

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**VANESSA PINHEIRO BENTO**

**ENSINO DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES SEMÂNTICAS ACERCA DO ARTIGO**

TERESINA

2018

**VANESSA PINHEIRO BENTO**

**ENSINO DE GRAMÁTICA: REFLEXÕES SEMÂNTICAS ACERCA DO ARTIGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

**Orientadora:** Profa. Dra. Nize da R. S. Paraguassú Martins.

TERESINA

2018

B478e Bento, Vanessa Pinheiro  
Ensino de gramática: reflexões semânticas acerca do artigo /  
Vanessa Pinheiro Bento. – 2018.

162 f .

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do  
Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras  
PROFLETRAS, 2018.

“Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Nize da R. S. Paraguassú Martins.”

1. Língua Portuguesa. 2. Artigo. 3. Semântica.  
4. Análise Linguística. 5. Ensino. I. Título.

CDD: 469.5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

### TERMO DE APROVAÇÃO

**VANESSA PINHEIRO BENTO**

#### **“ENSINO DE GRAMÁTICA: reflexões semânticas acerca do artigo”**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quatorze horas, do dia 28 de fevereiro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professora Dra. Nize da R.S Paraguassu Martins – UESPI  
(Presidente)

Professor Dra. Ana Lúcia de Paula Müller – USP  
(1ª examinadora)

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo – UESPI  
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI Nº 0051

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina Piauí  
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br  
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 – Ramal 374 (manhã)

Ao meu esposo e ao meu filho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, que permitiu esta oportunidade, concedeu força e as condições necessárias durante toda essa jornada.

À Profa. Dra. Nize Paraguassú, minha orientadora, que conduziu a coordenação do curso com eficiência e pelo profissionalismo e generosidade no processo de acompanhamento de construção deste trabalho. Não tenho palavras que expressem toda minha gratidão.

A meus pais, irmãos, esposo e filho pela paciência e auxílio em tempo integral.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio e amizade.

A todos os professores do curso PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Dra. Ailma Nascimento, Dra. Bárbara Olímpia, Dra. Iveuta Lopes, Dra. Lucirene Carvalho, Dra. Nize Paraguassu, Dr. Raimundo Gomes, Dra. Stella Viana e Dra. Silvana Calixto, pela valiosa contribuição em nossa formação profissional.

Aos colegas de turma do PROFLETRAS – UESPI, pela convivência alegre e harmoniosa e pela amizade construída ao longo dessa jornada.

Aos gestores, à professora e aos alunos da escola pesquisada, pela colaboração.

À banca examinadora, Profa. Dra. Nize Paraguassu Martins, Profa. Dra. Bárbara Olímpia e Profa. Dra. Ana Paula Müller, pela correções e contribuições.

À Cristiane e ao Leandro, atentos secretários, atendendo-nos com gentileza e respeito.

Ao Rivanildo, pela cuidadosa revisão textual e formatação deste trabalho.

Às instituições: CAPES, Secretaria de Educação do Estado do Piauí, Uespi, Profletras e todos que contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

Nossa proposta é que as aulas de língua sejam investigativas em primeiro lugar, que o aluno seja o detetive, que ele se aventure a construir gramáticas.

(PIRES DE OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016)

## RESUMO

Este trabalho desenvolve-se na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí- UESPI. Tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente, o ensino dos artigos definidos e indefinidos no Português Brasileiro (doravante, PB). Atualmente, o que se tem discutido sobre o ensino de gramática diz respeito a sua abordagem em sala de aula, no que competem as estratégias de memorização, exposição de inúmeros conceitos, listas de nomenclaturas e taxonomias exaustivas. Essa prática normativa tem afastado o aluno de momentos de reflexão sobre sua própria língua, além de que tal postura limita o ensino de língua materna, o qual é rico em possibilidades. Dentre os conteúdos de gramática do ensino fundamental, de forma mais específica, escolhemos o artigo. Nossa opção pelo ensino do artigo inserido na escrita dos alunos foi levada em consideração por duas situações frequentes: a primeira, é que os alunos apresentam muitas limitações acerca do seu emprego e, a segunda, por observar que os livros didáticos reservam um sucinto espaço ao estudo desse aspecto gramatical. Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho é investigar a compreensão linguística dos alunos do 6º ano acerca do emprego do artigo definido e indefinido, a fim de elaborar uma proposta de ensino que amplie o conhecimento dos alunos sobre o conteúdo. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa descritiva, adotando como procedimento a pesquisa de campo, de cunho qualitativo, no 6º ano de uma escola pública estadual do Piauí, na cidade de Picos, com uma amostra de 16 alunos de ambos os sexos. Além disso, analisamos o livro didático a fim de caracterizar a abordagem do livro adotado pela escola para explicar o artigo. A pesquisa se fundamenta, principalmente, nos seguintes trabalhos: Geraldi, (1991, 2012), Franchi (1998), Bagno (1999), Duarte & Lima (2000), Travaglia (2003), Possenti (2004, 2012), Antunes (2007, 2014), Facaro (2008), Ilari (2011), Muller & Bertucci (2012), Campos (2014), Kleiman & Sepúlveda (2014), entre outros. Considerando os dados coletados na pesquisa de campo, os resultados apontam que o aluno do 6º ano não conhece todas as possibilidades semânticas do emprego do artigo, apresentando um repertório linguístico limitado acerca de seu emprego, principalmente quanto ao seu desempenho na escrita. Além disso, a análise do livro didático demonstra que o livro adotado aborda essencialmente os aspectos morfossintáticos do artigo, explorando, principalmente, questões de metalinguagem. Desse modo, concluímos que para ampliar o conhecimento dos alunos acerca do emprego do artigo o professor deve explorar o aspecto semântico da gramática e não somente os morfossintáticos com ênfase na metalinguagem. Dessa forma, elaboramos uma proposta de ensino do artigo definido e indefinido que assume como pressupostos teóricos as descrições linguísticas acerca da semântica dos Determinantes de Müller & Bertucci (2012) e como pressupostos metodológicos a concepção de gramática como ciência de Pires de Oliveira & Quarezemin (2016), pois elaboramos uma proposta sugerindo a formulação de hipóteses e julgamento de sentenças por meio da análise linguística e da intuição e observação dos alunos.

**Palavra-chave:** Língua Portuguesa. Artigo. Semântica. Análise Linguística. Ensino.

## ABSTRACT

This work is developed in the research line "Theories of Language and Teaching" of the Professional Master's Program in Language - PROFLETRAS of the State University of Piauí- UESPI. Its theme is the teaching of grammar, more specifically, the teaching of definite and indefinite articles in Brazilian Portuguese (hereafter, PB). The article is a grammatical aspect little explored in the teaching of Portuguese language, and when it is, it is basically restricted to the morphosyntactic perspective. In this context, the question we seek to answer is: what teaching strategies should the teacher use to broaden students' knowledge about the use of the article? The hypothesis that we defend is that the Portuguese language teacher (LP) should explore the semantic aspect of grammar and not only the morphosyntactic. Thus, the general objective of this work is to investigate the linguistic comprehension of 6th grade students about the use of the definite and indefinite article, in order to elaborate a teaching proposal on the subject. To achieve this objective, a descriptive research will be carried out, adopting as a procedure the qualitative field research in the 6th year of a state public school in Piauí, in the city of Picos, with a sample of 16 students of both sexes. The research is based mainly on the studies of the following authors: Geraldi, (1991, 2012), Franchi (1998), Bagno (1999), Duarte & Lima (2000), Travaglia (2003), Possenti (2004, 2012), Antunes (2007, 2014), Facaro (2008), Ilari (2011), Muller & Bertucci (2012), Campos (2014), Kleiman & Sepúlveda (2014), and others. Considering the data collected in the field research, our analysis shows that the student of the 6th grade does not know all the semantic possibilities of using the article, having a limited linguistic repertoire about its use. In this way, we confirm the hypothesis that in order to increase students' knowledge about the use of the article, the teacher should explore the semantic aspect of grammar and not only the morphosyntactic. In addition, with the analysis of the textbook, we find that the approach of the article is essentially morphosyntactic and, predominantly, focused on metalanguage issues. This reveals the need for the Portuguese language teacher to extrapolate the textbook proposal, resorting to linguistic studies. In this way, we elaborate a proposal of teaching of the definite and indefinite article, adopting as theoretical presuppositions semantic aspects of the notion of definitude and indefinitude and as methodological assumptions the use of linguistic analysis, emphasizing not only the morphosyntactic, but above all the semantic aspect.

**Key-words:** Portuguese language. Article. Semantics. Linguistic Analysis. Teaching.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação
LD	Livro Didático
LP	Língua portuguesa
PB	Português Brasileiro
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SN	Sintagma nominal

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01 – Tirinha de apresentação da seção “Contextualizando” .....	47
IMAGEM 02 – Página do LD com conceito de artigo .....	66
IMAGEM 03 – Tirinha “Piradas do Tietê” .....	67
IMAGEM 04 – Atividades do LD sobre os artigos definidos e indefinidos .....	68
IMAGEM 05 – Item sobre a mudança de gênero causada pelo uso dos artigos.....	68
IMAGEM 06 – Imagem da proposta de produção de texto 1 da Atividade Diagnóstica .....	70
IMAGEM 07 – Imagem da proposta de produção de texto 2 da Atividade Diagnóstica .....	80

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Etapas de análise do LD.....	63
QUADRO 02 – Categorias de análise I.....	64
QUADRO 03 – Categorias de análise II.....	64
QUADRO 04 – Características recorrentes nas produções dos alunos na proposta 1 .....	71
QUADRO 05 – Características recorrentes nas produções dos alunos na proposta 2 .....	81
QUADRO 06 – Comparação entre as propostas 1 e 2 quanto às ocorrências das noções semânticas analisadas .....	87
QUADRO 07 – Acertos e erros dos alunos quanto às noções de definitude .....	94

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 ENTRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA E AS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</b> .....	<b>15</b>
2.1 Um pouco da história do ensino de Língua Portuguesa.....	15
2.2 Concepções de Gramática .....	20
2.3 Norma e Variação Linguística .....	23
2.3.1 Normas: Culta, Padrão e Gramatical .....	23
2.3.2 Variação Linguística.....	30
2.4 Considerações sobre o ensino de Gramática Normativa .....	33
2.5 Seria a gramática uma ciência? .....	37
2.6 Contribuições da linguística para o ensino de língua materna.....	38
2.6.1 Análise Linguística .....	38
2.6.2 As práticas escolares de estudo da língua .....	41
<b>3 O ARTIGO NA PERSPECTIVA DAS GRAMÁTICAS TRADICIONAL E DESCRITIVA</b> .....	<b>48</b>
3.1 Prescrições gramaticais do artigo .....	48
3.2 O artigo segundo a Gramática Descritiva .....	52
3.2.1 Distinção Novo-Familiar, Unicidade e Anaforicidade .....	52
3.2.2 Saturação, Variação e Quantificação.....	55
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>61</b>
4.1 Caracterização da Pesquisa .....	61
4.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa .....	62
4.3 Instrumento de Coleta de Dados.....	62
4.3.1 O Livro Didático .....	63
4.3.2 Atividade Diagnóstica .....	64
4.4 Categorias de Análise .....	64
4.4.1 No livro didático .....	65
4.4.2 Na atividade diagnóstica.....	65
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>68</b>
5.1 Análise do livro didático .....	68
5.2 Análise da atividade diagnóstica .....	72
5.2.1 Categorias Novo-familiar, Unicidade e Anaforicidade.....	73

5.2.1.1 A relação novo-familiar na proposta 1 .....	75
5.2.1.2 A relação de unicidade na proposta 1 .....	81
5.2.1.3 A relação de anaforicidade na proposta 1 .....	81
5.2.1.4 A relação novo-familiar na proposta 2 .....	84
5.2.1.5 A relação de unicidade na proposta 2 .....	89
5.2.1.6 A relação de anaforicidade na proposta 2 .....	89
5.2.3 Análise de Sequência Didática .....	97
5.2.4 Alguns casos de Definitude e Genericidade .....	99
<b>6 PROPOSTA DE ENSINO.....</b>	<b>102</b>
6.1 Pressupostos teóricos.....	103
6.2 1º Encontro .....	105
6.3 2º Encontro .....	111
6.4 3º Encontro .....	115
6.5 4º Encontro .....	121
6.6 5º Encontro .....	128
<b>7 CONCLUSÃO .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>160</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolve-se na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente, o ensino do artigo definido e indefinido no Português Brasileiro (doravante, PB).

Nesse contexto, destacamos o ensino do artigo. Apesar de existirem várias pesquisas acerca do emprego do artigo na língua portuguesa, não encontramos pesquisas voltadas para o ensino desse conteúdo no ensino fundamental. O artigo é um aspecto gramatical pouco explorado no ensino de língua portuguesa e, quando o é, restringe-se basicamente à perspectiva morfosintática.

Atualmente, o que se tem discutido sobre o ensino de gramática diz respeito a sua abordagem em sala de aula, no que competem as estratégias de memorização, exposição de inúmeros conceitos, listas de nomenclaturas e taxonomias exaustivas. Essa prática normativa tem afastado o aluno de momentos de reflexão sobre sua própria língua, além de que tal postura limita o ensino de língua materna, o qual é rico em possibilidades.

Dentre os conteúdos de gramática do ensino fundamental, de forma mais específica, escolhemos o artigo. Nossa opção pelo ensino do artigo inserido na escrita dos alunos foi levada em consideração por duas situações frequentes: a primeira, é que os alunos apresentam muitas limitações acerca do seu emprego e, a segunda, por observar que os livros didáticos reservam um sucinto espaço ao estudo desse aspecto gramatical.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é investigar a compreensão linguística dos alunos do 6º ano acerca do emprego do artigo definido e indefinido a fim de elaborar uma proposta de ensino sobre esse conteúdo, principalmente que contribua para o desempenho na escrita dos alunos.

Para alcançar esse objetivo, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, adotando como procedimento a pesquisa de campo, de cunho qualitativo, numa turma de 6º ano de uma escola pública estadual do Piauí, na cidade de Picos, com uma amostra 16 alunos de ambos os sexos. Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí aprovada segundo o protocolo de nº

63927316.2.0000.5209 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE), conforme o anexo B.

A pesquisa se fundamenta, principalmente, nos seguintes trabalhos: Geraldi, (1991, 2012), Franchi (1998), Bagno (1999), Duarte & Lima (2000), Travaglia (2003), Possenti (2004, 2012), Antunes (2007, 2014), Facaro (2008), Ilari (2011), Muller & Bertucci (2012), Campos (2014), Kleiman & Sepúlveda (2014), entre outros.

Concluimos, portanto, que para ampliar a conhecimento dos alunos acerca do emprego do artigo o professor deve explorar o aspecto semântico da gramática e não somente os morfossintáticos com ênfase na metalinguagem. Dessa forma, elaboramos uma proposta de ensino do artigo definido e indefinido que visa criar condições para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ampliem sua compreensão sobre o emprego do artigo, refletindo, sobretudo, sobre as possibilidades de construções e sentidos que os artigos definido e indefinido provocam em uma sentença e conseqüentemente em um texto.

Este trabalho apresenta contribuições sociais e acadêmicas. Quanto ao aspecto social, obtemos uma melhoria da compreensão analítica do aluno sobre seu principal instrumento de comunicação, que é a língua. Nossa contribuição social, de forma mais específica, amplia sua compreensão sobre o emprego do artigo definido e indefinido, o que de forma direta ou indireta reflete num amadurecimento no tocante à leitura e à interpretação textual. E quanto ao aspecto acadêmico, esse trabalho acrescenta mais conhecimento e uma proposta de ensino aos estudos de língua materna, no que se refere ao ensino do artigo, além de trazer uma abordagem que amplia as estratégias de ensino do artigo utilizando-se da teoria da Semântica Formal, e aliando a tradicional abordagem morfossintática de estudo do artigo à abordagem semântica.

Nosso trabalho estrutura-se da seguinte forma: no capítulo 2, apresentamos discussões sobre o ensino de gramática normativa e a gradual evolução do ensino de língua materna; no capítulo 3, adentramos no foco do trabalho, que é a abordagem do estudo do artigo definido e indefinido sob perspectiva normativa e sob perspectiva semântica; no capítulo 4, especificamos os procedimentos metodológicos; no capítulo 5, tratamos dos resultados alcançados ao final da pesquisa, no capítulo 6, apresentamos nossa proposta de ensino e no capítulo 7 expomos nossas conclusões.

## **2 ENTRE O ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA E AS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA**

A gramática normativa assume o peso do julgamento certo/errado por uma questão histórica que se inicia com pressupostos filosóficos e lógicos na Grécia Antiga. Desde então, herda o fardo das normas e extensas listas de nomenclaturas. Nesta unidade, fazemos a relação entre a gramática normativa e como o ensino de gramática deve ser, segundo os estudos linguísticos.

A fim de aprofundar os fundamentos teóricos desta pesquisa, este capítulo subdivide-se nas seguintes seções: 2.1 Um pouco da história do ensino de Língua Portuguesa – nesta seção fazemos uma breve contextualização histórica do ensino de língua materna; 2.2 Concepções de Gramática – nesta seção esclarecemos sobre os tipos de gramática; 2.3 Norma e Variação linguística – nesta seção alertamos sobre outras perspectivas de se pensar em língua e distinguimos as diversas normas presentes na sociedade; 2.4 Considerações sobre o Ensino de Gramática Normativa – nesta seção refletimos sobre a evolução do ensino de língua materna; 2.5 Seria a gramática uma ciência? – nesta seção mostramos uma abordagem científica quanto ao olhar que temos sobre a gramática; e 2.6 Contribuições da Linguística para o ensino de língua materna – esta seção subdivide-se em 2.6.1 Análise linguística e 2.6.2 Práticas escolares de estudo da língua, as quais pretendem promover uma reflexão sobre a língua como um estudo de fenômeno vivo tal como ela é. As subseções mencionadas complementam a formação do professor de língua materna que deseja tornar o ensino de gramática mais significativo e reflexivo.

### **2.1 Um pouco da história do ensino de Língua Portuguesa**

Nesta seção abordamos o aspecto histórico da Língua Portuguesa, posto que conhecer nossa história, no que se refere à língua, conscientiza o falante a entender sua origem cultural e social.

A transmissão de conhecimentos entre os povos antigos, antes da escrita, já era muito importante. Havia uma preocupação em transmitir lendas e acontecimentos relevantes às gerações subsequentes de determinada comunidade, por meio da oralidade. Entretanto a necessidade de criar a escrita traz consigo uma

valorização dos bens e uma preocupação em registrar as leis. Ou seja, era preciso registrar por escrito quantos bens, imóveis, riquezas e herança possuía cada pessoa detentora de posses. E a necessidade de se registrar leis, mandamentos e preceitos também transmitia um tom de dominação, a qual o poder da escrita sempre esteve relacionado. Como bem podemos perceber na antiga cultura romana, as escolas eram construídas nos territórios conquistados com o propósito de impor sua língua e cultura.

Percebemos na idade média a restrição do ensino aos mosteiros, conventos e universidades. Isto é, acreditava-se que o poder que a escrita detinha não deveria ser compartilhado a todas as classes sociais. Com o cisma católico, a ideologia protestante acreditava que todos os fiéis deveriam entender a palavra de Deus e para isso necessitavam saber ler. A partir do Iluminismo, o conhecimento e a razão ganharam um valor de coletividade, acreditava-se que o conhecimento poderia libertar o homem da ignorância e que Deus já não era o princípio e nem o fim de tudo.

No decorrer da história humana, a escrita passou por momentos de restrição à classe dominante e momentos de libertação para as classes menos favorecidas.

Nossa história de colonizados no Brasil também apresenta esse ciclo. Os portugueses, quando aqui chegaram e encontraram os índios, trataram de submetê-los à cultura cristã e portuguesa através da língua. Os jesuítas, que foram responsáveis pelo intermédio comunicativo entre brancos e índios, aprenderam a língua Tupi para depois iniciar a catequese e ensiná-los a língua portuguesa.

Encontramos em nossa história uma preocupação quanto ao ensino de língua por um método que primasse pela língua clássica. Após a expulsão dos padres jesuítas e de toda a Companhia de Jesus no Brasil pelo Marquês de Pombal, esse instituiu o português como língua única, pelo alvará de 28 de junho de 1757. Em 1808, sob a influência da chegada da família real ao Brasil, a Decisão da Corte n. 29 de 1809 determinava que o professor deveria ensinar as línguas modernas como as clássicas eram ensinadas:

E pelo que toca a matéria do ensino, dictarão as suas lições pela gramática que for mais bem conceituada, enquanto não formalizarem alguma de sua composição”(Decisão nº 29 de 1809). Neste excerto, verificamos a força do ensino pautado na gramática e o lugar de destaque que ela ocupava no ensino de línguas. É possível, por meio da análise de documentos como a Decisão n. 29, destacada acima, compreender como o passado influencia até hoje o ensino de línguas nas escolas brasileiras. Também se faz

importante comparar as políticas públicas educacionais do passado e as atuais e analisar se houve mudanças substanciais, onde avançamos e onde retrocedemos (ALENCAR, 2009).

Ou seja, de acordo com as normas de ensino da época, o bom professor era aquele que fosse capaz de fazer bom uso de uma gramática ou de elaborar sua própria gramática, sendo capaz de ensinar a língua portuguesa assim como era ensinado o latim.

A disciplina Português ou Língua Portuguesa passou a existir por volta do século XIX e, conforme Soares (1998), essa disciplina passou a ser ministrada como estudo de gramática normativa da língua e da leitura. O objetivo primordial era instruir os alunos a compreender e imitar autores clássicos portugueses e brasileiros.

Ainda segundo a autora já citada, a escola, no Brasil, da colonização até a década de 1960, sempre teve seu ensino direcionado às classes privilegiadas. A partir de 1960, surgiu uma expansão no ensino e maior acesso à escola. Afinal, a classe operária também precisava ser mais bem formada, a fim de atender a expansão econômica. Com essa democratização da escola, aquele seleto grupo de alunos que dominava muito bem a língua padrão começa a se misturar a um novo público cheio de variedades linguísticas, que não estava acostumado com a metodologia tradicional. Como aponta Soares (1998), uma mescla conflituosa foi gerada:

A escola abriu as portas a todas as camadas sociais e se esqueceu de que seus alunos agora falavam dialetos diferentes e não poderiam, conseqüentemente, entender da mesma maneira a língua da escola, que era própria de uma determinada classe social (SOARES, 1998, p.199).

Nesse contexto, o choque de culturas entre os que dominavam a língua padrão e os que nunca foram apresentados a essa variante de prestígio refletiu-se num ensino que em nada se adaptou à mudança. Tal postura trouxe mais um agravante ao ensino, que foi a estigmatização das variantes não-padrão.

A proposta curricular precisava se adaptar à nova realidade social: a necessidade de fornecer mão-de-obra qualificada à expansão industrial. Com isso, o ensino de 1º e 2º graus (atuais ensinos Fundamental e Médio, respectivamente) tinha como objetivo de ensino a qualificação para o trabalho.

Essa mudança repercutiu na nomenclatura da disciplina, que se chamou “Comunicação e Expressão” nas quatro séries iniciais do 1º grau e nas demais séries denominava-se “Comunicação em Língua Portuguesa”.

A tentativa de transformar a proposta educacional relacionava-se a outra transformação que dizia respeito à concepção de linguagem. Esta se adaptava às classes privilegiadas, no entanto não cabia à classe pobre recém-chegada a realidade escolar, segundo Soares (1998, p. 57):

Se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sócio-políticas em que cabia à escola atender essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, ao qual a escola passa também a servir, e em condições sócio-políticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino da língua.

Pesquisas e avanços advindos da linguística começaram a ser introduzidos na escola a partir da década de 1980. Os livros didáticos já começavam a trazer diversidades textuais e demonstrar uma preocupação com o uso da língua. Algumas teorias chegaram a ser tratadas de forma radical, desprezando o estudo da estrutura e funcionamento da língua em detrimento do uso e das variedades linguísticas. A polêmica entre ensinar ou não a gramática gerou e ainda gera conflitos.

A língua está diretamente ligada aos aspectos sociais e a cada mudança histórica, política e social as concepções de língua e gramática também se modificam, pois há uma reflexão quanto ao papel da gramática e o do ensino de língua materna.

A história do ensino de línguas no Brasil demonstra de que forma ainda prevalece o ensino de gramática, como se a gramática normativa refletisse em totalidade a língua viva. Dessa maneira, a gramática ainda ocupa lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem no ensino de línguas.

A cada fase de mudança social e histórica, os métodos e abordagens de ensinar a língua tentam se modernizar. No entanto, assumem novas roupagens e nomenclaturas e não alcançam plenamente a abordagem comunicativa. Ou seja, ainda hoje a abordagem gramatical normativa prevalece, mesmo que assumam novas características comunicacionais.

Com base nesse breve histórico da Língua Portuguesa, tivemos um encontro com os pressupostos do início do ensino de língua materna e consideramos relevante que, dessa forma, os professores de língua possam entender muitas influências presentes na atualidade. Na seção seguinte tratamos das Concepções de Gramática.

## 2.2 Concepções de Gramática

Nesta seção apresentamos algumas distinções entre concepções de gramática e as relacionamos com o ensino. As distinções entre tais concepções evitam equívocos frequentes no ensino de língua materna e em publicações midiáticas sobre a língua.

O percurso histórico de consolidação de nossa língua demonstra porque ainda se confunde o ensino de gramática com o ensino de língua materna. E mesmo com o advento de uma comunicação rápida e acesso à informação, alimenta-se a ideia de que saber português é o mesmo que saber gramática.

Antunes (2007) defende a tese de que, apesar de insistirmos em acreditar que não sabemos nossa própria língua, conhecemo-la de modo tão profundo e complexo que até mesmo crianças em fase de aquisição da linguagem já utilizam regras morfossintáticas com critério lógico.

Todo esse desempenho não é mérito de um conhecimento formal, visto que adentramos na escola elaborando frases complexas e utilizando flexões de maneira correta, como bem coloca Antunes (2007):

Como ilustração, analisemos o seguinte fato. Uma criança de 2 anos e quatro meses, ao ser interrogada se queria falar pelo telefone com a avó, respondeu prontamente: - Quero. (...) usou o verbo nas flexões de tempo, modo, pessoa e número adequadas, omitiu o pronome sujeito, omitiu o complemento do verbo, uma vez que esses elementos estavam contidos no contexto da interação (...) O propósito dessa simples análise é apenas tentar demonstrar como a gramática da língua, no sentido de “gramática interiorizada”, de conhecimento das particularidades da gramática da língua nativa, faz parte do conjunto de saberes que as pessoas desenvolvem desde a mais tenra idade (ANTUNES, 2007, p. 26-27).

