúdos gramaticais de modo que o aluno possa compreender melhor por que estudar gramática.

Quanto à natureza das lições, o livro constitui-se de três partes. Na primeira parte do livro, que trata de noções básicas sobre a linguagem, são abordadas as seguintes questões: *Noções de linguagem e metalinguagem* (Parte I – capítulo 1); *Como se consideram as classes e unidades na sistematização da língua* (Parte I – capítulo 2); *Como as classes e as unidades se ligam às funções e aos processos de constituição do enunciado* (Parte I – capítulo 3); *Noções de uso, norma (s) e variação linguística* (Parte 1 – Capítulo 4).

A Parte II é estruturada pela divisão por classes (e subclasses) de palavras, em que a autora mostra, por meio de gêneros discursivos diversificados, as diferentes funções sintáticas mais típicas que as classes têm, destacando os efeitos semânticos e os efeitos pragmáticos obtidos. Essa parte está constituída com 26 lições, além do capítulo sobre Figuras de linguagem.

Nosso mote

Fugindo ao cativo I
 Horas mortas. Inverno. Em plena mata. Em plena Serra do Mar.
 Em cima, ao longe, alta e serena,
 A ampla curva do céu das noites de geada:
 Como a palpitação vagamente azulada
 De uma poeira de estrelas...

Negra, imensa, disforme,
 Enegrecendo a noite, a desdobrar-se pelas
 Amplidões do horizonte, a cordilheira dorme
 [...]

Fonte: Vicente de Carvalho, Poemas e canções, p.53.

O texto que serve de mote (e que posteriormente é comentado) da lição sobre o adjetivo, é o poema Fugindo ao cativo I, do parnasiano de Vicente de Carvalho, em que Neves analisa como cada palavra em destaque (adjetivo) é importante para descrever a Serra do Mar, tema que já vem registrado no subtítulo. Ela diz que os quatros versos da primeira estrofe constituem um longo enunciado nominal (não tem predicação verbal nuclear), que ressalta aspectos ou propriedades de um elemento (Serra do Mar) em cena (e não ações ou processos)

A curva do céu (é) **ampla**, (é) **alta** e **serena**.

Após destacar outras propriedades da Serra do Mar, comenta sobre a relação dos adjetivos com os substantivos, na formação das expressões e dos enunciados, mostrando assim que os adjetivos conseguiram cumprir o seu papel na composição descritiva dos enunciados, ou seja, o papel de atribuição de propriedades a um substantivo.

Saindo da parte de abertura da lição, há a subseção INTRODUZINDO A NOÇÃO DE ADJETIVO. Nesta, a autora chama atenção sobre a relevância do uso dos adjetivos na linguagem, em especial para alguns gêneros discursivos presos à literatura, à crítica literária, por exemplo.

O enunciado escolhido é de Machado de Assis, em sua obra denominada Crítica literária. O enunciado versa sobre o livro O primo Basílio, de Eça de Queiroz.

Abundam nesse romance as situações **dramáticas**, as cenas **pitorescas**, o colorido da descrição; o estilo é **correto, puro e brilhante**; o diálogo vivo e natural.

Além desse enunciado, outros mais são reproduzidos, porém de diferentes escritores. Todos têm em comum o fato de terem usado adjetivos valorativos (que indicam qualidade). Entretanto, nem sempre é assim, principalmente em se tratando do gênero crítica literária, haja vista que esse gênero tem por objetivo fazer uma apreciação (positiva ou negativa) do material que está sob crítica.

No enunciado seguinte, os adjetivos não atribuem outras propriedades que se somem as já expressas pela classe dos substantivos, mas apenas indicam um subconjunto dentro daquele conjunto de propriedades manifesto pelo substantivo. Os substantivos células e leucócitos são colocados em subclasses mediante a indicação de propriedades particulares indicadas por **adjetivos**.

De permeio às células **epiteliais**, geralmente há exuberante infiltração de leucócitos **polimorfonucleares e mononucleares** [...]. (ED-T)

2.3 Abordagem do adjetivo na tradição gramatical e na tradição dos estudos linguísticos

Nesta subseção, para fins de uma abordagem comparativa, procede-se a uma referência aos estudos sobre classes de palavras (situando o adjetivo) que remonta aos estudiosos da linguagem na Antiguidade, entre quais gramáticos da tradição greco-latina, faz-se uma breve passagem pela Idade Média, momento em que surgem os “modistas”, citam-se gramáticas atuais da língua portuguesa para registrar que estas consideram o adjetivo como uma classe de vocábulo (usualmente definida por um critério sintático-semântico) e para refletir sobre dificuldades que decorrem dessa análise. Após esse percurso, mostram-se estudos de linguistas que vêm somar mais conhecimento sobre a descrição das classes de vocábulos. Assim, elege-se como objeto de atenção o estudo do estruturalista Macambira (1993), que, embora mantenha a noção de adjetivo como classe, procura defini-lo à luz de uma hierarquização de critérios morfossintático e semântico, bem como coloca-se em pauta a abordagem de Mattoso Câmara Jr.(1987[1970]) sobre a

natureza do adjetivo, por um critério morfo-semântico e funcional, que aponta o adjetivo como função.

2.3.1 O adjetivo na tradição gramatical

O estudo da classificação de palavras remonta à Grécia Antiga. Platão foi o primeiro a estabelecer a diferença entre nome (Onoma) e verbo (rhema), o que vai servir de base à distinção entre sujeito e predicado. Também a contribuição de Aristóteles foi muito importante para os estudos sobre a linguagem dentro da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Preocupado em classificar os estados de coisas do mundo e amparado no pressuposto de que o espírito humano deve ter capacidade de classificação, Aristóteles propôs dez categorias do pensamento lógico:

Quadro 1— Categorias do pensamento lógico

- | |
|---|
| 1 substância (ousía) – ligado a ideia do ser |
| 2 qualidade (poíon) – responde à pergunta “qualis”? |
| 3 quantidade (póson) – “quantus?” |
| 4 relação (peós) – “em relação a que?” |
| 5 lugar (pou) – “quo” |
| 6 tempo (pote) “quando?” |
| 7 ação (poiein) corresponde ao verbo fazer |
| 8 passividade (páschein) – Que ação recebe? |
| 9 modo ou atitude (échein) – o modo |
| 10 estudo ou posição (cheisthan) – em que posição estão |

Fonte: Macedo, 1987, p.88-89.

Posteriormente, em épocas distintas, os gramáticos estabeleceram a correlação entre essas categorias do pensamento e as palavras da língua pelas quais essas categorias se expressam, do que resultou o quadro:

Quadro 2— Correlação entre as categorias do pensamento e as palavras da língua

- | |
|--------------------------|
| substância – substantivo |
| qualidade – adjetivo |

<p>quantidade – numeral</p> <p>relação – conectivo</p> <p>lugar – advérbio</p> <p>ação / estado/ passividade – verbo</p>
--

Fonte: Macedo, 1987, p. 89-90.

Também os estoicos (séc. III e II a. C), com base nos estudos de Platão e Aristóteles, chegaram à formulação de um quadro classificatório que incluía quatro categorias primárias e quatro categorias secundárias:

Quadro 3—Categorias primárias e secundárias

1 Categorias gramaticais primárias: ónoma (nome)	
	rema (verbo)
	sindesmoi (conectivos)
	arthra (artigo)
2 categorias gramaticais secundárias:	
	gênero
	número
	caso

Fonte: Macedo, 1987, p. 90.

Os gramáticos alexandrinos (o nome que mais se destaca é Dionísio da Trácia, que viveu entre os séc. II e I a.C) estabeleceram oito classes gramaticais (cf. MACEDO, 1984, p. 90); no entanto ainda não separavam substantivos e adjetivos em categorias distintas. Na verdade, foi somente na Idade Média que os gramáticos fizeram a separação. As oito classes eram onoma (nome); rema (verbo); árthron (artigo); syndesmos (conjunção); prothesis (preposição); antonímia (pronome); epirrema (advérbio); methoké(particípio). Para o latim, o gramático Prisciano (500 d.C) mantém as oito classes propostas por Dionísio da Trácia, com exceção do artigo, porquanto essa categoria não fazia parte da língua latina, e acrescentou a classe das interjeições. Essa “classe”, apesar de ter seu status de vocábulo contestado pela Linguística, permanece até hoje na Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Entre os latinos, a descrição gramatical de Varrão para as classes de vocábulos merece destaque por ele proceder a uma classificação que organiza, exclusivamente por suas propriedades mórficas, os vocábulos em quatro categorias:

Quadro-4: Classes de vocábulos

1 palavras que têm caso: nomes e pronomes
2 palavras que se conjugam: verbos
3 palavras que se declinam e se conjugam: particípio
4 palavras que não se declinam, nem se conjugam: conectores (preposição, conjunção)

Fonte: Macedo, 1987, p. 91.

Na Idade Média, constituem referência os gramáticos chamados “modistas” por sua teoria sobre os modos de significar. Influenciados pelas ideias de Aristóteles, os modistas acreditavam haver uma iconicidade essencial entre as coisas do mundo e a estrutura da linguagem, e consideravam a hipótese de que todas as linguagens teriam a mesma estrutura profunda; daí a possibilidade de criar-se uma gramática universal ou especulativa.

Eles concebiam três dimensões da semiose linguística: coisa (res), entendimento (intellectus), voz (vox) e entendiam que havia três modos de significação associados a essas três dimensões da semiose:

“a) modus essendi (modo de ser) fornece fundamento ontológico à semiose, caracteriza a natureza das coisas;

b) modus intelligendi (modo de entender): as estruturas essenciais são percebidas pela mente humana através desse modo (desde a tradição aristotélica que os conceitos são iguais para todos os homens, sendo o resultado de impressões sensíveis externas), o modo de ser precede o modo do entendimento, tal como na causa precede o seu efeito; o ato de percepção e conceitualização é o modo ativo do entendimento (modus intelligendi activus), as entidades mentais resultantes pertencem ao entendimento passivo (modus intelligendi passivus);

c) modus significandi (modo de significar): a coisa e o conceito são designados sob a forma de palavras como resultado de um ato de imposição; a

palavra é composta por um significante vocal (vox) que é associado a um referente (significatum).” (Fonte:http://www.jackbran.pro.br/linguistica/idade_media.html)

De acordo com os modistas, os modos de significação são criados pelo intelecto; é por meio dele que se relaciona a palavra com o modo de ser da coisa. O estudo das dimensões das categorias universais da linguagem forma, assim, o núcleo da semiótica modista.

O fato de se estar mencionando, nesta subseção, a teoria sobre os “modi significandi” justifica-se por ter sido na Idade Média, reitera-se, que se distinguiram substantivos de adjetivos, como modos de significar das coisas. Nesse sentido, substantivos e adjetivos não se distinguiriam por critério morfossintático (os modistas não estavam preocupados em classificar palavras), mas sim por se relacionarem a diferentes categorias semânticas: substância (coisa material ou imaterial) e qualidade, respectivamente.

No quadro da tradição dos estudos gramaticais no Brasil, as gramáticas tradicionais apresentam, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (datada de 1959), dez classes de palavras, e o adjetivo é considerado como “uma classe”, portanto. A crítica que tem sido feita à classificação tradicional é que se tem misturado pontos de vista semânticos com morfológicos e sintáticos, e mesmo privilegiado o critério semântico na definição das classes de palavras, o que não permite distingui-las com clareza. Por exemplo, dizer que o adjetivo é a palavra que expressa qualidade (critério semântico), e se esgotar aí a definição, permitiria classificar os substantivos bondade, fidelidade como adjetivos.

A fim de ilustrar como o adjetivo tem sido definido por um critério compósito sintático-semântico, embora o gramático não deixe de descrever quais são as propriedades formais do adjetivo (flexão em gênero e número, expressão de grau), foram selecionadas duas gramáticas da Língua Portuguesa, inscritas no quadro da tradição gramatical: Gramática Essencial da Língua Portuguesa, de Luiz Antonio Sacconi (1988); Gramática da Língua Portuguesa, de Pasquale Neto e Ulisses Infante (1998).

(1) “Toda e qualquer palavra que modifica o substantivo, indicando qualidade, defeito, estado, condição, etc., se diz adjetivo.” (SACCONI, 1988, p. 109).

(2) “Adjetivo é a palavra que caracteriza o substantivo, atribuindo-lhe qualidades (ou defeitos) e modos de ser, ou indicando-lhe o aspecto ou estado. (PASCOALE & ULISSES, 1998, p. 245). ”

Dizer que o adjetivo modifica, caracteriza o substantivo implica o critério sintático por fazer pressupor a conexão na frase entre substantivo e adjetivo, no entanto, em rigor, os termos “caracteriza” e “modifica” nos remetem a uma reflexão de ordem semântica: são expressões apropriadas a significar coisas do mundo e não propriamente descrever fatos da língua.

Um problema constituído pelo fato de a gramática tradicional considerar o adjetivo como classe que se define por aspectos semânticos (qualidade, defeito, estado dos seres) é que, ao apresentar a classe dos pronomes e abordar as orações subordinadas, os gramáticos estabelecem a distinção entre pronomes substantivos e pronomes adjetivos; entre orações subordinadas substantivas e orações subordinadas adjetivas (além das adverbiais). Portanto, há nitidamente uma fragilidade no procedimento de análise das classes de palavras pela tradição gramatical, uma vez que o adjetivo (assim como o substantivo e o advérbio) ora é visto como classe, ora como função sintática.

2.3.2 O adjetivo na tradição linguística

Contra-pondo-se ao modo como as gramáticas tradicionais classificam as palavras, José Rebouças Macambira, linguista estruturalista, no intuito de oferecer aos estudantes e professores de língua portuguesa contribuição quanto à classificação dos vocábulos, dedica parte da obra *A estrutura morfo-sintática do Português* (1993) ao estudo das classes de vocábulos. Inicialmente, ele chama atenção para fato de que

a classificação tradicional das palavras em classes, que remonta aos gramáticos gregos e latinos, toma como base os critérios mórfico e sintático (...) e o critério semântico. Fã-lo, porém, dentro de critérios heterogêneos, ora prevalecendo o mórfico, ora o sintático, ora o semântico, sem determinar, portanto, a hierarquia dos critérios. (MACAMBIRA, 1993, p, 18-19).

Macambira, na intenção de apresentar a hierarquia desses critérios, afirma que a classificação das palavras deve ser feita primariamente com base na forma,

ou seja, em oposições formais ou mórficas que a palavra pode assumir para expressar determinadas categorias gramaticais (paradigma flexional e paradigma derivacional). Caso não sejam suficientes as indicações formais, a classificação deverá basear-se no critério sintático, que, como ele próprio afirma, não é tão seguro como o critério mórfico. Enfim, a posição desse linguista de formação estruturalista é que não se deve excluir a semântica da classificação, no entanto

a significação deve ser usada como simples ponto de referência, somente para fazer a oposição igual/diferente, e não para conceituar esta ou aquela palavra, mas para mostrar, por exemplo, que dia é diferente de noite, que o sufixo *inho* de *livrinho* é semanticamente diferente do sufixo *inho* de *bonitinho*; só excepcionalmente e com muito cautela, é que ousamos socorrer-nos do critério semântico como elemento classificatório. (MACAMBIRA, 1993, p.21)

Assim, ao definir cada classe de vocábulo, Macambira hierarquiza os critérios: começa a identificar a classe sob o aspecto mórfico inicialmente; em seguida, passa a descrever traços sintáticos que definem tal classe, e somente depois faz menção ao critério semântico para, não raro, dizer que tal definição semântica não resiste a menor crítica. Ao proceder à exposição do adjetivo (p. 36-38), define-o nos seguintes termos:

I Sob o aspecto mórfico:

1.1 “Pertence à classe do adjetivo toda palavra que produz oposições formais, correspondentes ao grau positivo e ao grau superlativo, sufixado por *-íssimo*, *-érrimo*, *-imo*; noutros termos, toda palavra que admitir os sufixos supracitados:”

- a) gostoso – gostosíssimo; bom – boníssimo
- b) célebre – celeberrimo; magro – macérrimo
- c) fácil – fácilimo ; frágil – fragílmo

Observa-se que o autor usa a categoria de grau e não a de flexão de gênero/número para distinguir o adjetivo de outras classes, porquanto a flexão genérico-numérica é também partilhada, em geral, pelos substantivos, pronomes e artigos.

1.2 “Pertence à classe do adjetivo toda a palavra que admita o sufixo adverbial *-mente*, do que resultam as oposições formais entre adjetivos e advérbios.
”

- a) calmo – calmamente; alegre – alegremente
- b) doce – docemente; sábio – sabiamente

II Sob o aspecto sintático: “Pertence à classe do adjetivo toda palavra variável que se deixar preceder pelos advérbios correlativos tão ou quão, de preferência o primeiro, pertencente ao dialeto coloquial.”

- a) bom – tão bom, tão bons; quão bom, quão bons
- b) alto – tão alto, tão altos; quão alto, quão altos.

III Sob o aspecto semântico: “Pertence à classe do adjetivo toda a palavra que exprime qualidade”.

A crítica à fragilidade desse critério diz respeito ao fato de que há substantivos que também exprimem “qualidade”, bem como a maioria dos advérbios terminados em -mente expressam também qualidade.

Além de Macambira, outro eminente estudioso da língua portuguesa, Mattoso Camara Jr., filiado ao estruturalismo linguístico, veio somar importante contribuição à descrição da morfologia portuguesa na obra *Estrutura da Língua Portuguesa* (1987). Nela, Mattoso coloca em pauta a classificação dos vocábulos formais, lembrando que a classificação do gramático grego Dionísio da Trácia foi adotada para o latim, com pequenas modificações, e chegou até as línguas europeias modernas e assinalando que a crítica que se pode fazer a essa “teoria das partes do discurso” é “ser [esta] heterogênea em seus critérios e alinhar num quadro único o que na realidade corresponde a uma divisão de hierarquias e sub-hierarquias”. (CAMARA JR., 1987, p, 77).

Camara Jr. considera que há três critérios para classificar vocábulos formais de uma língua: o critério semântico, que diz respeito ao que eles significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua; o critério formal ou mórfico, que se baseia nas propriedades de forma gramatical que os vocábulos possam apresentar; o critério funcional (o distribucional), que considera a função ou papel que cabe ao vocábulo na sentença. O autor assinala que o semântico e o mórfico, considerando a natureza do signo, estão intimamente associados, de modo que afirma: “O sentido não é qualquer coisa independente, ou, mais particularmente, não é apenas um conceito; conjuga-se com uma forma” (CAMARA JR., 1987, p. 77). Em vista dessa associação, Camara Jr. propõe que, em referência ao português, esse critério compósito (morfo-semântico) seja o fundamento da classificação dos vocábulos.

A partir desse critério morfo-semântico, é proposta uma classificação que reduz o número de classes do quadro classificatório tradicional (em lugar de dez,

quatro classes) e que deixa de considerar substantivo, adjetivo e advérbio como classes e passa a considerá-los como funções. A divisão em classes assim se explica: semanticamente, os **nomes** representam “coisas, ou seres”, que podem ser ou não objetos físicos, e os **verbos** “processos” (Mattoso discute a situação de nomes que, embora refiram processos [viagem, julgamento, consolação], são associados a coisas pela compreensão intuitiva que permeia a vivência humana). Também assinala que, nesse caso, não há problema, uma vez que nomes e verbos se distinguem nitidamente por oposição formal. A terceira classe é a dos **pronomes** (na qual se insere o artigo), que nada sugerem em termos das propriedades semânticas que têm os nomes (vocábulos relacionados ao mundo bio-social-cultural humano). Os pronomes limitam-se a referir as pessoas do discurso; a situar os seres no espaço, visto esse espaço em função do falante; a indicar o sentido de posse, enfim têm uma significação construída dentro da própria língua. A quarta classe é a dos **conectores** (preposições e conjunções), que têm a função de relacionar dois ou mais termos no processo da coordenação e da subordinação.

Posta essa divisão em nomes e pronomes, Mattoso subdivide essas duas classes pela sua função na comunicação linguística, entendendo que “há a função de substantivo que é a do nome ou pronome tratado como centro de uma expressão, ou ‘termo determinado’” (...). E que há a função de adjetivo, em que o nome ou pronome é o ‘termo determinante’(...) e modifica um nome substantivo ou tratado como determinado”. (MATTOSO CAMARA JR, 1978[1970], p. 79). Há ainda a terceira função, que é a de advérbio: “Trata-se de um nome, ou pronome que serve de determinante a um verbo: fala eloquentemente, fala aqui.” (idem, ibidem).

Portanto, o quadro que se estabelece pela articulação dos critérios morfo-semântico e funcional é este:

Nome – Substantivo (termo determinado)

Adjetivo (termo determinante)

Advérbio (termo determinante de um verbo)

Verbo

Pronome – Substantivo (termo determinado)

Adjetivo (termo determinante)

Advérbio (termo determinante de um verbo)

Conectores coordenativos

Subordinativos

Fonte: Mattoso Camara Jr. (1987, p. 79-80)

O confronto entre a classificação tradicional e a proposta por Mattoso Camara Jr, enseja a reflexão sobre a questão: Afinal, adjetivo é classe ou função?

Se entendermos que é classe, como justificar que, extrapolando o âmbito da morfologia, existam locuções (formalmente sintagmas preposicionais) tradicionalmente analisadas como locuções adjetivas (amor de mãe; noite de luar; pastilha contra bactéria). E como explicar que há orações adjetivas? Naturalmente, as orações adjetivas ocupam o lugar sintático de um adjetivo, ou seja, são adjuntos de um nome que é o núcleo de uma construção nominal, como em “O amor é o caminho **que nos conduz a Deus**”; “Pedra **que rola** não cria limo”. Portanto, há evidência em favor de que adjetivo é função (a de determinante), que se realiza por diferentes formas. E uma vez que a palavra função é polissêmica, fica posto que para uma gramática de perspectiva morfológica, função é o papel que cabe a um vocábulo, a um sintagma preposicionado ou a um sintagma oracional na estrutura de uma sentença.

Adiante, na seção 3, ao abordar-se a Gramática dos Sentidos, na proposta de Charaudeau (2015), ver-se-á que, por se tratar de um modelo que vai dos sentidos para as formas que os codificam, não entra em questão a existência de classes morfológicas, mas sim a identificação de categorias semânticas pelas quais o mundo biossocial é representado pela linguagem, o que pode nos remeter a uma aproximação com os estudos dos gramáticos modistas da Idade Média, preocupados com os modos de significar das palavras.

2.4 Proposta de sistematização do ensino de gramática: entrada pelo recurso e entrada pelo sentido

Nesta subseção serão apresentadas duas formas de sistematização do ensino de gramática, concretizadas nos diferentes tipos de atividades de gramática, de acordo com o que propõe Travaglia (2011). Segundo o autor, há três tipos de atividades de gramática, a saber, ‘de uso’, ‘reflexiva’ e ‘normativa’, que visam ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, quanto à sua capacidade de utilizar, adequadamente, o maior número de recursos possíveis para a produção do (s) efeito (s) de sentido em situações específicas de comunicação, incluindo o uso das variedades linguísticas decorrentes dos diferentes registros e

dialetos, tanto no uso da escrita quanto da oralidade. Já as atividades gramaticais “teóricas” têm o objetivo de proporcionar aos alunos o conhecimento sobre a constituição e funcionamento da língua, o que poderá servir como auxílio nas atividades de ensino das demais atividades de gramática, bem como poderá desenvolver o raciocínio lógico para melhor organização na produção de conhecimentos. A seguir, rememora-se em que consiste cada tipo de atividade de gramática proposta por Travaglia (2011):

Gramática de uso – é a gramática internalizada/implícita do falante, pois, apesar de estar na sua mente com todas as unidades, regras e princípios que constituem a língua (níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual-discursivo), o falante não tem consciência dela, mas sabe utilizá-la quando dela necessita em situações de interação comunicativa. Portanto, trabalhar a gramática de uso é desenvolver atividades (exercícios estruturais ou de produção e compreensão textual, ou exercícios de vocabulário ou com variedades da língua), que buscam desenvolver automatismos de uso do funcionamento e recursos diferenciados da língua.

Gramática reflexiva, ou seja, gramática em explicitação – surge da reflexão com base no conhecimento que o aluno já possui sobre a língua, (mesmo que seja inconscientemente), e também sobre os novos recursos linguísticos que ele possa a vir a conhecer, para produção de efeito de sentido na interlocução, que concorram, assim, para desenvolver sua compreensão e expressão. As atividades de gramática reflexiva fazem o aluno pensar sobre como é a língua, por isso, geralmente, têm em suas questões, perguntas do tipo: o que significa; que efeito de sentido um recurso produziu na situação de interação comunicativa. Portanto, é uma atividade de ensino de gramática que está mais preocupada com a forma de produzir sentido usando os recursos linguísticos do que com questões de classificação dos elementos linguísticos e o ensino de nomenclatura.

Gramática teórica ou gramática explícita – está representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento. Contudo, concebe-se que isso seja feito não como um estudo em si mesmo, mas como uma prática que sirva para selecionar informações que sejam pertinentes e facilitem a ampliação da competência linguística do aluno.

No ensino/aprendizagem, as atividades de gramática teórica são comumente confundidas com atividades de gramática normativa, visto a relação de apoio que há quando se busca descrever um fato linguístico. Entretanto, é importante ressaltar que a gramática normativa tem mais um caráter de legislação sobre a língua, isto é, determina que formas da língua se devem ou não usar.

Gramática normativa – está representada por atividades de normatização do bom uso da língua, isto é, falar e escrever bem de acordo a variedade culta, padrão. Nesse tipo de gramática, “os critérios de bom uso no sentido de adequação à situação de interação comunicativa não são levados em conta” (TRAVAGLIA, 2009, p.226), pois as características próprias da língua oral ou de diferentes variedades da língua são ignoradas, já que as normas que constituem esse tipo de gramática estão baseadas no uso consagrado pelos bons escritores.

Soares (1981, p. 45) ressalta, porém, que mesmo sendo um tipo de gramática capaz de induzir a formação de preconceito e inculcação com os que não atendem às normas de “bem falar e escrever”, é preciso, sim, às vezes, “propor atividades de gramática normativa nas aulas” (contudo, deixando claro por que é importante ter acesso às normas desse tipo de gramática), pois tais práticas contribuem para que o aluno utilize adequadamente também a variedade padrão culta da língua, importante variedade de prestígio cultural na sociedade letrada.

Relacionada a essa diferença entre os tipos de atividades de gramática, Travaglia (2009) propõe uma forma de sistematização do ensino de gramática. O autor defende duas maneiras de organizar o ensino da gramática. Uma consiste em trabalhar com recursos e fatos da língua que vão surgindo no cotidiano da sala de aula, que podem estar presentes tanto nos textos orais quanto nos escritos que os alunos recebem ou que produzem. Isto é, o professor aproveita uma ocorrência ou referência de um fato da língua para discutir com os alunos sobre sua significação e outras possibilidades de uso, ou aproveita um uso inadequado de um recurso da língua, identificado na produção linguística dos alunos, para discutir o porquê da inadequação e quais as possibilidades adequadas de uso do mesmo recurso.