O que a criança em tenra idade ainda não conhece são sutilezas e irregularidades no uso das regras, conhecimento esse que a leitura e o estudo formal podem lhe proporcionar posteriormente.

Ainda segundo Antunes (2007), um indivíduo, mesmo sem ter estudado gramática normativa, possui um conhecimento implícito da língua e age de forma tão

adequada que é capaz de formular sentenças complexas ou demonstrar intuições acerca de frases que nunca vira antes. Esse recurso é o nosso conhecimento implícito da língua, o qual serve de objeto de investigação aos cientistas da linguagem. Para essa autora,

(...) A gramática da língua vai sendo aprendida naturalmente, quer dizer, na própria experiência de ir fazendo tentativas, ouvindo e falando. Não há um momento especial nem uma pessoa específica destinados ao ensino dessa gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros, a atividades sociais de uso da língua, das conversas familiares às atuações mais tensas e formais. Ou seja, essa gramática está inerentemente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois; para *ampliar* (ANTUNES, 2007, p. 29).

Diante desse contexto, seria coerente afirmar que o ensino de gramática é desnecessário, já que os falantes brasileiros chegam à escola fluentes em língua materna? Essa polêmica discussão perdura dividindo opiniões. E a primeira etapa a seguir a fim de esclarecer tal impasse diz respeito a conhecer as concepções de gramática.

Há vários tipos de gramáticas e a própria palavra gramática é utilizada em contextos diversos. A concepção de gramática mais recorrente está relacionada ao conjunto de regras que deve ser usado para falar e escrever corretamente. Nessa perspectiva, ensinar gramática torna-se sinônimo de ensinar as normas para bem falar e bem escrever. Segundo Travaglia (1997), a gramática em questão seria a normativa, pois:

Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado gramática normativa ou tradicional (TRAVAGLIA, 1997, p. 21-22).

A gramática normativa julga o que é certo ou errado segundo seu conjunto de normas e, a partir dessa lista de regras e juízos de valor, avalia como se deveria falar e escrever. Nessa perspectiva, as expressões e estruturas que não estão em conformidade com ela são equivocadas (ou agramatical ou não gramatical) e a única variante de língua reconhecida é a norma culta.

Nesse contexto, as normas de bom uso da língua tomam como referência escritores e poetas consagrados pela literatura. O contraste entre os exemplos demonstrados pela gramática normativa está justamente no fato de não se considerar exemplos reais de língua e de fala, apresentando aos alunos trechos de uma literatura clássica e antiga tão distante dos alunos, cujo vocabulário rebuscado e arcaico os obriga a consultar qual o significado de tantas palavras estranhas a sua realidade.

Conforme Travaglia (1997), outras variedades linguísticas são depreciadas com base em argumentos, classificados pelo autor como: estéticos, elitistas ou aristocráticos, políticos, comunicacionais e históricos.

O argumento estético baseia-se em critérios como elegância, beleza, expressividade, eufonia e harmonia, para incluir ou excluir formas e usos da norma culta. Sob esse argumento, evitam-se os vícios de linguagem.

Quanto ao argumento elitista ou aristocrático, o critério usado é a estratificação social que julga como aceitável a linguagem usada pela classe dominante, e exemplificam como errado usos da classe desfavorecida economicamente, também o critério de autoridade faz parte deste argumento. Refere-se ao prestígio cultural de gramáticos e escritores que estabelecem regras do bom uso da língua.

Sobre o argumento político, a motivação é essencialmente de preservar o purismo e vernaculidade da língua, valorizando aspectos da origem grega e latina e condenando os estrangeirismos.

No que diz respeito ao argumento comunicacional, o autor afirma que os critérios se referem à adequada “expressão do pensamento” ou ao efeito comunicacional desejado de acordo com a circunstância. Há momentos em que se planeja comunicar de maneira clara, precisa e concisa e em outras situações almeja-se comunicar de maneira dúbia, imprecisa e prolixa.

Finalmente, o argumento histórico justifica o uso da língua pela tradição, ou seja, usa justificativas vazias e pouco objetivas, além de assumir uma concepção naturalista da língua, na qual esta também poderia ser extinta caso a sociedade não cuidasse dela adequadamente.

Diante dos elementos discutidos até aqui, a gramática normativa é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, considerando não fatores linguísticos, mas fatores históricos, sociais e culturais que determinam um uso aceitável da

língua. Muitas vezes o termo “gramática” utilizado pelos professores relaciona-se à gramática normativa. Esse equívoco se deve pela força da tradição ou por não conhecerem de maneira clara essas concepções de gramática (ANTUNES, 2007).

A segunda concepção de gramática mencionada por Travaglia (1997) chama-se gramática descritiva. Como a própria nomenclatura sugere, a gramática descritiva descreve uma variante da língua. Durante o processo de estudo desta gramática, o cientista coleta dados, analisa as regras e descreve o funcionamento de uma variante da língua. O conjunto de regras da gramática descritiva utilizado pelo falante nem sempre estará de acordo com a gramática normativa. Expressões que atendam a estrutura e funcionamento da gramática descritiva são consideradas gramaticais e o que não atende é classificado com agramatical. O juízo de certo e errado não é prioridade para o cientista da gramática descritiva.

A terceira e última concepção de gramática mencionada por Travaglia (1997) trata-se da gramática internalizada. Essa gramática caracteriza-se pelo conjunto de regras da língua que o falante adquire pelo simples convívio social, ou seja, ouvindo, falando, criando frases a partir do que ouvira e reformulando quando corrigido. Nesse caso, o falante aprende sem intermédio de um conhecimento sistemático, ou seja, sem escolarização. Também sobre a gramática internalizada afirma Franchi (1991 *apud* TRAVAGLIA, 1997):

Gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica.

Acrescentamos outra concepção de gramática apresentada por Antunes (2007), numa concepção em que a gramática assume uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem. Nesse caso, o cientista elege uma perspectiva científica ou método de investigação sobre as línguas. Sob essa ótica temos como exemplos: gramática estruturalista, gramática gerativa, gramática funcionalista entre outras.

Tratar das concepções de gramática esclarece sobre as várias significações da palavra ‘gramática’ e, de posse dessas informações, percebemos que no cotidiano de sala de aula as três gramáticas (normativa, descritiva e internalizada) apresentam-se imbricadas, no entanto, para a investigação científica sobre o estudo do artigo, utilizaremos a gramática normativa e análise linguística.

Com base nas concepções de gramática discutidas anteriormente, vamos ampliar essa discussão na seção seguinte, na qual discorreremos sobre Norma e Variação Linguística.

## **2.3 Norma e Variação Linguística**

Os conceitos tratados neste capítulo fazem parte do cotidiano dos falantes do PB. Nutrimos mitos sobre nossa língua que têm atravessado gerações, entretanto neste capítulo propomos reflexões sobre norma e variação linguística, que fazem parte das contribuições da linguística para os usuários da língua e para o ensino de língua materna. Para tanto, a seção está subdividida em duas subseções: Normas: Culta, Padrão e Gramatical; e Variação Linguística.

### **2.3.1 Normas: Culta, Padrão e Gramatical**

Nesta subseção abordamos os três tipos de normas: culta, padrão e gramatical, e objetivamos proporcionar esclarecimento sobre tais normas, as quais podem fundamentar a teoria que deve ser adotada em sala de aula, bem como a escolha de práticas de ensino adequadas ao estudo da língua.

Há muitos relatos sobre dificuldades quanto ao aprendizado da gramática. Parte desse problema se deve à falta de clareza quanto aos conceitos de Norma Culta, Norma Padrão e Norma Gramatical. Tomaremos como base Faraco (2008) para tratar deste tema.

Na visão tradicional o ensino de gramática é associado a uma lista de termos, conceitos complexos, conjuntos de regras e conjuntos de exceções, tudo isso apresentado de forma dogmática e artificial. A consequência dessa metodologia é o distanciamento, aversão e incompreensão para muitos falantes do português no Brasil.

Outro aspecto desanimador é a justificativa para que se aprendam tantos preceitos: o empenho nos estudos gramaticais seria uma condição básica para ser aprovado em vestibulares e concursos. Os alunos são acompanhados por dúvidas sobre o que é tal termo, ou que é tal análise e, principalmente, tornam-se reféns do julgamento do certo ou errado.

Ao professor essa tarefa também não é fácil. A tradição gramatical se perpetua no ambiente escolar, os materiais didáticos são extensos e os dilemas conflitantes. Dentre eles, a frustração de colocar tanto esforço sem resultados no processo de ensino-aprendizagem. Faraco (2008) recomenda a superação da cultura do erro e sugere a criação de condições para um ensino mais eficiente da língua portuguesa nas escolas. Essa superação começaria com o conhecimento da história da gramática e de suas razões de ser. Ou seja, tomando posse da raiz histórica de uma cultura elitista adotada à gramática, o professor pode desmitificar o valor de superioridade atribuído à gramática normativa. Assim, estaria refletindo sobre uma nova direção ao ensino da nossa língua e buscando atender às necessidades socioculturais do seu alunado.

O processo histórico de construção política de nossa sociedade relaciona-se com a tentativa de tornar a língua um instrumento oficial e enraizado na ideologia dominante. Essa realidade é incutida de maneira tão sutil e desde os primeiros anos escolares que elaboramos concepções equivocadas sobre a língua.

Norma culta é um conceito que está sendo confundido e nomeado também como a norma-padrão e norma gramatical, no entanto todas essas são distintas entre si. Faraco (2008) demonstra que esse engano provém de que geralmente as expressões “ensinar português” e “ensinar gramática” são usadas como sinônimos e essa confusão conceitual vem causando conflitos no ensino escolar atual.

Os conceitos sobre os tipos de normas são trabalhados pelo referido autor sob duas abordagens: uma técnica e a outra política. Em uma dimensão técnica, os conceitos são esclarecidos e diferenciados e, na dimensão política, o autor demonstra a ideologia presente no uso indevido dos conceitos. A confusão ou mistura dos conceitos provoca um equívoco que se reflete na qualidade do ensino de língua materna. Portanto não se pode desvincular o estudo dos tipos de normas do ensino de língua portuguesa.

Em geral, a troca indevida entre a nomenclatura “norma culta” relacionada a conceitos imprecisos é um hábito de pessoas que não estão acostumadas com as questões referentes à reflexão sobre a língua, especialmente as pessoas que defendem uma suposta homogeneidade da língua e supervalorizam o bem falar e escrever distante da língua real falada.

Essas pessoas tendem a utilizar a expressão “norma culta” referindo-se a gramática normativa, em algumas situações relacionando a uma linguagem correta e outras vezes referindo-se à expressão escrita.

É fácil notar, aos que realmente se debruçam sobre questões da linguagem, muitas estruturas e análises da língua não são claras, podem modificar-se pela força do uso e necessitam de bastante estudo. Sob a ótica dos estudos variacionistas da linguagem, o julgamento sobre certo ou errado quanto à estruturas da língua não podem ser feitas de maneira tão dogmática.

Dessa forma, o uso indiscriminado do termo “norma culta” não acrescenta pontos positivos a nossa cultura linguística e ainda desconsidera a riqueza de possibilidades de escrita e fala presentes nos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade (FARACO, 2008, p. 28).

O linguista Coseriu (1979, *apud* FARACO, 2008, p. 37) define o termo “norma” como o que já “se disse” e tradicionalmente “se diz” na comunidade considerada. Em outras palavras, “norma” não corresponderia somente ao que é aceitável dentro do sistema, ou seja, não apenas o que “se pode dizer”, mas ao que é habitual.

Também Faraco (2008) concorda com Coseriu, pois conceitua “norma” pelo aspecto da normalidade, do habitual, ou seja, das estruturas e expressões recorrentes em uma comunidade de fala. Como podemos perceber na seguinte definição do autor:

É possível, então, conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são recorrentes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala (FARACO, 2008, p. 37).

Já “norma culta” designa um conjunto de fatores linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam pessoas letradas de certa comunidade em situações monitoradas de fala e escrita (FARACO, 2008, p. 73). O prestígio social atribuído à norma culta se deve ao valor positivo que a sociedade coloca às práticas da cultura escrita. Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual o valor da palavra escrita é mais forte do que o valor da palavra falada.

Essa supervalorização da cultura escrita provoca equívocos entre falantes que chegam a confundir a norma culta, ou seja, a norma mais monitorada com a

língua. Consequentemente, há um detrimento de demais variantes, como se fossem inferiores ou erradas em relação à norma culta e essa seria a língua verdadeira.

A visão reducionista de que a norma culta seria a língua correta e valorizada surge do imaginário do senso comum. Falta a noção de que qualquer língua é heterogênea e as demais variantes a complementam, visto que a língua é um conjunto de variantes de normas que a constituem, sendo a norma culta apenas uma das variantes. Os prestígios da norma culta não provêm de propriedades gramaticais, mas sim de processos históricos e sociais que lhe atribuem valor.

Sobre a norma padrão, Faraco (2008) faz uma abordagem histórica da nomenclatura adotada à norma padrão. Sua origem remonta à necessidade de unificar a língua na sociedade feudal dos novos Estados Centrais Modernos (Europa), a fim de minimizar os dialetos regionais e se falar uma única língua, no intuito de criar um instrumento político linguístico. Dessa forma, chega-se à seguinte concepção de que

A norma padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística (FARACO, 2008, p. 75).

O limite ou distinção entre a norma culta e norma padrão estaria no fato de que a norma culta é a expressão viva que os letrados usam com frequência, enquanto a norma padrão seria uma construção também social e histórica, mas que serve de referência a demais elaborações do sistema.

Nesse contexto, surgem as gramáticas e os dicionários, cuja função seria de padronizar a língua e de torná-la fixa. Para isso, exerciam força julgadora sobre o comportamento linguístico e geravam uma expectativa de que a fala e a escrita obedecessem às regras neles estipulados.

Milroy (2001 apud FARACO, 2008, p. 77) destaca o que chama de ideologia da língua padrão. O prestígio social atribuído à língua padrão pode confundi-la com a própria língua ou até mesmo interferir nos estudos linguísticos e nas análises das línguas.

No Brasil, confundir a norma padrão com a língua portuguesa é facilmente identificável, quando encontramos o mito e a ideologia de que os brasileiros não

sabem falar nem escrever corretamente. Conforme Faraco (2008), esse mal entendido poderia ser solucionado se os falantes fossem cientes de que:

A norma padrão, enquanto realidade léxico-gramatical, é um fenômeno relativamente abstrato: há, em sua codificação, um processo de relativo apagamento de marcas dialetais muito salientes. É por aí que a norma padrão pode se tornar uma referência supra-regional e transtemporal (FARACO, 2008, p. 79).

Ou seja, mesmo que a norma culta e a norma padrão sejam próximas, ambas não podem ser confundidas porque a norma padrão tenta alcançar certa uniformidade que amenize um fenômeno intenso de dialeção.

O problema da norma padrão merece ter mais espaço para debate social a fim de envolver várias camadas sociais em torno do esclarecimento de que a língua envolve cultura, ideologia e, especialmente, o lado humano.

Agora trataremos do que seria norma gramatical. O aspecto primordial desta norma é sua relação com a gramática normativa, pois somente o que está de acordo com as regras e os preceitos da gramática normativa é considerado correto. Dito de outra forma, “norma gramatical é um conjunto de fenômenos apresentados como cultos pelos gramáticos” (FARACO, 2008, p. 83).

Outro aspecto da gramática normativa é que algumas regras não fazem parte do uso cotidiano do falante e outras regras caíram em desuso, como é o caso do pronome pessoal ‘vós’ e suas respectivas conjugações verbais. Comparativamente, a norma gramatical não considera mudanças linguísticas a curto prazo nem acompanha a evolução linguística de determinada comunidade de falantes, enquanto a norma padrão está vinculada a uma língua modelo, pois segue prescrições representadas na gramática, no entanto é marcada pela língua produzida em certo momento da história e em uma determinada sociedade.

A partir de pesquisas, resistência e críticas à norma padrão brasileira, houve uma relativa abertura da literatura contemporânea. Esse fato influenciou os melhores gramáticos da segunda metade do século XX. O resultado disso foi a flexibilização de juízos normativos, quebrando em parte a rigidez da tradição conservadora. Dessa flexibilização foi produzida a norma gramatical composta por fenômenos apresentados como cultos por esses gramáticos.

Hoje podemos identificar uma posição menos radical em nossas melhores gramáticas. Encontramos um meio termo entre a norma padrão e as descrições

sistemáticas da norma culta. Também os dicionários renovaram sua postura e se abriram para a norma culta real, da mesma forma reconhecemos a mesma aceitação em textos literários e de imprensa.

A norma gramatical tem raízes na escrita vernácula latinizada e servia de modelo de correção baseada nos grandes escritores antigos. Enquanto a escrita era privilégio apenas das classes dominantes, a questão de unificação da língua parecia simples, portanto um modelo normativo não causava dificuldades. Contudo o domínio da cultura letrada precisava se expandir além da elite, devido a mudanças socioeconômicas como urbanização, industrialização, êxodo rural entre outros, surgindo, assim, a necessidade de se criarem escolas, além do direito de incluir os bens culturais a todos os cidadãos.

Com a ampliação da leitura e da escrita, o modelo normativo apresenta dificuldades e lacunas, pois está distante da maioria da população e acaba por interferir no ensino de língua portuguesa, visto que esse modelo não faz sentido aos falantes.

Embora com tantas críticas, o ensino de língua portuguesa permaneceu engessado durante muitas décadas e ainda hoje encontramos um ensino separado da sociedade. Todavia é a sociedade que justifica, sustenta e dá sentido ao ensino. Desse modo, torna-se impossível analisar o ensino sem analisar a sociedade, portanto mudá-lo implica transformar também a sociedade.

A crítica que alguns linguistas fazem ao ensino de língua portuguesa na realidade é voltada ao normativismo sem reflexão, embora algumas correntes contrárias imaginem que a nova proposta de ensino seria o abandono gramatical e da norma culta.

Uma nova proposta de ensino busca o domínio fluente da fala e da escrita, por meio de uma reflexão sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social e a atividade básica para se alcançar um bom rendimento na cultura escrita é conhecer a norma culta. Desse modo, cabe à escola romper com o modelo pedagógico tradicional e distante da norma culta real, claro que sem abandonar os conteúdos gramaticais, mas sim demonstrando efetiva relevância funcional ao relacioná-los com atividades de fala e escrita.

Os estudos descritivos da língua trazem uma interessante proposta de ensino: promover um trabalho de contraste entre língua falada espontânea, língua

monitorada e língua escrita mediante atividades de fala e de escrita dos alunos. Conforme sugere Faraco (2008, p. 161),

Estudar, por exemplo, a concordância verbal tem sentido quando claramente articulado com o uso da norma culta/comum/standard (face às diferenças entre esta e as demais variedades nessa área gramatical específica).

Implica dizer que a realidade sociocultural e histórica não pode ser desvinculada da compreensão sobre língua, pois esta se correlaciona com a vida e a trajetória histórica dos diversos grupos sociais que a utilizam.

A modificação desse processo de ensino aprendizagem tem a contribuir quanto ao estímulo de práticas positivas que venham a conscientizar sobre o preconceito linguístico, suscitando ações que promovam uma reconstrução da visão cultural sobre a nossa língua. De forma tal que os brasileiros aprendam a se orgulhar de seu falar e de sua cultura linguística, vencendo mitos de que o brasileiro não sabe falar e não sabe escrever e que sua postura linguística minimiza a língua.

Conhecer os conceitos sobre norma culta, norma padrão e norma gramatical permite uma aproximação com as variedades, com a língua real e com aspectos da expressão escrita de modo a distingui-las e demonstrar ao aluno que o estudo da norma culta objetiva o domínio de uma linguagem dotada de valores positivos e tida como adequada quando utilizada em situações monitoradas de fala e de escrita. Cada norma tem sua relevância e merece ter espaço no ensino de língua materna.

O aluno deve ter clareza de que a norma culta é passível de mudança com o tempo, principalmente porque atende a funções expressivas e socioculturais específicas que também podem ser modificadas, ou seja, a norma culta é uma dentre muitas variedades da língua.

Estudos linguísticos voltados a analisar as variedades e coletar dados para demais pesquisas geraram relevantes obras que podem auxiliar na formação docente. Algumas obras de destaque são: Dicionário Gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil (BORBA, 1990); Gramática de usos do Português (NEVES, 2000); Dicionário de usos do português do Brasil (BORBA, 2002); Guia de usos do português (NEVES, 2003).

Além das obras de cunho científico, a leitura de textos literários acrescenta a professores e alunos o contato com todas as normas e outras tantas variedades

linguísticas. Esse contato com linguagens diversas por meio da literatura promove contato com temas variados ou polêmicos que ampliam nossos horizontes.

Nessa perspectiva, ainda há muito que se pesquisar e a ser elaborado. A transformação dentro do ensino de língua materna deve passar pelas universidades e escolas, procurando ampliar-se por meio da formação continuada dos professores e sempre em busca do melhor método e de pesquisas voltadas à realidade linguística brasileira.

Apresentamos nesta subseção os tipos de normas mais frequentes no estudo da linguagem e demonstramos como perceber sua distinção amplia o ensino de língua materna. Utilizamos em nossa pesquisa a norma culta escrita para coleta de dados entre alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Na subseção a seguir, discutimos algumas considerações sobre Variação Linguística.

### 2.3.2 Variação Linguística

Nesta seção abordamos a variação linguística e o papel que ela ocupa no ensino de língua portuguesa. Ressaltamos, desde já, a característica de mudança presente nas variantes linguísticas que muitas vezes somente são perceptíveis ao longo do tempo e, em determinadas situações, podem apresentar um mesmo tema de forma diferente sem alterar seu valor semântico.

A conexão língua e sociedade é um pressuposto para o estudo das variantes linguísticas, como afirma Labov (*apud* MONTEIRO, 2008, p. 16-17)

A função da língua de estabelecer contatos sociais e o papel social, por ela desempenhado de transmitir informações sobre o falante constitui uma prova cabal de que existe uma íntima relação entre língua e sociedade [...] A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço.

Ou seja, o aspecto social da língua influencia diretamente os estudos linguísticos e apresenta aspectos como tempo, espaço, história entre outros que requerem o surgimento de uma ciência específica para estudos relacionados à variação da língua a partir de aspectos sociais. Essa ciência se chamaria: Sociolinguística. Alguns importantes representantes nos estudos sociolinguísticos foram Labov, Bright e Fishman. A contribuição desses linguistas para a Sociolinguística foi

principalmente a de inserir a diversidade linguística e de estudar a linguagem além da forma ou estrutura, pois consideravam a variação e diversidade linguística como aspectos inerentes à linguagem humana, visto que os dados sociolinguísticos coletados seguiam uma regularidade de cunho estrutural e social.

Ao estudar qualquer comunidade linguística, o cientista encontra diversos falares, construções linguísticas distintas que podem representar o mesmo valor semântico entre outras diversidades. Esse aspecto nada mais é que variação linguística. As variações linguísticas comprovam que nenhuma língua é homogênea.

No entanto, nossa sociedade ainda não percebe a variação linguística como uma característica cultural e rica da língua. A tradição social tende a julgar numa escala valorativa ou moral, em geral, chegando a estigmatizar a variedade desprestigiada.

Travaglia (2003) defende que a escola deve ensinar a norma culta e outras variantes, levando em conta que o falante deve usar a variante adequada a cada situação e que negar a possibilidade de o aluno aprender outras variantes poderia soar como preconceito de que nossos alunos não seriam capazes de desenvolver tais habilidades.

Faraco (2008) também concorda com Travaglia (2003) quanto às inadequações no percurso escolar de ensino da variação linguística. Ambos reconhecem que os documentos oficiais trazem e sugerem essa temática, contudo a escola não está preparada para essa matéria de ensino.

Como podemos constatar nos livros didáticos, a temática da variação linguística costumeiramente aparece de forma superficial e registrada apenas com a variação geográfica, visto que é ela mais fácil de ser abordada. No entanto, há outras variedades não contempladas pela pedagogia tradicional.

A crítica pertinente feita pela Sociolinguística diz respeito à cultura do erro e à violência simbólica, relacionadas a variantes desprestigiadas como os falares rurais, os quais chegam a ser unificados e denominados por “falar caipira”.

A variedade culta da língua, que é a mais bem aceita e divulgada, tem sua relevância, precisa ser ensinada na escola a fim de que o aluno possa utilizá-la a seu favor, quando necessário, ou em situações que se fizerem propício o seu uso. A aquisição da variedade culta, em geral, está relacionada às práticas socioculturais da escrita e, conseqüentemente, a escola mais uma vez será a responsável por proporcionar eventos de letramento e de inserção do aluno no mundo da escrita.

A proposta da Sociolinguística não minimiza e nem despreza a importância da variedade culta e das práticas de cultura escrita. Pelo contrário, os cientistas dessa área defendem que o acesso às variedades cultas da língua seja articulado às demais variantes linguísticas com o objetivo de ampliar o letramento dos alunos. Uma postura de ensino unilateral é analisada por Britto (2004 *apud* FARACO, 2008, p. 172) da seguinte forma:

Essa perspectiva de uma escola letradora – que toma as práticas socioculturais da cultura escrita como um eixo organizador do trabalho escolar – pode vir a pôr a escola disciplinar tradicional sob radicais interrogações, apontando a possibilidade de uma educação transdisciplinar como defende Britto (2004).

Ou seja, as possibilidades de práticas de letramento, sejam orais ou escritas, sejam formais ou informais, podem contribuir para que o aluno perceba melhor a riqueza das variantes linguísticas.

Camacho (2004, p. 50) acrescenta outro ponto relevante sobre a discussão das variantes:

Se um falante enuncia o verbo “vamos” como [vãmus] e outro falante o emite como [vãmu]”, podemos assegurar, com base nos postulados da Sociolinguística, que essa inconstância na fala não é o produto aleatório de um uso arbitrário e inconsequente dos falantes, mas uma prática ordenada e metódica de uma propriedade inerente aos sistemas linguísticos, que é a possibilidade de variação.

Portanto cada variante de fala possui regras próprias e se sustentam em aspectos regulares do uso, no entanto, em geral, o falante sequer se dá conta dessa complexidade. O confronto entre as variantes, a gramática de uso, a gramática descritiva e atlas linguísticos são contribuições da ciência linguística que comprovam a lógica e as regularidades da língua falada em cada variante.

Consideramos a temática em questão muito rica, com muitos pontos inexplorados e muitas lacunas a investigar, especialmente no que diz respeito à utilização da Sociolinguística dentro da sala de aula da educação básica, entretanto, essa proposta surge com o desejo de contribuir para que nossa realidade linguística supere os mitos, os preconceitos e a violência simbólica sobre nosso rico e variado falar brasileiro.

Tratamos nesta seção de aspectos relevantes da Variação Linguística dentro e fora da sala de aula. Concluímos que há muitas lacunas a serem preenchidas, por isso

enfatizamos a importância do uso de tal temática no ensino de Língua Materna. Em nossa pesquisa, especificamente na atividade diagnóstica de coleta de dados, será priorizada a variante culta, portanto nosso aluno deve ter clareza quanto às diferenças entre a variante culta presente no texto escrito e a sua variante de fala. No contexto da variação linguística, não podemos deixar de tratar sobre a gramática e seu ensino. Na próxima seção, tratamos dessas considerações.

#### **2.4 Considerações sobre o ensino de Gramática Normativa**

A presente seção faz considerações sobre a gramática normativa e um ensino de língua materno voltado aos aspectos comunicativos da língua e tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica voltada ao ensino de gramática em sala de aula.

A linguagem é uma característica essencial de qualquer sociedade, está presente em todas as atividades da comunicação humana, seja nos pensamentos, na fala ou mediando as relações entre as pessoas e embora a linguagem seja tão presente e intrínseca ao homem, os estudos a ela referentes construíram uma longa trajetória que se estruturou como ciência na metade do século XIX.

Quando o indivíduo internaliza a gramática de sua língua, aciona dois tipos de conhecimentos: o lexical e o sintático-semântico, que de maneira sucinta é assim descrito por Possenti (2004, p. 70):

Sem entrar em detalhes, pode-se dizer que tal conhecimento é fundamentalmente de dois tipos: lexical e sintático-semântico. O conhecimento lexical pode ser descrito simplificadaamente como a capacidade de empregar as palavras adequadas (isto é, instituídas historicamente como as palavras da língua) às “coisas”, aos “processos” etc. O conhecimento sintático-semântico tem a ver com a distribuição das palavras na sentença e o efeito que tal distribuição tem para o sentido.

Ou seja, Possenti (2004) tenta explicar de forma mais objetiva como ocorre a seleção mental por estruturas adequadas às regras da língua baseadas em frases e sentenças regulares. Sua justificativa é exemplificada com hipercorreções, além de sentenças que jamais seriam produzidos sequer por uma pessoa analfabeta e, em outros casos, construções que só seriam aceitáveis em situação de um estrangeiro aprendente de nossa língua. Como bem exemplifica o autor:

Se ouvir alguém dizer: “O meu mãe não gosta”, o falante de português tem de novo que escolher: ou conclui que há um problema (uma regra violada,

já que em português se diz “a minha mãe...”) supõe que o falante é estrangeiro. De fato, este segundo fato seria uma explicação do primeiro – só um estrangeiro poderia produzir uma forma como essa. Outro exemplo do mesmo tipo são as conhecidas hipercorreções. Falantes do meio rural ou com pouca instrução produzem formas como “meu fio (filho)”. Se, em algum momento, puderem aprender, em contato com falantes de outros grupos, que as palavras certas são “filho”, “palhaço”, “telha” etc. (POSSENTI, 2004, p. 71).

Os estudos linguísticos sobre ensino de língua materna valorizam o desenvolvimento das habilidades linguísticas e criticam a falta de reflexão sobre a língua, visto que essa realidade ainda é constatada através de um ensino de gramática disseminado de modo mecânico. Conforme alerta o autor,

Para tal é preciso superar a visão do ensino da língua como sendo ensino da gramática, e do ensino de gramática como ensino de regras. Há que se acrescentar aí algo novo: ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso. (...). Por mais que isso possa parecer paradoxal, é o conhecimento da língua que faz com que compreendamos aquilo que os compêndios gramaticais dizem a seu respeito e é eventualmente falta de domínio de determinada estrutura que faz com que os alunos apresentem dificuldades na análise. Na melhor das hipóteses, as regras gramaticais de um compêndio têm da língua uma visão estereotipada e artificialmente simples (POSSENTI, 2004, p. 86).

A crítica acima descrita não minimiza a relevância do conhecimento gramatical. Conhecer a estrutura da própria língua não deveria ser uma atividade tão árdua e enfadonha principalmente porque o aluno já chega à escola sabendo falar com fluência e realizando construções complexas. No entanto, a transmissão de conhecimentos na escola insiste em demonstrar apenas uma versão ao falante e essa versão tende a se distanciar até mesmo da linguagem padrão, quando exemplifica a língua materna com textos de séculos passados.

A polêmica sobre o ensino de gramática encontra correntes diversas. Durante algum tempo, com a valorização do estudo do texto e da ideia de que o aluno seria capaz de apreender a gramática por meio da leitura e interpretação textual, alguns professores deixaram de apresentar aos alunos conhecimentos gramaticais e ortográficos. Na academia também, durante certo período, defendeu-se a noção de que ensinar gramática tradicional era inútil e da mesma forma os graduandos divergiam, alguns acreditavam que já tinham visto conhecimentos gramaticais suficientes durante doze anos de educação básica, enquanto outros julgavam necessitar de mais conhecimento gramatical para serem repassados a seus futuros alunos (POSSENTI, 2004).

Atualmente, há um consenso entre os linguistas de que ensino de língua portuguesa é diferente de ensino de gramática. Essa distinção passa por uma nova postura quanto ao que se considera ensino de língua na escola e concepção de língua. Quanto ao ensino de língua portuguesa, a língua padrão deve ser ensinada, mesmo que não seja a variante utilizada pelos alunos, e uma possível postura contrária, que tente tirar-lhes tal direito, estaria assumindo um “equivoco político e pedagógico” e um preconceito, caso julgue os alunos incapazes de assimilar outra variante distinta da que utilizam (POSSENTI, 2004).

Colocar o aluno em contato com uma variante nova não seria uma violência cultural, desde que fique claro quanto enriquecedor é dominar outra forma de falar e escrever que pode lhe favorecer e que o contato com outra variante não seria uma imposição aos valores de outro grupo social (POSSENTI, 2004).

Um dos objetivos primordiais do ensino de língua materna seria desenvolver no aprendente a capacidade comunicativa na modalidade oral e escrita. Contudo as aulas de língua portuguesa na educação básica continuam sobrecarregadas de conteúdos normativos, distribuídos em atividades de memorização, treino e classificação de conteúdos gramaticais, enquanto uma menor carga horária é destinada à leitura e produção textual.

Mesmo com tanta energia e tanto tempo direcionados ao ensino de nomenclaturas e regras gramaticais, os resultados são negativos. Inicialmente, as aulas tornam-se muito mais expositivas do que dialogadas ou participativas, conseqüentemente surge por parte do alunado desmotivação e repulsa à disciplina, além de, em alguns casos, associarem seu fracasso escolar ao desconhecimento da própria língua. Em seguida, outro triste resultado está relacionado à deficiência em interpretação textual e na construção textual, posto que os alunos não conseguem organizar seu discurso escrito e levarão essa dificuldade para além da vida escolar, podendo continuar no ensino universitário e no mundo do trabalho.

A intensa corrida em busca do bem falar e bem escrever usa como método regras e exemplos considerados bons para serem reproduzidos. No entanto, falta uma noção clara de distinção entre língua oral e língua escrita. Além de que a concepção de língua enquanto sistema, cuja estrutura adotada como inflexível e invariável, direciona o ensino de gramática de forma tradicional na sala de aula, ou seja, o objeto de ensino torna-se a gramática normativa/prescritiva. A partir dela, o modelo de língua padrão utilizado não considera o contexto empregado nem quem

sejam os falantes. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem torna-se refém do extenso conteúdo programático pré-estabelecido e deixa em segundo plano as dificuldades dos sujeitos envolvidos e o uso efetivo da língua em situações reais de interação (TRAVAGLIA, 1997).

Também Geraldi (2006) concorda com Travaglia (1997), quanto a concepção de gramática norteadora do trabalho do professor que tem sido a gramática normativa/prescritiva. Em conformidade, Travaglia e Geraldi, alertam para a questão de que, dentro desse ensino tradicional, a variedade linguística e a língua funcionam apenas como instrumento de comunicação transmissor de informações entre emissor e receptor.

Mesmo com tantos problemas, não pretendemos negar o ensino de gramática normativa na escola, visto que é função da escola ensinar a norma padrão e proporcionar condições para que o aluno a utilize com eficiência em quaisquer eventos de letramento. Desse modo, concordamos com Possenti (2004, p. 54) quando afirma que:

Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola – que é ensinar língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo. É perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas, e sem as quais evidentemente não pode haver aulas de gramática como as que conhecemos. Espero que ninguém diga que não sabem sua língua os falantes de sociedades ágrafas, isto é, nas quais não há escrita e muito menos gramáticas, no sentido de listas de regras ou procedimentos de análise.

Ainda sobre essa questão, acreditamos que essa concepção de gramática tradicional não deve ser entendida como única, mas deve ser redimensionada, de modo a tornar-se significativa para o aluno e menos exaustiva para o professor. A metodologia pautada em conceitos e regras gramaticais se limita à memorização. Após a exposição e memorização, há um posterior preenchimento de lacunas, a partir de exemplos vazios que são distantes da realidade linguística do aluno ou mais simples do que as sentenças produzidas pelo alunado.

Tomando por base as considerações entre a gramática normativa e um ensino de língua materna, propomos uma reflexão associando o ensino vernáculo aos aspectos comunicativos da língua em sala de aula. A postura proposta tenta criar um ambiente de ensino mais significativo no que diz respeito à gramática

normativa e a identificar a gramática da língua em exemplos diversos de fala e escrita.

Na seção seguinte buscaremos dissertar sobre outro aspecto do estudo de gramática, numa abordagem que tenta aproximar a ciência ao cotidiano da sala de aula.

## 2.5 Seria a gramática uma ciência?

Muitas reflexões acerca da gramática já foram publicadas e mencionadas, desde críticas à supervalorização das suas regras por si mesmas. Esta seção traz uma abordagem científica quanto ao olhar que temos sobre a gramática.

Perini (2016) chama a atenção para essa abordagem sobre a gramática quanto ao currículo escolar. Sua questão é pertinente, visto que a disciplina de língua portuguesa convive com disciplinas do currículo escolar, como biologia e química, as quais se valem de argumentos científicos, conforme o autor:

Então, o que é que a gramática poderia fazer enquanto disciplina escolar? Minha resposta é que a gramática é uma disciplina científica, tal como a química, a geografia e a biologia. Assim como a biologia estuda os seres vivos (sua forma, fisiologia, hábitos etc.) e a química estuda os elementos e suas combinações, a gramática estuda um aspecto da linguagem – um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos (PERINI, 2016, p. 52).

Neste contexto, a gramática seria sim uma disciplina científica, desde que tivesse como foco o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos linguísticos típicos da sociedade atual e o conjunto de saberes construídos e transmitidos na educação e por meio do currículo escolar formariam o que o autor chama de *alfabetização científica*, ou seja, “um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa e do respeito aos fatos” (PERINI, 2016, p. 59).

Ao defender que não basta aprender ciência, mas que é importante fazer um pouco de ciência, o linguista sugere que algumas posturas sejam tomadas. Inicialmente, eliminar a falsa promessa de que aprender gramática está diretamente ligado ao saber escrever bem, em seguida, demonstrar atitude científica quanto a admitir questionamentos, especialmente, ao buscar atividades que promovam observação e manipulação dos fatos da língua, para posteriormente construir hipóteses.

Considerando a curiosidade comum da juventude e sua experiência como professor, o autor em questão afirma que os jovens alunos demonstram curiosidade científica e encontram sentido no saber quando participam de sua construção. Esse argumento justifica o desinteresse pelas informações transmitidas como “verdades”, as quais somente serviam para aplicação em prova.

Tratar a gramática como ciência também envolve admitir que a gramática de uma língua não é um sistema plenamente conhecido e nem sua descrição pode ser facilmente relatada pela literatura como algo pronto e acabado, bem como o fazer gramática deve estudar os fatos da língua, contrário à construção de um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas.

Nesta seção objetivamos apresentar uma abordagem científica quanto ao uso da gramática em sala de aula. Concluímos que a proposta de usar a gramática a partir dos fatos da língua promove uma reflexão sobre expressões reais do cotidiano dos alunos e sobre a estrutura da própria gramática da língua. Tomando posse da teoria, utilizamos essa como pressuposto teórico e metodológico em nossa pesquisa, além da proposta de intervenção escolar sobre o estudo do artigo.

A seguir tratamos das contribuições da linguística para o ensino de língua materna, que são informações pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem e também fazem parte de nossos pressupostos teóricos e metodológicos dentro da pesquisa de estudo do artigo.

## **2.6 Contribuições da linguística para o ensino de língua materna**

Diante do contexto de alterações na forma e metodologia de propostas de ensino de língua materna, surge a preocupação em tornar as atividades mais significativas ao aluno.

Eis um dos grandes desafios da linguística: contribuir no ensino de língua materna. Nas seções seguintes, visamos apresentar algumas contribuições como tipos de análise linguística e algumas práticas escolares de estudo da língua que podem tornar a reflexão sobre a língua um exemplo vivo tal como ela é.

### **2.6.1 Análise Linguística**

Nesta seção, trazemos um pouco do que a linguística chama de análise linguística e propomos uma reflexão acerca do ensino e sua convivência com as constantes mudanças linguísticas em virtude de vivenciarmos uma realidade influenciada pela rapidez dos meios de comunicação e pela frequente diversidade social.

É fato que a linguística não traz roteiros ou receitas infalíveis para solucionar todos os problemas do ensino de língua portuguesa, contudo a presença das disciplinas linguísticas justifica um crescimento nas pesquisas e uma preocupação com a “desautomatização dos fatos da língua”, ou seja, a ênfase em listas de regras e nomenclaturas descontextualizadas.

A utilização de exercícios repetitivos baseados na tradição gramatical e produções textuais que tomam como base textos higienizados sem marcas de autoria constituem um modelo de ensino tradicional que não promove a apropriação nem o desenvolvimento da língua.

A atividade de produção textual pode proporcionar um momento de expressão metalinguística consciente, daí a importância do trabalho com o texto em sala de aula. Tal metodologia já é reconhecida pelas ciências linguísticas e em documentos oficiais, diretrizes e publicações científicas voltadas ao ensino. Como vemos nos PCN (1998, p. 22)

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Ou seja, para que o trabalho com o texto ganhe significado, o professor precisa planejar atividades que promovam práticas discursivas com intenção comunicativa associada a um gênero textual específico. Franchi (1998) propõe estratégia de análise linguística através de três tipos de atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

As atividades linguísticas são tidas como ações que se fazem com a linguagem, ou seja, aquelas atividades planejadas dentro de um processo de

interação e que proporciona uma progressão e reflexão no locutor e entre interlocutores. Geraldi (2012) propõe que a atividade linguística parta do texto e preferencialmente do texto produzido pelo aluno. A análise linguística trabalhada pelo aluno em seu texto exercita seu saber linguístico quando, ao organizar e incluir informações, pode escolher entre um discurso direto ou indireto, como pode utilizar metáforas, expressões idiomáticas, citar ou parafrasear. Enfim, ir além da mera correção ortográfica e, através da reescrita textual, possibilitar ao aluno entrar em contato com o fenômeno linguístico e aspectos sistemáticos da língua portuguesa, sem se deter a nomenclaturas e taxonomias.

Sobre as atividades epilinguísticas, Franchi (1998, p. 36-37) argumenta:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de "gramática" no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades.

Também Geraldi (1997) corrobora com Franchi (1998) ao defender que as atividades epilinguísticas já são conhecidas pelos alunos que, desde crianças, antes mesmo de entrar em contato com a educação formal, faziam autocorreções, antecipações e reelaboravam seu discurso, de forma consciente ou não, para se fazerem compreender.

Nesse contexto, as atividades epilinguísticas fazem o locutor tomar suas próprias expressões como objeto de reflexão sobre os recursos linguísticos empregados e tentando aprimorar a sua produção. Por isso, tais atividades são conhecidas como ações que se fazem sobre a linguagem.

Com relação às atividades de metalinguagem, seriam ações da linguagem, ou seja, quando a linguagem tem o poder de falar sobre si mesma. Dessa maneira, a análise volta-se para a descrição por intermédio de sistematização e categorização dos elementos linguísticos, visto que a língua constitui o próprio objeto de análise.

Franchi (1998, p. 37) acrescenta sobre a atividade metalinguística:

Com objetivos muito próprios (similares aos do aprendizado de outras ciências naturais), chega-se assim a uma "teoria gramatical". (...) Como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como

decorrente de uma necessidade de sistematizar um "saber" linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente e com a questão fundamental sempre em mente: a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores, dependente do modo e estilo com que nos servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão.

A explicação do autor prioriza a associação entre a sistematização dos conhecimentos gramaticais às questões de significação. Corroborando com a mesma noção, Geraldi (1997) destaca que as atividades de metalinguagem levam à construção de consciência sobre a estrutura da língua por meio da categorização de recursos usados na produção textual. Dessa forma, os elementos gramaticais unem-se para formar uma "costura" entre as partes do texto, ou seja, a metalinguagem relaciona elementos linguísticos sistematizando-os e classificando-os com o objetivo de ajudar o aluno a perceber as regularidades de aspectos da língua.

Dentro da perspectiva do ensino de língua materna, cada uma dessas atividades tem sua relevância e momento adequado de utilização. O que percebemos é que ao entendermos os processos que envolvem cada atividade de análise linguística não podemos desvincular a gramática da leitura e da produção de texto, pois, como afirma Franchi (1998), mesmo nas frases mais simples que proferimos, nelas está presente a gramática.

Concluimos esta seção demonstrando a relevância de construir nos alunos a noção de análise linguística, ou seja, propor situações que promovam uma reflexão acerca da língua falada e da língua escrita, reconhecendo sinais de autoria e as constantes mudanças linguísticas presentes em nossa diversidade social. Defendemos um ensino significativo que seja próximo ao aluno, no entanto que lhe dê suporte para que alcance autonomia na língua escrita, visto que, em geral, é seu grande desafio.

A partir dos conhecimentos sobre análise linguística, visamos ampliar tal discussão, que envolve as práticas de estudo da língua, as quais também estão associadas às práticas de análise e reflexão da língua.

### 2.6.2 As práticas escolares de estudo da língua

Esta seção, dedicada às práticas escolares de estudo da língua, tem como base estudos de autores que propõem um ensino numa abordagem ampla, pois

envolve gramática, texto, leitura, escrita e conhecimento de mundo dos alunos a partir de construções linguísticas que circulam em textos da atualidade, bem como em expressões utilizadas pelos alunos. Objetivamos com esta seção refletir sobre as práticas escolares que podem auxiliar o professor a obter resultados mais satisfatórios no que diz respeito ao aprendizado de gramática.

Segundo Kleiman & Sepúlveda (2014), os métodos de leitura, a interpretação textual e os gêneros textuais devem receber seu mérito, no entanto, sem desmerecer momentos de metalinguagem sobre o ensino de gramática. Segundo as autoras,

Apesar da obviedade, ninguém parece pensar que, para ensinar todo esse aparato formal do conto de fadas a alunos do 6º e 7º ano, é necessário que eles saibam o que é verbo e tempo verbal. (...) Por essa ótica, podemos afirmar que o estudo do gênero não dispensa a abordagem analítica dos elementos gramaticais que compõem os textos desse gênero (KLEIMAN & SEPÚLVEDA, 2014, p.14).

Tanto em leitura quanto na produção escrita de textos, o desempenho linguístico dos alunos tende a melhorar quando se apropriam dos conteúdos gramaticais, ou seja, há uma relação direta entre gramática e usos da linguagem.

A gramática tradicional consagrou a frase como unidade de referência, e aplicou regras a frase isolada. Com o advento da linguística, as teorias da linguagem propõem um processo de ensino-aprendizagem não apenas voltado para a frase, mas ao texto, de modo que o aluno perceba a gramática em sua produção e possa exercitar seus conhecimentos gramaticais a partir da revisão de seu próprio texto. Assim, destaca Campos (2014, p. 10) que

(...) Um dos momentos mais propícios para exercitar os conhecimentos gramaticais que estão sendo aprendidos é, no processo da produção de um texto, a etapa de revisá-lo ou refazê-lo com vistas a torná-lo mais bem escrito. E que, de igual modo, o processo de aprendizagem da leitura pode oferecer ótimas oportunidades para levantar questionamentos sobre o emprego de itens gramaticais que ou acabam de ser estudados com os alunos, ou vão ser tratados em seguida com eles pelo professor.

Portanto relacionar os conteúdos gramaticais à diversidade de gêneros produzidos pelos próprios alunos, além de utilizar-se do amplo momento de produção textual, podem transformar a aula em uma boa e constante prática educativa de língua materna.

Propostas decorrentes do avanço da ciência linguística auxiliam no ensino de língua portuguesa. Dentre muitos avanços, podemos citar alguns que, segundo Antunes (2014, p. 89-90), demonstram a importância

De incluir uma perspectiva dos usos com destaque, em nosso caso, para os usos do vernáculo brasileiro; \* de ultrapassar a concepção de uma morfossintaxe imanente à língua e, assim, abrir para a fluidez e a multissignificação das categorias linguísticas em uso nas atividades de interação;\* de conceder atenção ao estudo do léxico, às estratégias de sua ampliação e ressignificação(constantemente, surgem palavras novas, e palavras já sedimentadas assumem novos significados), bem como às funções na construção coesa e coerente do texto; \*de proceder também a uma descrição da oralidade, tanto no que se refere aos usos mais formais e monitorados do discurso oral; \*de explicar os processos e estratégias envolvidos nas atividades de leitura e de escrita, com destaque para o conceito de “letramentos”;\*de superar a dimensão da frase e chegar até o texto, até o discurso, inclusive até os textos multimodais (...).

Essas noções exemplificam o crescimento da teoria linguística e de propostas elaboradas com fim pedagógico, visando tornar o ensino de língua materna mais significativo.

Apesar dos estudos valorizarem uma metodologia pautada no contexto, na leitura, na escrita, na produção textual e nos gêneros, ainda encontramos muita ênfase, em sala de aula, no estudo da gramática normativa, ou seja, nas classificações e nas subclassificações, desconsiderando-se os usos orais e variantes da língua.

Antunes (2014) chama a atenção para que as contribuições da Linguística sejam realmente utilizadas para o ensino de língua materna na educação básica. O primeiro passo seria que o professor tivesse claro o que são gramáticas em suas várias acepções e conseqüentemente a função de cada gramática, dessa forma adequaria sua metodologia ao modo de cada gramática a ser utilizada em sala de aula.

Uma nova reflexão sobre o sistema linguístico e os usos da língua poderia fazer parte da realidade de sala de aula, especialmente por meio de uma gramática contextualizada. Antunes (2014) considera que a gramática contextualizada deve ir além dos conteúdos tradicionais de morfossintaxe, pois tal gramática está relacionada a aspectos históricos, socioculturais, concepção de língua, funções que desempenha e ideologias dos povos que a utilizam.

A proposta de ampliação da autora prevê a “inclusão de conteúdos e noções pertinentes a perspectiva interacional da linguagem – a qual, por sua vez, envolve as

teorias do texto” (ANTUNES, 2014, p. 95). Também critica a divisão de conteúdos por professores de gramática e produção textual e a falta de conectividade entre as áreas de conhecimento e os profissionais que as assumem. Em outras palavras, essa metodologia descontextualizada gera uma gramática fora do uso e conseqüentemente estuda-se uma gramática fora do texto.

Para Antunes (2014, p. 110), contextualizar a gramática: “é apenas uma estratégia metodológica de análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto”. Baseada nessa perspectiva de inovação e ampliação do estudo de linguística, a autora sugere o estudo de léxico-gramática considerando o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico. Exemplifica esse processo com expressões tais, como: “homem-bomba, malabarismo político e turma do pão e queijo”, pois o professor trabalharia além do recurso linguístico, também o conhecimento de mundo.

Acrescenta a pesquisadora a análise léxico-gramatical na perspectiva de mudanças linguísticas, neologismos, estrangeirismos, expressões fixas, mudanças lexicais de classes ou categorias. Ademais, no aspecto textual, propõe a inclusão de aspectos como gêneros textuais (orais e escritos), recursos coesivos, intertextualidade, pressuposição e inferência.

As possibilidades de trabalho contextualizado e linguístico referentes ao ensino de língua materna possibilitam explorar formas de uso, escolha e substituições que os falantes optam mesmo sem saber nomenclatura e classificações. Algumas controvérsias sobre o papel da gramática normativa dizem respeito aos mitos que os falantes apresentam como tabu, com relação à insegurança que sentem nos usos formais de sua própria língua materna.

Outra relevante contribuição da linguística está na questão das variedades linguísticas e na luta pelo combate ao preconceito linguístico. Bagno (1999) relata seis mitos sobre a língua portuguesa, são eles: 1. o da unidade da língua portuguesa brasileira; 2. o de que as línguas não mudam; 3. o mito da dificuldade de aprender a língua materna; 4. o mito de que a escrita alfabética é uma representação perfeita da fala; 5. o de que só a língua de prestígio é língua; e 6. o mito de que se só a língua padrão é descrita nas gramáticas, então só ela tem gramática.

A má impressão que nossos alunos possuem e a aversão ao estudo de língua portuguesa também perpassa a reflexão sobre a desmistificação da língua e da

gramática. Portanto discutir os mitos que os nativos têm acerca de sua língua constitui um papel importante para o professor trabalhar em sala de aula.

A fim de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, Geraldi (1991) recomenda os seguintes tipos de atividades: atividades linguísticas (referentes ao uso da língua, ex.: conversar, discutir, ler um texto etc); atividades epilinguísticas (refletir sobre a língua sem aparato técnico ou nomenclaturas ex.: escrever determinado gênero utilizando os recursos adequados sem uso da nomenclatura) e atividades metalinguísticas (uso de descrições técnicas, geralmente utilizado no estudo de gramática). A prática dessas diferentes atividades tem por finalidade diversificar o ensino e intercalar aos momentos de repasse de conceitos.

Quanto ao uso da metalinguagem, especialmente nas aulas de gramática, os linguistas divergem sobre este aspecto. Conforme as orientações dos PCN, o uso da metalinguagem é recomendado ao professor no que tange às atividades de análise linguística, conforme transcrito a seguir:

Ao organizar atividades de análise linguística para possibilitar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos selecionados, alguns procedimentos metodológicos são fundamentais para o planejamento do ensino: apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado (...). Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados (BRASIL, 1998).

Acreditamos que o uso da metalinguagem é inevitável quando se trata de transmitir ou socializar informações sobre nossa própria língua. No entanto, essa prática deve ser mensurada e intercalada a tantas outras atividades de leitura, escrita, oralidade, exercícios entre outros. O consenso que percebemos está na meta de proporcionar aos alunos o contato com a língua padrão. E onde encontramos esse padrão? A variedade de prestígio que deveria ser mais enfatizada está presente nos jornais ou textos jornalísticos, de acordo com Possenti (2012, p. 35-36), ao afirmar que:

Todas as línguas mudam, de maneira que não há razão de ordem científica para exigir que alunos dominem formas arcaicas que nunca ouvem e pouco encontram (...) Haveria muitas vantagens no ensino de português se a escola tivesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos algo como a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga.