Sem dúvida que essa forma de trabalho pode possibilitar aos alunos melhor forma de uso dos recursos da língua que são mais recorrentes no seu contexto comunicativo, levando-os à melhor desenvoltura de comunicação em situações posteriores, ao utilizar os mesmos recursos com os quais outrora tiveram dificuldades. Espera-se, portanto, que após refletir sobre os fatos da língua, os

alunos possam escolher quais recursos linguísticos melhor se adequam aos efeitos de sentido que se quer produzir.

A outra forma apresentada pelo autor é mais sistemática e não se condiciona apenas ao uso que os alunos fazem da língua como produtores ou recebedores. Nesta, são apresentados a eles novos recursos e possibilidades de uso da língua, dos quais eles poderão precisar nas diversas interações comunicativas das quais farão parte ao longo de suas vidas. Assim, nesta forma de trabalho, são abordados:

a) **tipos de recursos** e fatos da língua e como eles funcionam como instrução de sentido na construção/constituição dos textos orais e/ou escritos, a que variedade da língua pertencem e quando podem e/ou devem ser usados;

b) determinadas **instruções de sentido**, a partir das quais se levantam e discutem os recursos de que dispomos na língua para veicular essas instruções e a diferença entre cada um dos recursos na veiculação de um determinado tipo de instrução de sentido (TRAVAGLIA, 2011, p. 57).

Essas duas formas de abordagem, conforme o autor, constituem dois tipos de entradas que poderão tornar os estudos sobre recursos e fatos da língua mais sistematizados e mais abrangentes, os quais far-se-ão a partir de um levantamento do que deve e pode ser estudado, seguido de uma sequenciação dos pontos a serem estudados nas atividades de ensino/aprendizagem.

2.4.1 Entrada pelo tipo de recurso

Esta é uma forma de sistematização do ensino de gramática que tem sido mais utilizada pelos professores, cuja abordagem consiste em fazer um levantamento dos recursos a serem estudados (classes, colocação e figuras de linguagem, concordâncias, conectores, tipos de frases e/ou orações, por exemplo) e, em seguida, fazer um ordenamento para o estudo sequenciado numa mesma série ou nas séries diversas, que pode ir desde a pré-escola até o ensino superior. Para cada recurso a ser estudado, faz-se um levantamento de todos os aspectos a serem tratados na sequenciação dos trabalhos. É importante salientar que cada tópico pode ser abordado por meio dos quatro tipos de ensino de gramática apresentados anteriormente.

Para exemplificar como seria o ensino de LP pela a entrada de recurso, o autor utiliza a classe da preposição e descreve várias ações que o professor pode propor aos alunos acerca do estudo da preposição:

a) Levar os alunos a conceituá-las, classificá-las, listá-las, combiná-las e contraí-las com outras palavras (artigos e pronomes); saber que as preposições são “pedidas” conforme as regências verbal e nominal; saber da existência e identificar as locuções prepositivas em frases e textos; etc. Estas atividades são típicas de atividades de '**gramática teórica**'.

b) Fazer exercícios para emprego da preposição nas regências verbal e nominal, conforme a norma culta; passar trechos da norma culta para a coloquial e vice-versa, alterando a regência conforme a variação; preencher lacunas com contrações e combinações de preposição em frases e textos; empregar as preposições adequadamente na construção de textos; etc. Essas atividades fazem parte das atividades de '**gramática de uso**'.

c) Ensinar as regras de uso da crase, das regências verbal e nominal de acordo com a norma culta; identificar frases cujos “erros” resultam do emprego inadequado das regências e dizer o porquê de serem considerados “erros”, conforme a norma culta; etc.. Essas atividades se caracterizam como atividades de '**gramática normativa**'.

d) Discutir com os alunos sobre os diferentes sentidos da preposição nas diferentes possibilidades de uso como, por exemplo, nas construções: i) Falar **de** José (a preposição produz o sentido de que José é o assunto e o que se falou dele teve sentido negativo); ii) Falar **sobre** José (a preposição produz o sentido de que José é o assunto, mas não leva à indicação se o que foi falado dele foi negativo ou positivo. Entretanto, o sentido produzido nos dois exemplos, com as preposições “de” e “sobre”, não é uma regra. O autor salienta que o sentido de uma mesma preposição pode mudar conforme o tipo de construção textual. Essas atividades fazem parte de atividades de '**gramática reflexiva**'.

Como visto, a entrada pelo tipo de recurso pode proporcionar ao aluno, não apenas identificar/ nomear/ listar os recursos da língua, mas também saber utilizá-los em suas práticas de comunicação, reconhecendo as diversas possibilidades de sentidos produzidos em cada construção textual, tornando-se, assim, um usuário com maior capacidade de interação comunicativa.

Posto isto, é notória a necessidade de um olhar voltado para o ensino de gramática, no qual se faça uso das diversas possibilidades de atividades, conhecendo e delimitando cada tipo de atividade de gramática, não para trabalhá-las de forma isolada, mas para saber em que momento, de acordo com os interesses de ensino, utilizar ora uma, ora outra, ora concomitantemente as atividades.

2.4.2 Entrada pela instrução de sentido

Nessa forma de abordagem, o sentido vem antes dos recursos. Primeiro se pensa na instrução de sentido (exprimindo, por exemplo: comparação; adição; tempo; frequência; características), depois, procura-se fazer um levantamento dos tipos de recursos que a língua dispõe para expressar tal sentido. Posteriormente, devem-se analisar as diferenças que há em um recurso e outro no momento de exprimir o mesmo sentido, fazendo reflexões acerca das escolhas que mais se adequam aos objetivos da situação de comunicação.

Para fins de demonstração de uma abordagem da gramática pela instrução de sentido apresenta-se um dos exemplos propostos por Travaglia (2011, p. 64), numa hipótese de escolha para trabalhar com a instrução de sentido da '**indicação de tempo**'. Primeiramente, o professor deve atentar para três diretrizes a serem consideradas no estudo de qualquer instrução de sentido:

- a) discutir a diferença entre os vários recursos na expressão dessa instrução de sentido;
- b) discutir como cada um deles expressa o tempo e
- c) como esses recursos são usados nos diferentes tipos de texto quando houver especificidade neste particular (TRAVAGLIA, 2003, p 68).

O autor destaca a importância do uso dos recursos de expressão do tempo nos textos narrativos, posto que a definição temporal mostra para o leitor a inserções dos episódios no tempo. Ademais, chama atenção para a necessidade, antes de começar a atividade, de fazer a distinção de diversos tipos de tempo, a saber:

- a) o **tempo referencial** (ou cronológico) é o tempo de ocorrência ou de realização das situações no mundo real, dado como 'momentos' da sucessão cronológica. [...].

b) o **tempo do texto** (ou textual) indica relações temporais entre segmentos (orações, frases, parágrafos, etc.) da sequência linguística que constitui o texto em sua linearidade. [...].

c) o **tempo da enunciação** (também chamado de tempo da fala) é o tempo, o 'momento' em que a formulação linguística (palavras, sintagmas, orações, frases, etc., constituindo o texto) é produzida (falada, escrita) ou recebida (ouvida, lida) pelos usuários do texto. [...]. (TRAVAGLIA, 2011, p. 64-65).

Esses tipos de tempo consistem na **ordem cronológica da realização dos fatos na vida real**, na **ordem como os segmentos aparecem no texto e no momento em que o texto é produzido/recebido por seus usuários**, respectivamente. De acordo com o autor, é de grande relevância, durante o estudo da instrução de sentido de tempo, considerar a relação estabelecida entre um tipo e outro.

Apresentam-se alguns dos recursos apontados por Travaglia (2003, p. 69-72), para expressar o sentido de tempo, que podem ser utilizados nas aulas de abordagem deste tópico.

1) as *formas verbais* chamadas de tempo (nos modos indicativo, imperativo e subjuntivo; formas nominais; e o *tempo* decorrente da relação entre o tempo da enunciação e o referencial (passado; passado até o presente; presente; presente para o futuro e onitemporal);

2) *locuções verbais* consideradas tempos compostos, ou não, com indicação de tempo:

a) futuro: ir + infinitivo

b) passado: ter + particípio

c) passado recente: acabar + de + infinitivo;

3) *advérbios*: cedo, logo, tarde, antigamente; e *locuções adverbiais*: à tarde, à noite, em breve, de repente etc.

4) *substantivos que indicam período de tempo preciso* (segundo, minuto, hora, dia, etc.), *tempo impreciso* (tempo, fase, época, etc.), *partes do dia* (manhã, tarde, noite, madrugada, etc.); *que nomeiam os dias da semana e meses* (*segunda-feira, terça-feira, janeiro, fevereiro, etc.*);

5) *numerais ordinais quando indicam tempo*: primeiro (exemplo: Primeiro você preenche a ficha);

6) *preposições e locuções prepositivas*: após, durante, depois de antes de, etc.)

7) *adjetivos*: atrasado, adiantado, temporário, antigo, etc.;

8) *verbos gramaticalizados ou gramaticalização*:

a) haver + período (há três dias; há muito tempo);

b) fazer + período (faz dias; faz muito tempo).

O autor salienta que, para realizar o trabalho de ensino de gramática por entrada de sentido, é indispensável que o professor sempre mostre os recursos em seu funcionamento, seja em textos escritos e orais e em situações diversificadas, de modo que o aluno possa perceber quando e como usar tais recursos para a instrução de sentido que se quer construir, e quais as diferenças entre os recursos no efeito de sentido a depender da intencionalidade comunicativa.

Nesse sentido, vale a pena pensar na sistematização de ensino, não apenas em um trabalho com gramática, mas no conjunto de possibilidades presentes na língua, principalmente naquelas que fazem parte de seu uso efetivo, que constituem o saber linguístico dos alunos, adquirido seja empírica ou sistematicamente. Deve-se, assim, relacionar um recurso com os diversos outros recursos que a língua dispõe, e propor atividades que possibilitem a reflexão sobre como usar, articular, relacionar, experimentar o máximo de possibilidades de uso desses recursos, para que o aluno possa expandir o seu universo de comunicação e, portanto, de interação social, visto que é neste âmbito que a linguagem se realiza de fato, e é para isso que ela deve ser ensinada em seus diversos aspectos.

Propor um trabalho com a gramática na sala de aula, seja de forma assistemática, isto é, aproveitando a ocorrência de recursos e situações de uso da língua enquanto o aluno lê e produz seus próprios textos conforme seu propósito comunicativo, seja de forma sistemática (por entrada pelo tipo de recurso ou por entrada pela instrução de sentido), “implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 107). Nesse sentido, as aulas de LP serão mais proveitosas para a vida dos estudantes, pois entenderão que a gramática nada mais é que um fator de cálculo de sentidos.

Essa opção metodológica, apontada por Travaglia (2009), de abordagem da gramática a partir dos sentidos, será objeto de atenção, mais uma vez, na próxima seção desta dissertação, na qual se coloca em pauta o eminente linguista francês

Patrick Charaudeau e a sua proposta de construção de uma Gramática dos Sentidos (2015).

3 ESTRUTURA DE UMA GRAMÁTICA DE SENTIDOS E SUAS INCIDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Esta seção objetiva tratar da concepção de Gramática dos Sentidos, na proposta de *Charaudeau* (2015). Para isso, apresentar-se-á, inicialmente, uma breve abordagem na subseção “Sobre Semiótica” (3.1) acerca dos do campo de interesse da teoria dos signos da teoria geral dos signos —a Semiótica—, ciência que estuda as formas, os tipos, os sistemas de signos e os efeitos do uso dos signos, sinais, indícios ou símbolos na construção da significação no uso da língua e da linguagem. Em seguida, apresentar-se-á o que é e como está estruturada a Gramática dos Sentidos (3.2) de *Patrick Charaudeau*, ou seja, como se constitui a Gramática que explora a dimensão semântica da língua, estabelecendo relações entre as “categorias conceituais às quais o sujeito falante recorre para construir seu ato de linguagem” e as “categorias de formas”, que utiliza para expressá-las (CHARAUDEAU, 2015, p. 248). Simplificando: é uma proposta de ensino de gramática que vai dos sentidos para as formas que as codificam.

3.1 Sobre a Semiótica

Em geral, quando se busca o significado da palavra semiótica no dicionário, vê-se a indicação para ler semiologia, pois além da organização alfabética do dicionário, há a questão de serem termos alternativos para a mesma ciência dos signos.

Tal uso alternativo justifica-se, pois a Semiótica teve pelo menos duas origens quase simultâneas: nos Estados Unidos e na Europa Ocidental. Na vertente anglo-saxã, foi denominada de *semiótica* pelo lógico e filósofo americano *Charles Sander Peirce* (1839-1914); enquanto na vertente neolatina da cultura europeia, recebeu a denominação de *semiologia*, pelo linguista Ferdinand de Saussure (1857-1913), no livro *Curso de linguística geral* (VOGT, 2006).

Vale ressaltar que tal denominação feita por *Saussure* (1995) ocorreu quando o linguista suíço, ao refletir sobre o “lugar da língua nos fatos humanos” em seu livro, propõe que a linguística, como ciência da linguagem verbal, fizesse parte de uma ciência mais geral, a Semiologia, que teria como objetivo estudar “a vida dos signos

no seio da vida social”, ou seja, dizer “em que consistem os signos, que leis os regem” (SAUSSURE, 1995, p. 24).

Conforme Fiorin (2008), Saussure sabia que não podia criar uma teoria da linguagem, somente da linguagem verbal, até porque não há uma única forma de linguagem para os homens se comunicarem. Estes podem usar, além da linguagem verbal, outras diferentes formas de veiculação de sentido, como a linguagem gestual — muito usada na língua dos sinais — por exemplo; a plástica — realizada na pintura — por exemplo, ou uma junção de diferentes linguagens simultaneamente, como no teatro, na televisão. Do que se entende, portanto, o porquê de Saussure afirmar que a Linguística faria parte uma ciência maior, a Semiologia.

Tradicionalmente, o termo semiótica foi usado, primeiramente, com o significado de ciência dos sintomas em medicina, pelo médico grego *Cláudio Galeno*, no século XVII. E, posteriormente, passou, também, a designar a ciência dos signos, a partir da obra do filósofo inglês *John Locke* (1632-1704).

Mas foi com o filósofo *Peirce* que a Semiótica ganhou maior peso como a última ciência humana a ser estabelecida como área de conhecimento no início do século XX. A palavra semiótica vem do grego antigo, em que *seméion* significa “signo”. E de acordo com Nöth & Santaella (2017), é a ciência que estuda as formas, os tipos, os sistemas de signos e os efeitos do uso dos signos, sinais, indícios ou símbolos. Trata-se, portanto, de uma ciência que estuda a relação de todas as linguagens possíveis, ou seja, a relação entre os signos, linguísticos ou não.

O fato é que seja Semiótica ou Semiologia, independentemente da vertente filosófica, ambas estudam os processos significativos dos signos linguísticos e das linguagens. Mas para compreender melhor tal afirmação, é preciso saber antes o que significa signo.

Segundo Nöth & Santaella (2017), a definição mais completa de signo é de Aurélio Agostinho (345-430) “quando disse que o signo é uma coisa que, além da impressão que produz nos sentidos, faz com que outra coisa venha à mente como consequência dele” (NÖTH & SANTAELLA, 2017, p.8). Tal definição será recordada a partir das contribuições teóricas do lógico e filósofo *Charles Sander Peirce* (2005), considerado o mais importante dos fundadores da moderna teoria geral da Semiótica, e que, até hoje, tem recebido atenção internacional por ter contribuído significativamente para a base do pensamento científico moderno.

Para *Peirce* (2005), essa relação entre os signos, linguísticos ou não (todas as linguagens possíveis), é mediada pela materialidade da palavra falada ou grafada, de símbolos escritos ou gestuais, e que ocorrem sempre que alguma coisa significa algo para alguém. Assim, para que haja a significação, além de ser necessária, *a priori*, a materialização do signo, é preciso, também, que este seja percebido e compreendido por um ser vivo.

Não se está, entretanto, dizendo, com isso, que somente os seres vivos possam produzir e viver entre signos, até porque a palavra *signo* pode abarcar, segundo *Pierce* (2005) desde os “signos naturais”, também chamados de *índices* — signos que promovem significação em virtude de uma ligação física direta— , como as nuvens carregadas e a fumaça, que indicam (são índices de) chuva e fogo, respectivamente; até os signos substitutivos/ *ícones*— signos que têm o poder de significação por ostentar alguma semelhança visual ou de propriedade com o seu objeto—, como a maquete de um edifício, a planta de uma casa ou retrato de uma pessoa, e signos *símbolos*—signos que são associados aos seus objetos em virtude de uma lei ou de uma convenção), como a Bandeira Nacional, o Alfabeto Brasileiro.

Outra importante contribuição do filósofo americano, que contribuiu substancialmente para que a Semiótica se estabelecesse, realmente, como ciência humana no início do século XX, diz respeito ao papel de mediação do signo linguístico na constituição do conhecimento humano quanto aos processos de significação. Neste, o conhecimento humano pode ser representado por uma tríade: signo, objeto e interpretante. O que *Pierce* quer dizer com isso?

Significa que todo conhecimento humano nasce da apreensão da significação produzida pela linguagem (ou multilinguagens), pelo *signo*, que é tudo aquilo que representa algo para alguém, como, por exemplo, desenhos, sinais escritos ou gestuais, símbolos, e que, portanto, está relacionado com uma segunda coisa que é representada por um *objeto* que pode existir concretamente ou não. Por exemplo, a palavra “computador” pode ser citada como exemplo de um signo que tem um objeto concreto correspondente, pois quando se fala ou se lê essa palavra, a mente do intérprete é levada a imaginar um equipamento eletrônico capaz de guardar, analisar e processar dados de acordo com programas previamente estabelecidos. Já a palavra “tristeza” pode ser exemplificada como *signo* que tem um *objeto* com existência abstrata, pois leva a mente do interlocutor imaginar um sentimento caracterizado pela melancolia, pelo desânimo.

Assim, de acordo com Peirce (2005), o signo, ao chegar à mente da pessoa, cria um signo equivalente ou mais desenvolvido, que, por sua vez, é representante de um novo signo que gera um novo interpretante, e assim sucessivamente, constituindo uma semiose. O *interpretante*, portanto, está relacionado aos construtos teóricos existentes na mente de quem pratica as mais diferentes formas de conhecimentos. Nesse sentido, o *signo*, o seu *objeto* e o *interpretante*, criado na mente do intérprete, conforme postulou o filósofo americano, compõem a *tríade* do conhecimento do humano, a partir da qual podem ser bem melhor compreendidos os processos de significação.

Santaella (2005) sintetiza essa composição defendida por Peirce (2005) ao dizer que “o homem só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta essa representação numa outra representação” (SANTAELLA, 2005, p. 31). Ou seja, para conhecer e compreender qualquer coisa é preciso que a consciência produza “um pensamento em um outro pensamento num movimento constante” (SANTAELLA, 2005, p. 31). Conclui-se, portanto, que o significado é algo que se desloca e se constrói ininterruptamente. Basta lembrar a função do dicionário: informa o significado de qualquer palavra recorrendo a outra palavra que, possa servir de substituição à palavra pesquisada.

O signo tem, pois, como característica principal a mediação entre o sujeito e o mundo, tanto para organizar atividades de produção material simbólica, quanto para estruturar o pensamento do intérprete. É válido acrescentar que esse processo de mediação do signo resultando na produção de significados (semiose) está associado à ideia de dialogia do pensamento (diálogo entre as várias formas fases do ego- pensamento), ou seja, sendo dialógico o pensamento, este compõe-se de signos, como já foi possível concluir. Assim, cada pensamento ao se dirigir a outro, por meio do processo contínuo da semiose, pode ser interrompido, porém nunca finalizado. Talvez esteja nesse fenômeno a origem da famosa frase comum: “Um conhecimento gera outro conhecimento, ou o conhecimento é pré-requisito para outro conhecimento”.

Acrescente-se que a semiótica linguística inclui o estudo de processos de signos, indicação, designação, semelhança, analogia, alegoria, metonímia, metáfora, simbolismo, enfim estuda processos mais simples de representar a realidade e de se comunicar sobre ela, como é a indicação (ação de mostrar; dêixis), como processos mais complexos como alegorias, metáforas, simbolismos. Mas, além da aplicação no

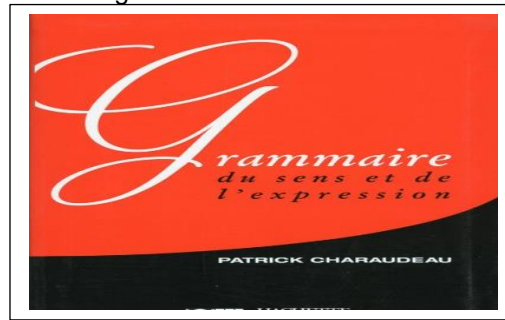
campo filosófico, sociológico e antropológico (a semiótica é essencial à interpretação de fenômenos culturais, uma vez que todo fenômeno cultura pode ser estudado como comunicação), a semiótica pode ter lugar no estudo da comunicação da informação nos organismos vivos (biossemiótica).

Percebe-se, portanto, que a Semiótica, como ciência, traz contribuições importantes para o entendimento da construção da significação como processo pelo qual representamos e reconhecemos o mundo pela mediação dos signos verbais e não verbais. Nesse sentido, no contexto de ensino em que tanto professor quanto aluno se comunicam, interagem por uma linguagem escrita e falada, enriquecida, inclusive com elementos multissemióticos (imagens, gestos, gráficos, sinais etc.), é muito importante entender que um dado estado de coisa do mundo pode ser semiotizado por diferentes linguagens, e que, em termos da linguagem verbal, uma determinada categoria semântica, como as qualidades apreendidas no mundo, pode ser expressa por diferentes formas linguísticas, dentre as quais podem ser feitas escolhas conforme as intenções comunicativas do usuário da língua.

3.2 O que é e como se estrutura uma gramática dos sentidos

O livro *Grammaire du sens et de l' expression* (em português, a Gramática do sentido e da expressão, embora ainda não traduzido), do francês Patrick Charaudeau, publicado pela Editora Hachette, em 1992, contendo 927 páginas, explora a dimensão discursiva da língua, estabelecendo relações entre as “categorias conceituais às quais o sujeito falante recorre para construir seu ato de linguagem, ” e as “ categorias de formas”, que utiliza para expressá-las” (CHARAUDEAU, 2015, p.248). É uma obra com repercussão no Brasil, por ser referência nos cursos de Pós-graduação em Letras, como o Profletras, por exemplo, e também, por merecer a apreciação de conceituados linguistas contemporâneos que trabalham com uma abordagem discursiva da língua, como o renomado pesquisador e professor do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (USP) e um dos maiores especialistas em Análise do Discurso e do Texto do país, José Luiz Fiorin.

Figura 11: Grammaire



Fonte: www.patrick-charaudeau.com

A primeira e única Gramática do sentido e da expressão é fruto de dez anos de pesquisa de Charaudeau em sala de aula, linguista cuja formação é a de semanticista e analista do discurso. Na apresentação da obra, o autor caracteriza sua Gramática como nova, moderna e diferente. Justifica ser nova, pois, segundo ele, nenhuma gramática ainda tratou sobre os MECANISMOS DE SENTIDO (1ª parte da Gramática), CATEGORIAS DE LÍNGUA (2ª parte) e MODOS DE DISCURSO ORGANIZADOR (3ª parte). Considera-a moderna, pois a obra traz exemplos que vislumbram os usos vivos da linguagem contemporânea (científica, publicitária, jornalística, conversação oral, linguagem literária, etc.), além de oferecer uma síntese dos vários estudos semânticos da linguagem, sem, contudo, ser preciso impor nenhuma teoria em específico, apesar de deixar explícito que a estrutura da Gramática é baseada no princípio de consistência de que o sujeito falante usa variados meios e formas linguísticas para se expressar. E, por fim, define a Gramática como uma produção diferente, pois apesar de ter as categorias gramaticais tradicionais como se tem em outras gramáticas descritivas ou prescritivas, Charaudeau inova ao oferecer uma descrição do significado dessas categorias e dos efeitos de fala a que elas servem de acordo com as várias situações de comunicação.

O fato é que a produção do referido autor se insere na bibliografia básica dos estudos de Análise do Discurso, visto que as discussões propostas na Gramática transcendem os limites da frase, do período, priorizando as relações de encadeamento interno do texto em sua totalidade. Por isso, que na introdução que faz de seu livro, Charaudeau justifica sua gramática como sendo uma obra que descreve os fatos de linguagem em função: das *intenções do sujeito falante*, o que requer que as categorias da língua sejam reagrupadas em volta dessas intenções; dos *desafios comunicativos* que os fatos de linguagem revelam, o que exige que os

diferentes sistemas da língua sejam tratados do ponto de vista do sentido; por fim, dos *efeitos do discurso* que os diferentes sistemas da língua podem produzir, o que demanda que os variados registros de uso linguísticos (diferentes tipos de uso da língua) sejam analisados, e não apenas os usos literários ou de prestígio.

Percebe-se, portanto, que se trata de uma gramática que oferece uma outra maneira de ver os fatos de linguagem e o sistema da língua, já que, para Charaudeau, a “língua é o resultado das interações que os membros de um comunidade estabelecem entre si para tentar se compreender, mas também para influenciarem-se mutuamente, usando de persuasão ou de sedução” (CHARAUDEAU, 2015, p. 245).

Nesse sentido, a *Gramática do sentido e da expressão* numa perspectiva didática, tem por objetivo oferecer uma proposta de ensino de gramática a partir das operações conceituais que o falante realiza ao se comunicar, recorrendo às categorias de formas que permitem expressar tais operações. Essas operações conceituais ou categorias têm uma estrutura, uma forma a que o falante recorre para construir seu ato de linguagem, mesmo que inconscientemente.

O trecho⁷ a seguir, retirado da obra *Através do espelho e o que Alice encontrou lá*, de Lewis Carroll (1980: 165-166) é um exemplo acerca dessa relação entre os sentidos construídos sobre o mundo e a existência de um sistema formal possibilitado pela linguagem. Neste, narra-se o momento em que a protagonista atravessa o bosque onde as coisas não têm nome, e por isso é incapaz de aprender os objetos em torno dela, bem como de saber o que eles são.

“Este deve ser o bosque”, murmurou pensativamente, “onde as coisas não têm nomes”. [...] Ia devaneando dessa maneira quando chegou à entrada do bosque, que parecia muito úmido e sombrio. “Bom, de qualquer modo é um alívio”, disse enquanto avançava em meio às árvores, “depois de tanto

calor, entra dentro do... dentro e quê?” Estava assombrada de não poder lembrar o nome. “Bom, isto é, estar debaixo das...debaixo das...debaixo disso aqui, ora”, disse colocando a mão no tronco da árvore. “Como essa coisa se chama? É bem capaz de não ter nome nenhum...ora, com certeza não tem mesmo!” Ficou calada durante um minuto, pensando. Então, de repente, exclamou: — Ah, então isso terminou acontecendo! E agora quem eu sou eu? Eu quero me lembrar, se puder. (Lewis Carroll, 1980: 165-166)

⁷ O trecho citado não consta na obra resenhada, apenas foi posto para ilustrar a relação do ato de linguagem com a construção de sentido. Ele consta na obra *Introdução à Linguística* (2018), no capítulo Teoria dos signos, escrito por Fiorin, e foi utilizado pelo autor, para mostrar que os signos são uma forma de aprender a realidade, ou seja, que a realidade só tem existência para os homens quando é nomeada.

Percebe-se, portanto, que a realidade só existe para o falante quando ele cria sentido. No caso de Alice, quando não soube nomear as coisas, não pôde apreender a realidade. Ou seja, só se percebe no mundo o que a língua nomeia.

Ratifica-se, ainda, que, além de descrever as categorias, a Gramática de Charaudeau leva em consideração o contexto discursivo para poder explicar a diferença de sentido que uma mesma forma pode ter em um enunciado. Por exemplo em:

- (1) “Sua cabeça vai explodir”;
- (2) “ Ali está o seu carro”;
- (3) “ Esta é a sua mulher”?;
- (4) “ Sua paixão é extrema”;
- (5) “ Seu estilo não me agrada”.

A operação de expressar dependência recíproca de dois elementos é comum nos enunciados acima, porém o tipo de vínculo de dependência não é o mesmo: de natureza em (1); de apropriação em (2); de parentesco em (3); de afeto em (4); de tipificação em (5) (CHARAUDEAU, 2015, p. 251).

Para ampliar mais o conhecimento acerca dessa gramática do sentido numa perspectiva didática, apresenta-se como ela está estruturada:

Para se descrever uma gramática é imprescindível que se tenha antes uma concepção global da linguagem, pois toda gramática subjaz o posicionamento teórico de seu(s) autores(s). E no caso da gramática do sentido de Charaudeau, o autor defende que a “ língua resulta dos usos e não que os usos sejam comandados pela língua” (CHARAUDEAU, 2015, P. 245). Desse modo, ao se trabalhar com o ensino de língua, deve-se levar em consideração, conforme afirma o autor, que

(i) os usos são diversos, mas, ao mesmo tempo, tendem a se estabilizar, a se normalizar, no enquadre das situações em que aparecem. Assim, dependendo da variedade de situações de emprego, haverá diferentes normas quantas forem as situações. Por exemplo, numa situação de reunião pedagógica com os pais numa escola, é de se esperar que quem esteja presidindo a reunião, use a variedade formal da língua (norma padrão) por se tratar justamente de uma situação comunicacional formal, em que a oralidade deve (ou pelo menos devesse) ser mais elaborada. Em contrapartida , se na mesma escola, estiver ocorrendo uma situação esportiva entre os alunos, como um jogo de futebol, por exemplo, é normal que os alunos se sintam menos obrigados ou menos monitorados quanto ao uso da

variedade de prestígio da língua, e, assim, optem por usar uma variedade mais informal/não padrão da língua, utilizando, inclusive, jargões ou gírias para se comunicarem com o (s) outro(s) jogador(es), pois o que está em foco é a intenção comunicativa do falante, ou seja, ter sucesso no que quer dizer, por isso, ele escolhe a melhor forma de como dizer, considerando o contexto discursivo. As ilustrações⁸ a seguir exemplificam como são diversos os usos da língua e quanto a gramática é adaptável.

Figura 12— Os usos da língua são diversos



Fonte: Livro *Se liga*, 6º ano, 2019, p.64.

(i) o “bem falar” consiste em saber adequar o uso linguístico à situação de emprego, de ajuste entre intenção, meios de expressão e contexto comunicacional. Afinal, a linguagem só existe porque antes de mais nada, funciona como canal para as trocas languageiras, tão necessárias para a interação entre os seres humanos e destes com o mundo que os cerca. Nas ilustrações⁹ a seguir, fica claro que o humor da ilustração é criado justamente pela inadequação de um dos personagens, que está vestido e fala de uma maneira que não é esperada para quem se encontra na praia, muito menos para quem pretende surfar. O que só confirma que o “falar bem”

⁸ As ilustrações foram inseridas na resenha da obra pela pesquisadora, a título de ilustrar os diversos usos da língua a depender das variadas situações comunicacional. Elas foram retiradas do livro didático *Se liga na língua*, 6º ano, 2019, p.64.

⁹ O cartum não faz parte da obra resenhada, optou-se por colocá-lo apenas para ilustrar que realmente “falar bem” consiste em saber adequar o uso linguístico à situação de emprego. A ilustração em destaque foi retirada do livro *Se liga na língua*, 6º ano, 2019, p.65.

não se restringe a ter domínio da norma padrão (considerada, na visão tradicional da língua, como um falar absoluto), mas, sim, a um falar múltiplo, que é fruto de todo um contexto situacional de linguagem, pois o que importa são as intenções de comunicação (sentido) produzidas pelo sujeito falante.

Figura 13— Adequar o uso linguístico



Fonte: Livro *Se liga*, 6º ano, 2019, p.65.

(ii) a distinção entre oral e escrito também não diz respeito a níveis (ou registros) de língua, mas sim a situações de emprego linguísticos e de implicações dos interlocutores envolvidos nessas situações. O anúncio¹⁰ a seguir, para persuadir o consumidor a comprar o produto, utiliza o modo de falar, possivelmente de uma classe de menor poder aquisitivo. Com isso, é possível perceber o que é mais da modalidade oral “70 pila” e “R\$ 9 e uns quebrados”

Figura 14— Distinção entre oral e escrito

Celular por \$ 70 PILA

- fale muito mais
- parcele em até 12x
- Aproveite!

Celular em 10 vezes de R\$ 9 e uns quebrados

- Promoção imperdível
- 500 minutos grátis
- Não perca!

ANUNCIE NO JORNAL QUE FALA DIRETO COM A CLASSE C.

O *Aqui* é o jornal que mais cresce no Distrito Federal:

- 2º lugar em circulação paga na região (IVC)
- maior índice de afinidade com a classe C no DF
- mais de 146 mil leitores (Marcpian)

Anúncio de Criação, São Paulo: Clube de Criação

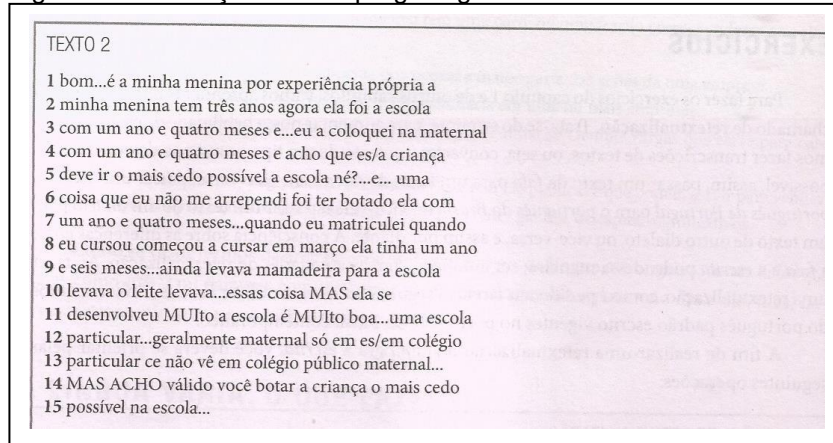
São Paulo, 2007, p. 131

Fonte: Gramática texto: análise e construção de sentido, parte I, 2015, p.27

¹⁰ O anúncio apresentado para ilustrar a distinção entre oral e escrito, foi retirado do livro Gramática texto: análise e construção de sentido, parte I, 2015).

O texto¹¹ a seguir é outro exemplo que pode servir para mostrar bem a distinção entre as modalidades oral e escrita dependendo das situações de emprego linguístico e de interlocutores envolvidos. O texto é um depoimento de uma senhora na faixa de 40 anos, comentando o que ela acha sobre a escolarização de crianças muito novas.

Figura 15— Situações de emprego linguístico



Fonte: Gramática do Português falado, 1996, p.87.

Por se tratar de um gênero oral, é possível perceber marcas de oralidade “bom”, “né”, “levava(repetição)”, além da ênfase indicada pelas letras maiúsculas. É claro que também chama atenção o uso pronome oblíquo “a” antes do verbo (“eu a coloquei), geralmente mais usado na escrita e na fala que se orientam pelo português padrão.

(iii) a linguagem não serve somente para descrever o mundo, mas também, e principalmente, para veicular valores sociais e fazer com que cada pessoa possa influenciar o outro ao construir sua identidade de ser falante. Na tirinha¹² a seguir, tem-se um diálogo entre o filho John e seu pai, em que é possível perceber que este, na sua essência, tem um falar “caipira” — tanto que ele mesmo se esforçando a falar do jeito que se fala na cidade, pronuncia algumas palavras (“vermeio”, “subindo”) de modo diferente —. Contudo, por uma questão de valor social, ou ainda querendo agradar ao filho, tem se esforçado em usar a variedade que as pessoas — no caso o filho está também incluído— (é só comparar as

¹¹ O depoimento utilizado como exemplo foi retirado do livro Gramática Inteligente do português do Brasil, 2017, p. 52.

¹² A tirinha não consta na obra resenhada, apenas está servindo de ilustração para mostrar que a linguagem também serve para veicular valores e modificar comportamentos. A tirinha consta no livro Gramática texto: análise e construção de sentido ,2015, p. 21).

vestimentas e as expressões), que moram na cidade, usam e esperam que pessoas da zona rural, como o pai de John, utilizem a linguagem padrão.

Figura 16— A linguagem veicula valores



Fonte: *Gramática texto: análise e construção de sentido*, 2015, p.21.

O fato é que, na verdade, a tira acaba sugerindo com a fala do pai de John que, em qualquer comunidade linguística, os falantes têm representações sobre o que consideram ser a fala característica de membros de outras comunidades. Daí dizer que a linguagem não serve somente para descrever o mundo, mas também, e principalmente, para veicular valores sociais e fazer com que cada pessoa possa construir sua identidade linguística.

Nesse sentido, falar não é um ato isolado, linear e cronológico, que depende exclusivamente de um ‘querer dizer’ perfeito, determinado e antecipado por uma ‘maneira de dizer’, mas sim surge de um processo de constituição do fato de linguagem que é instituído por três polos que interagem reciprocamente um sobre o outro:

um “querer dizer” que se define através de um “como dizer”, em função de um “poder dizer” dado pela situação. Ao término dessa interação se construiria o sentido como fenômeno de de intencionalidade e de expressão (CHARAUDEAU, 2015, p. 246).

Expostas essas considerações sobre o pressuposto de que a “ língua resulta dos usos e não que os usos sejam comandados pela língua”, apresentam-se, a seguir, como se estrutura uma gramática do sentido, de acordo com Charaudeau (2015). São cinco as opções que fundamentam tal gramática:

- deve ser uma gramática do *sujeito falante*;

- deve evidenciar as *categorias de sentidos*;
- deve ser *explicativa*, enfim,
- deve estar a serviço do discurso descrevendo seus *efeitos de sentido* possíveis;
- deve ilustrar os *usos* os mais diversos.

Uma gramática do sujeito falante corresponde ao ensino da gramática da língua a partir das categorias conceituais (intenções de comunicação) relacionando cada intenção de comunicação com as formas (recurso linguístico) que permitem expressá-las. Nesta, o sujeito falante produz a enunciação escolhendo, mais ou menos conscientemente, as formas linguísticas que servirão para construir sentido na hipótese de poder ser compreendido no ato da comunicação.

Por exemplo, se a intenção do falante é “*quantificar os seres do mundo de que se fala*”, ele tem diversas opções de formas na língua para expressar esse sentido, a saber: os indefinidos (alguns, poucos, vários, muitos, etc.), os adjetivos numerais (dez, vinte e oito...), os advérbios de quantidade (bastante, demais, menos, muito...), os adjetivos quantificadores (normal, semanal, habitual), além de variadas expressões cristalizadas como “uma maioria de...,” “uma grande quantidade de...”.

Os enunciados a seguir podem comprovar isso:

- a) Aqui a saída **normal/habitual/semanal** de alunos é nos sábados.
- b) Aqui a saída **normalmente/habitualmente/semanalmente** de alunos é nos sábados.

Os adjetivos (a) e os advérbios (b) negritados funcionam como aspectualizadores indicando uma quantificação não específica (como em normal/normalmente e habitual/ habitualmente) e uma quantificação específica (como em semanal/semanalmente)

É importante destacar que, semanticamente, a desinência de plural não é uma categoria de sentido; ela remete apenas ao fenômeno de concordância morfológica (CHARAUDEAU, 2015, p.247).

Quanto à segunda base que fundamenta a gramática de sentido, Charaudeau propõe que a instrução de sentido seja o gatilho para se buscar as formas linguísticas (recursos) disponíveis na linguagem correspondentes às categorias conceituais. Com isso, o autor sugere uma nova forma de estudo da gramática, e, por conseguinte, uma nova organização.

A proposta é que, dependendo da instrução de sentido (nomeação, caracterização, quantificação, etc.), as formas linguísticas usadas para expressar determinada categoria conceitual possam ser agrupadas e estudadas juntas, e não como acontece nas gramáticas morfológicas, nas quais, em vista da divisão em partes do discurso, as formas linguísticas são vistas separadamente.

Contudo, é válido ressaltar que a estruturação semântico-formal proposta pelo autor, na obra, não pode ser vista como uma relação fechada, rígida, pois, segundo esse linguista, a relação entre as categorias não guarda uma reciprocidade exclusiva: uma categoria semântica pode ser expressa por diferentes categorias formais, assim como uma categoria formal pode expressar diversos aspectos semânticos. Por exemplo, nos enunciados (i) “Sua casa” está linda!, (ii) “A casa da diretora” é linda!, ocorre o fenômeno de *polivalência*, ou seja, uma mesma categoria de sentido pode ser expressa por diversas categorias de forma. A relação de dependência nos enunciados (i) é (ii) expressada tanto por um possessivo (“sua”), como por um sintagma nominal (“A casa da diretora”). Já nos enunciados (iii) “O corpo está todo vermelho” e (iv) “Todo corpo mergulhado na água...”, tem-se o fenômeno de *polissemia*, ou seja, uma mesma forma pode ter diversos sentidos. A forma “todo” em (iii) expressa quantificação com valor de intensidade, enquanto em (iv) “Todo” expressa valor de distribuição. Percebe-se assim, que o objetivo de Charaudeau é mostrar a dimensão discursiva da língua, e, para isso, nada melhor que usar a gramática como canal para materializar essa dimensão.

Como já foi dito, o falante constrói seu ato de linguagem para descrever o mundo que o cerca e interagir com os outros. Assim, precisa-se:

- **nomear** os seres do mundo (seres animados e inanimados, materiais concretos ou abstratos e imaginados), materializá-los linguisticamente; dispõe-se, para isso, de recursos na linguagem como os *nomes próprios* e *nomes comuns*.
- **determinar** esses seres dentro de um conjunto, indicando seu modo de existência (atualização, quantificação, pertencimento, designação); pode-se fazê-lo usando as categorias de forma como os *artigos*, os *quantificadores*, os *possessivos*, os *demonstrativos*, etc.
- **qualificar** esses seres, ou seja, definir suas propriedades, caracterizando-os e inscrevendo-os em classes de pertencimento; pode-se recorrer a categorias de forma como os *adjetivos*, os *nomes* ou *construções oracionais diversas*.

- **fazer acontecer**, isto é, descrever a ação na qual se inscrevem esses seres assim determinados com suas propriedades; há como categoria de forma, para isso, os *verbos*.

- **especificar o quadro temporal e espacial** no qual se situa o acontecimento. Para isso, tem-se como recurso as **preposições**, os **advérbios** e as **formas temporais**.

- **explicar** em que encadeamento de causalidade se inscreve o acontecimento, a relação de causa e consequência que define a razão de ser do acontecimento, recorrendo, para isso, aos *conectores*.

- **expressar o ponto de vista** sobre algo ou alguém; pode-se assim fazê-lo com auxílio de diversos *modalizadores*, ou seja, elementos que atuam como indicadores de argumentação, como certos *verbos*, *advérbios*, *adjetivos*, etc.

Como se vê, há mais de uma categoria de forma capaz de corresponder a mesma categoria conceitual. Então, porque não reuní-las a título de demonstrar para o aluno que, para realizar sua intenção de comunicação, ele terá mais de uma forma disponível na língua para expressar a instrução de sentido, e, assim, atingir seu propósito comunicativo.

O trecho¹³ a seguir representa o início de uma entrevista dada à revista *Veja* pelo cientista Ward, em que este sustenta que a hipótese de vida inteligente fora da Terra é quase nula. Por se tratar de um tipo de texto argumentativo em que o autor expõe **seu ponto de vista**, ele usa *modalizadores* —“se” (conector), “probalidade” (advérbio), “acredito”(verbo), por exemplo. Já o entrevistador, sabendo o que pensa o cientista, demonstra sua avaliação, a respeito do posicionamento do cientista, ao usar a forma adjetiva—“pessimista”— na pergunta. Isso só comprova o que sugere Charaudeau: é possível sim agrupar as categorias de forma da língua a partir da intenção comunicativa em foco. Tal proposta, além de mostrar um ensino mais significativo ao aluno, fornece a este maior capacidade de se apropriar do aspecto discursivo da língua, incentivando-o, assim, a compreender a importância do estudo da gramática para ampliação de sua competência comunicativa.

¹³ O trecho da entrevista apresentada não pertence à obra resenhada, foi retirado do livro didático *Português uma proposta para o letramento*, 9º ano (2009), p. 43, para ilustrar a variedade de formas que a língua tem para expressar uma categoria conceitual.

Figura 17—A dimensão discursiva da língua

Veja — *Por que o senhor é tão pessimista em relação à existência de vida fora da Terra?*

Ward — Primeiro é preciso esclarecer sobre que tipo de vida estamos falando. Se você estiver pensando em micróbios ou bactérias, há toda a probabilidade de que possamos encontrá-los fora da Terra, mesmo em nosso sistema solar. Acredito que existam microrganismos no subsolo de Marte ou embaixo da camada de gelo de Europa, uma das luas de Júpiter. Vida inteligente, porém, é outra história, muito mais complicada. Para chegar até ela, é preciso que os

Fonte: *Veja*, São Paulo: abril, n.11,15 mar.2000,p.11.

Outro ponto para o qual Charaudeau chama atenção também é sobre a especificidade que cada categoria de forma traz, que permite distinguir diferentes maneiras de atribuir intenção. Por exemplo, os artigos, os possessivos e os demonstrativos são categorias usadas para *determinar os seres do mundo de que se fala*, porém cada forma tem uma especificidade: o artigo com vista à atualização, o possessivo com vista à dependência, o demonstrativo com vista à designação. E assim ocorre com outras formas, como as orações subordinadas adjetivas, e as reduzidas de particípio e de gerúndio, que devem ser agrupadas juntamente com o adjetivo em torno da intenção: “qualificar os seres”, e não serem tratadas em capítulos separados como é costume aparecer nas gramáticas morfológicas. O gênero¹⁴ a seguir ilustra bem a variação de formas da língua a serviço dos sentidos:

Figura 18— Variação de formas da língua

O louquinho estava parado com um cordão amarrado na ponta de uma vassoura, pescando, na maior concentração. Mas não tinha anzol no cordão. Mesmo assim, de vez em quando, o louco dava um puxão.

— Tá fazendo o que aí, ô biruta? — perguntou alguém que passava por ali.

— Tô pescando, não está vendo?

— Ah, é? Pescando sem anzol?

— E daí? Aqui não tem peixe...

Fonte: *Anedotinhas do Bichinho da Maçã*. São Paulo: Melhoramentos,1988. p.17.

Na anedota acima, o adjetivo “parado”, a oração subordinada adjetiva reduzida de particípio “amarrado na ponta de uma vassoura” cumprem o papel discursivo de qualificar no período “ O louquinho estava *parado* com um cordão

¹⁴ A anedota apresentada para ilustrar a variação de formas da língua para caracterizar um ser, não pertence à obra resenhada, foi retirada do livro *Anedotinhas do Bichinho da Maçã* (1988).

amarrado na ponta de uma vassoura”. E caso se quisesse substituir a oração em negrito (adjetiva reduzida de particípio) por uma outra forma (oração adjetiva desenvolvida), haveria a opção “ O louquinho estava parado com um cordão **que estava amarrado** na ponta de uma vassoura”. Como se vê, todas as três formas disponíveis na língua giram em torno da intenção “qualificar os seres”, portanto, visualizar essa possibilidade dentro do discurso só consolida a ideia de que a língua resulta dos usos.

No desenvolvimento de sua proposta, Charaudeau(2015) apresenta o quadro sobre a correspondência das categorias semânticas com as categorias de forma:

Quadro 5— Correspondência das categorias semânticas com as categorias de forma

Intenção	Operações de língua	Categorias de forma
NOMEAR	<i>A denominação</i>	Os nomes (N. próprio/N.comum)
	<i>A pessoa</i>	Os pronomes pessoais
	<i>A atualização</i>	Os artigos
	<i>A designação</i>	Os demonstrativos
DETERMINAR (Modo de identificação)	<i>A dependência</i>	Os possessivos
	<i>A quantificação</i>	Os quantificadores
	<i>A identificação indeterminada</i>	Os indefinidos
	<i>A apresentação</i>	Os apresentadores
	<i>Definir</i>	Os nomes
QUALIFICAR (Maneiras de ser/fazer)	<i>Caracterizar</i> (de maneira objetiva/ subjativa)	Os adjetivos As orações adjetivas As orações reduzidas
DESCREVER A AÇÃO (O fazer)	<i>Os actantes (agente, paciente etc.)</i> <i>As relações actanciais</i>	Os tipos de construção
	<i>As configurações (voz ativa, voz passiva, nominalizações)</i>	
SITUAR (Estruturação do espaço/tempo)	<i>A localização no espaço</i>	As preposições Os advérbios e indicadores de tempo/ lugar
	<i>A situação no tempo</i>	Os tempos e os aspectos dos verbos
EXPLICAR (As relações lógicas e as razões de ser)	<i>A causalidade(causa/ consequência/finalidade)</i> <i>A restrição e a oposição</i> <i>A condição/a hipótese</i>	As conjunções As orações
DIZER O PONTO DE VISTA (O posicionamento do sujeito)	<i>A afirmação e a negação</i> <i>A modalização</i>	As formas positivas e negativas Os modos do verbo As marcas de modalidade (verbos e advérbios).

Fonte: *Unidade e Variação na língua portuguesa e suas representações*. São Paulo; Parábola,2015, p. 250

Outra importante base elencada pelo linguista que fundamenta uma gramática do sentido e da expressão é dizer que ela tem que ser explicativa. Ele define três tipos de explicações linguísticas, a saber:

a histórica, que explica o estado de um fenômeno por sua origem (etimologia) e por uma certa lógica de encadeamento das transformações sofridas pelos sistemas da língua ao longo da história[...];
 a funcionalista, que consiste em explicar as leis de composição das palavras (morfologia e derivação) e sua combinação (sintaxe), as compatibilidades e as incompatibilidades dessas combinações; é a explicação encontrada nas gramáticas morfossintáticas;
 a semântica, que consiste em explicar, por um lado, qual é o propósito fundamental da intenção de comunicação global, a que ela serve; por outro lado, quais são as diferenças de sentido que caracterizam cada maneira de expressá-la. (CHARAUDEAU, 2015, p. 251)

Não é surpresa que é o terceiro tipo de explicação que perfaz a obra do autor, haja visto que a gramática do sentido leva em consideração o contexto discursivo para poder explicar a diferença de sentido que uma mesma forma pode ter em um enunciado.

Com obvidade, chega-se à penúltima base de constatação: a que uma gramática do sentido deve estar a serviço do discurso descrevendo seus efeitos de sentido possíveis, o que diz respeito aos valores semânticos que as palavras tomam dentro do contexto discursivo. Por exemplo, Charaudeau (2015) destaca os efeitos de sentido que o pronome **se** (com seu valor de impessoalização) produz de acordo com o contexto enunciativo: efeito de sentido de *distanciamento* “Não se vê muita coisa aqui”; de *desresponsabilização* “— Olá, tudo bem? — vai-se indo”; de *desprezo* ou *ironia* “Não se pensa muito aqui, pelo o que vejo!”

E, finalmente, a última base que fundamenta uma gramática do sentido diz respeito ao fato de esta dever ilustrar os usos os mais diversos — o que consiste em mostrar como está sendo usada contemporaneamente a língua a partir de seu uso em textos reais, surgidos das trocas languageiras, e pertencentes a variados gêneros discursivos (cartaz, convite, e-mail, crônica, relato, etc.).

Conhecido em que consiste uma gramática de sentido, é imprescindível que se pense em como ensiná-la. Para isso, é necessário que se proponham atividades significativas que façam o aluno identificar e manipular formas (recursos da língua) para produzir sentido, ou a partir da instrução de sentido, descobrir e identificar novos recursos. Sem esquecer, contudo, que cada recurso linguístico produz um efeito de sentido a depender do contexto discursivo. Haverá ainda momentos em que, para desenvolver a competência oral e escrita do aluno, a prioridade será trabalhar a partir dos modos de organização do discurso (enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo) conforme o objetivo seja descrever, contar e argumentar.

Assim, em linhas gerais, o aluno vivenciará a aprendizagem da língua em tempo real, de acordo com os propósitos comunicativos. E verá o ensino de gramática não só como meio para se expressar, mas também para refletir sobre a linguagem. É lógico que essas incidências pedagógicas só surtirão efeitos se professor souber como conduzi-las.

Como palavras finais, pode-se considerar que valeram a pena todos os anos de pesquisa desse renomado especialista francês Patrick Charaudeau, que, por meio de sua obra de gramática do sentido e de expressão, conseguiu mostrar que não há uma única forma para determinar as redes de sentido, assim como é possível, sim, uma nova organização taxonômica das categorias do sistema semântico-formal da língua, desde que o objetivo seja ter acesso ao sentido no ato da linguagem.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção visa a apresentar o tipo de pesquisa empreendida neste trabalho, tendo-se como base Gil (2002) e Severino (2007). Em seguida, discorre sobre o contexto da pesquisa, bem como sobre os materiais que serviram à diagnose, o percurso da atividade diagnóstica, e critérios utilizados na análise dos dados.

4.1 Natureza da pesquisa

O tipo de pesquisa aqui empreendida é a pesquisa participante, que, do ponto de vista epistemológico, se caracteriza como uma metodologia de pesquisa predominantemente qualitativa e exploratória, que tem como finalidade conhecer e estudar os problemas oriundos de uma comunidade específica, para que se possa elaborar um plano de ação para os problemas levantados, sem, contudo, segundo Gil (2002), haver a obrigação de executá-lo e avaliá-lo posteriormente. Diferentemente da pesquisa-ação, um método científico de investigação que, “além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (SEVERINO, 2007, p. 120), a pesquisa participante é

aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (SEVERINO, 2007, p.120).