O objeto da aula de língua portuguesa deve se pautar no estudo dos diversos modos de funcionamento de nossa língua, a fim de permitir efeitos de sentido. Tomar a linguagem como objeto de análise ainda é um alvo a ser alcançado pelos professores que estão perdidos com novas tecnologias, teorias distantes, opiniões confusas e materiais didáticos simplistas.

Auxiliar o aluno a estruturar suas produções orais e escritas, bem como orientar-lhe a fazer explorações minuciosas quanto à significação textual constitui uma tarefa relevante do professor. Através da natureza singular da linguagem, o professor pode mediar a autonomia do aluno para que este atue como falante pronto a tomar decisões sobre sua própria análise linguística.

As teorias linguísticas a favor do ensino de língua materna são muitas em todas as áreas, seja Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica entre outras. No entanto, há pouco material adaptado ao nível de ensino fundamental e médio. Algumas boas coleções organizadas por pesquisadores renomados foram publicadas e distribuídas às escolas pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação). Entre vários títulos, mencionamos o livro *Ensino de Língua Portuguesa*, cuja organização coube a Carvalho (2014). O que chama atenção neste tipo de material é, inicialmente, uma linguagem objetiva e direta, em seguida, uma fundamentação teórica bem alicerçada aos conteúdos trabalhados no cotidiano de sala de aula e, por fim, sugestões de como enriquecer propostas pobres do livro didático, utilizando-se de toda a potencialidade que nossa língua portuguesa dispõe. Sobre o desafio de ensinar língua materna, afirma a autora:

O prazer de se aventurar no trabalho com a linguagem vem do reconhecimento de que as palavras não têm relação direta com as coisas que indicam. No percurso de interpretação, deparamos com o delírio, a ironia, os equívocos e outras surpresas do sistema linguístico que tornam nosso trabalho de “decifração” extremamente empolgante (CARVALHO, 2014, p. 36).

Dessa forma, percebemos que, embora seja um desafio trabalhar com língua materna, também identificamos suas inúmeras possibilidades de trabalho e a grande chance de valorização de nossa cultura.

Visamos apresentar nesta seção exemplos de práticas de estudo da língua que possam contribuir quanto à metodologia no professor de língua materna especificamente na área de gramática.

Neste capítulo contemplamos aspectos teóricos a serem utilizados durante a pesquisa, pois o foco esteve voltado para o ensino de língua materna, como: breve história do ensino de gramática; concepções de gramática; variações linguísticas; tipos de normas e outras considerações sobre o ensino de gramática normativa. Ademais contemplamos aspectos metodológicos a serem utilizados na pesquisa, cuja ênfase esteve voltada às contribuições da linguística ao ensino de gramática, por exemplo análise da gramática sob abordagem científica, análise linguística, práticas de estudo de língua e outros conhecimentos linguísticos relevantes. No próximo capítulo, definiremos as categorias de análise a serem utilizadas sobre os dados coletados acerca do emprego do artigo definido e indefinido.

### 3 O ARTIGO NA PERSPECTIVA DAS GRAMÁTICAS TRADICIONAL E DESCRITIVA

Neste capítulo expomos como o estudo do artigo é abordado segundo a Gramática Tradicional e segundo a Gramática Descritiva. Para traçar essa relação, baseamo-nos em Sarmiento (2000), Paschoalin e Espadoto (2008) e Ferreira (2011) e tomamos como pressupostos teóricos Müller e Bertucci (2012). Este capítulo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos as prescrições gramaticais do artigo; na segunda, as descrições gramaticais do artigo – nas subseções, apresentamos a distinção novo-familiar, unicidade e anaforicidade e as noções de saturação, variação e quantificação. Por fim, apresentamos as categorias de análise que serão tomadas como base na análise de dados.

#### 3.1 Prescrições gramaticais do artigo

A presente seção traz uma breve exposição de como as gramáticas abordam o estudo do artigo. As gramáticas analisadas foram: Gramática em Textos (SARMENTO, 2000); Gramática Teoria e Exercícios (PASCHOALIN; ESPADOTO, 2008); e Aprender e Praticar Gramática (FERREIRA, 2011).

Na primeira gramática analisada, Sarmiento (2000) traz uma seção denominada “Contextualizando”, onde encontramos uma historinha em quadrinhos dos personagens Helga e Hagar, conforme a imagem a seguir.

IMAGEM 01 – Tirinha de apresentação da seção “Contextualizando”



Fonte: Sarmiento (2000, p. 106).

Abaixo da tirinha, há uma explicação sobre os artigos que surgem nas construções: “(...) uma desculpa” e no quadrinho seguinte “a desculpa”. A autora usa os termos “indeterminando o substantivo desculpa” e “determina o substantivo desculpa, que nesse caso significa desculpa específica...” (SARMENTO, 2000, p. 106).

Após a história em quadrinhos, o leitor depara-se com um poema de Carlos Drummond de Andrade intitulado Cidadezinha Qualquer.

#### CIDADEZINHA QUALQUER

Casas entre bananeiras  
mulheres entre laranjeiras  
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.  
Um cachorro vai devagar.  
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus (SARMENTO, 2000, p. 107, grifos do autor).

A análise feita na gramática diz respeito às segunda e terceira estrofes. As expressões utilizadas são: “a palavra **um** caracteriza os substantivos de modo vago (...)”; “Entretanto, o emprego de **as**, antes de janelas (...) determina e define quais são as janelas(...)” (SARMENTO, 2000, p.109, grifos do autor).

Posteriormente, há a seção “Conceituando”, nela encontramos a conceituação do artigo, assim como sua classificação e flexão. “Há palavras que, como você verificou nos textos apresentados, antecedem o substantivo para determiná-lo de modo particular ou de modo vago. Essas palavras são chamadas de **artigo**.” (SARMENTO, 2000, p. 109, grifo do autor)

Sobre a gramática de Paschoalin e Espadoto (2008), o capítulo sobre artigo inicia-se com o seguinte exemplo:

(1) “Na pequena cidade onde moro, há **um** rio.

**O** rio corta a cidade pelo meio.”

A partir do exemplo citado, há uma explicação sobre o artigo, relacionando-o ao substantivo e ao “sentido específico ou não específico de um ser” (PASCHOALIN; ESPADOTO, 2008, p. 53). Conforme citação seguinte: “O artigo é uma classe gramatical variável. Possui formas distintas em gênero e número para concordar com o substantivo a que se refere.” (PASCHOALIN; ESPADOTO, 2008, p. 53) Em seguida, subdivide o capítulo com uma seção sobre classificação dos artigos e outra sobre flexão dos artigos.

A terceira gramática analisada, de Mauro Ferreira (2011), inicia com um parágrafo do Almanaque Brasil sobre o escritor Machado de Assis. Coloca um questionamento: “Há uma significativa diferença entre ser **um** dos maiores e ser **o** maior, não é?” (FERREIRA, 2011, p. 260, grifos do autor).

Em seguida, o capítulo sobre artigo continua com uma introdução que retoma brevemente as classes de palavras que o livro contemplou anteriormente e compara o artigo ao adjetivo quanto à característica de ambos acompanharem o substantivo.

A seção seguinte dedica-se a “Conceito e Classificação”. Começa com uma anedota:

Uma lanchonete da Zona Sul carioca está lançando uma novidade: o sanduíche Epa!. A pessoa compra o sanduíche, abre o pão e grita: "Epa! Cadê o queijo?". A lanchonete serve Epa! de várias qualidades: Epa! de presunto, Epa! de galinha e Epa! de sardinha (NUNES, 1997 *apud* FERREIRA, 2011, p. 261, grifos do autor).

Após a anedota, o autor explica os exemplos utilizando-se de termos como “a primeira vez que ele vai fazer referência”, “torna genérico, indefinido” e mostra outros exemplos dentro do texto, nos quais o artigo definido e o substantivo ao qual ele acompanha tomam noção de definido pelo contexto, ou seja, exemplos nos quais não é necessário que apareça primeiro o artigo indefinido, para depois aparecer o definido.

Depois de trazer a seguinte definição para artigo: “Artigo-palavra que se coloca antes do substantivo para determina-lo de modo particular (definido) ou geral (indefinido)” (FERREIRA, 2011, p. 262), subdivide a seção em itens sobre o emprego do artigo. Os itens são: a substantivação; os artigos e suas combinações; determinação do gênero e do número de substantivos; palavras que não admitem artigo e empregos opcionais de artigo.

Quanto ao conceito e classificação dos artigos, as três gramáticas analisadas classificam os artigos quanto a definido e indefinido, quanto ao gênero: feminino e masculino; e quanto ao número: singular e plural.

A Gramática em Textos desenvolveu a partir de dois gêneros textuais exemplos da noção definido e indefinido. Já a Gramática Teoria e Exercícios exemplificou a mesma noção com dois versos e dois exemplos de frases, enquanto a Aprender a praticar gramática desenvolveu duas laudas de explicações sobre a noção definido e indefinido a partir de exemplos tirados do gênero anedota.

A terceira gramática analisada também colocou uma pequena nota em destaque para chamar a atenção do seu leitor sobre a possível mudança de classe gramatical entre as palavras de acordo com a combinação entre elas em uma frase. E acrescenta que o artigo pode ser encontrado como pronome, preposição ou numeral.

Demonstrando os conceitos sobre o artigo temos: 1) “Artigos são palavras que antecedem os substantivos, determinando-os de modo particular ou de modo genérico” (SARMENTO, 2000, p. 109); 2) “Artigo é a palavra que indica tratar-se de um ser específico ou não da espécie” (PASCHOALIN; ESPADOTO, 2008, p. 53); e 3) “Artigo – palavra que se coloca antes do substantivo para determiná-lo de modo particular (definido) ou geral (indefinido).” (FERREIRA, 2011, p. 262).

Percebemos em todas as conceituações que há uma preocupação por destacar a noção de definido e indefinido, associando ao que for específico/particular ou genérico/geral/não específico. Além disso, observamos que o primeiro e o terceiro conceito destacam a posição que o artigo deve ocupar. Desse modo, concluímos que as gramáticas tradicionais trabalham o artigo em seus aspectos morfossintático e semântico. No entanto, quando se trata do aspecto semântico, a abordagem feita por essas gramáticas é muito limitada.

Com relação ao espaço dedicado ao artigo nas gramáticas estudadas, percebemos que apenas Ferreira (2011) dedicou mais exemplos das possibilidades do artigo, enquanto Sarmiento (2000) e Paschoalin e Espadoto (2008) sintetizaram o emprego do artigo em uma lauda e meia.

Após apresentar o artigo de acordo com a gramática tradicional sob o aspecto morfossintático, tratamos na seção seguinte do artigo sob a ótica da gramática descritiva e sob uma abordagem semântica.

### 3.2 O artigo segundo a Gramática Descritiva

Nesta seção tratamos do artigo sob a perspectiva da gramática descritiva. A análise a respeito do estudo do artigo usará pressupostos teóricos da Semântica dos Determinantes, desenvolvidos pelos autores Müller e Bertucci (2012).

Inicialmente, destacamos que as características do artigo, em geral, são associadas ao aspecto morfológico. Acrescentando um aspecto contrário, ou seja, a presença de traço semântico, Monteiro (apud DUARTE; LIMA, 2000, p. 61, grifo) argumenta que:

Pela força demonstrativa dos pronomes (função dêitica), que estaria presente no artigo. Diz que os pronomes pessoais, pronomes demonstrativos e artigos se assemelham: todos têm a característica comum de *individualizar* e cita Elena Wolf que diz ser, nos artigos e pronomes pessoais, a individualização o traço semântico fundamental que lhe permite servir como recurso de identificação. (...) Por último, Monteiro (1986) acrescenta outro argumento de ordem semântica: o artigo indefinido *um* equivale a indefinido (um=algum).

Dessa forma, Monteiro (1986) reforça a característica semântica do artigo e de outras classes de palavras e destaca também o aspecto de referenciação, que trataremos adiante, nas subseções 3.2.1 Distinção Novo-Familiar, Unicidade e Anaforicidade e 3.2.2 Saturação, Variação e Quantificação.

#### 3.2.1 Distinção Novo-Familiar, Unicidade e Anaforicidade

A gramática descritiva classifica alguns termos diferentes da gramática tradicional. As classes de palavras que na gramática normativa não funcionam como verbos nem advérbios enquadram-se na classificação de Sintagma Nominal (doravante SN). Portanto, quando Muller e Bertucci tratam de SN, não necessariamente referem-se apenas ao artigo, mas a toda a expressão nominal que pode envolver artigo acompanhado de substantivo e adjetivo, entre outras expressões.

O nosso estudo baseia-se em três propriedades desenvolvidas por Müller e Bertucci (2012), as quais são básicas para entender a noção de definitude e indefinitude dos sintagmas nominais. As propriedades são: distinção novo vs. familiar; unicidade vs. não-unicidade; e anaforicidade vs não-anaforicidade.

Müller e Bertucci (2012) citam Matthewson (1996) para destacar a noção de definitude e indefinitude, sendo a distinção entre as duas noções expressa pelo contexto de uma língua natural ou por recursos linguísticos. Tais recursos linguísticos podem ser classificados como determinantes, explicados pelos autores como

(...) termos que podem identificar um referente no mundo, como em *o homem saiu*, em que o artigo *o* faz referência a um indivíduo já conhecido no contexto. Podem também não determinar esse referente, como em *um homem saiu*, em que não há uma identidade do referente que saiu. Eles podem ainda expressar uma relação, como em *todo homem é mortal*, em que *todo* relaciona o conjunto dos homens ao dos mortais: para todo indivíduo, se ele for homem, ele também é mortal (MÜLLER; BERTUCCI, 2012, p. 150-151, grifos dos autores).

Os determinantes são recursos linguísticos relevantes para expressar definitude e indefinitude de um SN ou de uma sentença. Na citação anterior, os determinantes são expressos pelos artigos ‘o’ e ‘um’ e pelo pronome ‘todo’. Conforme Matthewson (1996 apud MÜLLER; BERTUCCI 2012), os determinantes também distinguem definitude, número, caso etc.

Ainda segundo os autores citados, a diferença mais significativa entre sintagmas definidos e indefinidos diz respeito à noção de algo familiar ou algo novo. Aos sintagmas definidos, relaciona-se a noção de algo familiar, que já havia sido mencionado no discurso, enquanto a noção de algo novo relaciona-se aos sintagmas indefinidos, por ter sido mencionado pela primeira vez em uma situação de fala. Os exemplos que se seguem, retirados de Müller e Bertucci (2012, p. 153, grifos dos autores), ilustram a distinção novo-familiar e suscitam uma análise sobre qual sentença seria mais adequada:

- (1) a. Um rei tinha **uma linda filha**. **A filha** sonhava em ser professora
- b. Um rei tinha **uma linda filha**. **#Uma filha** sonhava em ser professora.
- c. **#Um rei** tinha **a linda filha**. **Uma filha** sonhava em ser professora.
- d. **#Um rei** tinha **a linda filha**. **A filha** sonhava em ser professora.

Um bom texto narrativo traz de modo claro e objetivo a distinção novo-familiar para que o leitor entenda o enredo e acompanhe o surgimento de cada personagem, bem como o decorrer das ações. Entre os exemplos citados, apenas a sentença (1a) obedece a ordem de distinção novo-familiar, pois inicialmente apresenta a personagem pelo SN indefinido ‘uma linda filha’, em seguida retoma o referente com o artigo definido transmitindo a ideia de familiaridade ao SN definido ‘a filha’. As demais sentenças não obedecem essa ordem e, portanto, são inadequadas.

A segunda propriedade, denominada de unicidade, está associada à noção de definitude, ou seja, quando um SN definido indica que existe somente uma determinada entidade que participa do predicado. A característica de não-unicidade pode ser percebida em SNs indefinidos presentes em sentenças interrogativas ou negativas. Conforme os exemplos extraídos de Müller e Bertucci (2012, p. 153-154):

- (2) O artigo está pronto.
- (3) Os artigos estão prontos.
- (4) a. João não escreveu o artigo de Semântica.  
b. João não escreveu um artigo de Semântica.
- (5) a. João viu o professor na festa?  
b. João viu um professor na festa?

Os exemplos (2) e (3) transmitem a noção de unicidade através do SN definido, quer esteja no singular ou no plural. Esse recurso linguístico demonstra que o SN definido singular ‘o artigo’ refere-se apenas a um único artigo que já está finalizado, da mesma forma o SN definido plural ‘os artigos’ faz referência a “um único grupo composto pela soma máxima das entidades relevantes no universo de fala” (MÜLLER; BERTUCCI, 2012, p.154).

Nas sentenças (4a) e (5a), o SN definido respectivamente, ‘o artigo’ e ‘o professor’, também faz associação a um único ser dentro do discurso. Já nas sentenças (4b) e (5b), os SNs indefinidos expressam não-unicidade sendo possível mais de uma interpretação. Em (4b), João poderia ter dois ou mais artigos de Semântica e só não escreveu um ou João escreveu qualquer artigo de Semântica. Da mesma forma, em (5b), pode ser que não houvesse professores na festa ou talvez houvesse um ou mais professores e João não o(s) viu. Os exemplos citados

comprovam que a característica de unicidade de uma entidade referida é assegurada pelo SN definido.

A terceira propriedade encontrada nos SNs definidos chama-se anaforicidade. Por meio desta propriedade, um SN faz referência a outro SN antecedente com a mesma denotação. Müller e Bertucci (2012, p. 155, grifos) ilustram esta característica nos seguintes exemplos:

- (6) a. João comeu *a pizza* e Pedro comeu *a pizza* também.  
 b. *Um cachorro* entrou. *O cachorro* deitou no chão.

Os SNs da sentença (6a) correspondem à mesma pizza e na sentença (6b) o SN indefinido ‘um cachorro’ também é retomado pelo SN ‘o cachorro’. Portanto, a propriedade de anaforicidade se manifesta nos exemplos (6a) e (6b) pela relação de referência retomada entre os indivíduos de mesma denotação.

Com SNs indefinidos, encontramos a propriedade não-anaforicidade, em virtude de os elementos não retomarem o mesmo elemento antecedente. Segundo os autores, essa interpretação é conhecida como referência disjunta, que podemos comprovar por meio dos exemplos seguintes de Müller e Bertucci (2012, p.155, grifos):

- (7) a. João comeu *uma pizza* e Pedro comeu *uma pizza* também.  
 b. João escreveu *um artigo* e Pedro escreveu *um artigo* também.

A referência disjunta está marcada nos SN indefinidos ‘uma pizza’ em (7a), pois não se tratam da mesma pizza, e em (7b), os SNs indefinidos ‘um artigo’ dizem respeito a artigos diferentes. Desta forma, a propriedade de anaforicidade está relacionada a SNs definidos e, por conseguinte, a referência disjunta não ocorre com SNs definidos.

Nesta subseção, expomos a expressão da definitude e indefinitude a partir de propriedades semânticas: relação novo-familiar, relação de anaforicidade e relação de unicidade. Vejamos a seguir outros aspectos semânticos relevantes para a noção de definitude.

### 3.2.2 Saturação, Variação e Quantificação

Ainda tomando como base os pressupostos teóricos de Müller e Bertucci (2012), trataremos dos fenômenos de saturação, variação e quantificação. Para explicar e exemplificar tais fenômenos linguísticos, os autores utilizaram a forma lógica, ou seja, “maneira de representar uma sentença com os seus predicados e argumentos por meio do simbolismo lógico. Por isso, ela é também uma maneira de mostrar a semelhança entre predicados verbais e nominais” (MÜLLER; BERTUCCI, 2012, p.156).

Kamp (1981) e Heim (1982) são citados por Müller e Bertucci (2012) como representantes de trabalhos que defendem as características de variação e saturação presentes em SNs indefinidos.

Entenda-se por variável quando uma expressão muda ou varia de referência e por saturação quando há o preenchimento dos complementos exigidos por um predicado, tais complementos são sujeito e objeto.

De acordo com Müller e Bertucci (2012), os SNs definidos e indefinidos colaboram para a saturação de um predicado e a distinção entre os SNs dependerá das propriedades novo-familiar, unicidade e anaforicidade. Conforme os exemplos:

(8) a. Um homem chegou.

b.  $\exists x \exists e$  [chegar(e,x)&homem(x)]

(9) a. O homem chegou.

b.  $\exists e$  [chegar(e,o homem)]

(10) a. João chegou.

b.  $\exists e$  [chegar(e,joão)] (MÜLLER; BERTUCCI, 2012, p.156-157)

A forma lógica utilizada pode ser lida da seguinte forma em (8b): “existe um indivíduo  $x$  ( $\exists x$ ) e existe um evento  $e$  ( $\exists e$ ), tal que o evento  $e$  é chegar e tem um indivíduo  $x$  que chega (chegar(e,x)) e o indivíduo  $x$  é homem (homem(x))” (MÜLLER; BERTUCCI, 2012, p.156). Na sentença (8) o SN indefinido satura o predicado que é preenchido pelo sujeito ‘Um homem’, no entanto o SN indefinido assume a característica de variação, pois ‘um homem’ não se refere a alguém em particular, por isso a expressão utiliza a variável ( $x$ ).

Em (9b) a forma lógica pode ser lida como “existe um evento  $e$  ( $\exists e$ ) tal que o evento  $e$  é chegar e o indivíduo que chega é o homem”, enquanto (10b) pode ser

lida como “existe um evento  $e$  ( $\exists e$ ) tal que o evento  $e$  é chegar e o indivíduo que chega é João”. Nas sentenças (9) e (10), os sujeitos, respectivamente um SN definido e um nome próprio, saturam o predicado chegar e não apresentam referência variável, ao contrário da sentença (8), cujo sujeito é um SN indefinido.

Com relação à quantificação, os SNs podem passar por uma operação de quantificação existencial ou universal. Retomando ao exemplo (8a), temos o SN indefinido e o determinante indefinido *um* que são quantificados existencialmente, conforme Müller e Bertucci (2012) explicam pela teoria de conjuntos:

(...) Existe pelo menos uma entidade  $x$ , que pertence ao conjunto dos homens; e que chegou:  $\exists x \exists e$  [chegar( $e, x$ ) & homem( $x$ )]. Em termos de conjuntos, a intersecção entre o conjunto dos homens e o conjunto dos indivíduos que chegaram tem pelo menos uma entidade (MÜLLER; BERTUCCI, 2012, p. 157).

O artigo ‘um’, que promove a quantificação existencial, relaciona o nome ‘homem’ ao predicado, em outras palavras, temos a quantificação existencial do nome com relação ao predicado.

Outros recursos linguísticos promovem a quantificação universal. Esta pode ser entendida como ideia de totalidade/coletividade transmitida por um quantificador universal que “toma o conjunto completo de todas as entidades daquela classe e relaciona ao predicado” (MÜLLER; BERTUCCI, 2012, p.157-158).

Os exemplos a seguir tratam da noção de quantificação universal por meio de recursos linguísticos e nominais nus. Para melhor compreensão, os autores esclarecem o que são nominais nus, ou seja, sintagmas “destituídos de morfemas funcionais, aqueles responsáveis por marcar gênero, número, caso, definitude, indefinitude etc.” (MÜLLER; BERTUCCI, 2012, p.150).

- (11) a. Todas as onças são inteligentes./Toda onça é inteligente.  
 b. Onça sempre caça sua comida.  
 c. Onças são animais ferozes.

Percebemos a quantificação universal através dos quantificadores ‘Todas/Toda’ em (11a), do SN nu ‘Onça’ em (11b) e do SN nu plural ‘Onças’ em (11c). Tomando a teoria de conjuntos, identificamos em (11a) o conjunto das onças inserido no conjunto de seres inteligentes, enquanto que em (11b) entendemos que

todo indivíduo que pertence ao conjunto das onças caça seu próprio alimento e em (11c) todos os indivíduos que pertencem ao conjunto das onças assume a característica de ser feroz.

Portanto, no PB encontramos a quantificação existencial e a quantificação universal. Identificamos traço de quantificação existencial em SN indefinido, como em (8a), e traço de quantificação universal nas sentenças (11a, b, c), através de SN nucleado pelo todo, singular nu e plural nu.

As noções de definitude e indefinitude marcadas pelas propriedades novo-familiar, unicidade e referência anafórica, bem como as noções de saturação, variação e quantificação apresentadas por Müller e Bertucci (2012) são nossos pressupostos-teóricos fundamentais para inserir a perspectiva semântica ao processo de ensino-aprendizagem do artigo.

A seguir, apresentamos ocorrências coletadas em atividades corriqueiras de sala de aula:

Recontando a fábula do Leão e do Ratinho

(12) (a) O leão estava dormindo tranquilo e veio muitos rratinhos e ficaram pulando em cima dele e ele acordou ....

(b) Era uma vez O leão estava dormindo e o monte de ratos subiu no Leão e o leão acordou...

(c) Era uma vez um leão e o ratinho...

(d) Era uma vez o leão e o ratinho um dia o leão estava dormindo ai foi uns ratinhos acordar ele ai os ratinho saíra correndo .....

Narração sobre a Bruxinha atrapalhada a partir de tirinha sem linguagem verbal

(13) (a) Um dia a bruxinha tava lendo um livro de palhaços, quando ela adormecel e dormil, os personagens começaram a sair do livro e saíram todos, quando ela começou a acorda, e quando ela acordo persebel que o livro estava em branco.

(b) A bruxinha estava lendo o seu livro bem devagar. (...)e adormeceu, enquanto ela dormia algo inesperado aconteceu, 2 personagens saíram do livro,

depois mais personagens saíram eram vários era um palhaço, um jacaré, e etc.(...)Quando ela olhou para o livro e não viu nenhum personagem, ela levou um grande susto e ficou sem entender nada.

(c) A bruxinha estava sentada em um banco lendo um livro quando bateu um sono e ela adormeceu. Quando acordou todos os personagens do livro tinham sumido(...)

Os exemplos citados em (12) e (13) foram importantes para nos alertar quanto à necessidade de se trabalhar a questão da definitude/indefinitude em sala de aula, especialmente entre alunos do 6º ano do ensino fundamental, pois ainda não constroem sozinho reflexões sobre a estrutura de sua língua e também não comparam as modalidades de comunicação (oral e escrita).

Como podemos perceber nos exemplos em (12) e (13), o SN definido foi usado para iniciar a história sem levar em conta que deveria ter sido anunciado como informação nova e o mais adequado seria utilizar o SN indefinido. Em (12c) os personagens são anunciados indiscriminadamente, sendo o primeiro como SN indefinido e o segundo como SN definido.

Outro ponto que reforça nossa hipótese de que o aspecto semântico merece ser enfatizado é a constatação de que os alunos pouco erram o emprego do artigo quanto a sua abordagem morfossintática.

A partir das prescrições e descrições do artigo definido e indefinido abordadas, neste capítulo, concluímos que uma proposta de ensino desse assunto deve contemplar não só o aspecto morfossintático, mas também o semântico. Sem trabalhar esses dois aspectos, o professor de língua portuguesa não conseguirá elaborar estratégias de ensino voltadas para a análise e reflexão linguística.

Apresentamos, neste capítulo, o emprego do artigo na perspectiva das gramáticas tradicional e descritiva, além de mostrarmos uma breve exposição sobre propriedades da definitude segundo Müller e Bertucci (2012) embasada na teoria Semântica dos Determinantes. Essas propriedades fundamentam nossos pressupostos teóricos e nossas categorias de análise sobre os dados coletados.



## 4 METODOLOGIA

Todo trabalho de pesquisa precisa ser direcionado por procedimentos metodológicos. A fim de alcançar o objetivo proposto por esse trabalho, caracterizamos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos norteadores dessa pesquisa: na seção 4.1, caracterizamos a pesquisa; na seção 4.2, caracterizamos o campo e os sujeitos da pesquisa; na seção 4.3, caracterizamos os instrumentos de coleta de dados; e, na seção 4.4, indicamos as categorias de análise.

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

Tendo em vista o objetivo a ser alcançado, nosso trabalho apresenta um caráter descritivo. Segundo Gil (2012), a pesquisa descritiva pode utilizar-se de técnicas, tais como questionário e observação sistemática, dessa forma a coleta de dados assume um padrão capaz de descrever características de determinada população ou fenômeno.

A pesquisa de campo é um dos procedimentos metodológicos adotados aliados à pesquisa bibliográfica. Gil (2012) conceitua pesquisa bibliográfica da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (GIL, 2012, p. 29).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica foi utilizada como fonte de pesquisa para a primeira parte do estudo, utilizando-se de material que foi elaborado por outros autores interligando-os com a parte prática, ou seja, a pesquisa de campo, na qual, “o pesquisador realiza intensa observação de um grupo específico imerso na comunidade estudada” (GIL, 2012, p. 30).

A análise de dados obedece a abordagem qualitativa. Centrada nos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, esse método tem como objetivo trabalhar

com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.14).

Nossa pesquisa qualitativa abordará as questões propostas, tomando como base a análise de dados.

## **4.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa**

O ambiente escolar escolhido para a pesquisa é uma instituição pertencente à rede estadual de ensino do estado do Piauí, localizada na cidade de Picos, distante 310 km da capital. A referida escola está situada no bairro Centro e atende aproximadamente 700 alunos, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite, nos níveis Fundamental II, diurno, e Ensino Médio, diurno e noturno. Quanto à estrutura física, o colégio dispõe de 08 salas de aula regulares, 01 sala de apoio pedagógico para alunos com diversas deficiências, 01 cantina, 02 banheiros para alunos, 01 banheiro para funcionários, 01 sala de secretaria, 01 sala para a gestão escolar, pátio aberto e mini-quadra, também aberta. Com relação à equipe de funcionários, há 03 vigilantes, 05 auxiliares para serviços gerais, 03 secretários, 02 coordenadores, 02 diretores e 40 professores. Atualmente, funciona o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Para realização da referida pesquisa, pretendemos estudar uma amostra de 16 alunos, de ambos os sexos, sendo cursistas do 6º ano do Ensino Fundamental II, pertencentes à escola, campo da pesquisa. A faixa etária dos educandos envolvidos varia entre 11 e 15 anos.

Por ter a pesquisa o objetivo de investigar a compreensão e o aprendizado dos alunos acerca do artigo definido e indefinido, realizamos coleta de dados destes sujeitos no campo em que estão inseridos, a fim de alcançar uma eficiente análise dos dados coletados. A seguir, abordamos os instrumentos para a coleta de dados.

## **4.3 Instrumento de Coleta de Dados**

As técnicas de pesquisa para coleta de dados, em uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvem instrumentos que sejam eficientes e que tenha um

caráter voluntário. Uma etapa, inicial e relevante, diz respeito ao levantamento do *corpus*, posteriormente a análise de dados e, por fim, a elaboração de uma proposta de intervenção que auxilie como metodologia para ampliar o desempenho linguístico dos alunos acerca do artigo.

Para tanto, os instrumentos utilizados na coleta de dados durante o processo de pesquisa foram: o livro didático e a atividade diagnóstica. Esta seção está segmentada em duas subseções: a primeira tratando do livro didático; e a segunda, da atividade diagnóstica.

#### 4.3.1 O Livro Didático

O livro didático constitui-se como um importante recurso ao professor no ensino de Língua Portuguesa. Sob este argumento, realizamos uma análise com ênfase no conteúdo acerca do emprego do artigo definido e indefinido, a fim de caracterizar a sua abordagem no livro didático utilizado pela escola. Para isso, objetivamos analisar o conceito apresentado, conferindo sua base teórica de orientações ao professor e as atividades propostas.

Neste estudo, o livro didático a ser analisado foi o adotado no 6º ano do Ensino Fundamental da escola que é o campo de pesquisa. Ele é o primeiro volume da coleção de livros didáticos intitulados “Vontade de Saber Português”, das autoras Rosimeire Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan publicada pela editora FTD (TAVARES; CONSELVAN, 2012).

Quanto à estrutura, o livro didático (doravante LD) está segmentado em 6 unidades, cada uma apresenta 2 capítulos. Cada capítulo está subdividido nas seguintes seções: Conversando sobre o assunto; Leitura (leitura 1 e leitura 2); Estudo do texto (Conversando sobre o texto, Escrevendo sobre o texto, Discutindo ideias e construindo valores, Explorando a linguagem); Interação entre textos; Ampliando a linguagem; Produção escrita (Pensando na produção do texto, Produzindo o texto, Avaliando a produção, Trabalhando em grupo); e Produção oral.

O foco do nosso estudo foi a seção intitulada “A língua em estudo” (Refletindo e conceituando; Praticando), situada na Unidade 4 – “Meio Ambiente responsabilidade de todos” – e dentro do Capítulo 1 – “Não deixe a natureza ir embora”.

Em nossa análise nos propomos a: i) descrever os fundamentos teóricos e metodológicos adotados pelo LD no tratamento do artigo; ii) identificar a abordagem adotada no conceito do artigo no livro didático; e iii) apontar as vantagens de se relacionar os fundamentos teóricos e metodológicos adotados pelo LD no tratamento do artigo com a teoria da Semântica dos Determinantes<sup>1</sup>.

#### 4.3.2 Atividade Diagnóstica

A elaboração de atividades diagnósticas constitui-se em uma forma de obter o *corpus* para análise desta pesquisa, com vistas a esse fim, utilizamos uma sequência didática e produções textuais. A sequência didática envolve leitura, interpretação e exercícios estruturais, nos quais haja recorrência do uso do artigo. As produções textuais envolvem narrativas ficcionais. A partir dessas atividades, visamos investigar a compreensão do aluno acerca do artigo definido e indefinido.

A Atividade Diagnóstica, formada de sequências didática, é composta de 16 questões, sendo as questões de 1 a 8 motivadas por estratégias morfossintáticas e as questões de 9 a 16 por estratégias semânticas.

As respostas da atividade diagnóstica, obtidas por meio de questões pertinentes ao que corresponde o emprego do artigo, bem como sentenças construídas pelos alunos em produções textuais ficcionais, também foram utilizadas para análise da pesquisa.

#### 4.4 Categorias de Análise

Nesta seção descrevemos as características que nortearam o processo de análise da pesquisa quanto à categorização de elementos pertinentes ao estudo do artigo definido e indefinido. Na subseção 4.4.1 categorizamos o emprego do artigo quanto ao material didático disponível à turma estudada; e na subseção 4.4.2 descrevemos as categorias analisadas nas atividades diagnósticas (sequência de atividades e produções textuais) dos alunos.

---

<sup>1</sup> Para os propósitos deste estudo, analisaremos apenas os determinantes que na nomenclatura tradicional são chamados de artigo. Não estão no escopo de nossa análise os pronomes, os numerais e os quantificadores.

#### 4.4.1 No livro didático

O LD “Vontade de Saber Português – 6º ano” traz o conteúdo referente ao artigo na seção intitulada “A língua em estudo (Refletindo e conceituando; Praticando)” situada na Unidade 4 – “Meio Ambiente responsabilidade de todos” – e dentro do Capítulo 1 – “Não deixe a natureza ir embora”.

Em nossa análise, para melhor compreensão sobre o emprego do artigo e a abordagem adotada pelo LD, subdividimos as etapas da seguinte forma:

QUADRO 01 – Etapas de análise do LD

Categorias	
1	Descrever os fundamentos teóricos e metodológicos adotados pelo LD no tratamento do artigo;
2	Identificar a abordagem adotada no conceito do artigo no livro didático;
3	Apontar as vantagens de se relacionar os fundamentos teóricos e metodológicos adotados pelo LD no tratamento do artigo com a Teoria da Semântica dos Determinantes

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.4.2 Na atividade diagnóstica

Para analisar a compreensão dos alunos acerca do emprego do artigo definido e indefinido, elegemos categorias de análise referentes aos aspectos morfosintáticos e semânticos.

Acerca do aspecto morfosintático, iremos analisar a identificação da classe dos artigos e concordância de número e gênero. Com relação ao aspecto semântico, iremos analisar a compreensão dos alunos acerca das noções de definitude e indefinitude, explorando a relação novo-familiar, a relação de unicidade, a anaforicidade, e as noções de saturação, variação e quantificação.

QUADRO 02 – Categorias de análise I

	<b>Categoria/Propriedade</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
1	<b>Novo</b>	SN mencionado pela primeira vez no discurso	Um rei tinha <u>uma linda filha</u> .
2	<b>Familiar</b>	SN já mencionado no discurso	<u>A filha</u> sonhava em ser professora.
3	<b>Unicidade</b>	SN único dentro do discurso	<u>O artigo</u> está pronto.
4	<b>Não-unicidade</b>	SN não pressupõe ser único dentro do discurso	João viu <u>um professor</u> ?
5	<b>Anaforicidade</b>	Um SN refere-se a outro SN de mesma denotação	João comeu <u>a pizza</u> e Pedro comeu <u>a pizza</u> também.
6	<b>Não-anaforicidade</b>	Um SN não se refere ao mesmo SN anteriormente mencionado	João comeu <u>uma pizza</u> e Pedro comeu <u>uma pizza</u> também.

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 03 – Categorias de análise II

	<b>Categoria/Propriedade</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>
1	<b>Saturação</b>	Preenchimento dos complementos (sujeito/objeto) de um predicado	Um homem/O homem/João chegou.
2	<b>Variação</b>	Expressão que pode mudar ou variar de referência	Um homem chegou
3	<b>Quantificação</b>	<b>Quantificação Existencial:</b> existência de ao menos uma entidade dentro de um conjunto <b>Quantificação Universal:</b> toma o conjunto completo de todas as entidades daquela classe	Um homem chegou Onças são animais ferozes

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentamos as categorias de análise que foram utilizadas tomando por base ocorrências do emprego do artigo definido e indefinido a partir dos instrumentos de coleta de dados: livro didático e atividade diagnóstica.

## **5 ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo são mostrados os resultados obtidos no levantamento de ocorrências do emprego do artigo presentes em dois instrumentos de coleta de dados. A primeira análise está situada na seção 5.1 e diz respeito a abordagem do artigo no LD Vontade de Saber Português 6º ano e na seção 5.2 tratamos das ocorrências do artigo produzidas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

### **5.1 Análise do livro didático**

Nesta seção, usaremos o LD Vontade de Saber Português como instrumento de coleta de dados e analisaremos a abordagem do estudo do artigo contida no capítulo 4 do livro.

Nossas considerações estão organizadas na seguinte ordem: inicialmente descrevemos os fundamentos teóricos e metodológicos adotados pelo LD no tratamento do artigo; depois identificamos a abordagem adotada no conceito do artigo no livro didático; e, por fim, apontamos as vantagens de se relacionar os fundamentos teóricos e metodológicos adotados pelo LD no tratamento do artigo com a teoria da Semântica dos Determinantes.

Sobre os objetivos propostos pelo LD temos: conhecer e compreender os elementos linguísticos; verificar que os artigos são palavras que antecedem o substantivo e podem defini-lo, particularizá-lo ou indefini-lo; e entender o que são artigos definidos e indefinidos. Os fundamentos teóricos e metodológicos utilizados pelo LD levam em consideração os PCN de Língua Portuguesa e um elemento norteador dos conteúdos foi a diversidade de gêneros textuais.

Com relação ao manual do professor, constatamos que as orientações didáticas e metodológicas tomaram por base os PCN e autores como Magda Soares, Isabel Solé, Marcuschi, Bakhtin, Travaglia, Antunes entre outros.

A seguir extraímos um recorte da abordagem do artigo no referido livro.

## IMAGEM 02 – Página do LD com conceito de artigo.

## A língua em estudo

## Artigo

## Refletindo e conceituando

Leia a anedota a seguir e responda às questões.

Um **rapaz** estava passeando com seu cachorro, quando um homem lhe perguntou:

- De que raça é?
- É um policial.
- Pois sabe que não parece nem um pouco?
- Porque é da polícia secreta — respondeu o **rapaz**.



Lourdes Erburu; José Morán, María Luisa A. Lima Paz (Adap.). *Piadas para toda a família*. São Paulo: Girassol, [s.d.], p. 76.

- 1 A anedota é um gênero que tem como característica principal apresentar humor, despertando riso no leitor. Explique o que causa humor nesse texto. O humor é decorrente de o cachorro não aparentar ser da raça dita pelo rapaz e o dono dizer que o cão é da polícia secreta.
- 2 Observe que **rapaz** aparece acompanhado de duas palavras diferentes na anedota.

um rapaz

o rapaz

Qual é a classe gramatical das palavras que antecedem o termo **rapaz**?

Substantivo.

- 3 Agora, observe o contexto em que as expressões destacadas foram empregadas.
  - a) Qual das expressões em destaque transmite a ideia de que o rapaz ainda não havia sido mencionado, ou seja, que ainda não era conhecido? *Um rapaz.*
  - b) Qual das expressões em destaque comunica a ideia de que o rapaz já havia sido mencionado, isto é, a pessoa já havia se tornado conhecida? *O rapaz.*

Ao comparar o uso das expressões **um rapaz** e **o rapaz**, observamos que há uma mudança de sentido do contexto. Veja.

- Na expressão **um rapaz**, o sentido é indefinido, vago, incerto, generalizado.
- Na expressão **o rapaz**, o sentido é definido, específico, preciso.

As palavras **o, os, a, as, um, uns, uma, umas**, que antecedem o substantivo e que podem defini-lo (especificá-lo) ou indefini-lo (generalizá-lo), são chamadas de **artigos**.

Fonte: Tavares e Conselvan, 2012, p.151.

Destacamos que o conteúdo gramatical é introduzido a partir de um exemplar do gênero anedota. Encontramos na 1ª questão: atividade que trabalha o efeito de sentido e a causa de humor no texto. Na 2ª questão: a atenção está voltada para o sintagma nominal **rapaz** e para os determinantes que o antecedem. Posteriormente, o exercício solicita que o aluno classifique qual a classe gramatical do sintagma **rapaz**. Passando para a 3ª questão, vemos: a atividade propõe uma identificação da expressão que transmite ideia de que o rapaz já tinha sido mencionado/conhecido e de outra ideia na qual o rapaz não era conhecido/mencionado. Em seguida, há uma nota que trata da mudança de sentido do contexto por meio da troca entre artigo indefinido e definido antecedido do sintagma rapaz. As autoras apresentam a noção de sentido definido, específico e preciso e o sentido de indefinido, vago, incerto e generalizado. E registram o seguinte conceito: “As palavras **o, os, a, as, um, uns,**

**uma, umas**, que antecedem o substantivo e que podem defini-lo (especificá-lo) ou indefinido (generalizá-lo), são chamados de **artigos**” (TAVARES; CONSELVAN, 2012, p.151).

Após o conceito ser apresentado, a flexão e classificação do artigo são introduzidas a partir de um exemplar do gênero tirinha, “Piratas do Tietê”, que está representado a seguir:

IMAGEM 03 – Tirinha “Piradas do Tietê”



Piratas do Tietê, de Laerte. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 10 jul. 2003.

Fonte: Tavares e Conselvan, 2012,p.152

Após a leitura da tirinha, duas questões são propostas ao aluno. Na 1ª questão as perguntas procuram trabalhar as noções de substantivo, singular, plural, feminino e masculino; na 2ª questão, trabalha a relação definido x indefinido e finda a subseção com tabelas que exemplificam os artigos quanto a gênero, número e definido/indefinido. Conforme imagem a seguir.

## IMAGEM 04 – Atividades do LD sobre os artigos definidos e indefinidos

Anote no caderno

- b) Transcreva as falas do personagem do 2º e 3º quadrinhos, completando suas ideias com os substantivos que nomeiam os animais que ele observou.  
 O jacaré, o urso.
- c) Os substantivos que você empregou para completar essas orações estão no singular ou no plural? No feminino ou no masculino? *No singular e no masculino.*
- d) Observe a seguir algumas expressões empregadas na tirinha.

**as flores**      **os passarinhos**      **as vespas**      **a capivara**

O que as palavras em destaque indicam em cada uma das expressões?

- 2** Reescreva a frase a seguir substituindo os artigos definidos por indefinidos. Analise se o sentido das frases foi alterado e justifique.

Como é linda a vida com humor! ...As flores, os passarinhos... as vespas, a capivara [...].

O artigo determina o substantivo quanto ao gênero (masculino ou feminino), e quanto ao número (singular ou plural). Isso ocorre porque o artigo concorda com o substantivo a que se refere em **gênero** (masculino ou feminino) e **número** (singular ou plural). Veja outros exemplos.

1. d) Em **as flores**, o artigo indica que se trata de um substantivo feminino e que é mais de uma flor (plural). Em **os passarinhos**, o artigo indica que se trata de um substantivo masculino e que está no plural. Em **as vespas**, o artigo indica que se trata de um substantivo feminino e que está no plural. Em **a capivara**, o artigo indica que se trata de um substantivo feminino e que está no singular.

artigo singular + substantivo singular	artigo plural + substantivo plural
a floresta	as árvores
o desmatamento	os homens
um homem	uns animais
uma menina	umas meninas



Classificação	Artigos	Função
definidos	o, a, os, as	define, especifica o substantivo
indefinidos	um, uma, uns, umas	indefina, generaliza

Fonte: Tavares e Conselvan, 2012,p.153

A respeito da última seção sobre artigo, que se chama “Praticando”, há cinco questões que contemplam aspectos lexicais como a troca de artigo associada ao significado do substantivo e casos nos quais apenas o artigo altera o número e o gênero de um substantivo. Ex.: O atlas/Os atlas; o/a cliente; o cabeça, a cabeça.

## IMAGEM 05 – Item sobre a mudança de gênero causada pelo uso dos artigos

- b) Que palavras indicam que os substantivos foram para o plural? *Os artigos os e uns.*

- 2** Leia as expressões a seguir. *2.b) Não houve mudança na escrita. O que permite reconhecer o gênero desses substantivos é o emprego do artigo definido ou indefinido.*

o pianista

o cliente

um artista

- a) Escreva o feminino desses substantivos.  
*A pianista, a cliente, uma artista.*
- b) Ocorreu alguma mudança na escrita desses substantivos? O que permite reconhecer o gênero (masculino ou feminino) de cada um dos substantivos?

Fonte: Tavares e Conselvan, 2012,p.153

Referindo-se a esse exposto, percebemos que ocorre uma predominância de questões de metalinguagem com base na identificação, classificação e transformação (gênero, número, definido/indefinido). Assim, consideramos importante que o aluno tenha o domínio dessas informações, no entanto, que tenha como finalidade perceber também as implicações semânticas que o conteúdo apresenta para a construção do significado do texto.

Diante da reflexão linguística acerca das atividades propostas, constatamos que o LD cumpre sua proposta teórica e metodológica de utilizar os gêneros textuais aos conteúdos de leitura e produção textual, embora de maneira não aprofundada; também percebemos que o estudo do artigo corresponde ao fundamento teórico do manual do professor, embora em uma perspectiva superficial de análise linguística, tendo em vista o predomínio da metalinguagem.

Portanto, nossa contribuição seria a de que, para a ampliação do conhecimento desse fenômeno linguístico, conforme apresentamos, é necessária uma abordagem também semântica, visto que a natureza da noção de definitude no artigo não é apenas morfosintática. Por isso defendemos que as noções de Definitude e Indefinitude contribuem com a abordagem do artigo, pois a semântica dos determinantes pode associar-se a elementos fora da estrutura da língua, bem como pode ser resgatada por outros elementos, tal qual o contexto.

Identificamos uma correspondência entre o determinante (artigo) e SN ao qual se refere, o que contribui com o significado do SN e da sentença como um todo. Conforme as propriedades de Definitude e Indefinitude, o papel do determinante (artigo) pode assumir uma correspondência não apenas sintática, mas também semântica, além das distinções comumente estudadas pela gramática tradicional. Dessa forma, acreditamos que há a necessidade de didatização desses aspectos para ampliar o conhecimento dos alunos acerca do artigo, principalmente quanto a realizar associações entre sentenças no momento da redação.

## **5.2 Análise da atividade diagnóstica**

Nesta seção tratamos das ocorrências do artigo produzidas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Agrupamos as ocorrências seguindo as categorias de análise para melhor refletirmos e lançarmos hipóteses sobre cada fenômeno encontrado.

As atividades diagnósticas (sequência didática e produções textuais) dos alunos foram nossa principal fonte de coleta de dados. Elegemos propostas de produção textual que envolviam especialmente a narração, pois neste tipo de texto identificamos mais ocorrências de estruturas com artigo e com noção de definitude e indefinitude.

### 5.2.1 Categorias Novo-familiar, Unicidade e Anaforicidade

Foram redigidos 12 textos tomando por base a proposta 1, na qual o aluno deveria observar a sequência de imagens e, a partir dela, narrar os acontecimentos ordenando-os em começo, meio e fim. Conforme segue imagem abaixo:

IMAGEM 06 – Imagem da proposta de produção de texto 1 da Atividade Diagnóstica



Fonte: <http://princesa212010.blogspot.com.br/2010/08/producao-de-texto.html>

No caso da referida proposta textual, três questionamentos auxiliariam a análise, a saber: 1) o aluno apresentou os personagens diferenciando cada um?; 2) o aluno retomou os personagens de maneira clara?; e 3) o aluno apresentou e retomou adequadamente sintagmas nominais cujo núcleo fosse 'peixe(s)' e 'bota(s)'?

Apenas um texto respondeu completamente aos questionamentos e atendeu as três categorias de análise apresentando e retomando SNs referentes aos personagens e aos SNs 'peixe' e 'bota'.

No contexto de definitude, duas ocorrências foram significativas para a construção e compreensão textual. A primeira e mais recorrente está na apresentação dos personagens e a segunda no processo de retomada destes personagens.

Comumente encontramos a marcação de informação nova quanto a apresentação do primeiro personagem e o surgimento do elemento “uma bota”. A função de resgatar a informação familiar entrou em conflito em oito produções textuais, no que se referia à continuação do enredo. Em dois textos, cada aluno apresenta o segundo personagem de maneira satisfatória e em dez textos o segundo personagem surge como se fosse uma informação familiar, embora sequer tenha sido apresentado.

A seguir apresentamos um quadro contendo características recorrentes em nossa coleta de dados.

QUADRO 04 – Características recorrentes nas produções dos alunos na proposta 1

<b>Características</b>	<b>Quantidade de textos</b>
I) Apresentaram personagens seguindo propriedade novo-familiar	02
II) Não apresentaram os personagens seguindo propriedade novo-familiar/ Apresentaram os personagens como informação familiar	10
III) Não deu nome próprio aos personagens	06
IV) Deu nome próprio aos personagens	06
V) Marcas de oralidade ( interjeições, mistura fala dos personagens, ausência de pontuação)	09
VI) Atendem a gramática da língua escrita e aspectos semânticos	03
VII) Inadequação morfossintática quanto ao emprego do artigo	01
VIII) Fugiu ao tema	00
IX) O final não corresponde a proposta da imagem	00

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo a ordem do quadro 04, analisamos as ocorrências e se estas atendem ou não as categorias de análise selecionadas. Isto é, observamos a presença ou a ausência das categorias de relação novo-familiar, relação de unicidade e relação de anaforicidade apresentadas a seguir.

#### 5.2.1.1 A relação novo-familiar na proposta 1

A primeira propriedade, relação novo-familiar, é primordial para que o aluno alcance a noção de definitude/indefinitude. E a partir dela associamos a presença ou ausência das outras propriedades semânticas: anaforicidade e unicidade.

Começamos pela primeira e segunda característica do quadro 04, que dizem respeito à apresentação ou não dos personagens, ponto este que dialoga diretamente com a propriedade semântica novo-familiar.

Dentre os doze textos produzidos seguindo a proposta 1, apenas dois textos apresentaram os personagens em consonância com a propriedade novo-familiar e dez não seguiram a categoria semântica.

Vejamos agora um exemplo de sentença que atendeu a propriedade novo-familiar formulada pela turma pesquisada.

(1) Um certo dia dois amigos foram pescar(...) um deles sentiu que pegou alguma coisa e quando puxou era um sapato e o amigo dele pegou um peixe(...)

No exemplo (1), o narrador inicia apresentando dois personagens pelo SN “dois amigos”, em seguida retoma cada um dos amigos com um SN acrescido de informação que os distingue. O primeiro amigo é marcado pelo SN ‘um deles’ e o segundo pelo SN ‘o amigo dele’. As construções utilizadas no exemplo (1) não são comumente encontradas na turma pesquisada, mas podem ser trabalhadas como parte da proposta de intervenção, pois demonstra a propriedade novo-familiar e a relação de anáfora entre as informações familiares que retomam a informação nova ‘dois amigos’.

Percebemos que nos dois textos cuja propriedade relação novo-familiar foi bem construída também houve um bom padrão de escrita. Nesses textos, os alunos demonstraram conhecer regras e convenções da gramática da linguagem escrita, bem como a noção de definitude e, conseqüentemente, aplicaram adequadamente as propriedades semânticas.

Dessa forma, a boa estrutura escrita, a coerência das ideias, a adequada utilização dos sinais de pontuação e a organização clara de começo, meio e fim nesses dois textos confirmam a hipótese de que uma boa noção de como se estrutura o texto escrito e uma boa noção de definitude auxiliam o aluno a alcançar fluência na escrita.

Sobre a segunda característica do quadro 04, identificamos dez textos que não apresentaram os personagens seguindo a propriedade novo-familiar, e, conseqüentemente, apresentaram os personagens como informação familiar sem anunciá-los no início do enredo.