Nesse sentido, é de fundamental importância que o pesquisador esteja inserido na comunidade da qual os sujeitos estudados fazem parte. No trabalho ora desenvolvido assim aconteceu: a pesquisadora atua como professora na escola que é contexto da pesquisa, além disso já conhecia a maioria dos pesquisados (alunos), pois foi professora deles no 8ºano, em 2018, e continuou sendo no 9ºano em 2019.

Tal realidade contribuiu, sobremaneira, para que o percurso da atividade diagnóstica e seus procedimentos de análise—inclusive embora a pesquisa seja de cunho qualitativa, sentiu-se a necessidade de quantificar o desempenho dos alunos em atividades em que deveriam identificar a caracterização, expressar não somente

por item lexicais, mas também por recursos morfossintáticos— realizassem a contento, e trouxessem um retrato claro de como os alunos atribuem, na escrita, caracterização aos seres e eventos em português, embora muitos não saibam identificar que recursos linguísticos (formas) a língua dispõe para materializar essa instrução de sentido.

Vale ressaltar que, em princípio, a proposta inicial de estudo para análise crítica do problema, detectado durante o trabalho, era desenvolver a pesquisa-ação, mas, por motivo de circunstâncias maiores, optou-se pela pesquisa participante, uma vez que, concluído este trabalho, planeja-se e compartilhar importantes reflexões e os resultados alcançados em termos de experiências acadêmicas e didáticas, que podem sugerir novas práxis de ensino de gramática na escola.

4.2 O contexto da pesquisa

4.2.1 A infraestrutura

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, situada no bairro de Souza, no município de Belém, no Estado do Pará. A escola funciona nos dois turnos, pela manhã, com 7 turmas: dois 5^o anos, três 6^o anos e dois 7^o anos; e pela tarde, com 5 turmas: um 7^o ano, dois 8^o anos e dois 9^o anos, totalizando 442 alunos.

Quanto à sua clientela, esta escola atende alunos de 11 a 15 anos, que moram, em sua maioria, às proximidades da instituição. Os estudantes são de família de baixa renda, e seus pais também já estudaram na referida escola quando eram crianças e adolescentes. Inclusive, o fato de pesquisadora-professora – autora deste trabalho – ter ingressado na instituição desde 2006, possibilitou-lhe ser professora de muitos pais, e, conseqüentemente, de seus filhos também.

Sobre a infraestrutura, a escola possui sete salas de aula, com capacidade para até 40 alunos, porém pela precária ventilação, algumas salas têm menos alunos. Mesmo assim, frequentemente, alguns estudantes sentem-se incomodados pela pouca ventilação, o que os faz perder, às vezes, a concentração nas atividades e pedir para sair de sala para beber água. Esse contexto naturalmente pode causar interferência no processo de aprendizagem.

Além dos espaços mencionados, fazem parte da infraestrutura da escola, uma sala pequena de leitura, com capacidade para poucos alunos; as salas da

direção; da vice-direção; da coordenação pedagógica; da secretaria; e de meios multifuncionais e atendimento educacional especializado (AEE) , que têm um espaço satisfatório e são climatizadas. Por fim, há pátio de recreação, quadra de esportes coberta, mas sem ventilação adequada; cozinha, refeitório, banheiro masculino, banheiro feminino e banheiro para funcionários.

4.2.2 Os alunos colaboradores

Os sujeitos participantes da coleta de dados constituem-se em quarenta e um (41) alunos da turma 991 (9º ano) com faixa etária entre 13 e 14 anos. A maioria desses alunos veio do turno da manhã, outros já estudavam, à tarde, na escola, quando foram alunos da pesquisadora-professora, no 8º ano, em 2018. Há também alunos que vieram de escolas adjacentes. Ou seja, trata-se de uma turma bem diversificada, que em geral não tem uma rotina de estudo, vem de famílias de baixa renda, apresenta níveis de interesses diferentes com relação às práticas de linguagem. A esse respeito uns alunos gostam de ler, conhecem diferentes gêneros discursivos, outros nem tanto; uns mostram interesse em ler e descobrir sobre o que o texto fala, outros ainda desconhecem o papel da língua como forma de atender a um propósito comunicativo ou construí-lo; há aqueles que demonstram iniciativa na realização das atividades propostas, porém, em contrapartida, existem alguns estudantes que só fazem atividades com ajuda do colega ou reexplicação e acompanhamento da professora. E, por fim, há outros que pouco sabem ou que desconhecem como operar com questões de cunho reflexivo acerca da linguagem, como, por exemplo, descrever como se faz a caracterização em português dos seres e eventos, e quais as formas disponíveis na língua para construir essa instrução de sentido.

Tal panorama é fruto, possivelmente, do modo como ainda se realizam as práticas de ensino da língua em muitas escolas, que, por não se orientarem por um novo olhar sobre a linguagem como forma de interação, como meio de apreensão de formas e expressões que devem estar a serviço da construção de sentido para servir um propósito comunicativo, não capacitam devidamente o falante a desenvolver-se, linguisticamente, de forma competente, no acionamento das práticas languageiras.

4.3 O percurso da pesquisa

A realização da pesquisa para levantamento e análise de dados foi feita em quatro encontros, nos dias 21, 22, 23 e 24 de maio de 2019, totalizando 8h de aulas na turma participante.

A coleta de dados se deu em três momentos diferentes, conforme abaixo descritos:

4.3.1 Aula dialogada

O primeiro momento, que foi dividido em dois dias aulas (21 e 22 de maio), teve início com uma conversa informal, em uma aula exploratória a partir de um diálogo com o intuito de averiguar que tipo de experiência os sujeitos participantes tinham a respeito de descrever ou caracterizar algo; em seguida, foram eles instigados a expressar o que seria ou que significava a palavra caracterização, ou o que sabiam sobre a classe dos adjetivos, uma vez que tal tema/conteúdo é pertinente (ou deveria ser) nas séries iniciais e retomado no 6º ano do ensino fundamental II. Posteriormente a isso, a fim de mobilizar as estruturas mentais dos estudantes para que estes articulassem informações que já traziam consigo com as que seriam compartilhadas, pediu-se à turma que descrevesse oralmente a própria sala de aula ou um evento ao qual tivesse ido recentemente ou que lhe tivesse impressionado. No dia seguinte, dando continuidade, retomou-se a temática, e colocou-se um enunciado na lousa para ver se os alunos conseguiriam identificar, além do adjetivo, outra forma linguística que tivesse a função de também caracterizar um ser.

E para o fechamento desse primeiro momento, entregou-se uma tirinha de Hagar a toda a turma a fim de que pudessem identificar o que tinha de caracterização no texto do gênero selecionado.

4.3.2 Produção textual

No segundo momento, os sujeitos participantes foram levados a produzir um texto descritivo que pudesse evidenciar, um pouco, qual (is) característica (s) pertencia (m) a cada colega de sala escolhido para ser descrito. A intenção era que,

de posse de todos os textos produzidos, a pesquisadora tivesse um registro escrito que permitisse verificar quais recursos da língua os alunos pesquisados utilizaram para caracterizar um ser/evento em português.

Na oportunidade, foi sugerida a seguinte dinâmica: AMIGO SECRETO DESCRITIVO. A atividade consistia em escolher um amigo de sala e descrevê-lo sem mencionar o nome dele, pois a turma teria que adivinhar a partir das características descritas pelo aluno responsável. Com essa tarefa, os alunos vivenciariam, de fato, o conhecimento da caracterização ao fazer uso, mesmo que inconscientemente, de palavras, locuções adjetivas, orações, e outros recursos linguísticos na construção do perfil do amigo escolhido.

4.3.3 Socialização e Contribuição

O terceiro momento se deu na socialização dos textos produzidos. Os alunos foram levados a ler os textos escritos por eles, e a turma, por sua vez, tentava adivinhar a quem se referia tal descrição. Após a leitura de cada produção, perguntava-se aos alunos o que no texto lido podia ser considerado caracterização.

4.4 Procedimento de análise

A partir das informações coletadas (Aula dialogada, Produção Textual e Socialização dos textos), foi possível verificar como os sujeitos participantes lidam com o processo de caracterização do ser/evento em português, ora produzindo textos orais e/ou escritos, ora reconhecendo tal caracterização em determinado contexto de uso.

A análise dos dados se deu de forma qualitativa, já que os instrumentos utilizados foram técnicas de observação, e de registros para identificar e interpretar o fenômeno estudado, para, posteriormente, formular um plano de ação que levasse o aluno a ir além de um estudo normativo sobre o adjetivo e a perceber que a língua oferece outros recursos que caracterizam um ser/um evento.

Na efetivação da análise dos dados, foram considerados como critérios:

- (I) a capacidade de descrição de seres e espaços;
- (ii) a capacidade de identificação das formas que expressam caracterização tanto no nível lexical quanto morfosintático; avaliadas quali e quantitativamente;

(iii) a percepção de que os objetos, as ações relacionadas a um dado indivíduo ou a um cenário compõem o processo de caracterização dos seres, cenários/eventos.

(iv) a diferença de desempenho do aluno com base no fato de este ter ingresso recente na escola contexto da pesquisa.

(iv) a capacidade de empregar recursos da língua em descrições que caracterizem suficientemente particularidades de indivíduos.

4.5 Análise dos dados coletados

De posse dos instrumentos já coletados, é feita a análise de dados. De acordo com o que os alunos produziram, foi perceptível que eles, inconscientemente, apropriaram-se de alguns recursos da língua para fazer a caracterização de um ser, mas quando solicitados a identificar, no texto produzido, que palavras, expressões ou outra forma linguística atribuem caracterização, alguns alunos apresentaram dificuldade em dar a resposta de imediato.

É importante ressaltar que, embora existam algumas gramáticas descritivas e livros didáticos que apresentam introduções sobre o estudo semântico da língua (como mostrado nas subseções 2.2) e obras voltadas para um estudo mais funcional e semiótico da língua, como a da Maria Helena de Moura Neves e Patrick Charaudeau, ainda é majoritário nas aulas de língua portuguesa simplificar o estudo da linguagem a normas e regras da gramática, como se dominar normas e regras fosse condição suficiente para construção de enunciados e, conseqüentemente, intenções comunicativas.

Ao longo do trabalho apresentado (subseções 2.2 e 2.4, e seção 3) foi visto que o estudo da gramática é muito mais do que um estudo formal da língua, pois o elemento gramatical é um dos aspectos que responde pela sua produção de sentidos, fazendo-a um objeto vivo de interação.

4.5.1 Sobre a Aula dialogada

Nessa primeira instância, por meio de uma conversa informal entre pesquisador-professor e aluno, procurou-se saber que conhecimentos prévios, o aluno tinha sobre descrever ou caracterizar algo. Além disso, investigou-se se

sabiam como fazer isso ou se já tinham feito alguma vez. Nem todos os participantes apresentaram segurança em responder. Ampliando a discussão, perguntou-se à turma o que significava caracterização; o que seria caracterização de um ser ou de um evento. Diante da pouca participação da turma, perguntou-se o que sabiam sobre a classe dos adjetivos. Logo, alguns disseram que estudaram sobre isso no 6º ano, entretanto a resposta parou aí, não conseguiram aprofundar mais a discussão.

A partir daí, começou-se a conversar mais sobre a caracterização de um ser, de um espaço, de um evento. Na oportunidade, pediu-se aos estudantes que fizessem, oralmente, uma descrição da própria sala de aula e de um evento a que foram no final da semana anterior ou em outra data.

Ao fazerem a descrição da sala de aula, percebeu-se que a maioria utilizou palavras adjetivas como: suja, riscada, abafada, quente etc., e uma pequena parte usou orações como “Tem¹⁵ carteiras e janelas quebradas. ”, “Não tem ar-condicionado”, “É calorenta demais! ”, “A sala parece o deserto do Saara, de tanto calor que faz aqui! ”.

Já ao atribuírem caracterização ao evento do fim de semana ou de outra data, surgiram também adjetivos e sintagmas que atribuíam caracterização: bom, legal, “divertido”, “cheio de surpresas boas”.

Em conversa com os alunos, na aula seguinte, notou-se que eles tiveram aulas sobre adjetivos nas séries anteriores, todavia parece que foi algo superficial e mecanizado, com conceitos fechados, deixando a entender que só as palavras adjetivas davam conta de caracterizar o ser, e isso ficou nítido quando se colocou no quadro a seguinte frase: A ALUNA QUE ESTUDAVA MUITO TIROU SÓ NOTAS BOAS.

Alguns alunos identificaram logo que o adjetivo “boas” estava relacionado ao substantivo notas, mas não conseguiram identificar a caracterização relacionada à palavra aluna (“que estudava muito”). Outros alunos queriam forçar atribuir o adjetivo “boas” à aluna, contudo, uma aluna da turma participante encerrou a questão

¹⁵ Com base em Borba (1996) ter é um verbo de estado, com a função de relacionar uma propriedade ou condição a uma entidade do mundo. Assim, há equivalência entre dizer-se Ana tem olhos azuis; Os olhos de Ana são azuis.

levantada com a seguinte resposta: “Vocês não estão percebendo, que não há nenhuma caracterização dada à aluna!”.

É possível dizer, a partir desse diálogo com alunos, que a experiência que tiveram, anteriormente, ao estudar adjetivos fora dentro dos parâmetros de um estudo puramente normativo, em que não se deu oportunidade aos discentes de irem além do conceito que lhes fora oferecido. Nesse sentido, vale lembrar o que Neves (2015, p.116) pondera a respeito desse tipo de configuração de ensino e suas consequências para o aluno:

(...) primordialmente se organizam atividades de simples rotulação, reconhecimento e subclassificação de entidades (classes ou funções); essas atividades se apoiam em uma prévia definição das entidades, oferecida como acabada, pretensamente inequívoca, absoluta; esse modo de tratamento das atividades, por si, implica que as entidades sejam tidas como discretas, com limites precisos, exatamente obrigados na definição oferecida; configura-se, pois, o ensino da gramática como uma exposição e imposição de parâmetros, nos quais se devem simplesmente enquadrar, segundo instruções mecânicas, as entidades isoladas em textos-pretexos prontos...

Essa impressão de que o estudo da gramática ainda está configurado num ensino prescritivo, tornou-se mais evidente ainda quando se apresentou à turma a seguinte tirinha de Hagar. Antes, porém, perguntou-se aos alunos se já tinham lido alguma tirinha com essa personagem, e se alguém sabia alguma coisa sobre ele. Dependendo do conteúdo do texto, é importante o professor certifica-se se o leitor tem conhecimento prévio sobre as personagens ou da situação. Nesse sentido, realizar a contextualização antecipadamente, quando necessário, faz toda diferença para fluir melhor a compreensão do texto.

Figura 20— Tirinha do Hagar



(Dik Browne, O melhor de Hagar, o Horrível, L&PM)

Fonte: Dik Browne, O melhor de Hagar, o Horrível, L&PM.

Após entregar a tirinha, pediu-se aos alunos que escrevessem todas as caracterizações atribuídas a Hagar no primeiro quadrinho, e obteve-se os seguintes resultados:

QUADRO 6— Ocorrências

OCORRÊNCIAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Alunos que apontaram só “bonito”	8	19%
Alunos que apontaram “esbelto”, “bonito” e “espirituoso”	23	57%
Alunos que apontaram só “Com o qual casei há vinte anos”	2	5%
Alunos que apontaram todas as caracterizações presentes no primeiro balão	5	12%
Alunos que não conseguiram apontar nenhuma caracterização	3	7%

Apesar de a pesquisa participante ter sua característica predominantemente qualitativamente, foi preciso fazer uso de quadros e gráficos (como será visto no decorrer do percurso metodológico) de cunho quantitativo para se visualizar melhor as ocorrências e assim se fazer a análise qualitativa. No *Quadro 1*, por exemplo, os alunos que não souberam identificar nenhuma caracterização ou que apontaram apenas um dos adjetivos ou aqueles que só apontaram a oração adjetiva presente no primeiro quadrinho da tirinha, representam um percentual de 31% dos 41 alunos presentes. Esses 31% são alunos que ingressaram na escola em 2019, e que, geralmente, apresentam dificuldade em detectar o valor semântico de alguma palavra quando se faz atividade desse tipo; quase sempre esperam os colegas ao lado ou atrás na fileira responderem, além não serem assíduos nas aulas de LP.

Já os 57% de alunos que conseguiram apontar mais de um adjetivo, estudam na escola desde o 6º ano, e os 12% que identificaram todas as caracterizações presentes no 1º balão passaram a ser alunos da escola em 2018.

4.5.2 Sobre a Produção Textual

Esse segundo momento, em que os alunos foram levados a produzir textos caracterizando os colegas de turma, é o principal instrumento dessa análise de dados. A partir das 41 produções analisadas, é possível desenhar um quadro sobre como os alunos se comportaram ao atribuírem caracterização de um ser (o colega). A princípio, logo imaginou-se que fariam descrições apenas com palavras adjetivas, igualmente como fizeram, em sua maioria, a descrição sobre a sala de aula. Mas os escritos dos estudantes mostraram um resultado contrário daquilo que se esperava. Além dos adjetivos que foram utilizados para caracterizar os colegas, apareceram outras ocorrências com sentidos de caracterização.

O quadro e os gráficos a seguir quantificam bem o número e tipo de ocorrência:

QUADRO 7— Ocorrências de caracterização

OCORRÊNCIAS DE CARACTERIZAÇÃO	TIPOS DE OCORRÊNCIA	FREQUÊNCIA
Adjetivos referindo-se diretamente ao colega	Item lexical	110
Adjetivos referindo-se a algo ligado ao colega	Item lexical	55
Nomes (substantivo)	Item lexical	01
Ações ligadas ao colega (verbo)	Item lexical	15
Orações Adjetivas	Oração	5
Outras ocorrências	Expressões/Sintagma Nominal	70

GRÁFICO 1

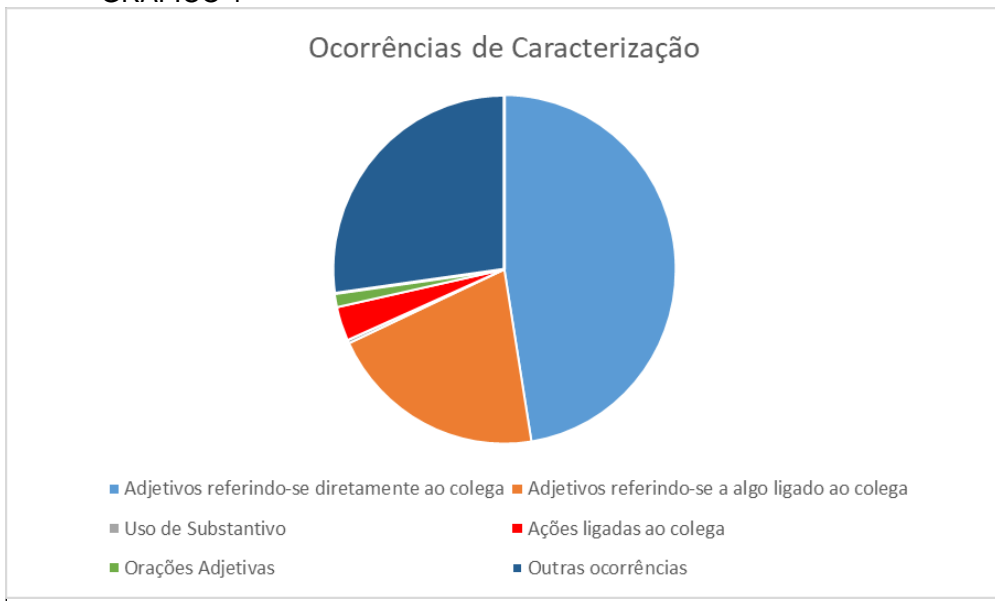


GRÁFICO 2

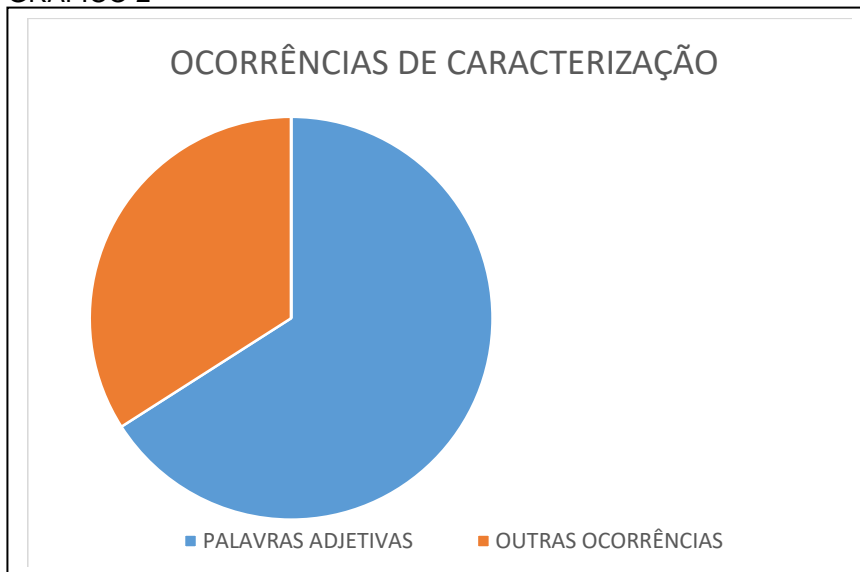
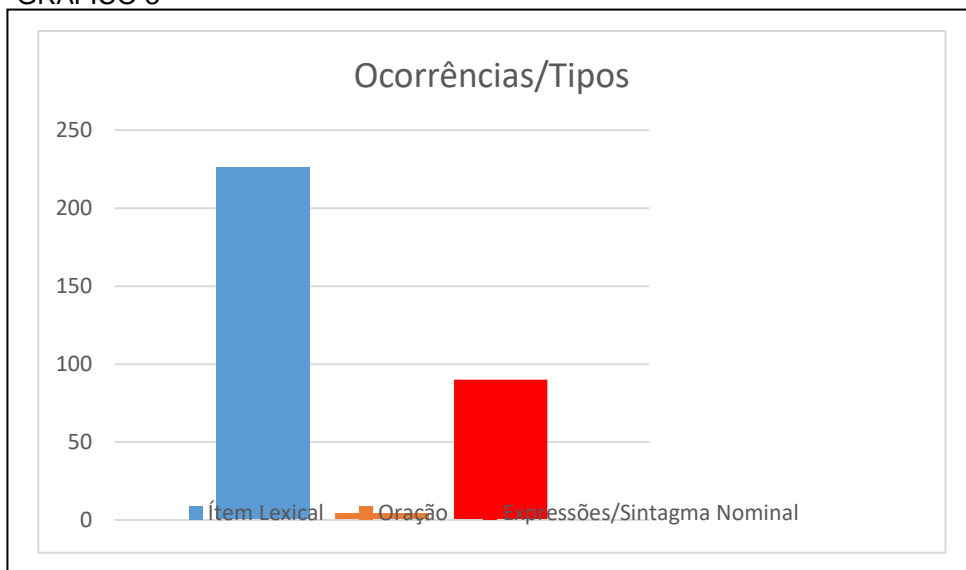


GRÁFICO 3



Como se pode observar no *Quadro 2* e no *Gráfico 1*, a caracterização dos seres não se deu apenas por intermédio de palavras adjetivas e sim por outros tipos de recursos da língua que os alunos acionaram para caracterizar, restringir ou especificar os próprios colegas de turma.

É certo que a maior ocorrência de caracterização se deu por meio de palavras adjetivas, como mostra o *Gráfico 2*, confirmando, assim, o uso recorrente do adjetivo como a principal classe de palavras da língua materna que exerce essa função numa descrição de seres ou eventos.

Há que se destacar também, no *Gráfico 3*, a classificação dos tipos de ocorrências de caracterização que foram construídas pelos alunos, padronizando-os dentro de três parâmetros da língua, ora em *item lexical*, ora em *expressões/sintagma nominal*, ora em *oração*. Tal gráfico mostra as várias possibilidades de formas que o falante pode usar para caracterizar um ser ou um evento em língua portuguesa.

Ainda sobre o *Quadro 2*, percebe-se que, na primeira coluna, foram indicadas as ocorrências de caracterização que apareceram nas produções textuais dos alunos. Como exemplificação, embora tenha-se analisado quarenta e um textos, escolheu-se alguns textos para cada ocorrência, por considerar uma quantidade suficiente para representar o fenômeno encontrado.

Ressalta-se que os sujeitos participantes produziram seus textos manualmente, mas por questão de melhor visualização, optou-se em digitar as

produções (salvo um texto que por questão de desenho, não foi digitado) tais quais foram produzidas pelos alunos. Nos anexos desta pesquisa, os textos podem ser vistos em sua forma original.

❖ *Adjetivos referindo-se diretamente ao colega (Item lexical)*

Como a proposta da produção textual era fazer uma descrição do colega, esperava-se mesmo que os estudantes utilizassem o número maior de adjetivos (foram destacados, só por uma questão de análise) ligados diretamente ao ser descrito. Do total de textos analisados, foram encontrados mais de 100 adjetivos dentro desse contexto.

Texto 1

<p>A CARACTERIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>Dinâmica: AMIGO SECRETO</p> <p>Escolha um (a) amigo (a) da sala de aula e descreva-o (a). A partir das características presentes no seu texto, a turma terá que descobrir quem é seu amigo secreto. Atenção! Cuidado para não escrever, no texto, o nome de seu amigo secreto.</p> <p>“ A pessoa que eu vou descrever é uma pessoa bem legal, pelo menos eu, uma pessoa extremamente estressada, só as vezes, mas sempre bem humorada adora comer, odeia quando chamam ela de baixinha, as vezes, dramática, é uma pessoa chata mas mesmo assim eu gosto dela, é extremamente linda, maravilhosa não tem nem como descrever a beleza dela, essa pessoa é tudo isso que eu escrever e é muito mais, porque não tem palavras para descrever o quanto ela é maravilhosa. ”</p>

Texto 2

<p>A CARACTERIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>Dinâmica: AMIGO SECRETO</p> <p>Escolha um (a) amigo (a) da sala de aula e descreva-o (a). A partir das características presentes no seu texto, a turma terá que descobrir quem é seu amigo secreto. Atenção! Cuidado para não escrever no texto, o nome de seu amigo secreto.</p> <p>“ Bom, ele é magro, alto, não muito forte e pra quem já viu <i>ele tira o sapato durante a aula sabe arrotar bem alto.</i> ”</p>
--

Texto 3

A CARACTERIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Dinâmica: AMIGO SECRETO

Escolha um (a) amigo (a) da sala de aula e descreva-o (a). A partir das características presentes no seu texto, a turma terá que descobrir quem é seu amigo secreto. Atenção! Cuidado para não escrever no texto, o nome de seu amigo secreto.

“ela é **legal**, **extrovertida**, *gosta sempre de estar brincando com as outras pessoas*, ela é **alta**, **magra e cabelo comprido**, ela as vezes é **estressante** mas eu gosto dela, *ela gosta de música e dança e vive no fundo da sala*.

descubra quem é meu amigo secreto”

Esses três textos destacados evidenciam nitidamente a escolha dos adjetivos que os alunos fizeram para caracterizar os colegas. São palavras que expressam algum aspecto relacionado à pessoa descrita – estatura, cor, jeito, visual.

Vale destacar aqui que todos os alunos se utilizaram dessa forma linguística da LP para, em algum momento, caracterizar a pessoa sorteada.

❖ Adjetivos (item lexical) ou sintagmas referindo-se a algo ligado ao colega

Outra forma também que os alunos recorreram para fazer a caracterização do ser foi justamente atribuir adjetivos a uma parte do corpo do amigo ou a objetos que a pessoa usa constantemente. A predicação destacada nos textos mostra a caracterização ampliada por meio de uma sequência lexical como “alto, branco, ou por sintagmas nominais “castanhos escuros”, “castanho escuro”, “castanhos escuros”, de orgulho e (de) inveja”.

Texto 4

A CARACTERIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Dinâmica: AMIGO SECRETO

Escolha um (a) amigo (a) da sala de aula e descreva-o (a). A partir das características presentes no seu texto, a turma terá que descobrir quem é seu amigo secreto. Atenção! Cuidado para não escrever no texto, o nome de seu amigo secreto.

“ Bom ele e um menino **alto branco** cabelos **castanhos escuros** tem os seus olhos **castanho escuro** bom ele sempre fala derrocha bom ele e muito *legal* as vezes *chato* me pertuba muito mais e grande *amigo tem tudo para da certo no futuro* e incluindo a namorada que tem baixinha mais e legal bom ele é tudo isso é mais um pouco mas ele e muito legal.”

Texto 5

A CARACTERIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Dinâmica: AMIGO SECRETO

Escolha um (a) amigo (a) da sala de aula e descreva-o (a). A partir das características presentes no seu texto, a turma terá que descobrir quem é seu amigo secreto. Atenção! Cuidado para não escrever no texto, o nome de seu amigo secreto.

“ Então eu conheço uma garota a 8 anos, ela é **fofa e meiga**, ela não é **alta**, os cabelos **enrolados e curtos**.

‘Não tem porque você chorar. Sorria, você é *linda*, muito mais *linda* que essas que se escondem que elas não atrás da maquiagem e andam com o coração cheio **de orgulho e inveja**. A beleza delas, é beleza corporal, tudo um dia vai cair. Mas a sua beleza minha amiga, a. A sua beleza é eterna, sua beleza está na alma pra sempre. Sinta-se feliz

É interessante salientar que muitos alunos tiveram também esse comportamento ao descreverem seus colegas de turma, sendo que foram registrados 55 casos nas produções textuais.

❖ *Nomes (substantivos)* – Item lexical

É comum também se utilizar nomes (substantivos) que transferem sentidos de caracterização aos seres/eventos. Isso foi notável em apenas uma produção de um estudante, como se pode observar a seguir: além dos adjetivos usados, o participante usou o substantivo “lixo” como núcleo do predicativo do sujeito, que no trecho caracteriza a colega como alguém “que não vale nada. ”

Texto 6

A CARACTERIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Dinâmica: AMIGO SECRETO

Escolha um (a) amigo (a) da sala de aula e descreva-o (a). A partir das características presentes no seu texto, a turma terá que descobrir quem é seu amigo secreto. Atenção! Cuidado para não escrever no texto, o nome de seu amigo secreto.

“Meu amigo descritivo é uma pessoa *alta, fofoqueira, louca mesmo*. Quase bateu no professor que organizou os jogos. Ele não poderia ter agido assim. Ele é **um lixo** mesmo! ”

❖ *Ações ligadas ao sujeito descrito (Verbos) – Item Lexical*

Alguns estudantes, em suas produções textuais, utilizaram as ações rotineiras do sujeito para descrevê-lo. Essa é uma ocorrência comum usada pelos falantes.

Texto 7

A CARACTERIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Dinâmica: AMIGO SECRETO

Escolha um (a) amigo (a) da sala de aula e descreva-o (a). A partir das características presentes no seu texto, a turma terá que descobrir quem é seu amigo secreto. Atenção! Cuidado para não escrever no texto, o nome de seu amigo secreto.

“ Meu amigo secreto é muito *chato*, **irrita** muita gente, **pertuba** muito as vezes sai da sala sem permissão, **vive cutucando** muita gente”

O texto 7 demonstra isso com as formas verbais “*irrita*” “*perturba*” e “*vive cutucando*”.

deixa transparecer no dia a dia, daí a escolha de caracterizá-la, não usando palavras adjetivas, mas verbos e locuções verbais que, embora não percam sua função morfossintática, podem na construção do sentido expressar atitudes que definem, caracterizam.

Uma das predicções que chamou bastante atenção e que deu uma importante dica sobre o amigo secreto foi a locução verbal “**vive cutucando**” (*Texto 7*). Em outros textos apareceram construções como “*ele vive dançando, não para de falar, joga bola todo dia, só senta no mesmo lugar*”, “*gosta de música*”, “**estuda muito**”, etc., justamente para evidenciar algo característico no amigo descrito, por meio do item lexical **verbo**. Percebe-se, então, que o ato de se caracterizar um ser pode ir muito mais além de uma palavra adjetiva, e que o aluno já usa tal recurso, para descrever alguém ou algo.

❖ *Orações adjetivas (Oração)*

As orações adjetivas também são recursos que o aluno pode utilizar para caracterizar, especificar ou restringir um ser ou evento. Embora os alunos tenham dificuldades de identificá-las num texto, como ficou comprovado no primeiro

momento da coleta de dados, alguns deles conseguem desenvolvê-las, mesmo que seja inconscientemente.

Texto 8

A CARACTERIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Dinâmica: AMIGO SECRETO

Escolha um (a) amigo (a) da sala de aula e descreva-o (a). A partir das características presentes no seu texto, a turma terá que descobrir quem é seu amigo secreto. Atenção! Cuidado para não escrever no texto, o nome de seu amigo secreto.

“ Essa pessoa é magra. Nunca falou besteira para mim, nunca se meteu em briga (pelo menos não aqui na escola. Tem certas pessoas **que querem levar ele pro mal caminho**. Tem dia **que fica quieto** e outras **que conversa bastante**. Ele é alto (até demais). É inteligente, mas às vezes dá um preguiçoso. É um dos poucos meninos **que prestam atenção na aula**. ”

No texto 8, identifica-se que a estudante usou mais de uma vez oração adjetiva: “ que querem levar...”, “que fica quieto”; “que conversa bastante”, “que prestam atenção na aula”; além de outras formas para caracterizar o colega.

❖ Outras Ocorrências

Interessante registrar também o uso de outras ocorrências, além das que já foram apresentadas anteriormente.

a) *Pelos objetos que o ser descrito usa (Sintagma Nominal):*

Texto 9

A CARACTERIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Dinâmica: AMIGO SECRETO

Escolha um (a) amigo (a) da sala de aula e descreva-o (a). A partir das características presentes no seu texto, a turma terá que descobrir quem é seu amigo secreto. Atenção! Cuidado para não escrever no texto, o nome de seu amigo secreto.

“ Ela é uma menina muito *linda*. Ela tem *cabelo cacheado* e é *morena*. Ela falta muito na aula. Ela **tá de argola** e **tá usando sandália**. ”

As orações destacadas enfatizam objetos que caracterizam o colega: “*Ela tá de argola*”, “*ela tá usando um brinco grande*”(**Texto 9**). Fica claro, nesses exemplos, que os objetos usados pela colega descrita tiveram influência decisiva na escolha do produtor do texto ao se fazer a caracterização.

- b) *Pelos gostos que a pessoa descrita tem (locução verbal – Expressões)* evidenciando os seus gostos preferenciais:

Texto 10

A CARACTERIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Dinâmica: AMIGO SECRETO

Escolha um (a) amigo (a) da sala de aula e descreva-o (a). A partir das características presentes no seu texto, a turma terá que descobrir quem é seu amigo secreto. Atenção! Cuidado para não escrever no texto, o nome de seu amigo secreto.

“Minha amiga secreta tem características interessantes. Ela **gosta de dançar, gosta de se maquiar e gosta de sentar no fundão da sala.**”

- c) *Por comparação*

Texto 11

A CARACTERIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Dinâmica: AMIGO SECRETO

Escolha um (a) amigo (a) da sala de aula e descreva-o (a). A partir das características presentes no seu texto, a turma terá que descobrir quem é seu amigo secreto. Atenção! Cuidado para não escrever no texto, o nome de seu amigo secreto.

“Essa pessoa chegou ano passado na escola assim como eu. Ela é muito *minha amiga*, tem *cabelos lisos e longos*. Ela é **mais inteligente que eu**. É *engraçada*, é um **pouco teimosa como eu**, adora dançar. Acha que **dança melhor do eu**, mais não acho. Ela é muito *palhaça*. É **mais magra do que eu**. Quem é minha amiga secreta?”

O que mais chama atenção no texto 11 é a participante ter conseguido fazer uma caracterização da amiga secreta comparando-a consigo: “Ela é **mais inteligente que eu**”, “é um **pouco teimosa como eu**. Isso mostra a criatividade que o falante/produtor teve ao caracterizar sua colega.

4.5.3 Sobre a Socialização e Contribuição

Esse terceiro momento de socialização dos textos descritivos dos alunos, em que cada estudante participante tinha que ler seu próprio texto para que a turma descobrisse de quem se tratava, só confirmou o que já havia se observado no primeiro encontro: os sujeitos da turma estudada, em sua maioria, conseguem identificar as palavras adjetivas, mas têm dificuldades em reconhecer sintagmas ou orações que têm a mesma carga significativa de caracterização dos seres/eventos, embora tenham aproveitado esses recursos nas suas produções textuais (2º momento).

É importante ressaltar ainda sobre esse último momento de percurso metodológico, que após a leitura dos textos, alguns alunos conseguiram destacar oralmente as palavras adjetivas quando se pedia a eles que justificassem o porquê daquela descrição ser de alguém que eles indicaram. Pouquíssimos alunos citaram orações adjetivas para justificar tal indicação, embora as tivessem empregado nos textos lidos. Já as ocorrências que diziam o que o amigo secreto costumava fazer ou seus gostos preferenciais foram facilmente identificados.

Ademais, ao fim de cada adivinhação, pediu-se também que os estudantes acrescentassem, oralmente, mais caracterização da pessoa em destaque. Assim como surgiram várias ocorrências na escrita dos alunos, na oralidade também isso foi perceptível, como podemos ver nas expressões transcritas abaixo:

“Ele joga que nem”

“Tem perna fina”;

“Ela gosta de dançar funk” (a predicação destacada define a pessoa, atribui-lhe uma caracterização, ao evidenciar algo usual que o ser que está sendo caracterizado gosta de fazer).

“Vende farinha na feira”

“Ele usa calça rasgada”

“É bonitão” “É boçal” (*aqui se percebe o predicativo do sujeito exercendo mesmo o seu papel, atribuindo uma característica ao sujeito*)

Logo, conclui-se que os alunos, participantes desta pesquisa, sabem atribuir caracterização aos seres, o que precisam apenas é identificar esse sentido, no texto, quando este é produzido na oralidade ou na escrita.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional¹⁶ *TEXTO, GRAMÁTICA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS* é oriundo, principalmente, da Dissertação e do recorte do projeto desenvolvido na disciplina Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), e tem como objetivo divulgar entre professores de Língua Portuguesa uma nova proposição de abordagem da gramática concebida pelo linguista Patrick Charaudeau (2015), a qual, implementada em sala de aula ou utilizada para a elaboração de outros materiais de ensino de gramática, pode ser de grande contribuição para o entendimento de como a gramática é extremamente maleável na expressão das categorias de sentido.

O presente produto educacional, que pretende divulgar a Gramática de Sentidos, de Charaudeau, foi estruturado em quatro¹⁷ módulos, conforme proposta didática de Lopes-Rossi (2002; 2008), e adaptação de Ohuschi (2018; 2019), e traz como produto final a produção escrita do gênero relato pessoal para ser produzido, preferencialmente, por alunos dos 9º anos.

No que se refere à concepção de linguagem subjacente no material didático que ora se apresenta, considera-se que a língua funciona como processo de interação (de acordo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin) entre os sujeitos, e estes, por meio de suas trocas linguísticas, orais ou escritas, vão construindo sentidos a partir das experiências que cada um mantém com a língua, conforme seus conhecimentos prévios, e conforme também o contexto em que ocorre a interlocução. Nesse sentido, a proposição de uma nova organização de ensino da gramática com vista à produção de sentidos torna-se relevante neste produto educacional, pois oportuniza ao professor mostrar ao aluno que a gramática está em tudo que se faz com a linguagem, seja falando, lendo, escrevendo, uma vez que ela é um importante recurso na construção de sentidos durante a enunciação.

¹⁶ Embora o Produto Educacional seja a parte final desta dissertação, foi concebido para orientar o professor na execução das atividades propostas. Portanto, pode ser acessado diretamente, caso o docente deseje implementá-lo em sala de aula. Contém um caderno de atividades do aluno e um encarte de orientações exclusivas para o professor acerca de cada atividade. Será posteriormente inserido no Portal EDUCAPES, após a entrega da Dissertação à Secretaria do Profletras.

¹⁷ Na nova organização proposta por Ohuschi (2018; 2019) adaptada de Lopes-Rossi (2002; 2008), a parte de análise linguística (AL) é inserida no módulo de leitura; entretanto, dada a relevância desse componente no Produto Educacional presente na pesquisa, optou-se em acrescentar um módulo só para AL.

5.1 Fundamentos da gramática de sentidos

Em linhas gerais, o ensino da gramática pela entrada de sentido tem a intenção comunicativa do sujeito-falante como centro do ato de linguagem, e esse ato é descrito e analisado a partir de três polos que “interagem reciprocamente um sobre o outro” para construir o sentido na interação, que são: “um ‘querer dizer’, que se define através de um ‘como dizer’, em função de um ‘poder dizer’ dado pela situação” /contexto comunicativo (CHARAUDEAU, 2015, p. 246, grifos do autor).

Assim é uma gramática que explora a dimensão semântica da língua, estabelecendo relações entre as “categorias conceituais às quais o sujeito falante recorre para construir seu ato de linguagem” e as “categorias de formas”, que ele utiliza para expressá-las (CHARAUDEAU, 2015, p.248). Tem como principal influenciador o linguista francês Patrick Charaudeau, único analista do discurso a ter publicado um livro sobre gramática, intitulado *Grammaire des sens et de l’expression* (que, em português, significa Gramática do sentido e da expressão). Neste, o autor postula que uma gramática do sentido deve descrever os fatos de linguagem em função *das intenções do falante; dos desafios comunicativos; e dos efeitos de discurso.*

Por exemplo, se o falante durante a interação comunicativa, para fazer-se entender, precisa qualificar um ser, definir sua propriedade ou inscrevê-lo em classes de pertencimento, ele pode aprender que a língua oferece mais de uma forma (recurso lexical e morfossintático) para desempenhar esse papel discursivo, que são: os adjetivos, os nomes substantivos, locuções e construções oracionais diversas.

Portanto, como essas formas linguísticas cumprem a mesma função —de expressar caracterização ao ser ou evento — no ato da linguagem, o autor sugere que sejam agrupadas e ensinadas juntas, e não separadas por capítulos ou unidades como se faz na tradição dos estudos gramaticais.

Assim, o autor, partindo da definição de que a gramática de sentido deve ser uma gramática do sujeito falante, ou seja, uma gramática que sirva para expressar como o falante a partir das categorias conceituais (intenções de comunicação) escolhe, mesmo que inconscientemente, as formas linguísticas para construir seu propósito comunicativo, torna esse tipo de gramática também explicativa, pois, por

ela estar a serviço do discurso, descreve seus efeitos de sentido possíveis, permitindo assim ilustrar os usos os mais diversos da língua.

Com vista a uma nova abordagem e organização do ensino da gramática, Charaudeau (2015) propõe um quadro de correspondência das categorias semânticas com as categorias de forma.

Quadro 8— Correspondência das categorias semânticas com as categorias de forma

Intenção	Operações de língua	Categorias de forma
NOMEAR	<i>A denominação</i>	Os nomes (N. próprio/N.comum)
	<i>A pessoa</i>	Os pronomes pessoais
	<i>A atualização</i>	Os artigos
	<i>A designação</i>	Os demonstrativos
DETERMINAR (Modo de identificação)	<i>A dependência</i>	Os possessivos
	<i>A quantificação</i>	Os quantificadores
	<i>A identificação indeterminada</i>	Os indefinidos
	<i>A apresentação</i>	Os apresentadores
QUALIFICAR (Maneiras de ser/fazer)	<i>Definir</i>	Os nomes
	<i>Caracterizar</i>	Os adjetivos
	<i>(de maneira objetiva/ subjetiva)</i>	As orações adjetivas
DESCREVER A AÇÃO (O fazer)	<i>Os actantes (agente, paciente etc.)</i>	As orações reduzidas
	<i>As relações actanciais</i>	Os tipos de construção
	<i>As configurações (voz ativa, voz passiva, nominalizações)</i>	
SITUAR (Estruturação do espaço/tempo)	<i>A localização no espaço</i>	As preposições
	<i>A situação no tempo</i>	Os advérbios e indicadores de tempo/lugar
EXPLICAR (As relações lógicas e as razões de ser)	<i>Os tempos e os aspectos dos verbos</i>	Os tempos e os aspectos dos verbos
	<i>A causalidade(causa/ consequência/finalidade)</i>	As conjunções
	<i>A restrição e a oposição</i>	As orações
DIZER O PONTO DE VISTA (O posicionamento do sujeito)	<i>A condição/a hipótese</i>	
	<i>A afirmação e a negação</i>	As formas positivas e negativas
	<i>A modalização</i>	Os modos do verbo
		As marcas de modalidade (verbos e advérbios).

Fonte: *Unidade e Variação na língua portuguesa e suas representações*. São Paulo; Parábola, 2015, p. 250

Posto isso, percebe-se que a construção do sentido na linguagem é resultado dos usos que o falante faz com a língua, ou seja, de como ele opera os recursos que a língua oferece para a construção de sua intenção comunicativa pelo ato da linguagem. Assim, levar para sala de aula uma proposta de trabalho que incentive o

aluno a se apoderar dos meios de produção da linguagem, torna, com efeito, o ensino da gramática mais significativo para quem ensina e para quem aprende.

Partindo dessa premissa, o Produto Educacional *Texto, Gramática e Produção de sentidos*, aqui elaborado, efetiva-se em forma de proposta de leitura e escrita¹⁸, do qual faz parte um módulo de análise linguística orientado para a gramática e expressão de sentidos. O objetivo final do material elaborado (como já mencionado na apresentação desta seção) é a produção escrita do gênero discursivo relato pessoal, em que o estudo da gramática é importante — assim como em tudo o que se faz com a linguagem — para a compreensão do texto, visto que a mobilização dos recursos linguísticos-enunciativos do texto atende à finalidade discursiva e aos demais elementos do contexto de produção, assim como de forma geral para a construção do texto escrito.

Seguindo as etapas metodológicas propostas por Lopes-Rossi (2002; 2003) e a adaptação proposta por Ohuschi (2018; 2019), o produto didático está organizado em três módulos:

1º Módulo: LEITURA PARA A APROPRIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS TÍPICAS DO GÊNERO DISCURSIVO. As atividades de leitura elaboradas estão dispostas conforme o roteiro a seguir:

- I- Ativação dos conhecimentos prévios sobre o gênero;
- II-Atividade prévia à leitura;
- III-Leitura do relato pessoal proposto;
- IV-Discussão oral sobre o texto;
- V- Atividades referentes ao contexto de produção;
- VI-Atividades referentes ao conteúdo temático;
- VII-Atividades de compreensão e interpretação do texto¹⁹;
- VIII-Atividades de construção composicional;
- IX-Análise linguística²⁰

¹⁸ O presente produto didático foi adaptado, a partir de outro projeto feito inicialmente pela autora desta dissertação na disciplina *Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais*, componente do currículo do Proletras, ministrada na ocasião pela Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

¹⁹ Para melhor promover a compreensão do texto em seus diferentes níveis, faz-se necessário incluir os diferentes tipos de pergunta de leitura: 'literal, inferencial e interpretativo', e de interpretação conforme sugere Ohuschi (2018; 2019) a partir de Menegassi (2010, p.187).

²⁰ Refere-se ao "conjunto de atividades que tomam uma das características da língua como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria" (GERALDI, 2003, p. 189), ou seja, "refletir sobre como se fala/escreve" (RITTER, 2010, p.90). Segundo Geraldi (2003), a atividade de análise

2º Módulo: ANÁLISE LINGUÍSTICA. Dada a relevância desta prática de linguagem que embora ocorra simultaneamente com a leitura e/ ou a escrita, optou-se, por questões didáticas, em criar um módulo exclusivo para AL a fim de destacar as atividades voltadas à reflexão e análise sobre os usos e funcionamento da língua para o ensino de gramática com vista à produção de sentidos — objetivo central que orienta a proposta de ensino ora elaborada. Assim, uma série de atividades surge a partir do texto base utilizado no 1º módulo, e de outros textos selecionados para o novo módulo.

3º Módulo: PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO DE ACORDO COM SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TÍPICAS. Este módulo é composto por várias atividades de produção até o momento da escrita da versão final do texto. Fazem parte dessa etapa, as seguintes atividades:

I-Planejamento da produção (o aluno faz o esboço de sua produção)

II-Produção da primeira versão (após o aluno ter recebido e estudado o roteiro de planejamento, é o momento de começar a escrever sua primeira versão do texto.)

III- Revisão colaborativa do texto (aluno revisa seu texto a partir dos bilhetes orientadores do professor.)

IV- Produção da segunda versão (partindo dos bilhetes orientadores, o aluno revisa e reescreve o texto)

V- Revisão colaborativa do texto (reescrita a segunda versão do texto, o aluno revisa novamente seu texto para averiguar se o que recebeu de orientação do professor, por meio dos bilhetes orientadores, ele conseguiu cumprir no momento da reescrita). É um momento propício também para compartilhar com outro (s) aluno (s) a leitura da produção textual.

VI-Produção da versão final²¹, incluindo o suporte para a circulação do texto.

linguística (AL) compõe-se de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. As primeiras “têm como objeto de análise a reflexão sobre os próprios recursos expressivos utilizados na produção dos textos, à luz de suas condições de produção”. Já as atividades metalinguísticas “são ações de linguagem que tomam a própria linguagem como objeto de uma análise que constrói um sistema para falar sobre a língua” (RITTER, 2010 p. 90).

²¹ Nesta última etapa da produção textual, após a avaliação do professor, orienta-se o aluno para fazer a digitação do seu texto, que pode ser feita em casa ou no laboratório de informática. Feito isso, faz-se a organização sequencial dos textos produzidos com os alunos, e, por conseguinte o sumário, capa e impressão. O professor pode preparar a apresentação escrita da Coletânea

4º Módulo: DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO, DE ACORDO COM A FORMA TÍPICA DE CIRCULAÇÃO DO GÊNERO. Este último módulo é destinado à divulgação das produções escritas dos discentes, que *pode ocorrer numa Manhã de Autógrafos, num dia de confraternização de final de ano da escola.*

Para isso, uma série de providências precisa ser tomada de acordo com as necessidades do evento pensado para a circulação do gênero. Assim, fazem parte dessa última etapa do projeto, as seguintes atividades: I- Criação de cartazes, banner, informativos e convite sobre o evento;

II-Preparação do ambiente do evento;

III-Preparação do cerimonial (esta atividade é exclusiva do professor)

Dado os fundamentos da gramática de sentidos e descritos todos os módulos didáticos do Produto Didático, passa-se, a seguir, para o compartilhamento efetivo das atividades que compõem a proposta de trabalho.

Reforça-se que se optou por colocar os objetivos das atividades e fazer orientações mais específicas ao professor em um encarte à parte do caderno do aluno, a fim de que o professor possa operacionalizar em sua sala de aula a presente proposta de trabalho.

Espera-se que a execução oportunamente do produto educacional *Texto, Gramática e Produção de Sentidos* favoreça um trabalho dialógico entre os sujeitos participantes — professor e aluno — e que possa contribuir de alguma forma à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental.

TEXTO, GRAMÁTICA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS



MÁRCIA DO SOCORRO BOTELHO CAVALCANTE



APRESENTAÇÃO

Caro estudante:

A linguagem está em todo momento na sua vida: em sua conversa diária com a família e os amigos, nas anotações que faz, nas músicas que busca na internet, nas mensagens trocadas por aplicativos, nas programações de televisão que você assiste, nos livros que lê, nas propagandas que vê espalhadas pela cidade. Nessas e demais situações, a linguagem propicia que você interaja com o outro, debata, aprenda, manifeste seus sentimentos e opiniões. No projeto de leitura e escrita contido neste produto didático, e elaborado especialmente para você, querido aluno do 9º ano, você verá o quanto refletir sobre a linguagem possibilita melhor compreensão na hora da leitura e escrita de textos e, especialmente, verá que a gramática é um recurso importante da língua para criar sentidos, verá que dominar significados é uma forma de interagir com o mundo e, assim, realizar trocas de conhecimentos e sentimentos. Enfim, verá que tudo que se quer expressar com a linguagem verbal oral e escrita, há determinadas formas na língua para isso, que estão no léxico e na gramática.

Posto isso, prepare-se, pois você terá nas atividades propostas muitos desafios a cumprir como: ler, expressar-se, refletir sobre a língua e produzir seu próprio texto. Tenha certeza de que será uma experiência incrível e inesquecível para você. Assim, desafie-se e mãos à obra!

Um abraço,

A autora

**1º Módulo: LEITURA PARA A
APROPRIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS
TÍPICAS DO GÊNERO DISCURSIVO**

Ativação dos conhecimentos prévios sobre o gênero

1) Aqui inicia sua primeira aventura, querido aluno, você participará da dinâmica *Recordações*: você e sua turma de posse da foto que foi pedida para cada aluno trazer para esta aula, fazem um círculo; a professora baterá palmas enquanto vocês passam uma bola; quando pararem as palmas, quem tiver com a bola mostrará a foto que trouxe de casa e relatará o que a foto representa, descrevendo detalhes. Aqueles alunos que estiverem sem foto ou imagem poderão participar tendo a opção de tirar uma palavra do envelope disposto pela professora e relatará o que a palavra sorteada faz lembrar (que fato, que pessoa, que situação). A dinâmica *Recordações* tem esse nome justamente para cada aluno lembrar de algo e compartilhar suas lembranças com a turma, a partir da foto/imagem ou palavra apreciada. Após a dinâmica, responda oralmente às questões a seguir.