Vejamos uma ocorrência a seguir:

(2) Era uma vez os meninos pescando mas tinha um menino que não conseguia pescar o peixe

No exemplo (2), os SNs 'meninos' e 'peixe' são apresentados como informação familiar sem que sejam anunciados. Ambos os SNs estão precedidos por artigos definidos, o que sugere ideia de definitude e de retomada de informação. Portanto as expressões destacadas não foram utilizadas de forma adequada.

Também foi frequente a dificuldade em narrar um fato entre um personagem já apresentado e outro que precisava ser apresentado e contextualizado, percebemos que a quebra da relação novo-familiar, no texto escrito, trouxe interpretações dúbias. Conforme podemos perceber nas ocorrências seguintes:

(3) a. “Era uma vez um menino que amava pescar(...)quando olhou viu que era uma bota e seu amigo começou a sorrir dele(...)”

b. “(...)o outro menino que ficou sorrindo conseguiu pegar um peixe, o outro ficou muito triste.”

c. “Era uma vez um menino que foi pescar no lago (...) derrepenti uma bota prendeu na isca foi aí que chegou um menino para pescar(...)”

(3a) apresenta o primeiro personagem como informação nova, dentro de um sintagma nominal indefinido e caracteriza-o como alguém que ama pescar. A narração continua e após um fato complicador do enredo, que é a pesca de uma

bota, o segundo personagem surge como informação familiar “e seu amigo começou a sorrir dele”.

Em (3b) e (3c), a relação novo-familiar não está clara. Em (3b) há dois sintagmas nominais definidos ‘o outro menino’ e ‘o outro’ e em (3c) dois sintagmas nominais indefinidos ‘um menino/um menino’. Pelo enredo da imagem, há dois meninos que pescam coisas diferentes, mas nas sentenças destacadas os sintagmas nominais são iguais e trazem interpretação confusa.

Lançamos como hipótese para as ocorrências da sentença em (3) a motivação da influência do discurso oral transmitido para a linguagem escrita, bem como a falta de consciência linguística das propriedades semânticas da definitude/indefinitude como recurso relevante a construção e compreensão textual. A ausência de noção de definitude interfere na ordem de começo, meio e fim de um discurso provocando confusão na interpretação textual.

Confirma-se, portanto, nos dez textos, que se encaixam na característica dois, uma interpretação confusa dos eventos narrados nas produções que não atenderam a propriedade novo-familiar. Reforçamos a hipótese traçada para essa inadequação, que diz respeito à mistura entre regras da gramática da linguagem oral e regras da gramática da linguagem escrita. Os alunos-narradores tendem a contar um enredo com marcas de uma conversa informal o que se traduz em texto confuso e circular, também a falta de noção quanto ao par definitude/indefinitude traz sérios prejuízos a coerência textual.

Com relação à terceira e à quarta característica do quadro 04, temos o fato de que seis produções textuais não deram nomes próprios aos personagens e outros seis deram nomes próprios aos personagens.

Os alunos que não deram nomes aos personagens construíram textos confusos, repetiram SNs como “menino” e “ele”, e não conseguiram diferenciá-los durante a narração. As narrações que tiveram seus personagens nomeados obtiveram mais clareza quanto à distinção entre os meninos que foram pescar. Contudo, os problemas relacionados a definitude/indefinitude continuaram, visto que, mesmo quando o primeiro personagem tinha sido anunciado, o segundo personagem era apresentado como informação familiar.

Vejamos algumas ocorrências relacionadas às terceira e quarta características da tabela:

(4) Um menino solitário que um dia foi pescar(...) ele achou uma bota e o amigo dele ficou sorrindo

(5) Era uma vez um menino que foi pescar no lago(...)aí que chegou um menino para pescar e viu que ele pegou uma bota(...)

(6) Eren gosta muito de pescar (...) ali estava seu amigo Armi

(7) Era uma vez João e Romário, eles decidiram ir pescar(...)

As sentenças (4) e (5) se enquadram na característica referente a personagens que não foram nomeados.

Em (4), o primeiro personagem é anunciado de forma adequada dentro de um SN indefinido e retomado pelo pronome 'ele', todavia o segundo personagem surge como informação familiar.

Na sentença (5), os personagens são anunciados por SNs indefinidos, porém não são diferenciados, o que gera interpretação duvidosa quando surge o pronome 'ele'.

As sentenças (6) e (7) pertencem aos exemplos de alunos que deram nomes próprios a seus personagens. Esse recurso atendeu melhor a noção de definitude e evitou construções confusas quanto à distinção dos dois garotos, no entanto os redatores apresentaram o segundo personagem como informação familiar, sem que o tenham apresentado.

No exemplo (6), a sentença citada constitui a primeira frase do texto, ou seja, ambos os personagens são abordados como informação familiar.

Já a sentença (7) é encontrada com mais frequência na turma pesquisada. O recurso de dar aos personagens nomes próprios e em seguida retomá-los com um pronome pessoal é um recurso familiar na escrita dos alunos.

As produções textuais cujos personagens não possuem nomes próprios tiveram mais interpretações duvidosas que as produções com nomes próprios. Os textos com nomes próprios conseguiram diferenciar os meninos pescadores. Entretanto o segundo personagem frequentemente foi apresentado como informação familiar.

Com base nos textos analisados, percebemos que os seis textos com personagens anônimos e os seis textos com personagens nomeados preservam entre si traços da hipótese que defendemos. Ou seja, a falta de noção quanto à semântica dos determinantes, em especial, com relação a definitude e a mescla de

critérios da gramática da linguagem escrita e da gramática da linguagem oral tornam as construções textuais confusas e redundantes.

Em conformidade com a quinta característica, temos nove textos que apresentam marcas de oralidade e, de acordo com a sexta característica, temos três textos que demonstram atender a gramática da linguagem escrita e a aspectos semânticos.

O confronto entre as duas características citadas reforça nossa hipótese. Vejamos algumas sentenças:

(8) ai ele pegou a vara e começou a pesca ai ele sentiu uma coisa vindo do mar ele puxou a vara e saio não um peixe mais sim uma bota o outro menino começou a sorrir HA HA HA

(9) olha tem alguma coisa balançando o anzol e o Romário disse ei tem mesmo(...) combinou as botas e deu certo e ele saiu andando de boa e o Romário ficou de boca aberta e tentou fazer a mesma coisa pra ver se da certo

(10) Depois o menino colocou o sapato nos pés e foi embora, o outro menino olha para o colega e diz:

- Até que valeu a pena ele ter pescado aqueles sapatos.

(11) Moral: Não sorria da desgraça dos outros, pois pode acontecer pior com você.

Os exemplos (8) e (9) correspondem a exemplos de construções escritas motivadas pela influência da oralidade. Não há sinais de pontuação, não marcam discurso direto e indireto e usam interjeições e onomatopeias sem demarcação adequada de fala do personagem. Como consequência, tais períodos tentam erroneamente acompanhar a velocidade de fala, mas acabam tornando-se confusos.

Em (8), a retomada do primeiro personagem é realizada de forma repetitiva, o que cansa o leitor. A falta de sinalização entre discurso direto e indireto faz o leitor demorar para localizar a interpretação adequada. Em (9) há as mesmas inadequações que (8) e ainda se acrescentam expressões idiomáticas coloquiais ao discurso do narrador.

Diferentemente, os exemplos (10) e (11) transmitem domínio das regras de um texto escrito. Em (10), a pontuação é utilizada de forma correta e o discurso direto é marcado adequadamente. Também em (11), os períodos demonstram uso

correto dos sinais de pontuação e seguiu a estrutura escrita do gênero literário fábula. Como resultado, os períodos bem construídos tornam a leitura rápida e agradável.

O fruto da comparação entre textos marcados por forte influência da oralidade e textos marcados pela estrutura escrita evidencia as seguintes questões: presença de aspectos semânticos de definitude em textos com bom padrão de escrita e ausência de aspectos semânticos em textos cujo padrão de escrita se mistura à oralidade.

No tocante à sétima característica, inadequação morfossintática quanto ao emprego do artigo, obtivemos apenas um registro. Quanto a este aspecto, analisamos a concordância de número e gênero entre o artigo e o nome que o acompanha dentro de um sintagma nominal. Das doze produções só encontramos uma ocorrência de concordância não convencional. Conforme sentença abaixo:

(12) (...) Henrique ainda triste por ter pescado uma bota (...) e pescou a outra bota e completou o par e ele calçou as duas bota

O sintagma nominal encontrado foi 'as duas bota'. A expressão em destaque não está de acordo com a norma gramatical, no entanto, quanto ao uso da variante linguística predominante entre os alunos, essa construção é bastante comum.

A hipótese que lançamos para esse erro está baseada na influência da oralidade e nas normas de uso da variante utilizada pela comunidade linguística desse aluno. Embora os demais alunos pertençam à mesma comunidade de fala e não tenham registrado por escrito sintagmas nominais em discordância de gênero e número quanto ao artigo, acreditamos que, quanto à morfossintaxe, o uso do artigo no aspecto de flexão está claro e monitorado no momento de escrita. O que não excluiu as inúmeras outras expressões coloquiais e sob influência de oralidade encontrada nos textos, mas que não era o foco de nossa pesquisa.

E quanto à última característica, referente à fuga do tema ou o final não corresponder à proposta da imagem, não obtivemos ocorrência. Classificamos esse fenômeno como bastante positivo e levantamos a suspeita de que a proposta de produção textual tenha atingido seu objetivo de compreensão e que os alunos demonstraram capacidade leitora e interpretativa.



A propriedade de anaforicidade relaciona a capacidade de retomada de um elemento já citado. Quando um texto não consegue fazer a relação entre a informação nova e a familiar, conseqüentemente irá apresentar interferências na propriedade de anaforicidade.

No caso dos textos analisados referentes à proposta 1, temos uma recorrência quanto à não anaforicidade, especialmente quando o narrador cita dois personagens e não retoma com clareza cada personagem.

Entretanto, a quebra de anaforicidade que trouxe mais problemas de incoerência textual foi registrada em quatro produções. Nessas, o SN 'bota' só aparece uma vez, o que contradiz o texto visual, segundo o qual o personagem pesca duas botas.

A hipótese que lançamos para essa ocorrência é a de que o aluno não conseguiu traduzir verbalmente o texto visual, primeiro por achar que a imagem completaria seu raciocínio, segundo pela falta de clareza quanto às distinções de norma e uso e das características da linguagem oral e da linguagem escrita, e, por fim, pela ausência de uma consciência linguística quanto à reflexão dos aspectos semânticos da língua no que tange à noção de definitude e suas propriedades.

Vejamos alguns exemplos encontrados que fazem adequadamente a relação de anaforicidade e sentenças que não o fazem.

(15) (...) quando puxou era um sapato (...)depois pescou o outro sapato e saiu com os dois (...)

(16) (...) ele achou uma bota (...)mas o menino que achou a bota botou ela no pé e saiu andando(...)

Na sentença (15) o redator anuncia pela primeira vez o elemento 'sapato' em um SN indefinido, o que remete a ideia de algo novo ao interlocutor. Mais adiante surge novo sintagma sendo definido 'o outro sapato'. Esse SN, embora definido, não retoma com fidelidade o primeiro SN, pois se tratam de elementos parecidos, mas distintos. Já o terceiro SN destacado, 'os dois', retoma a ideia de par de sapatos, referindo-se fielmente ao primeiro e ao segundo sapato encontrados na pescaria. Constatamos que o SN definido, 'os dois', exerce a propriedade de anaforicidade em relação aos SNs anteriores, 'um sapato' e 'o outro sapato', enquanto o SN 'o outro

sapato' atende a propriedade de não anaforicidade por não retomar o mesmo elemento do discurso.

Destacamos que a relação de não anaforicidade nem sempre constituirá em erro. No caso da sentença (15), a referida propriedade tornou o texto coerente e adequado ao enredo proposto. Contudo, na sentença (16), houve omissão de possíveis SNs como 'outra bota' ou 'mais uma bota', o que gerou incoerência entre a imagem visual e o texto escrito. Identificamos que a propriedade novo-familiar está bem colocada quanto ao surgimento da primeira bota, no entanto o SN definido 'a bota' não retoma a ideia de 'par de botas' ou 'duas botas'. Portanto, a relação de anaforicidade para os possíveis SNs 'par de botas' ou 'duas botas' não foi bem conduzida nesta sentença.

Tratamos das propriedades semânticas relação novo-familiar, unicidade e anaforicidade em ocorrências elaboradas por alunos do 6º ano, conforme proposta textual 1.

Apresentamos a seguir análise da proposta textual 2. Na qual a tirinha a ser descrita e narrada continha personagens nacionalmente conhecidos por pertencerem a turma da Mônica.

IMAGEM 07 – Imagem da proposta de produção de texto 2 da Atividade Diagnóstica



Fonte: <http://escrevistoria.blogspot.com.br/2013/02/cascao-machucadao.html>

Nossa amostra contém dados de 15 produções textuais. Nelas, os alunos receberam a tirinha acima e deveriam observar e a partir da imagem criar uma narrativa com começo, meio e fim.

A seguir apresentamos uma tabela contendo características recorrentes em nossa coleta de dados.

QUADRO 05 – Características recorrentes nas produções dos alunos na proposta 2

Características	Quantidade de textos
I) Apresentaram personagens seguindo propriedade novo-familiar	02
II) Não deu nome próprio aos personagens/ Mudou o nome dos personagens	02
III) Não apresentaram os personagens seguindo propriedade novo-familiar/ Apresentaram Cascão e Cebolinha como informação familiar	11
IV) Marcas de oralidade (interjeições, mistura fala dos personagens, ausência de pontuação)	10
V) Atendem a gramática da língua escrita e aspectos semânticos	5
VI) O final não corresponde à proposta da imagem	07
VII) Fugiu do tema	01
VIII) Inadequação morfosintática quanto ao emprego do artigo	00

Fonte: Elaborada pela autora.

Seguindo a ordem da tabela, iremos analisar as ocorrências e se estas atendem ou não as categorias de análise selecionadas. Começamos pela característica de apresentação dos personagens, característica que dialoga diretamente com a propriedade semântica novo-familiar.

#### 5.2.1.4 A relação novo-familiar na proposta 2

Apenas em dois textos os personagens foram apresentados segundo a propriedade novo-familiar. Conforme podemos perceber em (17) e (18) a seguir:

(17) a. Era uma vez um menino chamado Cascão, ele estava brincando de futebol em frente a sua casa, (...). Seu amigo Cebolinha que também estava indo brincar (...)

b.(...)quando o Cascão viu que o Cebolinha tinha corrido e chorou mais ainda quando viu que o amigo tinha-o abandonado, mas o Cebolinha correu não foi para o abandonar e sim para ajudá-lo

(18) a. Era uma vez dois meninos, um se chamava Cascão e o outro Cebolinha.

b. Eles estavam brincando quando Cascão sentiu uma dor imensa...O Cebolinha colocou um remédio e logo mais a dor passou

Em (17a), inicialmente, é apresentado o personagem Cascão e depois o personagem Cebolinha, caracterizado como “seu amigo”. Percebemos que, mesmo intuitivamente, há uma noção de definitude/indefinitude, pois o aluno introduz o SN antecedido pelo determinante ‘um’, confirmando seu domínio sobre a propriedade semântica de transmitir informação nova antecédida por artigo indefinido “um”. Posteriormente, os personagens são retomados como informação familiar, dessa vez cada um antecedido pelo artigo definido ‘o’.

Também em (18), os personagens Cascão e Cebolinha são apresentados como informação nova a partir das expressões: “dois meninos, um se chamava Cascão e o outro Cebolinha”. No período posterior, os personagens são retomados como informação familiar pelo pronome pessoal ‘eles’ e em seguida por SNs definidos.

O índice de acerto e recorrência sobre essa propriedade foi mínimo, apenas dois, no universo de quinze textos. E a hipótese que lançamos para este tipo de acerto é a de que esses alunos têm clareza quanto às regras e às convenções de duas gramáticas: a da linguagem escrita e a da linguagem oral. Em ambos os textos, houve contextualização dos fatos e personagens foram anunciados e retomados, o que demonstra noção de definitude, por isso os recursos de escrita, quando bem utilizados, justificam a coerência textual e a boa interpretação alcançadas nesses dois textos.

A segunda característica da tabela se refere a textos que não adotaram os nomes nacionalmente conhecidos dos personagens. Em um texto o aluno utilizou as expressões ‘um amigo’ e ‘o amigo dele’ para caracterizar os personagens. E em outro texto o aluno cria novos nomes próprios aos personagens da turma da Mônica. Os dois redatores não conseguiram diferenciar os personagens nem os apresentar ou sequer retomá-los de forma clara, conforme podemos constatar em (19) e (20):

(19) Começou quando um amigo chorava tanto depois de ter batido o joelho em uma pedra, o amigo dele estava passando distraído

(20) Pedro estava cantando e correndo alegremente quando ele trupicou numa pedra(...) e o José estava passando(...) aí quando ele estava voltando viu que ele já estava mais bom

Embora os redatores, no tocante à segunda característica, tenham demonstrado saber algumas regras e convenções da escrita, como paragrafação e iniciar frase com letra maiúscula, outras lacunas surgiram pela falta de domínio dessa gramática. A hipótese que justificaria esta ocorrência estaria relacionada à noção de definitude que também não foi demonstrada, pois o leitor não consegue retomar informações e nem definir o que é novo e o que é familiar, devido à ausência de apresentação de personagens e a falta de distinção entre eles. Nesse contexto, a propriedade de não relação novo-familiar gera interpretação confusa.

Quanto à terceira característica da tabela, onze textos analisados não apresentaram os personagens seguindo propriedade novo-familiar e iniciaram narração anunciando Cascão e Cebolinha como informação familiar, conforme identificamos em (21) e (22):

(21) Um belo dia, o Cebolinha estava andando pelo parque com o Cascão(...)

(22) Um dia, Cebolinha estava passando e viu o Cascão com a perna machucada.

As sentenças (21) e (22) ilustram uma ocorrência que se repetiu em onze textos, tanto no início como no desenvolvimento da narração. Uma hipótese plausível seria o fato de que os personagens são conhecidos nacionalmente, o que poderia justificar a falta de anunciação dos personagens, bem como o surgimento de Cascão e Cebolinha como informação familiar sem apresentá-los ao leitor como informação nova.

Sobre a quarta característica, acerca das marcas de oralidade, essa foi constante e reforça nossa hipótese de que a influência da oralidade comprova a falta de consciência do aluno acerca das construções e estruturas do texto escrito. Algumas ocorrências exemplificam as marcas mais frequentes: interjeições,

repetições, expressões idiomáticas, mistura de fala dos personagens, não marcação entre discurso direto e discurso indireto, ausência de pontuação e de paragrafação, conforme identificamos de (23) a (26):

(23) O Cascão comesso a chorar de tato dor que ele estava setido começou au au au e não parava mais de chorar tato.

(24) (...)chegou com o quití dos primeiros socorros para faze um curativo nele o Cascão ai ai ai tá duendo muito mim ajude machuquei o joelho vou faze um curativo em você tabam!

(25) Era uma vez que Cascão levou um machucado (...) tava doendo muito o machucado muito

(26) (...)ai o Cebolinha saiu pra brincar ai encontrou o Cascão ai ele foi ver o que estava acontecendo ai o Cascão machucou o joelho ai (...) o Cebolinha demorou demorou(...)

Os exemplos (23)-(26) fazem parte de textos confusos e com enredo circular. Estas construções atestam a hipótese de que aos alunos falta consciência da distinção entre a gramática da linguagem oral e a gramática da linguagem escrita. Nos quatro fragmentos encontramos as seguintes inadequações: falta de pontuação, mistura desconexa entre discurso direto e discurso indireto, interjeições colocadas de forma repetida ou sem contexto adequado entre outros elementos. Todos os recursos citados justificam a influência da oralidade dentro do discurso escrito. Também identificamos nos dez textos classificados pela influência da oralidade, a ausência das propriedades semânticas de definitude, o que provocaram incoerência textual, estruturas truncadas, além de ideias incompletas e não retomadas.

Acerca da quinta característica, cinco textos atenderam a gramática da língua escrita e aspectos semânticos. Algumas sentenças demonstram nossa hipótese já defendida de que a consciência linguística sobre regras e convenções da gramática da linguagem oral e da gramática da linguagem escrita, bem como a aquisição de noção definitude/indefinitude tornam o texto coerente e claro.

(17a), repetida a seguir, é um exemplo presente nos textos coletados com bom padrão de escrita:

(17) a. Era uma vez um menino chamado Cascão, ele estava brincando de futebol em frente a sua casa, (...). Seu amigo Cebolinha que também estava indo brincar (...)

(17a) foi analisada anteriormente quanto à característica de propriedade relação novo-familiar, não obstante retomamos o mesmo fragmento por pertencer a um dos cinco textos analisados e classificados com bom padrão de escrita. Ademais, (17a) atende a estrutura da gramática escrita e a noção de definitude/indefinitude por meio do aspecto semântico novo-familiar. Esses recursos linguísticos foram muito importantes para conduzir início, meio e fim do texto e conseqüentemente, uma boa interpretação para o leitor.

As características seis e sete da tabela estão relacionadas à interpretação da proposta de produção textual.

No que diz respeito à característica seis, os sete alunos narraram o enredo de acordo com a tirinha da Turma da Mônica, contudo fugiram ao final sugerido pela imagem. As hipóteses das ocorrências podem levar em conta a capacidade criativa dos alunos e sua habilidade de autoria, uma vez que interpretaram corretamente do primeiro ao penúltimo quadrinho do enredo não verbal.

Na característica sete, um aluno fugiu ao tema. Analisando essa produção, percebemos que houve uma preocupação em marcar a margem de paragrafação, no entanto, identificamos vários problemas como: não há uma inicial maiúscula no texto, sem anúnciação de personagens, em todo o texto os personagens são denominados por “eles”, não há sinais de pontuação e, no geral, trata-se de um texto confuso e com enredo circular.

A primeira hipótese que lançamos para essa ocorrência está pautada na falta de compreensão leitora quanto à proposta de redação. E nossa última hipótese está relacionada à falta de consciência linguística quanto às regras e convenções da gramática da linguagem escrita, bem como o desconhecimento sobre os aspectos semânticos da definitude.

No que concerne à característica oito, não obtivemos ocorrência de inadequação morfossintática quanto ao emprego do artigo dentro da amostra de quinze produções textuais. Consideramos positivo o desempenho dos alunos sobre esse segmento da gramática e acreditamos que esse bom resultado se deve a duas hipóteses. A primeira diz respeito ao domínio do uso do artigo quanto à estrutura da

língua e à sua gramática internalizada. E a segunda hipótese refere-se à capacidade de monitoramento da escrita quando buscam concordar determinante e SN em número e gênero. Acrescentamos que, pela variedade linguística dos alunos, na fala, determinante e SN nem sempre seguem a concordância de número, no entanto, na escrita identificamos um monitoramento.

Logo após refletirmos sobre a propriedade novo-familiar aplicada às produções textuais, seguimos a análise sob a orientação das propriedades de unicidade e anaforicidade. Vejamos alguns exemplos:

(18) a.(...) tinha acontecido uma festa muito esperada por todos mas não foi o que todo mundo esperava teve várias brigas e em uma delas o Cascão se machucou (...)

b. O Cebolinha dá um jeito e a perna do Cascão fica boa de novo, depois os dois vão para casa

c. (...) ele sentia dores no joelho(...) a dor estava ficando cada vez mais forte. Até que enfim Cebolinha chegou.

Sobre os exemplos em (18), todos atendem ao padrão de escrita e obedecem às propriedades semânticas. Adiante, analisamos qual propriedade semântica cada exemplo de (18) demonstra.

#### 5.2.1.5 A relação de unicidade na proposta 2

Em (18c) identificamos a propriedade de unicidade por meio do SN definido ‘a dor’, o qual retoma uma entidade específica e única dentro de um discurso, ou seja, a dor no joelho sentida por Cascão. Essa propriedade da definitude transmite ideia de algo único, especialmente quando uma referência está ligada a um SN definido, posto que os SNs definidos pressupõem unicidade dentro de um conjunto conhecido pelos falantes.

#### 5.2.1.6 A relação de anaforicidade na proposta 2

Em (18a) percebemos a propriedade de relação anafórica ou não anafórica, que é a capacidade de um termo retomar ou não a mesma ideia. Nessa sentença, a

expressão destacada é ‘uma delas’, que faz referência À expressão anterior ‘várias brigas’. O aspecto semântico dessa propriedade distingue-se quando tratar de SN definido ou SN indefinido. No caso de (18a) temos um SN indefinido ‘uma delas’ que faz referência a ‘várias brigas’, não sendo uma entidade definida e específica, pois a entidade ‘uma delas’ não retoma o conjunto das brigas com a mesma denotação. Conforme podemos perceber em Muller & Bertucci (2012, p. 155).

Por outro lado, os SNs indefinidos forçam uma interpretação disjunta em relação a um SN antecedente com a mesma denotação, ou seja, dados dois SNs equivalentes, se o segundo for um indefinido, ele não se referirá ao mesmo indivíduo apresentado pelo primeiro SN, como em (7). (7).a. João comeu *uma* pizza e Pedro comeu *uma* pizza também.

Ou seja, a referência disjunta ocorre com SNs indefinidos e a referência anafórica ocorre com SNs definidos. No exemplo da citação os SNs indefinidos “uma pizza”, na realidade, referem se a pizzas diferentes.

E na sentença (18b) o SN definido ‘os dois’ retoma com mesma denotação os SNs Cascão e Cebolinha. Logo há uma referência anafórica entre os SNs e, por conseguinte, (18b) atende a propriedade relação de anaforicidade entre os referentes SNs.

Tratamos das propriedades semânticas: relação novo-familiar, unicidade e anaforicidade em ocorrências elaboradas por alunos do 6º ano conforme proposta textual 2. E a seguir propomos uma comparação dos dados coletados entre as duas propostas de produção textual.

De posse das produções textuais e das análises, tendo como foco o aspecto semântico da definitude, chegamos a alguns números, os quais lançam suspeitas sobre o desempenho linguístico acerca do emprego do artigo.

Vejamos o quadro comparativo:

QUADRO 06 – Comparação entre as propostas 1 e 2 quanto às ocorrências das noções semânticas analisadas

<b>Ocorrências tema Meninos pescadores</b>		
Novo-familiar	Unicidade	Anaforicidade
<b>17</b>	<b>40</b>	<b>15</b>
<b>Ocorrências tema Cascão e Cebolinha</b>		

Novo-familiar	Unicidade	Anaforicidade
<b>06</b>	<b>25</b>	<b>08</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao comparar a quantidade de ocorrências semânticas entre textos das duas propostas textuais podemos realizar algumas suposições. Inicialmente, percebemos um maior número de ocorrências quanto ao tema dos meninos pescadores, isso se deve ao fato de que as produções textuais com o tema Cascão e Cebolinha abrem margem ao aluno supor que, uma vez que os personagens são amplamente conhecidos, não se faz necessário apresentá-los com SN indefinido. Essa ocorrência foi frequente nos textos com os personagens Cascão e Cebolinha. Tomando posse dessa hipótese, os alunos não anunciaram os personagens e esse posicionamento influenciou quanto à categoria de anaforicidade. Percebemos que, quando expressões linguísticas atendem a categoria novo-familiar, também atendem a categoria de anaforicidade. Essa relação entre as duas categorias ocorre devido à ligação de referência entre as expressões linguísticas que atendem a tais categorias.