- a) O que achou da dinâmica? Já tinha participado de um momento assim? Se sim, relate.
- b) Para contar algo sobre a foto trazida ou contextualizar a palavra retirada do envelope, você utilizou um gênero discursivo. Qual? Justifique.
- c) Sentiu dificuldade de lembrar ou vergonha de falar?
- d) O que é preciso para fazer um relato?
- e) Já leu alguma vez um relato? Se sim, onde foi?

- f) O que sentiu enquanto falava e os outros ouviam?
- g) Houve algum relato que lhe chamou atenção e por quê?
- h) Percebeu algo comum em todos os relatos?

ATIVIDADE PRÉVIA À LEITURA

2) A linguagem cria universos que faz você refletir sobre ela. Às vezes nem sempre o “não” quer dizer negativo. Assista ao vídeo *Ler deve ser proibido*, retirado do youtube, www.leialivro.com.br, tire suas conclusões, e depois participe da discussão:



www.leialivro.com.br

- a) Você tem hábito de ler? Se sim, para que serve a leitura?
- b) Ao ler o título do vídeo, o que se esperava ouvir?
- c) O que mais lhe chamou atenção no vídeo?
- d) Você concorda que a “leitura pode tornar o homem mais consciente”? Por quê?
- e) “A leitura pode tornar as pessoas perigosamente mais humanas”. Isso é bom ou ruim? Justifique.

LEITURA DO GÊNERO RELATO PESSOAL

3) A partir da discussão em sala sobre o vídeo *Ler deve ser proibido*, você descobriu que ao contrário do título, a leitura traz muitos benefícios para quem lê. E com a personagem do texto a seguir não foi diferente. Leia o relato pessoal da escritora Maria Lajolo, e descubra como essa escritora muito conhecida começou a ler romances.



[...] Em Santos, onde morávamos, minha mãe me lia histórias, meu pai gostava de declamar poesias. Foi em algum momento do ginásio – por volta do que hoje seria a sexta ou sétima série – que li de começo ao fim um romance: *Inocência*, de Taunay, é a minha mais remota lembrança de leitura de romance brasileiro. Livro aberto nos joelhos, afundada de atravessado numa poltrona velha e gorda, num quatinho com máquina de costura, estante de quinquilharias e uma gata chamada Minie.

Até então, leitura era coisa doméstica. Tinha a ver apenas comigo mesma, com os livros que havia na estante de quinquilharias de meu pai e com os volumes que avós, tias e madrinhas me davam de presente. No cardápio destas leituras, Monteiro Lobato, as aventuras de Tarzan, os volumes da

Biblioteca das moças. O sítio do Picapau Amarelo, as florestas africanas, castelos e cidades europeias constituíam a geografia romanesca que preenchia meus momentos livres.

Mas um dia a escola entrou na história. Dona Célia, nossa professora de português, mandou a gente ler um livro chamado *Inocência*. Disse que era um romance. Na classe tinha uma menina chamada Maria Inocência. Loira desbotada, rica e chata. Muito chata. Alguma coisa em minha cabeça dizia que o livro com o nome da colega chata não podia ser coisa boa.

Foi, por isso, com a maior má vontade que comecei a leitura do romance de Visconde de Taunay, de quem nunca tinha ouvido falar: Visconde, para mim, era o de Sabugosa. Fui lendo a frio, sem entusiasmo nenhum. O presságio da chatice confirmava-se, até que apareceu o episódio das borboletas. Aí me interessei pelo livro: um alemão corria mundo caçando borboletas e depois dava a uma delas o nome da heroína do livro.... Gostei. Não muito, mas gostei. E passei a olhar os nomes das borboletas com olhos diferentes: alguma delas seria a papilio innocentia da história?

Por alguma razão, encantou-me o gesto de nomear, episódio completamente secundário nas interpretações mais tradicionais no romance. Acho que passei batida pelo enredo amoroso, pela caturrice do pai da moça, pela charlatanice do médico ambulante. Mas – apesar do latim – seduziu-me a ideia delicada de homenagear alguém dando seu nome a uma coisa bonita, mesmo que esse alguém nunca ficasse sabendo da homenagem. Mas não me entreguei completamente: passei-a a chamar de Papilosa minha colega chata, e o apelido pegou!

Não incluo *Inocência* entre os melhores livros que li, mas foi ele que me ensinou a ler romances e a gostar

deles: desconfiando primeiro, abrindo trilhas depois e, finalmente, me entregando à história.

Depois vieram outros, em casa e na escola. Com o tempo virei uma profissional da leitura, dando aula de literatura em colégios, cursinhos e faculdades. Mas a leitura profissional – embora seja um outro lance – nunca abafou a expectativa com que abro um novo romance: sei que ali me espera um universo inteiro, que posso aceitar ou recusar. Palavras e frases se encorpam em personagens, em objetos, em cenários, em emoções. O romance sempre engendra surpresas que podem me seduzir ou me deixar indiferente.

Até hoje, com um romance na mão, é como se eu estivesse no quatinho dos fundos de minha infância, pronta para afundar na poltrona velha e gorda. Sei que posso reviver a experiência da leitora antiga, que se surpreendeu ao encontrar uma história de borboletas com nome de gente num livro que parecia prometer apenas meninas chatas e ricas.

Assim, livros e leituras foram ocupando espaços cada vez maiores. Na minha casa e na minha vida. A estante do quatinho dos fundos ampliou-se. Ler e falar de livros virou profissão e muitos outros romances brasileiros continuaram a construção da leitora que sou hoje. Dentre estes, alguns representaram momentos especiais. Pela situação de leitura, pela forma como chegaram às minhas mãos, pela pessoa que os escreveu, pelo título, capa ou nome de uma personagem, vai saber...

Marisa Lajolo. Como e por que ler romance brasileiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. P. 15-7.

caturrice: teimosia infundada.

charlatanic: qualidade, ação, modos ou linguagem de charlatão, de trapaceiro. **engendrar:** dar origem a; gerar, produzir. **j**

ginásio: período escolar correspondente ao 6º ao 9º anos do ensino fundamental; **presságio:** fato ou sinal que prenuncia o futuro.

DISCUSSÃO ORAL SOBRE O TEXTO

- 4) O que lhe chamou mais atenção no relato da Lajolo?
- 5) Você já tinha ouvido falar sobre esta autora ou leu algum outro texto dela em site ou livro? Se sim, comente.
- 6) O relato pessoal de Lajolo tem alguma coisa em comum com os relatos feitos na dinâmica Recordações?
- 7) Na sua família, há alguém que gosta de ler? E você, o que costuma ler quando não está na escola?

ATIVIDADES REFERENTES AO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

8) Quantas vezes se lê um texto, mais se descobre novas informações. Para responder por escrito às questões a seguir, leia novamente o texto de Lajolo:

a) Marisa Lajolo é pesquisadora e professora de literatura infanto-juvenil. Escreve para jovens, mas também realiza importantes estudos sobre o papel da leitura em diferentes contextos e situações históricas. Os livros da autora sobre a história e práticas da leitura funcionam como um rico instrumento para professores e alunos que têm no centro de suas atividades o trabalho com a literatura e leitura no Brasil. A partir dessas informações e do texto lido, qual seria o papel social da autora? Em outras palavras, qual seria a importância da autora na sociedade?

b) Lajolo, ao relatar um pouco sobre sua experiência na infância com a leitura e romances, mantém um diálogo constante com o leitor. Com que intenção você acha que a autora escreveu esse relato pessoal?

c) A partir das informações apreendidas até aqui sobre o gênero relato pessoal, quais suas características básicas quanto à:

- * finalidade do gênero
- * interlocutores
- * suporte/veículo

ATIVIDADES REFERENTES AO CONTEÚDO TEMÁTICO

9) Qual a temática do relato lido? Justifique com trechos do texto.

10) O gênero relato pode servir de ensinamento, de exemplo para alguém? Comente.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

11) Mesmo depois de adulta, a autora comenta que toda vez que vai ler um novo romance, tem a mesma sensação de encantamento de quando leu Inocência. Qual o recurso usado pela autora para fazer o leitor voltar ao mesmo cenário de quando a jovem, hoje professora e escritora Lajolo, iniciou seu contato com o gênero romance?

12) No fragmento do relato de Lajolo “seduziu-me a ideia delicada de homenagear alguém dando seu nome de uma coisa bonita, mesmo que esse alguém nunca

ficasse sabendo da homenagem. Mas não me entreguei completamente: passei-a a chamar de *Papilosa* minha colega chata”, o que provavelmente significa não se entregar?

13) A leitura do livro *Inocência* trouxe muitos ganhos para a escritora Lajolo. E para você, qual a importância da leitura para sua formação de cidadão?

14) No quarto parágrafo, a autora, antes de ler o livro *Inocência*, prejulga-o como chato por ele ter o título igual ao nome de um colega de classe, por quem Lajolo tinha antipatia. Contudo, após ler o episódio das borboletas, a escritora surpreende-se e passa a gostar de ler romances.

Refleta e responda:

a) Atitudes de pré-julgamento configuram que tipo de ações? Justifique com exemplos.



ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO GÊNERO RELATO

15) O texto de Marisa Lajolo é um relato pessoal, gênero em que a autora relata uma experiência que viveu ou presenciou.

a) Qual fato marcante destacado pela narradora no seu relato?

b) Quando e onde aconteceram outros fatos que deram sequência a partir do fato marcante?

c) Apesar de o relato ser predominantemente narrativo, há partes descritivas no texto. Cite uma.

d) A subjetividade é uma característica marcante nos relatos pessoais. Como podemos identificar no texto, as emoções expressas pela autora a partir do momento que começa a ler o romance *Inocência*? Que recursos linguísticos são usados por ela para se colocar como protagonista?

2º MÓDULO ANÁLISE LINGUÍSTICA

Neste módulo, especificamente, você refletirá sobre os usos e funcionamento da língua: verá o quanto as palavras, expressões e orações têm a função de construir sentido no ato da linguagem, de acordo com o propósito comunicativo do falante; descobrirá que identificar e saber utilizar os diversos recursos linguísticos que a língua oferece contribui para que você se desenvolva com maior autonomia diante das práticas de linguagem. Enfim, verá o quanto ter o estudo da gramática com vista à construção da linguagem faz com que as aulas de Língua Portuguesa ofereçam a você, querido aluno, melhor aproveitamento das atividades propostas.

O objetivo destinado a este módulo será mostrar-lhe que a caracterização de seres e eventos pode ser feita por diversas formas disponíveis na língua. Assim, este módulo compõe-se das seguintes atividades:

ATIVIDADE 1: Reconhecendo os adjetivos e outras formas de caracterização

ATIVIDADE 2: Identificando como as características podem determinar informações detalhadas de algo ou de alguém

ATIVIDADE 3: Exercitando a capacidade de expressar características de coisas ou indivíduos

ATIVIDADE 1: Reconhecendo os adjetivos e outras formas de caracterização

ATIVIDADE 1: Reconhecendo os adjetivos e outras formas de caracterização

1.1) A linguagem existe para que os falantes se comuniquem, interajam uns com os outros, troquem informações e conhecimentos; expressem seus sentimentos, suas lembranças, enfim, realizem suas intenções comunicativas. Considerando o relato pessoal de Marisa Lajolo, que você já teve oportunidade de ler, analise as assertivas a seguir e faça o que se pede:

a) Marisa Lajolo, no primeiro parágrafo do seu relato pessoal, fala de um cômodo da casa onde morou na sua infância. Como é possível, o leitor perceber que a autora não esqueceu como era esse cômodo? Por que esse cômodo ficou vivo na memória da autora?

b) Para qualificar os objetos que compunham o cômodo citado acima, Lajolo usou adjetivos, recurso linguístico que a língua possui para caracterizar seres no mundo. Releia o trecho destacado abaixo, circule as características ressaltadas dos objetos pela autora, e, posteriormente, indique o que os adjetivos e expressões com valor de adjetivo escolhidos revelam sobre os objetos do quarto.

[...] “ Livro aberto nos joelhos, afundada de atravessado numa poltrona velha e gorda, num quartinho com máquina de costura, estante de quinquilharias e uma gata chamada Minie.”

c) Se em vez de “poltrona velha e gorda” e “estante de quinquilharia”, a autora tivesse escrito *poltrona que era velha e gorda*, e *estante que tinha quinquilharia*. Mudaria a caracterização dos objetos? Justifique.

d) Em geral, quando você quer caracterizar algo ou alguém, você costuma usar adjetivos diretos (por exemplo, calça **velha**, senhora **gorda**) ou orações adjetivas (A calça **que estava velha**, joguei fora/ A senhora **que era gorda**, emagreceu bastante)? Comente:

e) Reflita: As palavras adjetivas (A poltrona **novinha** quebrou/ a poltrona **velha** quebrou), orações adjetivas (A poltrona **que era velha** quebrou) ou expressões (A cara **de velha** acabou de chegar) que caracterizam um ser atribuem só características positivas? Justifique.

Releia o trecho:

[...] “ Livro aberto nos joelhos, afundada de atravessado numa poltrona velha e gorda, num quartinho com máquina de costura, estante de quinquilharias e uma gata chamada Minie. ”

f) Quando a autora diz “uma gata chamada Minie”, de acordo com o contexto do texto, ela usa a palavra gata para se referir a um animal felino doméstico, tanto que diz que é chamada de Minie.

Em que outro contexto, a palavra gata deixaria de significar animal, para virar uma atribuição de beleza, e assim, servir de caracterização a alguém? Reflita e elabore um enunciado (declaração).

Conclusão: O contexto que irá determinar se certos “nomes” estão sendo usados para nomear um ser ou caracterizá-lo, como foi visto na questão anterior, com o uso da palavra *gata*.

1.2) O livro *Inocência* marcou positivamente a infância de Lajolo, pois a fez gostar de ler romances. Releia os parágrafos a seguir e marque palavras, expressões ou orações que a autora usou para caracterizar o livro.

“Mas um dia a escola entrou na história. Dona Célia, nossa professora de português, mandou a gente ler um livro chamado Inocência. Disse que era um romance. Na classe tinha uma menina chamada Maria Inocência. Loira desbotada, rica e chata. Muito chata. Alguma coisa em minha cabeça dizia que o livro com o nome da colega chata não podia ser coisa boa.”

“Não incluo Inocência entre os melhores livros que li, mas foi ele que me ensinou a ler romances e a gostar deles: desconfiando primeiro, abrindo trilhas depois e, finalmente, me entregando à história.”

a) Das respostas marcadas, quais indicam o livro com características positivas, valorativas?

b) Nas respostas que você acabou de escrever no item **a**, as palavras *ensinou* e *gostar*, embora sejam ações, ou seja, sejam verbos, estão desempenhando a função de caracterizar o livro. Isso mostra o quanto é no uso da língua que as palavras ou expressões exercem diferentes funções. Em relação às ações mencionadas, qual o valor atribuído, por elas, ao livro *Inocência*? Valor positivo ou pejorativo? Justifique.

c) Considerando o primeiro parágrafo em destaque acima, é possível perceber que Lajolo tinha antipatia por uma garota que fazia parte de sua classe. Que recurso linguístico é usado pela autora que demonstra essa impressão negativa?

d) De acordo com o texto, a sua leitura era coisa doméstica, isto é, ela fazia por conta própria, em casa. Até que um dia, na escola, na época em que cursava a sexta ou sétima série, sua professora Dona Célia mandou a turma ler um livro chamado Inocência. Que expressão (recurso linguístico) Lajolo usa para caracterizar de que disciplina era a professora? Essa expressão é um adjetivo ou ocupa a função de adjetivo? Se não fosse atribuída essa caracterização à palavra *professora*, daria para o leitor ter certeza, de qual disciplina dona Célia era professora? Justifique.

e) No enunciado “*desconfiando primeiro, abrindo trilhas depois e, finalmente, me entregando à história.*” As ações de *desconfiar*, de *abrir* e de se *entregar* ajudam a caracterizar o comportamento usual da autora toda vez que ia ler um romance. No entanto, não se pode concluir que desconfiar, abrir e entregar são adjetivos. Por quê?

1.3 No enunciado “ O romance sempre engendra surpresas/ que podem me seduzir ou me deixar indiferente. ”

a) O que faz autora se sentir seduzida ou indiferente?

b) Quando a autora declara algo sobre a palavra *surpresas*, ela as caracteriza de forma positiva ou negativa. A forma utilizada revela o que sobre o perfil de leitora da autora?

Conclusão: Na língua portuguesa, temos muitos recursos para expressar caracterização. Normalmente é papel próprio dos nomes adjetivos caracterizar os seres, indicando suas qualidades, propriedades (poltrona **velha, gorda**), mas também podemos empregar para essa finalidade uma expressão que ocupa a função de um adjetivo (estante **de quinquilharia**), ou uma oração, que será chamada de oração adjetiva (que era velha e gorda; que tinha quinquilharia). Note, no entanto, que a caracterização pode ser feita também por nomes substantivos: Essa menina parece uma **boneca**; A Terra é um **planeta**; “A vida é **trem-bala**, parceiro, e a gente é só passageiro: precisa partir”. E também pode ser feita por formas do participio dos verbos: “Livro **aberto** nos joelhos[...]”.

Lembrete: Pertence à classe dos adjetivos toda palavra que pode indicar qualidade, propriedade dos seres e que admite expressar a noção de grau superlativo com o sufixo *íssimo*: bela> belíssima; fino> finíssimo; caro> caríssimo; antigo>antiquíssimo; leve>levíssimo; interessante> interessantíssimo; valioso>valiosíssimo; etc.

É menos usual a expressão com o sufixo *-imo* e *-érrimo*: fácil>facílmo; ágil>agílmo; magro>magérrimo; negro>nigérrimo; célebre>celebérrimo; etc.

1.4) Leia novamente o relato pessoal de Lajolo, e identifique, entre as expressões que possibilitam a caracterização de seres, quais pertencem à classe dos adjetivos.

ATIVIDADE 2 Identificando como as características podem determinar informações detalhadas de algo ou de alguém

2.1 É comum nos relatos pessoais, haver trechos descritivos para que o leitor possa imaginar com facilidade o que está sendo descrito — objetos, lugares, acontecimentos ou pessoas, por exemplo. E para fazer descrição de algo ou de alguém, é preciso atribuir características.

Leia o texto descritivo a seguir, e a partir das características apresentadas, desenhe a cena correspondente.

A imagem retrata uma cena típica de pequenos produtores de açaí que vivem na Ilha do Combu, a 1h43 de Belém. Todo dia levam o produto in natura para o Ver-o-Peso, e vão sempre de barco, conhecido como popopô, como esse da imagem. A senhora idosa que aparece no barco, é mãe dos três produtores e faz deliciosos bombons de açaí para vender. Por isso, está com essa linda cesta de bombons nas mãos. Os jovens mencionados vendem diariamente o fruto para os atravessadores que repassam para os batedores até chegar à mesa do consumidor.

Fonte: Texto elaborado pela autora da pesquisa.

2.2 Agora volte ao texto descritivo e retire todas as formas utilizadas para atribuir características aos produtores de açaí. Preencha o quadro correspondente.

CONSTRUÇÃO DO SENTIDO CARACTERIZAÇÃO

POR PALAVRA ADJETIVA	POR LOCUÇÃO ADJETIVA	POR ORAÇÕES ADJETIVAS	POR AÇÕES QUE NÃO SÃO ADJETIVOS, MAS DESCREVEM A ROTINA DOS PRODUTORES, CARACTERIZANDO- OS.

ATIVIDADE 3: Exercitando a capacidade de expressar características de coisas ou indivíduos

3.1 O texto descritivo da atividade 2 lembrou um fruto muito típico do Pará. O que você sabe sobre o açaí quanto à forma, tamanho, cor, poder nutritivo etc.? Como é feita sua comercialização até chegar às mãos do vendedor ou às empresas?

Observe as imagens e crie **legendas** que deem informações, descrevam, caracterizem esse fruto que move a economia do Pará.

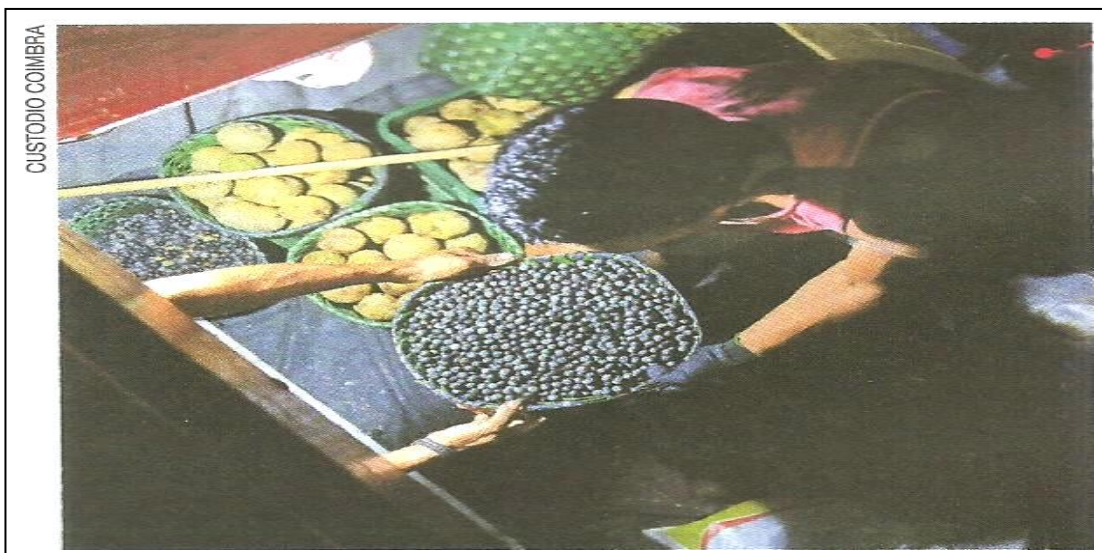
* **Legendas:** são textos curtos que acompanham uma imagem, conferindo-lhe um significado ou esclarecimento. Vem geralmente abaixo da imagem.

Imagem I



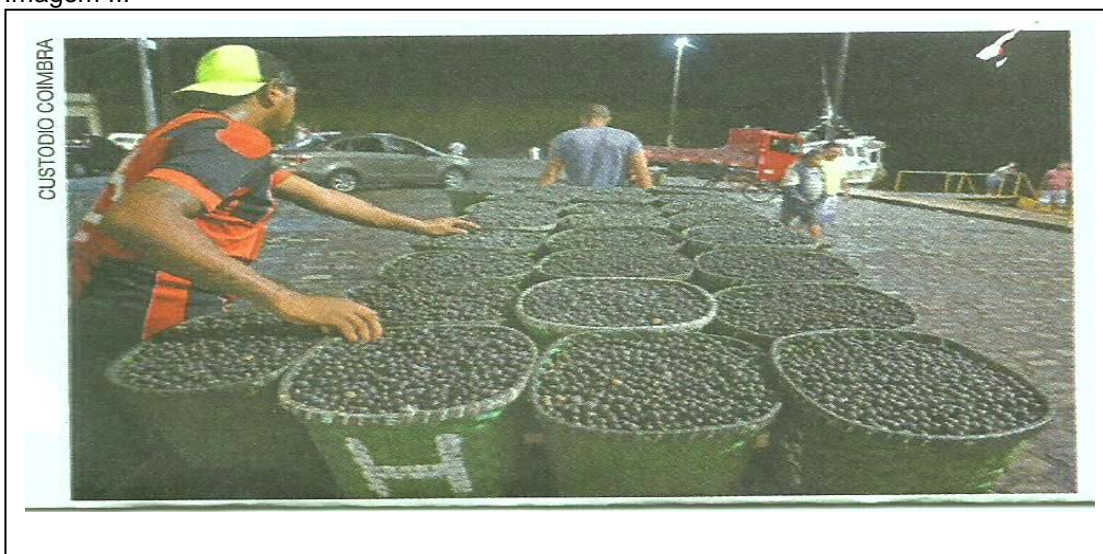
Fonte: Fotorreportagem da cadeia do açai: o fruto que move a economia do Pará. Custódio Coimbra/
socioeconomia.org.

Imagem II



Fonte: Fotorreportagem da cadeia do açai: o fruto que move a economia do Pará. Custódio Coimbra/
socioeconomia.org.

Imagem III



Fonte: Fotorreportagem da cadeia do açaí: o fruto que move a economia do Pará. Custódio Coimbra/ socioeconomia.org.

Imagem IV



Fonte: Fotorreportagem da cadeia do açaí: o fruto que move a economia do Pará. Custódio Coimbra/ socioeconomia.org.

Imagem V

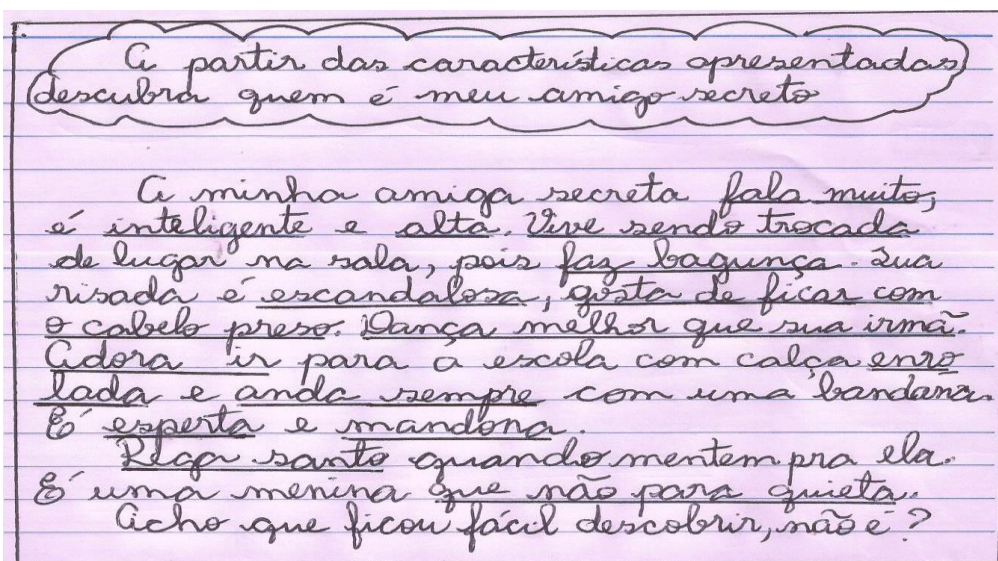


Fonte: Fotorreportagem da cadeia do açaí: o fruto que move a economia do Pará. Custódio Coimbra/ socioeconomia.org.

3.2 Você já ouviu falar da dinâmica **Amigo Secreto**? Ela consiste em o aluno escolher um amigo de sala de aula e descrevê-lo à turma, para que esta descubra de quem se está falando.

O texto que você irá ler, a seguir, é de uma aluna do 9º ano de uma escola da região metropolitana de Belém.