O tema dos meninos pescadores exigiu dos alunos a reflexão sobre como diferenciar os personagens. Embora ainda haja o que melhorar no aspecto semântico, houve mais tentativas de referência e retomada de informações. Por exemplo, o SN 'bota' foi constantemente retomado de maneira correta e atendeu mais vezes às três propriedades.

Nesse contexto, as reflexões apresentadas, mediante os dados coletados, auxiliaram-nos a analisar as construções produzidas pelos alunos tomando por base as categorias de análise: relação novo-familiar, unicidade e anaforicidade. Essas três propriedades fazem parte do aspecto semântico da definitude.

### 5.2.2 Sobre as noções de saturação, variação e quantificação

As referidas propriedades mencionadas por Muller & Bertucci (2012) expressam a distinção definido e indefinido, mas num contexto de SN e SN nu. Dessa forma, como nosso foco são os artigos, nem todos os aspectos das propriedades se encaixarão em nosso estudo.

Especialmente no que se refere a quantificação, há dois tipos: quantificação existencial e quantificação universal. A primeira faz parte de nossa coleta de dados,

mas a segunda não pertence ao nosso escopo, pois predominam nominais nus e quantificadores universais como “todo” e suas variantes.

Tentando relacionar tais propriedades ao estudo do artigo, nesta seção apresentamos ocorrências cujo artigo indefinido transmite noção de indefinidade, por meio de características de saturação, variação e quantificação existencial.

- (19) a. E saiu não um peixe e sim uma bota  
 b. Joãozinho pescou uma bela bota e depois João pescou um peixe  
 c. (...) um garotinho sente o anzol pesado, quando ele puxa o anzol pensando que era um peixe, ele tinha pescado um sapato.  
 d. O garotinho sente o anzol pesado (...)  
 e. Jonas ficou só olhando com inveja

Muller & Bertucci (2012) destacam dentro do estudo de determinantes e SNs a saturação. A saturação do predicado pode ser entendida como o preenchimento dos complementos de sujeito e objeto permitidos por um predicado.

Conforme destacam os autores:

(...) Vamos assumir, portanto, que tanto os SNs definidos quanto os indefinidos contribuem para a saturação de um predicado e que as diferenças entre eles fiquem por conta de questões como distinção novo-familiar, unicidade e a propriedade de ser ou não anafórico.

O aspecto de saturação encontrado nos SN definidos e indefinidos dialoga com as propriedades distinção novo-familiar, unicidade e a propriedade de ser ou não anafórico. Essas três características fazem parte da natureza de definitude e indefinidade dos SN.

Temos em (19a) os sintagmas ‘um peixe’ e ‘uma bota’ saturando o predicado *sair*, no entanto o período está invertido e os SNs destacados preenchem o espaço de sujeito. (19a), na ordem direta, poderia ser expressa da seguinte forma: “e um peixe não saiu, mas sim uma bota saiu (do anzol/ do lago)”.

Já em (19b), os SNs destacados ‘uma bela bota’ e ‘um peixe’ preenchem o complemento, objeto direto. Portanto constatamos que os SNs destacados em (19a) e (19b) são indefinidos, conseqüentemente, apresentam uma variável que será presa pelo quantificador existencial, saturando o predicado. Esses sintagmas

também assumem as propriedades de não ter distinção novo-familiar, não unicidade e de não ser anafórico, posto que os SNs indefinidos possuem referência variável.

Utilizamos exemplos com SNs indefinidos para exemplificar a referência variável, contudo, tanto SNs definidos como SNs indefinidos assumem a propriedade de saturação.

Sobre a propriedade de quantificação existencial, podemos identificar a existência de uma entidade específica ou entidade não específica dentro de um conjunto, bem como a questão de referência variável e referência não variável.

Na sentença (19c), repetida a seguir, o SN ‘um garotinho’ demonstra uma quantificação existencial e uma referência variável, pois a expressão destacada denota a existência de uma entidade que pertence ao conjunto dos garotinhos que pescam.

(19) c. (...) um garotinho sente o anzol pesado, quando ele puxa o anzol pensando que era um peixe, ele tinha pescado um sapato.

Em termos de conjuntos, na intersecção entre o conjunto dos garotinhos e o conjunto dos garotinhos que pescam há ao menos uma entidade. Tal entidade passa pela quantificação existencial por meio do determinante ‘um’.

Usando o mesmo raciocínio de conjuntos e quantificação existencial, identificamos a referência variável e a quantificação existencial nos SNs ‘um peixe’ e ‘um sapato’ presentes na sentença (19c). O determinante ‘um’ transmite noção de indefinidade e a interpretação variável de que os SNs ‘peixe’ e ‘sapato’ mencionados podem ser pelo menos uma entidade ou qualquer entidade dentro de seus respectivos conjuntos.

A propriedade de variação torna-se mais clara se trocarmos o SN ‘um garotinho’ da sentença (19c) por ‘o garotinho’. A noção de definitude muda com a simples troca de determinantes.

(19) c. um garotinho sente o anzol pesado (...)

(19) d. o garotinho sente o anzol pesado (...)

Em (19d), o SN definido não apresenta referência variável e remete à ideia de um único indivíduo conhecido na situação de fala, ou seja, trata-se de um garotinho específico dentro do conjunto dos garotinhos que pescam.

Já na sentença (19e), a referência torna-se mais específica, pois o aluno dá nome próprio ao personagem.

(19) e. Jonas ficou só olhando com inveja

O personagem em questão não é apenas um garotinho, nem um garotinho específico dentro do contexto de fala, esse garotinho é único dentro do conjunto de entidades e tem relevância no discurso de fala. Portanto, o SN 'Jonas' identifica quantificação existencial específica e referência não variável.

O recurso de nomear personagens encontrados na proposta 1 tornaram o texto mais claro e objetivo quanto à referência atribuída aos meninos pescadores, contudo percebemos que ainda há aspectos da definitude e indefinitude que poderiam ter sido acrescentados a fim de se alcançar uma melhor coerência textual.

Outros exemplos de SNs indefinidos que preenchem as propriedades de saturação, referência variável e quantificação existencial seguem abaixo:

(20) Era uma vez um menino que gostava de pescar

(21) Ele achou uma bota , o amigo dele achou um peixe

(22) Um certo dia dois amigos foram pescar, um dia perfeito para a atividade

Continuamos nossa reflexão sobre definitude tendo como base algumas sentenças da proposta textual 2 quanto a outras propriedades que são as noções de saturação, variação e quantificação existencial.

De acordo com a propriedade de saturação, os SNs definidos e os SNs indefinidos contribuem para a saturação do predicado. No tocante a esta propriedade, percebemos que tantos os SNs definidos quanto os indefinidos encontrados nas produções textuais preencheram os complementos de um predicado de maneira esperada. Assumimos, então, a hipótese de que a saturação faça parte da estrutura internalizada da língua, de modo que o falante utiliza esse recurso naturalmente sem saber nomenclaturas ou refletir conscientemente sobre suas escolhas.

Nas sentenças a seguir, todos os SN definidos e indefinidos saturam seus predicados adequadamente.

- (23) (a) Parou de doer a canela do Cascão  
 (b) Cebolinha esta andando calmamente quando escuta um grito era Cascão estava gritando e gritando pois tinha machucado seu joelho.  
 (c) Era uma vez que Cascão levou um machucado  
 (d) E foi lá na casa dele busca uma bolsa de primeiros socorros  
 (e) E passou uma pomada e doeu muito mas passou a dor  
 (f) Um belo dia, o Cebolinha estava andando pelo parque  
 (g) Começou quando um amigo chorava tanto depois de ter batido o joelho  
 (h) o amigo dele estava passando distraído

Os sintagmas ‘a canela’, ‘um grito’, ‘um machucado’, ‘uma bolsa’, ‘uma pomada’ ocupam a posição de complemento objeto de seus predicados, enquanto, os sintagmas ‘o Cebolinha’, ‘um amigo’, ‘o amigo dele’ preenchem a posição de sujeito.

Dentre os SNs citados, todos também atendem ou não a categoria de variação. As sentenças (23a), (23f) e (23h) assumem a propriedade de não ser variável, em razão de que os SNs definidos ‘a canela’, ‘o Cebolinha’ e ‘o amigo dele’ referem-se a um único indivíduo no universo do discurso.

Enquanto, as sentenças (23b), (23c), (23d), (23e) e (23g) expressam referência variável, fenômeno identificável pelos SNs indefinidos ‘um grito’, ‘um machucado’, ‘uma bolsa’, ‘uma pomada’, ‘um amigo’. Os SNs indefinidos demonstram referência variável porque denotam uma entidade qualquer dentre várias de um conjunto conhecido pelos falantes.

Sobre a quantificação existencial, essa tem um diálogo direto com a propriedade de variação. Conforme podemos constatar no exemplo:

- (23) e. E passou uma pomada e doeu muito mas passou a dor

Nessa sentença, o SN ‘uma pomada’ denota a existência de ao menos uma entidade que fora utilizada. Sendo assim, a interpretação do SN indefinido ‘uma pomada’ indica que há uma quantificação existencial, pois o determinante ‘um’ introduz a quantificação existencial do nome com relação ao predicado.

Debruçar-se sobre a noção de definitude e indefinitude por meio da escrita de alunos do Ensino Fundamental nos auxilia a notar traços recorrentes, tais como: a falta dos elementos de paragrafação e pontuação, assim como a mistura de discurso direto e indireto sem utilização de dois pontos nem travessão tentando transmitir a velocidade da oralidade no texto escrito. Esses indícios confirmam nossa hipótese de que o aluno ainda não tem consciência da distinção entre uso e norma e não reflete sobre a gramática da fala, a gramática da escrita e as variantes do discurso adequadas à cada situação.

Descrevendo características do discurso oral, citamos Neves (2017, p. 45) sobre as marcas de oralidade distintas das do discurso escrito:

Ora não há como não ver que, na produção escrita, diferentemente do que ocorre na produção oral, ficam muito evidentes as marcas – e a ausência de marcas- de concordância, de regência, de flexão etc., e assim, ficam testemunhadas as quebras sintáticas. Numa conversação, que é uma construção coparticipativa, a completude sintática nem é esperada, e, nem mesmo é desejável, já que repetições, digressões, inserções, correções e, mesmo, hesitações, que, em princípio, truncariam, atropelariam e subverteriam orações, constituem valiosos recursos para encadeamento temático da sequência, para relevo de segmentos, afinal, para condução do fluxo de informação.

A justificativa de Neves (2017) fundamenta bem o raciocínio do aluno que ainda não percebe as características da gramática da linguagem falada e da gramática da linguagem escrita. No entanto, quando esse mesmo aluno fala, ele utiliza em sua variante linguística aspectos semânticos, como a noção de definitude, ao menos quanto à contextualização de personagens, local e elementos importantes para que seu interlocutor compreenda um fato narrado oralmente.

Desse modo, o papel do professor de língua portuguesa toma uma proporção desafiadora que é de tentar provocar no aluno uma curiosidade, ou seja, a curiosidade em transformar o olhar deste aluno sobre sua língua.

Tratamos nesta subseção de ocorrências que atendem a noção de saturação, variação e quantificação existencial presentes em produções textuais narrativas de alunos do 6ºano.

### 5.2.3 Análise da Sequência Didática

Nesta seção trabalhamos a noção de definitude a partir das respostas dos alunos dadas a questões que abordavam o artigo sob o aspecto semântico. A seguir apresentamos uma tabela com a quantidade de acertos e erros referentes a respostas de treze alunos.

QUADRO 07 – Acertos e erros dos alunos quanto às noções de definitude

Questão	Acertos	Erros
1) O artigo “um” refere-se ao ratinho	9	4
2) Um leão e o leão se trata do mesmo leão	13	0
3) Um rei tinha uma linda filha. A filha sonhava ser professora	8	5
4) A quem se refere os termos destacados : O Carlos pescou alguns peixes e o Marcos <b>os</b> cozinhou. Se o José vir a Maria, ela <b>o</b> desculpará.	5	8

Fonte: Elaborada pela autora.

As questões um e dois tinham como objetivo perceber se o aluno seria capaz de identificar quando os artigos mostram se no texto certos nomes têm uma referência já definida ou quando os artigos mostram se no texto certos nomes não têm uma referência já definida. Para responder as questões um e dois, os alunos tiveram que ler a fábula “O leão e o ratinho” e interpretar por escrito.

Sobre a primeira resposta, dentre os treze alunos, nove fizeram uma referência adequada, portanto realizaram uma retomada anafórica entre o artigo

indefinido “um” e o personagem “ratinho”, enquanto quatro alunos confundiram-se com o outro personagem principal, o leão.

O erro relacionado à questão “um” levanta uma suspeita, a de que a deficiência quanto ao aspecto semântico esteja relacionada a uma leitura superficial e desatenta. Isto é, o leitor não releu o trecho, no qual ele poderia retomar a expressão e identificar uma informação familiar. Acerca da questão dois, toda a turma admitiu que ambas as expressões ‘um leão’ e ‘o leão retomavam’ o mesmo elemento, portanto era um só leão. A segunda questão reforça a hipótese quanto aos erros da questão um. Os quatro alunos que erraram a questão um, contraditoriamente, acertaram a questão dois, justamente porque os SNs “um leão” e “o leão” mantinham entre si uma associação explícita e clara, ou seja, para alcançar essa retomada não precisaria de uma leitura aprofundada.

Retiramos a sentença da questão três de Muller & Bertucci (2012) e tínhamos como objetivo: avaliar se o aluno seria capaz de identificar a noção novo e familiar que os artigos trazem quando apresentam um personagem pela primeira vez e quando retomam o personagem já apresentado. De acordo com as respostas, oito alunos fizeram a relação novo-familiar e assinalaram a frase entre as quais o emprego do artigo estava mais adequado, por outro lado, cinco não o fizeram.

No tocante aos erros da questão três, emitimos a hipótese de que a motivação para os equívocos tenha sido a falta de reflexão linguística entre a fala e a escrita. Acreditamos que, em sua variedade linguística, os alunos façam muito bem exercícios orais de semântica, ao lançar informação nova, em seguida, retomar o que foi dito. Todavia, a comparação entre o falado e o escrito necessita de reflexão consciente.

Tomando por base a quarta questão, tivemos como objetivo perceber se o aluno seria capaz de identificar a quem se refere o artigo. Contraditoriamente, a turma fez a primeira questão utilizando referência, contudo, não obteve êxito nessa última questão. O número de erros superou o de acertos, cinco alunos acertaram e oito erraram.

Mostramos como hipótese, novamente, a ausência de reflexão linguística entre a gramática da linguagem oral e a gramática da linguagem escrita. Acreditamos, também, que as expressões linguísticas utilizadas na questão não fazem parte do vocabulário rotineiro dos alunos, o que pode ter influenciado na resposta.

Tratamos nesta seção de análises quanto ao desempenho dos alunos acerca do artigo em sequência de atividades que continham textos e frases destacadas. Avaliamos de maneira proveitosa a experiência que lançou hipóteses para as dificuldades de aprendizagem, o que pode nos render pistas na busca de novas metodologias.

Posteriormente, discorreremos sobre outras ocorrências produzidas pelos alunos, as quais se enquadram em casos de genericidade.

#### 5.2.4 Alguns casos de Definitude e Genericidade

Nesta seção apresentamos casos de definitude e genericidade encontrados em uma sequência de dados que foi redigida tendo como texto motivador um artigo intitulado “Racismo se alastra: futebol brasileiro tem ao menos uma denúncia por mês”.

Questionados sobre quais fatores impedem uma boa convivência em um ambiente de respeito e sobre o time ser penalizado por crime de racismo, obtivemos sentenças nas quais o uso do artigo definido foi predominante, sendo utilizado de forma a transmitir uma interpretação de ideia generalizada. Conforme percebemos em:

(24) o preconceito impede as pessoas de superar as diferenças porque as pessoas não sabe viver com os outros também os outros se chamar o outro de macaco e muito feio e ruim e nojento isso e ele tem que pagar por tudo que ele fez

(25) o preconceito, todas as pessoas deve respeitar as pessoas não importa que seja a pessoa devemos respeitar o próximo

(26) não concordo o clube não manda eles chigar ou ficar com racismo poriso eu acho muito erado o clube paga multa.

A gramática normativa, conforme já vimos, traz como regra geral o uso do artigo definido como um recurso linguístico que traduz noção de algo particular e já conhecido e identificado pelo falante. Em outras palavras, um SN acompanhado de um artigo indefinido anunciaria algo pela primeira vez e em seguida o mesmo SN

poderia ser repetido, no entanto, acompanhado de um artigo definido, visto que tal SN já seria conhecido pelo falante, por exemplo em: Um clube sofreu racismo. O clube decidiu prestar queixa à polícia.

Essa prescrição geral da gramática normativa é retomada sob uma abordagem semântica pela teoria da Definitude, quanto ao aspecto de relação novo-familiar encontrada no uso de determinantes e SNs que expressam essa noção.

Constatamos que as sentenças (24)-(26) não seguem a ordem de relação novo-familiar, posto que cada narrador expõe sua opinião sem contextualizar ou apresentar inicialmente SNs que são retomados durante todo o período. No entanto, as mesmas sentenças seguem o fenômeno de genericidade, estudado por Müller (2001).

Conforme a autora, em sua análise há duas maneiras de expressar a genericidade no PB: a primeira são as expressões de referência a espécies e a outra é a quantificação genérica.

Müller (2001, p. 156) faz as seguintes constatações sobre expressões genéricas do PB:

- O definido genérico singular e o definido genérico plural são expressões de referência a espécies.
- O indefinido genérico, o singular nu e o plural nu não denotam espécies. Sua genericidade deve provir de sua participação em sentenças genericamente quantificadas.

As sentenças (24) e (25) trazem SNs ‘a pessoa’ e ‘as pessoas’ utilizados respectivamente como definido genérico singular e definido genérico plural, funcionando como expressões de referência a espécies, pois relacionam-se ao conjunto dos seres humanos.

Na sentença (24) temos o SN ‘as pessoas’, que é definido genérico plural, e na sentença (25) encontramos o SN ‘a pessoa’ também como exemplo de definido genérico plural. Ambos os exemplos estabelecem generalizações a partir do mesmo mecanismo: a referência à espécie, no caso, a raça humana.

Quanto à sentença (26), o SN ‘o clube’ aparece como exemplar de um definido genérico singular. A noção de genericidade está relacionada ao conjunto de clubes de futebol e conseqüentemente a qualquer entidade dentro deste conjunto.

Destacamos outro aspecto dentro do estudo de determinantes e SNs citado por Muller & Bertucci (2012): a saturação. A saturação do predicado pode ser

entendida como o preenchimento dos argumentos sujeito e objeto permitidos por um predicado. Nesse caso, os SNs definidos 'a pessoa', 'as pessoas' e 'o clube' atendem a essa propriedade porque contribuem para a saturação de seus respectivos predicados. Conforme destacam os autores:

(...) Vamos assumir, portanto, que tanto os SNs definidos quanto os indefinidos contribuem para a saturação de um predicado e que as diferenças entre eles fiquem por conta de questões como distinção novo-familiar, unicidade e a propriedade de ser ou não anafórico (MÜLLER; BERTUCCI, 2012, p.157).

O aspecto de saturação encontrado nos SNs definidos e indefinidos dialoga com as propriedades distinção novo-familiar, unicidade e a propriedade de ser ou não anafórico. Essas três características fazem parte da natureza de definitude e indefinitude dos SNs.

Por meio dos dados, tabelas e análises apresentados, podemos supor que, de modo geral, a noção de definitude e indefinitude não está sendo explorada pelos alunos em seus textos escritos, pelo menos não com todas as possibilidades semânticas que tais noções demonstram ter. Ou seja, os resultados evidenciam a existência de uma noção superficial da definitude, no que se refere, especialmente, aos aspectos semânticos. Nossa constatação foi tomada a partir do emprego do artigo definido e indefinido em narrativas escritas pelos alunos, em sequência de atividades e a partir do livro didático de LP adotado para o 6º ano.

Todavia, quanto ao aspecto morfossintático, a utilização do artigo foi adequada e satisfatória. Essa ocorrência reforçou nossa hipótese de que a abordagem semântica estaria recebendo menos ênfase que a abordagem morfossintática, embora ambas sejam relevantes.

Assim, observando as dificuldades dos alunos e a insuficiência do tratamento dispensado pelo livro didático ao tema do artigo, no próximo capítulo buscamos apresentar atividades que auxiliem no trabalho docente quanto às perspectivas da linguagem em uso, especialmente na produção de sentido feita a partir do emprego do artigo.

## 6 PROPOSTA DE ENSINO

Neste capítulo apresentamos uma proposta de trabalho com cinco atividades de análise e reflexão sobre o emprego do artigo, tendo como base a reescritura textual e atividades reflexivas, buscando na língua em funcionamento construções com ênfase no conteúdo gramatical selecionado. De posse dessas construções, podemos analisá-las e, posteriormente, formular definições a partir desses dados. Nossa posição, neste sentido, é de oposição à Gramática Normativa, quanto a trabalhar um assunto de forma descontextualizada, geralmente partindo da formulação dos conceitos, utilizando os exercícios de modo estanque, desvinculados dos usos sociais, o que acarreta o desinteresse por parte dos alunos.

Tomamos como base Perini (2016) e Pires de Oliveira & Quarezemin (2016), pelas contribuições acerca de estudar a gramática como ciência. Sob esse enfoque, o objetivo da proposta é ampliar a compreensão dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, no que se refere ao emprego do artigo por meio de um ensino de gramática que parta do conhecimento inato e os direcione a uma prática mais consciente e reflexiva sobre o funcionamento da língua.

Assumimos que o ensino de gramática tem seu lado prescritivo e seu lado de metalinguagem, assim como entendemos a importância desses procedimentos, no entanto não faz parte de nosso propósito basearmos-nos somente neles. Utilizamos a descrição e análise linguística dentro de uma perspectiva que oportunize nossos educandos a identificar as diversas possibilidades de construções com uma abordagem morfossintática e semântica do artigo.

Para se alcançar a ampliação da compreensão dos alunos, inicialmente precisamos ensinar possibilidades de emprego do artigo segundo a variedade padrão da língua, com intuito de desfazer mitos preconceituosos de que na língua há melhor ou pior, certo ou errado. Dessa forma, as atividades pretendem reforçar a adequação ao contexto em que a língua está sendo utilizada, com ênfase no texto escrito e alertando nossos alunos para as distinções entre gramática da linguagem escrita e gramática da linguagem oral. Com esse entendimento, o aluno poderá utilizar a construção mais adequada no que se refere ao emprego do artigo.

Quanto à estrutura da proposta de ensino, planejamos cinco encontros, sendo cada encontro de duas horas estruturados da seguinte forma:

- I. Conteúdo
- II. Objetivo
- III. Tempo de duração estimado
- IV. Material necessário
- V. Desenvolvimento (etapas)
- VI. Avaliação

## **6.1 Pressupostos teóricos**

As teorias que fundamentam nosso trabalho auxiliam quanto à elaboração e seleção de material adequado na busca de uma melhor estratégia de ensino aprendizagem do artigo. Tomamos por base para redigir e contextualizar nossa proposta de ensino: Müller & Bertucci (2012), Pires de Oliveira & Quarezemin (2016), Travaglia (2013) e Campos (2014).

Temos como objetivo primordial com esta proposta criar condições para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ampliem sua compreensão sobre as possibilidades semânticas de utilização do artigo. Ressaltamos que a proposta de intervenção aqui apresentada não constitui um método de ensino infalível, mas sugere atividades que visam ajudar o professor no ensino deste assunto, por isso podem ser adaptadas e aperfeiçoadas às necessidades de cada turma.

Conforme os PCN (1998), a transposição didática dos conteúdos perpassa situações de práticas sociais mediadas pela linguagem, para isso faz-se necessário um planejamento de atividades cuja finalidade seja o ensino. A partir deste documento oficial, bem como de publicações científicas, o trabalho com o texto ganhou mais relevância.

Geraldi (2012) é um dos defensores da proposta de atividade linguística partindo do texto, em especial do texto do aluno. Acreditamos que, para se trabalhar noções gramaticais, muitos recursos são necessários, tais como: o texto de diversos gêneros, exemplos da variação linguística corrente, frases formuladas com o fim de demonstrar determinado conteúdo, textos dos alunos entre quaisquer formas de ilustrar e enriquecer o processo de ensino aprendizagem.

Nossa proposta de intervenção começa com textos narrativos cuja linguagem e ordenações de ideias sejam claras para alunos do 6º ano. Com este fim, selecionamos fábulas e crônicas que demonstrassem exemplos de definitude,

indefinitude e discurso direto e indireto, pois percebemos através da análise de dados uma relação direta entre as deficiências de escrita, principalmente no que se referia ao discurso direto e indireto e as noções de definitude.

Durante o processo de resolução de questões, pretendemos intercalar momentos nos quais haja interação entre alunos e professor e momentos nos quais, em duplas, cada aluno comente sua hipótese formulada para classificar sentenças como adequadas/inadequadas, gramaticais/agramaticais e quanto aos aspectos semânticos da definitude.

Utilizamos Franchi (1998) no que compete à mescla de estratégias de análise linguística, posto que trabalhar o emprego do artigo exige espaços para a reflexão linguística e espaços para metalinguagem, também no que se refere a atividades referentes ao sentido que a presença ou ausência do artigo promove em uma sentença.

Transformar o ambiente de sala de aula em um laboratório e tentar transmitir aos alunos ocasião de investigação linguística constitui um desafio para eles e para o professor que se debruça sobre essa nova metodologia. Assumimos as contribuições de Pires de Oliveira & Quarezemin (2016) e Perini (2016) sobre a utilização da gramática como ciência, segundo as quais os alunos são estimulados a adotar uma língua objeto, levantar dados e lançar hipóteses sobre ocorrências regulares ou irregulares.

Um primeiro passo para essa troca de experiências está no momento de dar voz aos alunos. Em geral, os alunos do 6º ano tendem a ser mais expressivos e participativos, pois ainda estão em uma fase na qual há um interesse pela leitura e pela competição. Essas características podem ser favoráveis para que se sintam livres em opinar sobre determinado comportamento linguístico recorrente em sentenças ou fazer comparações entre exemplos.