Leia-o e identifique todas as formas linguísticas utilizadas pela autora para caracterizar o amigo secreto. Em seguida, responda:



a) Qual o recurso linguístico utilizado pela autora para descrever uma habilidade física da sua amiga secreta? Reescreva o trecho que comprove sua resposta.

b) Predominantemente no texto, a autora apresentou as ações rotineiras do sujeito para descrevê-lo. Dê exemplo de uma.

c) Agora reflita: as palavras que expressam essas ações, apesar de servirem para caracterizar o sujeito descrito, não são adjetivos. Por quê?

d) No texto descrito, a palavra *secreta* caracteriza o substantivo amiga, pertence à classe dos adjetivos. Que outros adjetivos são usados pela autora para caracterizar:

* diretamente a amiga;

* algo ligado à amiga;

3. 3 No enunciado “ É uma menina que não para quieta. ” A oração destacada desempenha a função de um adjetivo. Por quê?

3.4 Que recursos linguísticos podem ser usados para fazer a caracterização de seres/eventos em português?

3.5 No seu dia a dia, em que situações você costuma atribuir características aos seres/eventos?

3.6 Você percebeu que toda vez que se tem a intenção de qualificar algo ou alguém, indicando suas qualidades, propriedades, opera-se com a caracterização. Em geral, é papel próprio dos adjetivos (amiga **secreta**) fazer isso, mas também é possível recorrer a uma expressão (amiga **de fé**) que ocupe a função de adjetivo ou uma oração adjetiva (É uma amiga **que não para quieta**). É válido destacar que a caracterização pode ser feita também por formas que, apesar de não serem adjetivas, evidenciam ações que o ser realiza constantemente, o que acaba definindo-o, caracterizando-o. Pense e responda:

a) Qual a importância de saber caracterizar na fala ou na escrita ou identificar num texto lido, características de algo ou alguém de que se está falando?

b) Que características suas o definem bem? Ou como seus colegas veem você? Que características eles lhe atribuem? Para você essas características são positivas ou negativas? Comente:

3º Módulo PRODUÇÃO ESCRITA DO
GÊNERO DE ACORDO COM SUAS
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TÍPICAS

A partir da dinâmica “Recordações”, você fez um relato oral sobre a foto ou palavra que lembrava um acontecimento ou pessoa. Aprendeu com o **Módulo Leitura**, as *características típicas do gênero relato pessoal*; e com o **Módulo Análise Linguística**, as várias formas disponíveis na língua para construir a caracterização dos seres e eventos. Agora neste **3º módulo**, você produzirá um relato pessoal.

PLANEJAMENTO DO TEXTO

Etapa 1. Primeira coisa a fazer é pensar em um fato que tenha sido marcante para você ao longo de todos esses anos que estudou até chegar ao 9º ano. Decidido sobre o que irá relatar, atente para as principais características do gênero relato pessoal:

É um gênero que apresenta episódios marcantes da vida de quem escreve; os fatos ocorrem predominantemente no tempo passado; o espaço é bem definido; o narrador é protagonista, portanto, a maioria dos verbos e pronomes é empregada na 1ª pessoa (singular e plural); há trechos descritivos, por isso ocorrem uso de caracterizações de seres/eventos; a linguagem é pessoal e subjetiva, geralmente de acordo com a norma-padrão.

Etapa 2: Esquematize como irá começar seu relato. Se vai iniciar descrevendo o lugar onde ocorreu o fato ou se vai preferir narrar o acontecimento, ou ainda se vai iniciar afirmando algo ou apenas fazendo uma reflexão.

O seu relato fará parte de um livro que será divulgado no dia da festa de confraternização do final de ano, assim pense no perfil dos seus leitores (seus colegas de classe, professores, pais e amigos da comunidade) e empregue uma linguagem adequada. Não se esqueça de dar um título bem criativo ao seu relato.

1ª VERSÃO DO TEXTO

Feita a 1ª versão do seu relato pessoal, leia novamente seu texto e verifique se ele apresenta as características do gênero solicitado:

- Você, como autor do texto, é o protagonista?
- O seu relato consegue traduzir suas emoções, impressões a respeito de um momento marcante de sua vida? Você conseguiu caracterizá-las? Usou diferentes recursos linguísticos na construção da caracterização de seres/eventos?
- Há descrição de fatos, lugares ou pessoas e/narração de acontecimentos, além de uso de verbos e pronomes de 1ª pessoa que evidenciem a pessoa que está fazendo o relato?
- Já fez a autocorreção das palavras? Não precisa acentuar alguma ou corrigir ortograficamente ou substituir?

REVISÃO COLABORATIVA DO TEXTO

3. A troca de conhecimento e trabalho conjunto podem ajudar na produção textual.

- Compartilhe seu texto com um colega, e peça para ele avaliar também para ver se está de acordo com as orientações anteriores.
- Reescreva e entregue ao professor. Assim que o seu texto for avaliado, você receberá seu texto de volta com bilhetes orientadores do professor.

PRODUÇÃO DA SEGUNDA VERSÃO

4. Quanto mais se revisa e reescreve, mais se aprende a escrever.

- A partir dos bilhetes orientadores do professor, revise, reescreva seu texto e entregue ao professor.



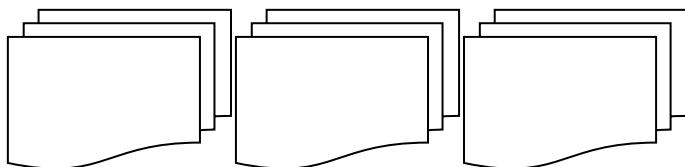
REVISÃO COLABORATIVA DO TEXTO E ESCRITA DA VERSÃO FINAL

5. A escrita final do texto é a prova que escrever é um exercício constante.

▪ Nesta etapa, você receberá as últimas orientações para a escrita da versão final do seu relato pessoal. Após liberado seu texto, deve digitá-lo de acordo com os seguintes critérios: *arial 12, alinhamento justificado, recuo com espaçamento 0pt-antes; 08pt, 1ª linha 1,25, espaçamento entre linhas 1,5*. Entregue a versão final digitada conforme cronograma estipulado pelo professor.



4º Módulo: Divulgação ao público



É chegado o grande momento, querido aluno, de divulgar a toda comunidade escolar, a coletânea intitulada “*VIDA DE ESTUDANTE: UMA HISTÓRIA VIVIDA, UMA LEMBRANÇA NÃO ESQUECIDA*”, composta com todos os relatos pessoais produzidos até o momento. A data especial para isso será o dia da confraternização da escola, na qual haverá uma emocionante **Manhã de Autógrafos**.

Para divulgar o evento, você e sua turma poderão criar cartazes, banner e convites. E na véspera do evento, para decoração do ambiente, que tal preparar um painel bem bonito com as fotos de todos os participantes?

Lembre-se: a festa é sua, o momento é seu, portanto capriche!

MANUAL DO PROFESSOR





Caro colega professor,

Este manual traz orientações e objetivos de cada atividade que compõe o produto didático *Texto, Gramática e Produção de Sentidos*, além de uma indicação bibliográfica com obras básicas e atuais sobre o ensino de Português, considerado de forma geral.

De posse do manual, você poderá acompanhar o percurso de cada módulo que constitui o produto didático, prever o tempo de realização das atividades conforme o tipo de questão, a estratégia sugerida e o tipo de objetivo a ser alcançado. Poderá também, a partir da operacionalização dos módulos, construir outros projetos didáticos que sigam o mesmo pressuposto teórico, não só no que se refere à concepção de língua e linguagem, mas também em relação a questões de metodologia e didática.

Nesse sentido, este manual tem a intenção de promover uma interação autor-leitor para que sirva de reflexão e troca de experiências, pois, com certeza, muitas das orientações sugeridas já fizeram ou fazem parte de sua prática docente, caro professor.

Assim, espera-se que este breve manual sirva de incentivo e ajuda para o desenvolvimento do produto didático proposto.

Bom trabalho!

A autora.

1º Módulo: LEITURA PARA A
APROPRIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS
TÍPICAS DO GÊNERO DISCURSIVO

QUESTÃO 1

OBJETIVO: Incentivar os alunos a verbalizar suas lembranças de infância a partir de uma dinâmica surpresa.

CONTEÚDO: Apresentação das ideias a partir de um encadeamento das ações e fatos.

ORIENTAÇÕES: Para a realização desta questão, será necessário o professor pedir previamente aos alunos que tragam uma foto que tenha um significado importante para eles — pode ser de quando eram crianças ou de algum momento que os marcou —. A turma, devidamente orientada, participará da dinâmica surpresa denominada *Recordações*. Nesta, os alunos organizados em círculo, a partir do parar de palmas do professor, mostrarão a foto trazida e comentarão o que a foto faz lembrar e por quê. Caso algum aluno não traga ou não tenha nenhuma foto, escolherá um envelope (previamente preparado e organizado pelo professor) que terá uma palavra-chave, para que, também, possa participar da dinâmica. Possíveis palavras: *praia, avós, escola, irmão, família, amigos e rua*.

Caso aluno não queira participar da dinâmica, o professor não deve insistir, pois o objetivo é que todos participem espontaneamente.

Após o término da atividade, o professor conversará com a turma sobre a dinâmica a partir das perguntas sugeridas no material didático.

QUESTÃO 2

OBJETIVO: Refletir sobre os benefícios que a leitura traz para o desenvolvimento social do cidadão.

CONTEÚDO: A figura de linguagem ironia para reflexão e mudança de uma realidade; a comparação como recurso de levantamento de características semelhantes ou opostas entre gêneros.

ORIENTAÇÕES: Como atividade prévia à leitura do gênero relato pessoal a ser realizada na próxima questão, o professor convida a turma a assistir ao vídeo

“Ler deve ser proibido” no youtube, www.leiaolivro.com.br, e depois propõe que se discuta sobre a temática do vídeo a partir do título e das perguntas sugeridas.

QUESTÃO 3

OBJETIVO: Conhecer o gênero relato pessoal.

CONTEÚDO: Relato pessoal

ORIENTAÇÕES: Sendo o primeiro contato com o texto proposto, seria muito importante, primeiramente, o aluno fazer a leitura silenciosa, e, após isso, acompanhar a leitura do professor, a fim de que perceba a fluidez e a entonação dada ao texto. Se necessário, convidar o aluno a participar da 3ª leitura do texto, agora de forma compartilhada.

QUESTÕES 4 a 7

OBJETIVOS: Discutir oralmente as questões propostas; identificar o ponto comum entre o relato pessoal e a dinâmica Recordações.

CONTEÚDO: Relato pessoal

ORIENTAÇÕES: Como se trata de uma discussão oral, incentivar os alunos a compartilharem suas ideias e opiniões.

QUESTÃO 8

OBJETIVO: Identificar os componentes referentes ao contexto de produção.

CONTEÚDO: Elementos do contexto de produção

ORIENTAÇÕES: A partir desta questão, o aluno será direcionado a identificar os elementos que compõem o gênero discursivo, como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Por uma questão didática, os elementos são tratados separadamente, contudo eles não se desassocia²², pois todos estão ligados ao contexto de produção: quem fala, para quem, lugar social do interlocutor, seu posicionamento ideológico, momento histórico, finalidade do gênero e suporte/veículo que abriga o gênero.

²² Quem primeiro abordou os elementos que constituem o gênero discursivo foi Bakhtin (2003), no livro *Estética da criação verbal*, quando, ao tratar do campo da linguagem, defendeu que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados orais e escritos materializados por gêneros discursivos, ou seja, formas de dizer sócio-historicamente constituídas.

QUESTÕES 9 e 10

OBJETIVO: Identificar a temática do relato lido e o que pode se refletir/aprender com ela.

CONTEÚDO: Temática do texto

ORIENTAÇÕES: A partir da identificação do contexto de produção, você pode estimular os alunos a identificarem sobre o que o texto aborda, qual o seu conteúdo temático.

QUESTÕES 11 A 14

OBJETIVOS: Produzir as respostas conforme os tipos de perguntas.

CONTEÚDO: Compreensão e interpretação do texto

ORIENTAÇÕES: Nestas atividades, as perguntas de leitura são propostas por níveis de compreensão: *literal, inferencial, interpretativa e de interpretação*. O que significa cada tipo de pergunta? Menegassi (2010, p. 179-187) no livro *Leitura e ensino*, a partir dos estudos de Solé (1998), define as perguntas:

A) Perguntas literais/de resposta textual: *são perguntas cujas respostas se encontram literal e diretamente no texto. Contudo, não quer dizer que, para responder, basta o leitor parear as informações do comando com a localização das respostas no texto. O autor ressalta que as perguntas de resposta textual não precisam ter cópias de partes do texto, ou seja, construções sintáticas idênticas do texto. São perguntas que exigem do aluno que ele compreenda o enunciado para poder buscar as respostas no texto.*

B) Perguntas de resposta inferencial (de pensar e buscar): *são perguntas cujas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, isto é, embora as respostas não estejam explicitamente no texto, estão ligadas a ele. Por isso, que esse tipo de pergunta de leitura exige que o leitor faça inferência, relacione os diversos elementos do texto lido e construa sentido fora do texto.*

C) Perguntas de resposta interpretativa (perguntas de elaboração pessoal): *são perguntas que tomam o texto como referencial, porém as respostas não podem ser deduzidas apenas do texto, é preciso também que o leitor ative seus conhecimentos prévios e/ou opinião de leitor para poder construir sua resposta, sem, contudo, desconsiderar tudo o que já foi visto e discutido sobre o texto a partir dos outros tipos de pergunta (Literal e Inferencial). É um tipo de pergunta que exige que*

o aluno-leitor pense no conteúdo que está lendo e articule com suas experiências de vida pessoal, para que assim crie uma interpretação própria.

Dadas as devidas definições, constata-se que o professor “saber produzir e organizar as perguntas, a partir das concepções de leitura”— foco no autor, no texto, no leitor e na interação autor-texto-leitor—“permite ao professor efetivar seu papel de mediador no processo” de formação e desenvolvimento do aluno-leitor. (MENEGASSI, 2010, p.179).

É válido ressaltar, ainda, que, ao promover questões de compreensão e interpretação de texto, o professor, pode também trabalhar a produção escrita do gênero resposta argumentativa com seu aluno, já que é um gênero também importante na formação inicial do leitor. Assim, torna-se necessário mostrar a aluno como é a organização composicional do gênero resposta argumentativa.

De acordo com Menegassi (2010), estrutura-se da seguinte forma: “afirmação textual+ explicação + exemplificação, que conduz à produção textual escrita que, além de resumir o texto trabalhado, também exige do leitor uma posição crítica sobre a questão”. (MENEGASSI, 2010, p.187)

Assim, tem-se um nível de pergunta que se exige mais do leitor, a saber:

D) Perguntas de Interpretação: *são perguntas cujas respostas exigem do leitor, além de articular o tema do texto à sua vida pessoal, que ele se posicione sobre o tema lido, opine, mostre seu posicionamento de leitor crítico, defenda seu ponto de vista.*

É possível concluir que respeitar a ordenação e sequenciação das perguntas de leitura é uma importante estratégia para incentivar o desenvolvimento do leitor na escola. Contudo, ressalta-se que as quatro etapas de leitura (compreensão literal, inferencial, interpretativa e de interpretação²³) são divididas por uma questão didática, pois elas acontecem simultânea e comitantemente.

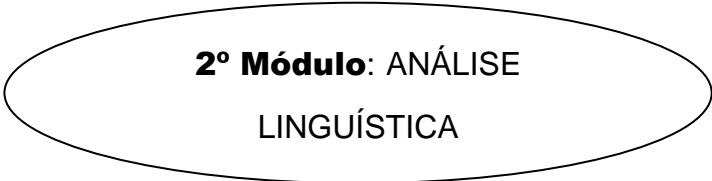
QUESTÃO 15

OBJETIVO: Identificar os elementos que compõem a estrutura composicional do gênero relato

CONTEÚDO: Estrutura composicional

²³ Caso o professor queira se aprofundar mais a respeito do processo de leitura, pode consultar as produções do renomado professor e pesquisador Renilson José Menegassi, em *Compreensão e Interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor*, Revista UNIMAR 17(I):85-94, 1995; *Leitura e ensino*/Renilson José Menegassi. Cap.7. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010.

ORIENTAÇÕES: Esta questão aborda os aspectos estruturais do gênero relato, ou seja, características específicas que compõem este tipo de gênero. Portanto, é fundamental que o aluno identifique que fato marcante desencadeou o relato; que outros fatos mostram progressão do relato; a presença da linguagem subjetiva marcada pelos pronomes e verbos de 1ª pessoa; o protagonismo de quem faz o relato; o tempo passado marcado predominantemente por verbos ou outro recurso que indique tempo, etc. Após a realização da atividade, pode-se programar uma rodada de relatos, uma espécie de bate-papo com convidados (pais, avós, profissionais da escola), para eles relatarem um fato marcante de suas vidas. Caberá aos alunos fazerem perguntas, caso queiram conhecer mais sobre o relato contado. Esta sugestão é só para que os alunos vivenciem mais a finalidade do gênero.



2º Módulo: ANÁLISE
LINGUÍSTICA

O módulo Análise Linguística refere-se a questões específicas de gramática, cujo objetivo é fazer o aluno refletir sobre os usos e funcionamento da língua. Elas acontecem no interior de práticas de leitura e de escrita, mas por uma questão didática, optou-se em apresentá-las separadamente, embora permaneçam conectadas ao gênero textual estudado no módulo anterior.

Introduzida por Geraldi (2003) em sua obra *Portos de Passagem*, a expressão Análise Linguística constitui-se de Atividades Linguísticas, Epilinguísticas e Metalinguísticas:

I- Atividades Linguísticas– são atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o locutor faz para estabelecer interação com seu interlocutor. Em outras palavras, são atividades automáticas de gramática que o usuário internalizou de sua história de vida e que aciona espontaneamente para se comunicar, dando continuação à progressão do assunto de que se está tratando (TRAVAGLIA, 2003).

II- Atividades Epilinguísticas– são atividades que fazem o aluno operar sobre a linguagem do texto, analisá-la, para, assim, descobrir que formas linguísticas foram usadas pelo falante na construção do sentido dada a situação e

intenção comunicativa. Ou seja, o falante ao fazer certas escolhas gramaticais, não as faz de forma aleatória, mas sim porque tem um projeto de dizer– um querer dizer que se materializa pelas formas linguísticas disponíveis na gramática da língua– e isso representa atos de estilo, por permitir “o compartilhamento de apreciações específicas sobre os objetos do discurso” (POLATO, 2017, p. 1066)

Resumindo: todas as atividades que “suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando” (GERALDI, 2003, p. 24) são *atividades epilinguísticas*.

Com isso, é fácil concluir o quanto esse tipo de atividades, se inseridas nas práticas de estudo da linguagem desde as séries iniciais, podem contribuir para a proficiência comunicativa dos alunos, já que tais atividades, além de colocar o discurso como objeto de ensino, têm por objetivo ampliar o conjunto de recursos expressivos de que os estudantes dispõem para a produção e compreensão de textos.

III- Atividades Metalinguísticas – são atividades em que se usa a língua para analisar os recursos expressivos, “que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDO, 2013, p.190-191) por meio de conceitos, classificações, etc. Neste caso, a língua se torna o assunto do tópico discursivo, é usada para falar dela mesma quanto a seu funcionamento, as suas configurações textuais, e no interior destas, também quanto ao léxico, às estruturas morfossintáticas e entonacionais, construindo o que se chama de metalinguagem.

ATIVIDADE 1: Reconhecendo os adjetivos, aspectos valorativos e outras formas de caracterização

QUESTÕES 1.1, 1.2, 1.3.

OBJETIVO: Reconhecer adjetivos e outras formas que indicam caracterização

CONTEÚDO: ADJETIVOS E OUTRAS FORMAS DE CARACTERIZAÇÃO

ORIENTAÇÕES: A caracterização de seres e eventos como um dos sentidos produzido pela linguagem foi o tema escolhido, neste produto educacional, para exemplificar como podem ser as questões de gramática com vista à construção desse sentido na língua. Além do mais, é uma categoria conceitual muito importante

na descrição de objetos e seres, característica muito presente no gênero relato pessoal. Assim, a ATIVIDADE 1 traz questões que visam ensinar aos alunos que, além dos adjetivos, há outras formas na língua para construir a instrução de sentido caracterização. O professor verá que, a todo tempo, o aluno terá que analisar o enunciado proposto, para encontrar a resposta a partir da análise das operações gramaticais, pois o aluno entendendo o que é caracterizar um objeto, um evento ou um ser, e o que a caracterização indica de valoração, poderá compreender melhor qual o papel da gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

ATIVIDADE 2: Identificando como as características podem determinar informações detalhadas de algo ou de alguém.

QUESTÕES 2.1, 2.2

OBJETIVOS: Reproduzir imagem, objetos e pessoas a partir das características presentes no texto descritivo; identificar as formas utilizadas na atribuição de características.

CONTEÚDO: Adjetivo, locução adjetiva, oração adjetiva e ações caracterizantes

ORIENTAÇÕES: As duas questões elaboradas mostram como as características informam detalhes, apresentam informações sobre os perfis dos seres ou contribuem para construir a imagem de coisas, situações ou seres, mesmo que estes estejam descritos somente verbalmente. Nessas questões, o professor incentiva o aluno a usar a linguagem não-verbal (desenho) para representar o que foi descrito verbalmente, de modo que possa, em seguida, facilmente identificar as formas escritas responsáveis pela construção da caracterização, e, assim, obter informações detalhadas sobre algo ou alguém.

DICA BÔNUS: A título apenas de aproveitar a ATIVIDADE 2 para fazer o aluno refletir um pouco mais sobre o ato de descrever em práticas sociais, o professor pode perguntar ao aluno em que situações do dia a dia, o ser humano costuma realizar o ato de descrever e, por isso, faz muito uso da caracterização. EX: Compras na feira, ao dizer para o vendedor como se quer o produto (banana mais madura, mamão mais verde etc.).

ATIVIDADE 3: Exercitando a capacidade de expressar características de coisas ou de indivíduos
--

QUESTÕES 3.1, 3.2 , 3.3, 3.4,3.5 e 3.6

OBJETIVOS: Produzir legendas e descrições por escrito; identificar formas diversas que caracterizam.

CONTEÚDO: Adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas e outras ocorrências de caracterização.

ORIENTAÇÕES: Nesta última parte do 2º Módulo, as questões propostas visam sintetizar o que foi trabalhado de análise linguística, fazendo com que o aluno coloque em prática o que aprendeu sobre a categoria conceitual caracterização e as categorias de formas usadas para expressar essa instrução de sentido. Por isso, as questões incentivam a produções de pequenos textos mais imediatos ao propósito da atividade, ademais, trazem também uma retomada das formas linguísticas estudadas ao longo do módulo. A intenção ao propor esta última parte, basicamente de produção, é fazer o aluno perceber aplicabilidade no que aprendeu e torná-lo mais autônomo na hora de refletir e analisar as próximas atividades de análise linguística, em futuros produtos didáticos.

É válido destacar que as atividades/questões se embasam ordenadamente e, respeitando, assim, etapas de conhecimento cognitivo do aluno.

**3º Módulo: PRODUÇÃO ESCRITA DO
GÊNERO DE ACORDO COM SUAS
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TÍPICAS**

É grande o acervo de publicações acerca de atividades de produção textual, contudo é preciso saber que nem toda atividade traz estratégias específicas de revisão textual- interativa, voltadas ao professor sobre o trabalho com a escrita em sala de aula. Assim, objetivando oferecer subsídios metodológicos que colaborem e auxiliem a prática docente na revisão e reescrita de textos, o 3º módulo deste produto educacional traz uma ordenação e sequenciação de atividades para a produção escrita do gênero de acordo com suas condições típicas.

Para um maior aprofundamento sobre a temática, sugere-se ao professor que faça a leitura do Artigo Revisão textual-interativa, dos autores Renilson Menegassi e Denise Gasparotto, na revista Domínios de Linguagem, 2016.

QUESTÃO 1

OBJETIVO: Planejar e produzir o gênero relato pessoal para compor a coletânea.

CONTEÚDO: Características do gênero relato pessoal

ORIENTAÇÕES: Toda produção escrita requer um planejamento. E a questão 1 tem esse propósito: retomar com o aluno as condições de produção típicas do gênero relato pessoal (já estudadas nos Módulos anteriores). Por isso oferece ao aluno um quadro sintetizando as características básicas do gênero proposto, para que ele planeje sua primeira versão do relato pessoal.

Caso ache necessário, o professor pode reexplicar as características típicas, pois, assim, o aluno se sentirá mais seguro na hora de produzir o texto.

QUESTÃO 2

OBJETIVO: Autocorrigir a primeira versão do texto

CONTEÚDO: Elementos constitutivos do gênero relato pessoal

ORIENTAÇÕES: Nesta questão, o professor coloca-se disponível para tirar dúvidas, pois a atividade suscita uma atuação mais autônoma do aluno.

QUESTÃO 3

OBJETIVO: Compartilhar a primeira versão do texto com o colega de sala; entregar a 1ª versão do texto ao professor.

CONTEÚDO: Elementos constitutivos do gênero relato pessoal

ORIENTAÇÕES: Nesta questão, o compartilhamento de textos entre os colegas é salutar para que avaliem o que produziram. É uma revisão colaborativa que incentiva muito os alunos, pois estes se sentem valorizados.

QUESTÃO 4

OBJETIVO: Produzir a 2ª versão do texto

CONTEÚDO: Elementos constitutivos do gênero relato pessoal

ORIENTAÇÕES: Nesta etapa, o professor já leu a 1ª versão do relato pessoal do aluno, fez os bilhetes orientadores para que este reavalie o que precisa adequar, fazer ajustes, acrescentar, e, assim, produzir a 2ª versão do texto para entregar a docente.

É importante ressaltar que os bilhetes orientadores não podem ser vistos pelo aluno como um constrangimento, como um ato de o professor buscar “defeitos” no texto que lê, mas sim como uma forma de o professor explicar o que, porque e onde o aluno precisa ajustar o texto. Assim, é inteiramente válido demonstrar ao aluno que esse momento de retorno da avaliação do professor, é, na verdade, um momento colaborativo. Afinal, pontos positivos e pontos a modificar serão mencionados nos bilhetes. E esses poderão vir à parte do texto, e não escritos no texto do aluno.

QUESTÃO 5

OBJETIVO: Produzir a versão final do gênero relato pessoal

CONTEÚDO: Elementos constitutivos do gênero relato pessoal

ORIENTAÇÕES: Nesta última etapa, o professor reavalia a 2ª versão do texto do aluno, e pode fornecer, se necessário, novos bilhetes orientadores e atendimento individual ao aluno para esclarecer dúvidas. Tendo a versão final do texto reescrita pelo aluno, é o momento de orientá-lo quanto à digitação e formatação de seu texto.

Caso a escola tenha laboratório de informática, o professor pode combinar com o profissional que lá trabalha, que este dê orientações sobre digitação do texto. Aos alunos que preferirem digitar em outro espaço, como em suas casas, por exemplo, pode assim ocorrer.

De posse dos textos devidamente digitados, o professor organiza junto com turma, o sumário para definir a ordem em que virão os textos da coletânea de relatos pessoais, cujo título pode ser VIDA DE ESTUDANTE: UMA HISTÓRIA VIVIDA, UMA LEMBRANÇA NÃO ESQUECIDA. Pode-se solicitar à turma que crie a ilustração da capa da coletânea.

O professor pode fazer o capítulo de apresentação da coletânea, relatando o percurso dos módulos que originou o produto final — relatos pessoais da turma da qual desenvolveu o produto didático Texto, Gramática e produção de sentidos— para que o público que leia a coletânea compreenda como foi o desenvolvimento das atividades.

**4º Módulo: DIVULGAÇÃO AO
PÚBLICO**

QUESTÃO 1

OBJETIVO: Divulgar a coletânea de relatos pessoais

CONTEÚDO: Criação de convites, banner, painel e cartazes

ORIENTAÇÕES: Este Módulo tem um grande papel social, pois proporciona que a produção escrita do aluno realmente tenha um fim real, chegue às mãos do leitor. Por isso, deve ter todo um preparo formal que o tipo de atividade exige: convites, informes, cartazes, banner, cerimonial, coquetel, espaço decorado, enfim um momento organizado de divulgação da coletânea ao público.

Os alunos podem envolver-se na produção dos cartazes, banner, convite e painel com fotos. Afinal, eles são os principais protagonistas do evento.

E ao professor, resta a satisfação de ver o resultado do seu trabalho expresso na realização pessoal de cada aluno. Por isso, nunca é demais lembrar: o professor é eternamente responsável por tudo que proporciona de significativo para seu aluno, e se há algo que jamais pode ser desfeito, é o conhecimento efetivamente construído.

Um abraço,

A autora.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].
- CHARAUDEAU, Patrick. Para uma gramática do sentido numa perspectiva didática. *In: VALENTE, André C (Org.). Unidade e Variação na língua portuguesa*: suas representações. 1ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. *In: PETRONI, M. R. (Org.). Gêneros do discurso, leitura e escrita*: experiência de sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. **O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos**. *In: LOPES-ROSSI, M. A. G (Org.). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.
- MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D.M. Revisão textual-interativa. **Domínios de Lingu@gem**,v,10, n. 3, p. 1019-1045, 26 ago..2016.
- MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura. *In: Leitura e ensino*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010.p. 179-187.
- MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR** 17(I): 85-94, 1995.
- OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Gêneros Discursivos**: caminhos para a leitura e escrita no ensino fundamental. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Projetos de leitura e escrita**: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico/Adriana Delmira Mendes Polato.- Maringá, PR, 2017.
- RITTER, L.C.B. **Análise linguística no ensino fundamental**. *In: Santos, A.R. dos; RITTER, L. C.B.; MENEGASSI, R.J. (Ogrs.). Escrita e ensino*. Maringá: EDUEM, 2010, p.87-112 (Coleção Formação de Professores)
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SUGESTÕES DE LEITURA

FRANCHI, Carlos; [com]Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Müller. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FUZA, A.F; OHUSCHI, M.C.G; MENEGASSI, R.J (Orgs). **Interação e escrita no ensino de língua.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala da aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

GRECO, E; GUIMARÃES. **Leitura:** aspectos teóricos e práticas. Maringá: Eduem, 2010.

JOAQUIM. M.C.J. Estrutura da língua portuguesa. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, M.H. **A gramática do português revelada em textos.** São Paulo, SP: editora Unesp, 2018.

MOURA, M.H. **Que Gramática estudar na escola?** 4.ed.,3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MOURA, M.H. **Gramática de usos do português.** 2.ed. São Paulo: editora Unesp, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover o ensino da gramática por entrada de sentido nas aulas de LP é oportunizar ao aluno experiências significativas de reflexões, análise e identificação acerca das relações entre “as categorias conceituais às quais o sujeito falante recorre para construir seu ato de linguagem,” e as “categorias de formas” que utiliza para expressá-las (CHARAUDEAU, 2015, p. 248). Portanto, concluir um trabalho de pesquisa desta natureza é poder mostrar que o estudo da gramática é muito mais do que um estudo formal da língua, pois o elemento gramatical é um dos aspectos que responde pela produção de sentidos nas interlocuções linguísticas, por isso a importância de estudá-lo dentro da concepção de língua como um objeto vivo de interação.

Sendo assim, com base no tema estudo teórico-prático sobre a caracterização dos seres e eventos em língua portuguesa pela entrada de sentido, procurou-se alcançar os objetivos propostos pela presente pesquisa, que são retomados a seguir.

Primeiramente, procurou-se investigar qual o conhecimento prévio dos alunos-sujeitos da pesquisa quanto ao processo de caracterização. Com base nos dados coletados, verificou-se que os discentes sabem atribuir caracterização aos seres, mas precisam saber melhor identificar esse sentido, no texto, quando este é produzido na oralidade ou na escrita.

Objetivou-se, também, para fins de balizamento do produto didático que se apresentou nesta Dissertação, “examinar a contribuição de gramáticas acerca do estudo sobre caracterização (adjetivação)”. A esse respeito, constatou-se que as gramáticas inscritas no quadro da tradição gramatical da Língua Portuguesa, como as Gramáticas dos autores Sacconi (1988) e Pasquale Neto e Ulisses Infante (1998) têm considerado o adjetivo como uma classe de vocábulo, no entanto, ao defini-lo, misturam pontos de vista semânticos com morfológicos e sintáticos, o que não colabora para a distinção com clareza dessa classe de vocábulo quanto às suas propriedades. Assim, mereceu atenção, quanto à abordagem dos adjetivos na tradição dos estudos linguísticos, o estudo de Macambira (1993), que, embora tenha mantido a noção de adjetivo como classe, definiu-o à luz de uma hierarquização de critérios morfossintático e semântico; bem como tornou-se referência outro eminente estudioso da língua portuguesa, Mattoso Câmara Jr. (1987[1970]), que, ao tratar do

adjetivo, analisou-o por um critério morfo-semântico e funcional, apontando o adjetivo como função.

Para dar aprofundamento ao tratamento dado ao adjetivo (categoria formal prototípica de expressão da caracterização), outras gramáticas, de acordo com a concepção de linguagem que as alicerçam, foram avaliadas quanto também ao tratamento do adjetivo: A Gramática do autor Melo (1978), na qual subjaz a concepção de linguagem como expressão do pensamento, faz uma abordagem formal da classe dos adjetivos, baseada em textos literários. A Gramática das autoras Florido e Silva (1996), que se alicerça na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, além de distinguir o adjetivo por critério semântico-estrutural (predicativos e não predicativos), avança para uma abordagem que contempla a língua em seu aspecto enunciativo-discursivo. Por fim, a Gramática da pesquisadora e linguista Neves (2018), considerada como a obra que mais representa uma proposta de ensino e estudo da gramática da língua portuguesa em uma concepção de linguagem como interação, mostra, por meio da língua na sua pluralidade de usos, as diferentes funções do adjetivo não só na dimensão formal, porquanto procura destacar efeitos semântico-pragmáticos no emprego dos adjetivos.

Constituiu-se, ainda, como objetivo do presente trabalho, “relacionar a concepção teórica construída pela Gramática dos Sentidos com a prática escolar no ensino de gramática em língua portuguesa”. Para as reflexões teóricas precedentes à construção do Produto Educacional, recorreu-se à considerações teóricas de Travaglia (2011) e Charaudeau (2015), e às importantes contribuições de estudiosos como Bakhtin(1992[1929], 2012[1984]), Geraldi (2003[1997], 2012[1984]), Zanini (1999), Neves (2018), North & Santaella (2017), Peirce (2005), Vogt (2006), além das orientações metodológicas de Lopes-Rossi (2002; 2008) e contribuições de Menegassi (2010; 2018), Ritter (2010) e Ohuschi (2018; 2019), quando se elaborou as atividades de leitura, análise linguística, produção textual e divulgação ao público.

Vencida a jornada de reflexões sobre linguagem, sobre concepções de gramática como disciplina escolar, sobre como tradicionalmente as gramáticas morfológicas têm sido contempladas na abordagem da caracterização, e sobre, particularmente, os pressupostos de uma gramática dos sentidos, bem como alinhavados os resultados da pesquisa diagnóstica, foi possível chegar ao objetivo geral desta pesquisa, “elaborar, com base nos pressupostos de uma gramática dos

sentidos, um Produto Educacional para ser desenvolvido em turmas dos 9ºanos do Ensino Fundamental”. Nesse Produto, intitulado Texto, Gramática e Construção de Sentidos, as atividades propostas foram distribuídas por módulos didáticos — de leitura, de análise linguística, de produção textual e de divulgação ao público—. Nele, as questões iniciais elaboradas em cada módulo partem de uma situação real de uso da língua, pois a intenção é que o aluno veja sentido no que aprende, e possa assim perceber a importância de cada prática languageira para o desenvolvimento de sua competência linguística, textual e discursiva.

É válido destacar que sempre foi desejo da professora de Língua Portuguesa, autora deste trabalho, poder construir um produto didático que fizesse o aluno perceber quanto o estudo da língua e sobre a língua pode torná-lo mais autônomo quanto à construção de sua aprendizagem nas aulas de LP, bem como poder compartilhar com professores uma estratégia de ensino que pudesse ser bastante produtiva no trabalho com a gramática em sala de aula.

A realização deste trabalho tornou esse desejo realidade, pois, de posse do corpus da pesquisa e alinhada aos fundamentos teóricos e metodológicos do modelo de gramática dos sentidos, foi possível fazer a transposição didaticamente desse modelo de abordagem da gramática por entrada de sentido, que pode, juntamente com abordagem por entrada de recursos, trazer contribuições significativas para o conhecimento linguístico dos alunos.

A partir da hipótese de que os alunos, tendo a percepção de que instruções de sentido (como a de caracterização de seres/eventos) são construídas por diversidade de formas da língua, poderiam ter mais compreensão dos fatos de linguagem, e, conseqüentemente, mais habilidade para processar a leitura/produção de textos, procurou-se saber que recursos são usados pelos sujeitos da pesquisa para atribuir caracterização aos seres e eventos; bem como se conseguem identificar as formas diversas de expressar características dos seres/eventos do mundo. Apesar de o Produto Educacional não ter sido ainda implementado, a fase da pesquisa diagnóstica possibilita concluir que o ensino de gramática que considere a relação sentido – forma, nessa ordem, pode favorecer a compreensão dos alunos acerca do fato de linguagem em questão.

Sobre a primeira pergunta que norteou o trabalho, constatou-se que, além de adjetivos (em maior predominância), outros recursos foram usados no processo caracterização dos seres, como locuções adjetivas, orações adjetivas e outros

recursos formais. Esses últimos foram muito presentes, pois, embora não sejam adjetivos, desempenham a função de caracterizar. Por exemplo, dizer que alguém faz algo rotineiramente, pode expressar característica específica desse ser.

Sobre a segunda, embora saibam caracterizar no uso da língua, a maioria dos alunos não sabe que há formas diversas, além do adjetivo, para caracterizar os seres/eventos do mundo.

O produto didático traz justamente essa realidade de uso da língua, esse fato que acontece quando se quer atender a uma intenção comunicativa: o falante acha formas/recursos na língua, além daqueles convencionalmente usados, pois o que está em jogo, num ato de interação, é compreender e se fazer compreender. Portanto, levar para a sala de aula o produto didático proposto nesta pesquisa não é só oportunizar ao aluno que ele conheça o real papel da gramática nos estudos da linguagem, mas também perceba que ela é muito mais do que um estudo formal da língua.

Outra vantagem é que, a partir do modelo da gramática dos sentidos, é possível o professor fazer um agrupamento das formas linguísticas que cumprem a mesma função no ato da linguagem e ensiná-las conjuntamente, numa mesma aula, pelo menos apresentá-las que fosse, para depois, nas aulas seguintes, explorá-las mais como é sugerido no produto didático. Acredita-se que dessa forma, seria muito mais fácil e significativo para o discente identificar, num texto oral ou escrito, quando se está operando com a língua para construir determinado sentido.

Talvez se as aulas de estudo da linguagem/gramática passassem a contemplar essa nova organização, se a gramática fosse usada para explicar “qual o propósito fundamental da intenção de comunicação global, a que ela serve, e quais as diferenças de sentido que caracterizam cada maneira de expressá-la”, possivelmente haveria mais leitores e produtores autônomos nas aulas de LP e nos demais contextos de uso da língua. Sendo assim, dada a relevância de uma gramática de sentidos, entende-se necessária a divulgação do Produto Educacional Texto, Gramática e Produção de Sentidos entre os professores do Ensino Fundamental (CHARAUDEAU, 2015, p. 251): caracterização de seres/eventos em português. Espera-se que a pesquisa de trabalho ora elaborada seja incentivo para novos produtos educacionais no PROFLETRAS.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Gramática**: texto; análise e construção de sentido, parte I. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CAVALCANTE, Marcilene da Silva Nascimento. Operação lógica de restrição: Um estudo semiolinguístico com os conectores mas, embora, mesmo e apesar de. **Veredas Revista de Estudos Linguísticos**, v. 23, n 2 (2019), <https://periodicos.ufrj.br/veredas>. CHARAUDEAU, Patrick. Para uma gramática do sentido numa perspectiva didática. *In*: VALENTE, André C (Org.). **Unidade e Variação na língua portuguesa**: suas representações. 1ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Gramática reflexiva 6º ano** . 4. ed. São Paulo: Atual, 2016.

EMEDIATO, Wander. Resenha do livro Grammaire du sens et de l' expression. **Revista Latinoamericana de Estudos del. Discurso**, v. 13, p. 129-132, 2013. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es> . Acesso em: 12 set. 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIORIN, José Luiz. Teoria dos signos. *In*: Fiorin, J. L. (Org.). **Introdução à linguística**. 6. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, José Luiz. A semiótica discursiva. *In*: José Luiz Fiorin (org.) **Análise do discurso hoje**. Rio de Janeiro, 2008.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. (Orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FLORIDO, Maria Beatriz; SILVA, Maria Emília Duarte da. **Gramática Básica da Língua Portuguesa**. Porto: Editora Porto, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala da aula**. São Paulo: Anglo, 2012, [1984].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. *In*: PETRONI, M. R. (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiência de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos**. *In*: LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do português**. 7. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1993.

MACEDO, Walmírio. **Elementos para uma estrutura da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Presença edições. 1987. (Coleção Linguagem, n.5)

MELLO, Gladstone Chaves. **Gramática fundamental de língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura. *In*: **Leitura e ensino**. MENEGASSI, Renilson José. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010.p. 179-187.

MENEGASSI, Renilson José. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Revista UNIMAR 17(I): 85-94, 1995.

NASCIMENTO, Maria de Fátima; LIMA, Alcides Fernandes de; CARNEIRO, Claudia Andrade Mancebo. (Orgs.). **Manual do Mestrado PROFLETRAS/UFPA**.

NEVES, Maria Helena de Moura. N. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo, SP: editora Unesp, 2018.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação**. São Paulo: Paulus, 2017.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Projetos de leitura e escrita: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

- OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Gêneros Discursivos: caminhos para a leitura e escrita no ensino fundamental**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem 6º ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- PASQUALE, Cipro Neto; ULISSES, Infante. **Gramática da língua portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. *In: Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa* (Formação de professores EAD 18), v. 1., ed.1. Maringá: EDUEM, 2005. P. 27-75.
- RITTER, L.C.B. Análise linguística no ensino fundamental. *In: Santos, A.R. dos; RITTER, L. C.B.; MENEGASSI, R.J. (Orgs.). Escrita e ensino*. Maringá: EDUEM, 2010, p.87-112 (Coleção Formação de Professores)
- SACCONI, Luiz Antonio. **Gramática Essencial da Língua Portuguesa**. São Paulo: Atual, 1988.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix LTDA, 1995.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In: BASTOS, N. B (Org.). Língua Portuguesa: histórias, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.
- SOARES, Magda. **Ensinando Comunicação em língua portuguesa no 1º grau— Sugestões metodológicas. 5ª a 8ª séries**. Rio de Janeiro: MEC/ Departamento de Ensino fundamental/ FENAME, 1981.
- SOARES, Magda. **Português 9º ano: uma proposta para o letramento**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, José Wellisten Abreu de. **Por uma semântica didática: estudos semânticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. CAPES: João Pessoa, 2017.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VITRAL, Lorenzo. **Gramática inteligente do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.

VOGT, C. Semiótica e semiologia. In: Orlandi, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem- Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2006.

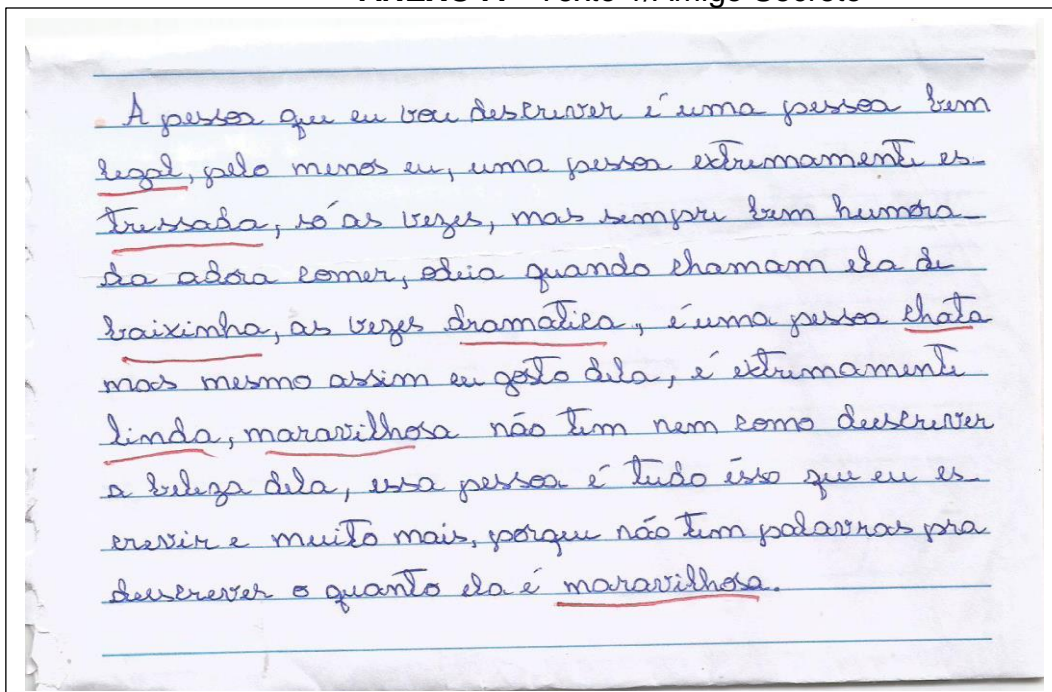
XAVIER, Glayci Kelly Reis da Silva. **Charaudeau na sala de aula: argumentação e publicidade nas séries iniciais**. CAPES: Rio de Janeiro, 2019.

ZANINI, Marilurdes. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, v. 21, n.1, 1999.

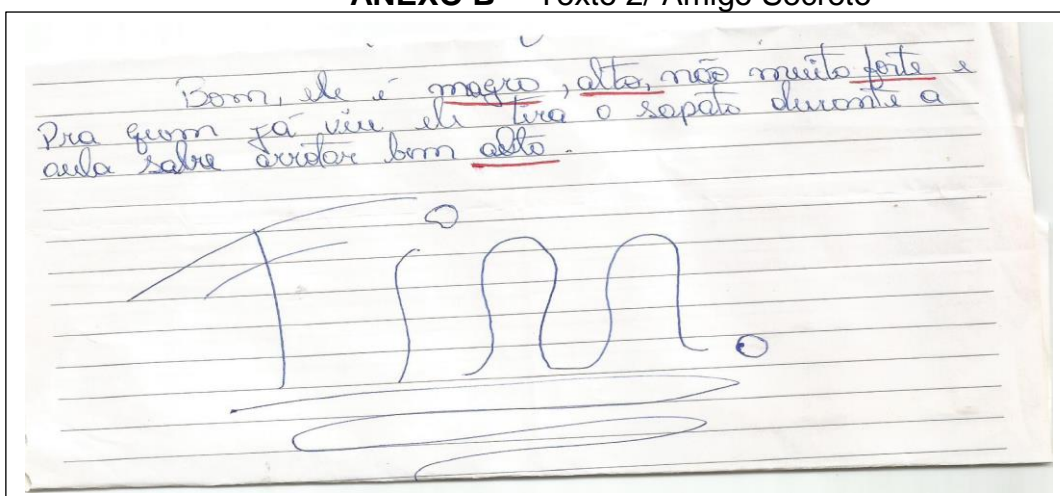
ZIRALDO, Alves Pinto. **Anedotinhas do Bichinho da maçã**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

ANEXOS

ANEXO A—Texto 1/Amigo Secreto



ANEXO B— Texto 2/ Amigo Secreto






ANEXO C— Texto 3/ Amigo Secreto

A partir das características descritas descubra quem é meu amigo secreto.

* ela é legal, extrovertida, gosta sempre de estar brincando com as outras pessoas, ela é alta, roxa e cabelo comprido, ela os cabelos é estruçante mas eu gosto dela, ela gosta de música e dança e vive na fundo da sala.

Descubra quem é meu amigo secreto

ANEXO D— Texto 4/ Amigo Secreto

  Português  24  05  19 
O amigo secreto.

Bom ele é um menino alto branco cabelos castanhos escuros tem os seus olhos castanhos escuros bom ele sempre fala de rocha bom ele é muito legal os seus * chato me perturba muito mais é um grande amigo tem tudo para da certo me futuro é incluindo a namorada que tem braxinha mais é legal bom ele é tudo isso é mais um pouco mais ele é muito legal.

ANEXO E— Texto 5/ Amigo Secreto

Então eu conheço uma garota
 a 8 meses, ela é fofa e meiga,
 ela mãe é alta, os cabelos
entrelaçados e curtos.

"Não tem porque você chorar. Sorrir,
 você é linda, muito mais linda
 que elas que escondem que
 elas não estão da moquiosagem
 e andam como corações cheios
de orgulho e inveja. A beleza
 delas, é beleza corporal, tudo
 um dia vai cair. Mas a sua
 beleza minha amiga, a sua
 beleza é na alma. A sua
 beleza é eterna, pra sempre
 sinto-me feliz.

© Disney
 tilibra

ANEXO F— Texto 6/ Amigo Secreto

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
DOM	LUN	MAR	MIÉ	JUE	VIE	SÁB
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Meu amigo descritivo é uma pessoa
 alta, fofueira, fofo mesmo.
 Quase bateu no professor que
 organizou os jogos. Ele não poderia ter
 agido assim. Ele é um leão mesmo!

Cai na Prova

ANEXO G—Texto 7/ Amigo Secreto

Amigo secreto
 Escolha um colega da sala e descreva-o apresentando as características que acha mais importantes nele, que fazem ele ser único, diferente de outros colegas. A partir da caracterização descrita, a turma ao surgir, terá que descobrir de quem você está falando.

Meu amigo secreto é muito chato, invita muita gente, pertuba muito as vezes sai da sala sem permissão, vive criticando muita gente

ANEXO H—Texto 8/ Amigo Secreto

2º AV

21. ♥ . 05 . ♥ . 19.

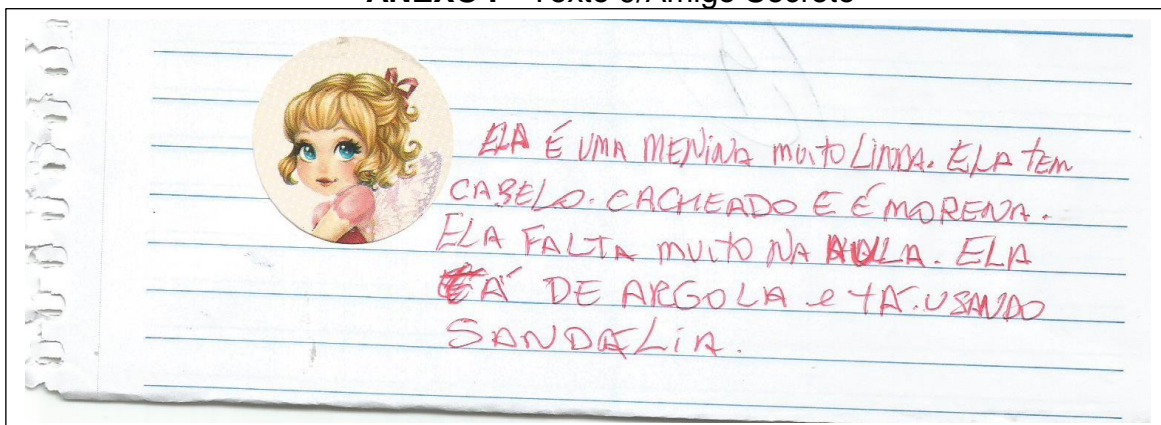
Amigo Secreto
 Escolha um colega da sala e descreva-o apresentando as características que acha mais importantes nele, que fazem ele ser único, diferente dos outros colegas.
 A partir da caracterização descrita, a turma ao surgir, terá que descobrir de quem você está falando.

Aluno (descritor): ~~Quem é ele?~~

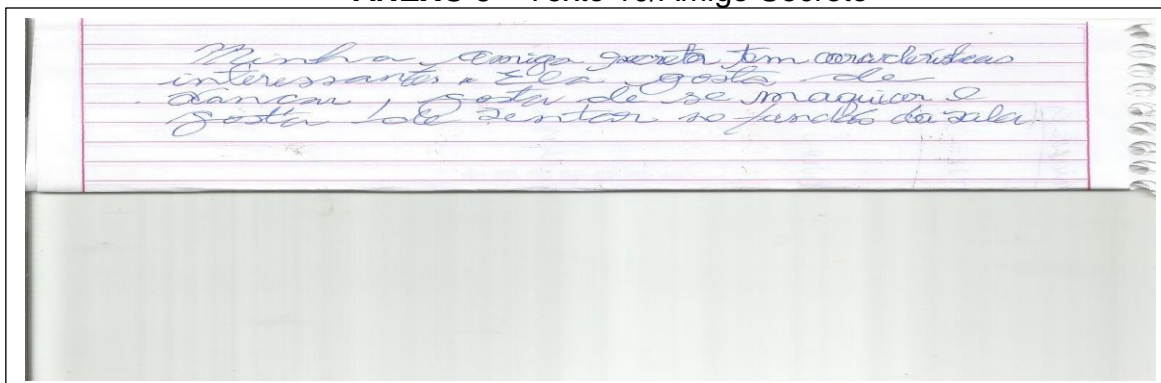
Amigo secreto?

- Essa pessoa é magra
- Nunca fala besteira (para mim)
- Tem certas pessoas que querem levar ele pro mal caminho
- Tem dias que fica quieto e outros que conversa bastante
- Nunca se muda um briga (pelo menos não aqui na escola)
- É inteligente, mas às vezes dá uma de pesquisado.
- Ele é alto (até demais)
- É um dos poucos merinos que presidem na sala.

ANEXO I—Texto 9/Amigo Secreto



ANEXO J—Texto 10/Amigo Secreto



ANEXO K—Texto 11/ Amigo secreto