Dessa forma, nossa proposta não visa ser impositiva ou meramente enciclopédica. Não desejamos que nosso aluno busque respostas em vocabulários ou manuais, mas que reflita sobre as possibilidades de construções e sentidos que os artigos definido e indefinido provocam em uma sentença e, conseqüentemente, em um texto.

Por fim, depois de promover contato entre os alunos e as noções semânticas de definitude em gêneros clássicos (fábula e crônica), finalizamos confrontando-lhes com seus próprios textos.

Apresentamos a seguir nossa proposta de intervenção para o ensino de artigo no PB para o 6º ano do Ensino Fundamental.

## **6.2 1º Encontro**

### **I. Objetivos**

#### **Geral:**

Introduzir e explorar o ensino do artigo a partir de noções de número e gênero

#### **Específicos:**

1. Identificar os artigos no plural, no singular, no feminino e no masculino em textos.
2. Compreender que os artigos indicam o gênero masculino ou feminino dos substantivos.
3. Compreender que os artigos flexionam em número singular e plural concordando com nomes pospostos ao artigo.
4. Deduzir a regra geral do artigo.
5. Empregar o conteúdo estudado em sentenças.

### **II. Conteúdo**

Número e gênero do artigo: conceito e regra.

### **III. Tempo de duração estimado**

2 horas/aula

### **IV. Material necessário**

Lousa, marcador para lousa, cópias de atividades, gramáticas diversas, Campos (2014).

### **V. Desenvolvimento**

Introduzir o assunto artigo, inicialmente, comparando nomes e verbos a fim de ajudar a turma a deduzir que o artigo pertence ao grupo dos nomes. Em seguida, solicitar que preencham as linhas vazias da fábula “O cachorro e o gato”. Após preencherem as linhas, abrir espaço para uma breve socialização sobre o enredo do

texto, características do gênero e ensinamento proporcionado por essa categoria textual.

Passando para o foco gramatical, perguntar-lhes qual classe gramatical foi usada para preencher os espaços do texto. Espera-se que deduzam como resposta: artigo. Ou que iniciem fazendo a associação por oposição nome *versus* verbo, e a partir desta relação concluam que sejam nomes e posteriormente artigo.

Dar-lhes alguns minutos para que respondam as questões que tratam de identificação dos artigos e da classificação quanto ao gênero e número. Sobre a questão 2, os alunos devem assinalar a partir de análise de uma frase da fábula algumas características do artigo, sobre o aspecto morfológico, sintático e semântico. As primeira e segunda questões podem ser resolvidas, comentadas e corrigidas em sala, para que, após reflexões, os alunos tenham autonomia para responder sozinhos as demais questões.

As questões 3 e 4 têm como base a fábula “A coruja e a águia”. Nessas questões, o foco continua a ser o gênero e número no artigo e uma breve análise entre duas sentenças, uma no singular e outra no plural, para que percebam os traços mórficos, sintáticos e semânticos da referida classe gramatical estudada.

Sobre as questões de 5 a 7, a ênfase está no gênero do artigo, com um diferencial: nossa intenção não é que o aluno pratique somente o artigo em si, mas que perceba que há uma relação entre o artigo e a palavra com a qual concorda, por isso, em algumas instruções, ele é convidado a flexionar todo o sintagma.

Na questão 7 apresentamos duas palavras que não possuem pares masculino/feminino e pedimos que o aluno sugira uma explicação. A partir de suas comparações e reflexões, pode o aluno inferir que algumas palavras não possuem pares, visto que não é regra geral a flexão masculino/feminino em todo o léxico da língua portuguesa. Também pode deduzir a relevância do artigo como palavra que ajuda a definir o gênero de outra palavra. Como nos exemplos da questão 7: ‘o mundo’, ‘a guerra’.

O comando da questão 8 pode ser iniciado em casa e concluído em duplas durante outra aula, uma vez que necessita de consulta e pesquisa em várias gramáticas a fim de que formulem um conceito sobre artigo, também levando em consideração as respostas das atividades e inferências construídas entre as questões de 1 a 7.

Consideramos essencial que cada aluno tente responder as questões, de início, individualmente, em seguida, comentar e comparar deduções em duplas e, por fim, socializar com a turma cada resposta, relacionando-as ao emprego do artigo. Todo esse processo será acompanhado pelo professor, que fará intervenções e considerações adequadas aos questionamentos.

## VI. Avaliação

O aluno será avaliado a partir de sua capacidade de levantar hipóteses, analisar e refletir sobre o artigo, posto que as questões foram elaboradas pautadas na perspectiva da gramática reflexiva. Dessa forma almeja-se enfatizar a capacidade do aluno em desenvolver seu desempenho linguístico e sua competência comunicativa, ultrapassando os limites da memorização de regras.

### ATIVIDADES 1º ENCONTRO

#### **1. Leia a fábula O cachorro e o pato e preencha as lacunas com artigos definidos ou indefinidos conforme seja adequado.**

O cachorro e o pato

Numa fazenda muito distante da cidade, moravam vários animais, dentre eles ..... cachorro e ..... pato, mas esses dois nunca se deram bem. Um dia, ..... cão resolveu ir embora sem avisar a ninguém. No caminho, ele começou a falar sozinho:  
-Eu só vou embora, por causa de alguém que é ..... pato. Ao amanhecer o dia, ..... pato não encontrou ..... cachorro, então começou a dizer:

-Onde está aquele cachorro chato???  
Aconteceu que, ..... cão começou a sentir falta do pato e ..... pato dele, assim ..... cão, com muita saudade, resolveu voltar.

MORAL: É preciso perceber a importância que têm aqueles que convivem com a gente.

Fonte: [http://fabulasmanuelstiro.blogspot.com.br/2008/01/o-saco\\_07.html](http://fabulasmanuelstiro.blogspot.com.br/2008/01/o-saco_07.html) Acesso em: 05/12/2017

Texto elaborado pela aluna Yris Natália da Silva Barros, 7º ano B, 27/12/2007

a) Quais artigos você utilizou para preencher as lacunas?

.....  
 .....

b) Os artigos que você escreveu concordaram com quais palavras?

.....  
 .....

c) Quanto ao gênero, masculino ou feminino, como você classifica os artigos utilizados na fábula “O cachorro e o pato”?

.....  
 .....

d) Quanto ao número, singular ou plural, como você classifica os artigos utilizados na fábula “O cachorro e o pato”?

.....  
 .....

## 2. Sobre a frase:

“Ao amanhecer o dia, o pato não encontrou o cachorro.”

**Assinale V caso a alternativa seja verdadeira e F se for falsa.**

### 2.1 Ponto de vista morfológico

- a. (  ) O artigo ‘o’ nunca muda quanto à forma.  
 b. (  ) O artigo ‘o’ pode mudar quanto à forma.

### 2.2 Ponto de vista sintático

- c. (  ) O artigo ‘o’, na frase, relaciona se com a palavra ‘pato’ e com a palavra ‘cachorro’.  
 d. (  ) O artigo ‘o’, na frase, não se relaciona com a palavra ‘pato’ e com a palavra ‘cachorro’.

### 2.3 Ponto de vista semântico

- e. (  ) o pato e o cachorro já são familiares ao leitor.  
 f. (  ) o pato e o cachorro são informações novas para leitor.

### 3. Leia a fábula “A coruja e a águia” em seguida conteste as questões:

#### A coruja e a águia

Uma Coruja e uma águia eram inimigas, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa. Concordou a coruja.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes. Relatou a coruja.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes? Perguntou a águia.

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus. Disse a coruja.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja. E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar as contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

Fonte: <https://www.mensagenscomamor.com/fabulas-monteiro-lobato> Acesso em: 05/12/2017.

- a) Sublinhe as expressões que contenham um artigo e uma palavra posterior ao artigo. Exemplo: A coruja e a águia
- b) Preencha as colunas abaixo com as expressões coletadas no item anterior e classifique-as em masculino ou feminino

Masculino	Feminino
O mundo (modelo)	A coruja (modelo)

c) Preencha as colunas abaixo com as expressões coletadas na letra a) e classifique-as em singular ou plural

Singular	Plural
O mundo (modelo)	Os filhotes (modelo)

**4. Assinale V caso a alternativa seja verdadeira e F se for falsa, comparando as frases abaixo:**

A águia encontrou um ninho.

As águias encontraram uns ninhos.

4.1 Ponto de vista morfológico

a. ( ) O artigo 'A' nunca muda quanto à forma.

b. ( ) O artigo 'A' pode mudar quanto à forma.

4.2 Ponto de vista sintático

c. ( ) O artigo 'A', na frase, relaciona-se com a palavra 'águia' e o artigo 'um' com a palavra 'ninho'.

d. ( ) O artigo 'A', na frase, não se relaciona com a palavra 'águia' e o artigo 'um' não se relaciona com a palavra 'ninho'.

4.3 Ponto de vista semântico

e. ( ) 'um ninho' já é familiar ao leitor.

f. ( ) 'um ninho' é informação nova para o leitor.

**5. Forme pares masculino-feminino com as palavras a seguir**

**Masculino**

**Feminino**

O filho

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

as filhas

Os monstregos

\_\_\_\_\_

O bicho

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

as bichas

6. É possível fazer par masculino-feminino com as palavras: 'guerra' (linha 4) e 'mundo' (linha 5)?

(  ) sim (  ) não

7. Como é possível saber o gênero das palavras 'guerra' e 'mundo'? O artigo pode ajudar neste processo? Como e por quê?

.....

.....

.....

.....

8. Estude e pesquise conceitos sobre o que é o artigo e como ele funciona. Depois dos estudos e a partir das respostas das questões anteriores, como você construiria um conceito para artigo?

.....

.....

.....

.....

### 6.3 2º Encontro

#### I. Objetivos

##### Geral

Perceber os efeitos de sentido em sentenças com ou sem o artigo

##### Específicos

1. Mostrar efeitos de sentido em frases a partir do uso de artigo definido e indefinido.
2. Identificar distinção quanto ao efeito de sentido a partir da presença e ausência do artigo.
3. Apontar influência da oralidade em expressões idiomáticas cuja presença do artigo interfira na produção de sentido.

## **II. Conteúdo**

Efeitos de sentido com o uso ou ausência do artigo.

## **III. Tempo de duração estimado**

2 horas/aula.

## **IV. Material necessário**

Lousa, marcador para lousa, apagador, cópias de atividades, Travaglia (2013)

## **V. Desenvolvimento**

Retomar brevemente conhecimentos trabalhados na aula anterior. Rever conceitos estudados e elaborados. Enfatizar que nosso objetivo não é a memorização de conceitos, mas a reflexão sobre como a língua funciona e promover a reflexão sobre a estrutura da língua, a fim de alcançarmos o objetivo de ampliar nossa compreensão gramatical.

Tomando por base atividade proposta do livro Na Trilha da Gramática (TRAVAGLIA, 2013), propomos as seguintes reflexões e análises, a partir de adaptações feitas para adequá-las à compreensão dos alunos do 6º ano.

Embora as questões sejam adaptadas ao estilo de assinalar, estas trabalham comparações entre sentenças com a presença e ausência do artigo. Por meio dessas comparações, o aluno pode refletir sobre distinções tais que antes ele nunca teria percebido, no entanto marcam efeitos de sentido relevantes.

As questões propostas promovem uma abordagem semântica quanto ao emprego do artigo, pois o aluno se depara com efeitos de sentido como quantidade aproximada, quantidade precisa, comparação e até ironia ou elogios presentes nas questões 7 e 8, que trazem expressões idiomáticas comuns à variedade linguística de sua comunidade.

Durante todo o processo de intervenção, cada aluno deve responder as questões, de início, individualmente, em seguida, comentar e comparar deduções em duplas e, por fim, socializar com a turma cada resposta, relacionando-as ao emprego do artigo. Todo esse processo será acompanhado pelo professor, que fará intervenções e considerações adequadas aos questionamentos.

## VI. Avaliação

O aluno será avaliado a partir de sua capacidade de levantar hipóteses, analisar e refletir sobre o artigo, posto que as questões foram elaboradas pautadas na perspectiva da gramática reflexiva. Dessa forma almeja-se enfatizar a capacidade do aluno em desenvolver seu desempenho linguístico e sua competência comunicativa, ultrapassando os limites da memorização regras.

### ATIVIDADES 2º ENCONTRO

**1. Leia as frases e faça associações entre o sentido produzido com a presença ou ausência do artigo.**

- (a) O grupo do Rio, composto pelos países latino-americanos, decidiu que ...  
 (b) O grupo do Rio, composto por países latino-americanos, decidiu que...

- I. (  ) A presença do artigo definido faz entender que são todos os países latino-americanos  
 II. (  ) A ausência do artigo definido faz entender que se fala de apenas alguns países latino-americanos

**2. Assinale apenas uma alternativa. As frases (a) e (b) indicam com a presença ou ausência de artigo:**

- I. (  ) comparação  
 II. (  ) quantidade  
 III. (  ) ironia

**3. Leia as frases e faça associações entre o sentido produzido com a presença ou ausência do artigo.**

- (c) Os alunos da minha turma foram ao campeonato de jogos.  
 (d) Muitos alunos da minha turma foram ao campeonato de jogos.  
 (e) Uns alunos da minha turma foram ao campeonato de jogos.

- I. (  ) a maior parte dos alunos da minha turma  
 II. (  ) uma quantidade não especificada de alunos  
 III. (  ) todos os alunos da minha turma

**4. Leia as frases e analise o sentido produzido com a presença ou ausência do artigo. Agora, assinale qual das frases demonstra uma quantidade aproximada:**

- f. (  ) Minha cidade tem uns duzentos mil habitantes  
 g. (  ) Minha cidade tem duzentos mil habitantes  
 h. (  ) Os duzentos mil habitantes da minha cidade foram convocados a se vacinar

**5. Leia as frases e analise o sentido produzido com a presença do artigo definido e do artigo indefinido. Em seguida, associe a frase ao sentido correspondente:**

- (i) A menina de Dona Maria trouxe este recado para você.  
 (j) Uma menina de Dona Maria trouxe este recado para você.  
 I. (  ) Dona Maria só tem uma filha que é conhecida dos falantes.  
 II. (  ) Dona Maria tem mais de uma filha e a que trouxe o recado não é especificada.

**6. Qual frase NÃO exprime comparação?**

- I. (  ) Ele é jogador, mas não é **um** Ronaldinho.  
 II. (  ) Marília Mendonça não é uma cantora, é **a** cantora.  
 III. (  ) O meu lar é **um** botequim.  
 IV. (  ) O meu lar é **o** botequim.

**7. Imagine que você está conversando com um amigo estrangeiro que está aprendendo português. Explique o sentido das frases.**

- I. Ele é jogador, mas não é **um** Ronaldinho.  
 II. Marília Mendonça não é uma cantora, é **a** cantora.  
 III. O meu lar é **um** botequim.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

.....

**8. Dentro de um diálogo informal, as frases:**

I. João tem **um** nariz.

II. João dançou com **uma** menina, mas era uma menina.

**Poderiam expressar qual ideia? Explique.**

.....

.....

.....

.....

#### 6.4 3º Encontro

##### I. Objetivos

###### Geral

Apresentar o estudo do artigo a partir dos aspectos semânticos: definitude e indefinitude

###### Específicos

1. Mostrar exemplos de textos que obedeçam a noção definitude e indefinitude, especialmente quanto à relação novo-familiar.
2. Apresentar no texto os artigos e expressões que o acompanham SNs e perceber se relacionam o SN a informações que já são ou não conhecidas pelo leitor.
3. Identificar construções linguísticas nos textos que expressem a noção definitude e indefinitude.
4. Refletir sobre distinções entre linguagem escrita e linguagem oral.

##### II. Conteúdo

Aspectos semânticos do artigo: Noção Definitude e Indefinitude

##### III. Tempo de duração estimado

2 horas/aula.

##### IV. Material necessário

Lousa, marcador para lousa, apagador, cópias de atividades, Müller & Bertucci (2012).

## **V. Desenvolvimento**

Fazer breve retomada do 2º encontro, enfatizando que trabalhamos os efeitos de sentido produzidos por expressões linguísticas com e sem o artigo. Chamar a atenção para que percebam que o conteúdo artigo não se resume ao aspecto morfossintático e que o objetivo final de um bom estudo desse recurso gramatical irá se refletir em uma produção textual clara e coerente.

Continuar com uma fábula, “A raposa e o corvo”, e a partir dela trabalhar as noções de definitude e indefinitude, especialmente, quanto ao aspecto relação novo-familiar. Na questão 2, aproveitamos uma frase do texto para introduzir o aspecto de anaforicidade por meio da referência. E na questão 3 o comando exigirá uma maior reflexão para que o aluno elabore um conceito para o artigo levando em consideração as características aprendidas sobre o emprego do artigo.

O segundo texto é uma crônica. Embora nosso foco seja o artigo, constatamos em nossa pesquisa que a falta de consciência linguística quanto às gramáticas da linguagem escrita e da linguagem falada interferiram nas construções verbais escritas dos alunos. Vimos nesse texto uma oportunidade de associar o artigo aos aspectos que foram deficientes em suas produções textuais, como discurso direto e discurso indireto.

As atividades do 3º encontro abordam a noção novo-familiar em dois textos narrativos de gêneros diferentes e introduz a noção de definitude e indefinitude, especialmente quanto à apresentação dos personagens e de eventos relevantes de cada enredo.

Propomos como estratégia durante o processo de intervenção, momento para resolução de questões, de início, individualmente, em seguida, comentar e comparar deduções em duplas e, por fim, socializar com a turma cada resposta, relacionando-as ao emprego do artigo. Todo esse processo será acompanhado pelo professor, que fará intervenções e considerações adequadas aos questionamentos.

## **VI. Avaliação**

O aluno será avaliado a partir de sua capacidade de levantar hipóteses, analisar e refletir sobre o artigo, posto que as questões foram elaboradas pautadas

na perspectiva da gramática reflexiva. Dessa forma almeja-se enfatizar a capacidade do aluno em desenvolver seu desempenho linguístico e sua competência comunicativa, ultrapassando os limites da memorização regras.

### ATIVIDADES 3º ENCONTRO

#### 1. Leia com atenção a fábula a seguir e responda ao que se pede:

##### A raposa e o corvo (Texto1)

1Um corvo que passeava pelo campo, apanhou um pedaço de queijo que estava no chão e fugiu, acabando por pousar sobre uma árvore.

3Uma raposa observando-o de longe sentiu uma enorme inveja e desejou de todo, comer-lhe o queijo. Assim pôs-se ao pé da árvore e disse: Por certo que és formoso, e gentil-homem, e poucos pássaros há que te ganhem. Tu és bem-disposto e muito falante; se acertaras de saber cantar, nenhuma ave se comparará contigo.

6O corvo soberbo de todos estes elogios, levanta o pescoço para cantar, porém abrindo a boca o queijo caiu-lhe. A raposa apanhou e foi-se embora, ficando o corvo faminto e corrido da sua própria ignorância.

Moral da história: Não dê ouvidos a quem te inveja.

*Fábula de Monteiro Lobato (Disponível em <http://contobrasileiro.com.br/a-raposa-e-o-corvo-fabula-de-monteiro-lobato/> Acesso em: 08/12/2017)*

a) Em geral, quando uma informação nova é apresentada no texto encontramos a seguinte estrutura: artigo indefinido (um, uma, uns, umas) + palavra. Escreva abaixo expressões com a estrutura descrita.

.....  
 .....

b) Assinale apenas uma alternativa correta. Quando uma informação é apresentada ao leitor pela primeira vez, tendo como estrutura artigo indefinido (um, uma, uns, umas) + palavra. Em geral, a intenção é transmitir ideia de algo:

Definido             Indefinido

c) Assinale apenas uma alternativa correta. Quando uma informação já é conhecida pelo leitor, sendo mencionada no texto pela segunda vez, e tendo como estrutura artigo definido (a, as, o, os) + palavra. Em geral, a intenção é transmitir ideia de algo:

Definido             Indefinido

d) Na fábula lida, os personagens são descritos inicialmente por: 'um corvo', 'uma raposa', em seguida, por 'o corvo' e 'a raposa'. Classifique cada expressão por definido ou indefinido, conforme, a ideia transmitida pelo texto.

Um corvo .....

Uma raposa.....

O corvo.....

A raposa.....

**Assinale um X na alternativa correta quanto a noção Definido e Indefinido**

e) Um corvo que passeava pelo campo, apanhou um pedaço de queijo

I. ( ) informação já conhecida pelo leitor

II. ( ) informação nova para o leitor

f) O corvo soberbo de todos estes elogios, levanta o pescoço para cantar

I. ( ) informação já conhecida pelo leitor

II. ( ) informação nova para o leitor

g) Uma raposa observando-o de longe sentiu uma enorme inveja

I. ( ) informação já conhecida pelo leitor

II. ( ) informação nova para o leitor

h) A raposa apanhou e foi-se embora, ficando o corvo faminto

I. ( ) informação já conhecida pelo leitor

II. ( ) informação nova para o leitor

**2. No estudo do emprego do artigo, essa pequena palavra também ajuda a fazer referências a um personagem, fato, objeto ou qualquer recurso linguístico já citado. Tomando este aspecto semântico como base, responda:**

Na frase “Uma raposa observando-o” (linha3), a palavra destacada refere-se a quê?.....

**3. A partir das aulas sobre artigo e das atividades respondidas, escreva com suas palavras: o que você entende por artigo? Quais suas características? Como ele funciona dentro de uma frase ou texto?**

.....

.....

.....

.....

**Orientações:**

Leia o texto 2 e esteja atento aos seguintes pontos: personagens, enredo, humor, discurso direto e indireto.

Tudo vai melhorar (Texto 2)

Numa feira de agropecuária, um fazendeiro do Mato Grosso do Sul encontrou-se com um Fazendeiro do estado do Tocantins:

O Fazendeiro do Mato Grosso do Sul perguntou:

— Cumpadre! Se o senhor não se importa deu perguntar: qual é o tamanho da sua fazenda?

O Fazendeiro do Tocantins respondeu:

— Oía cumpadre! Acho que deve di dar aí uns quatrocentos hectare é piquininal! E a sua?

Como o fazendeiro do Mato Grosso do Sul era daquele tipo meio arrogante e cheio de mania de grandeza ele foi logo esnobando o outro fazendeiro dizendo:

— Cumpadre! O senhor sabe que eu nunca me interessei de contá eu só sei que eu saio de manhã bem cedinho e quando é meio dia eu ainda nem cheguei na metade da propriedade. Respondeu o fazendeiro do Mato Grosso.

O fazendeiro do Tocantins, comovido, deu uns tapinhas nas costas do fazendeiro do Mato Grosso e disse:

— Eu sei cumpadre!...Eu sei! No começo eu também andava de carroça...Squenta não!...Guenta firme cumpadre! Tenho certeza que tudo vai melhorar!

Edilson Rodrigues Silva (Disponível em: <http://humor.blogspot.com.br/2013/01/cronicas-da-vida.html> , Acesso em: 08/12/2017).

Tomando por base a crônica “Tudo vai melhorar”, responda as questões:

**4. Quem são os personagens e do que se trata o enredo?**

.....

**5. Reescreva trechos do texto nos quais os personagens são apresentados e trechos nos quais sejam retomados?**

.....  
 .....  
 .....

**6. Pesquise o que é discurso direto e indireto. Explique o que você entendeu sobre o que são estes discursos. Exemplifique discurso direto e indireto a partir de trechos da crônica “Tudo vai melhorar”.**

.....  
 .....  
 .....

**7. Qual discurso é utilizado para transmitir por escrito a fala das personagens?**

**Assinale a resposta correta.**

discurso direto       discurso indireto

**8. Você percebe diferença entre o discurso oral e o discurso escrito? A fala dos personagens é diferente da sua? Pesquise e relate brevemente sobre distinções entre linguagem escrita e linguagem oral.**

.....  
 .....  
 .....

**9. Assinale a alternativa correta:**

Numa feira de agropecuária, um fazendeiro do Mato Grosso do Sul encontrou-se com um Fazendeiro do estado do Tocantins:

I.  informação já conhecida pelo leitor

II.  informação nova para o leitor

**10. Sobre a alternativa assinalada na questão 9, como você classificaria sua resposta?**

I.  Noção de Definitude(definido)

II.  Noção de Indefinitude(indefinido)

**11. Marque a alternativa correta, com relação a sentença:**

“Como o fazendeiro do Mato Grosso do Sul era daquele tipo meio arrogante e cheio de mania de grandeza ele foi logo esnobando o outro fazendeiro dizendo:”

I.  informação já conhecida pelo leitor

II.  informação nova para o leitor

**12. Sobre a alternativa assinalada na questão 11, como você classificaria sua resposta?**

I.  Noção de Definitude(definido)

II.  Noção de Indefinitude(indefinido)

**13. No estudo do emprego do artigo, essa pequena palavra também ajuda a fazer referências a um personagem, fato, objeto ou qualquer recurso**

**linguístico já citado. Tomando este aspecto semântico como base, responda: A expressão sublinhada a seguir refere-se a qual elemento do texto?**

Como o fazendeiro do Mato Grosso do Sul era daquele tipo meio arrogante e cheio de mania de grandeza ele foi logo esnobando o outro fazendeiro dizendo:"

.....

## **6.5 4º Encontro**

### **I. Objetivos**

#### **Geral**

Apresentar o estudo do artigo a partir dos aspectos semânticos de anáfora e unicidade

#### **Específicos**

1. Apresentar a partir do texto os artigos e expressões que o acompanham (SNs) e perceber se relacionam o SN a aspectos de anaforicidade e unicidade.
2. Identificar construções linguísticas nos textos que expressem a noção de anaforicidade, não anaforicidade, unicidade e não unicidade.

### **II. Conteúdo**

Aspectos semânticos do artigo: Anáfora e Unicidade.

### **III. Tempo de duração estimado**

2 horas/aula

### **IV. Material necessário**

Lousa, marcador para lousa, apagador, cópias de atividades, Müller & Bertucci (2012).

### **V. Desenvolvimento**

Iniciar com a leitura da crônica “Pneu furado”. Em seguida, abrir espaço para que os alunos comentem sobre o enredo e o tom de humor. Posteriormente, pedir-lhes que identifiquem no texto frases com noção de definitude e indefinitude trabalhadas na aula anterior. A expectativa de resposta diz respeito ao aspecto novo-familiar.

Continuar o emprego do artigo, apresentando-lhes exemplos de anaforicidade e unicidade. Prosseguir com a resolução das questões sobre o artigo relacionadas à crônica “Pneu furado”. Após a resolução, abrir um momento para comentário coletivo e correção.

No segundo momento deste encontro, os alunos entrarão em contato com tirinhas e tentarão reconhecer relações de anaforicidade e unicidade nas sentenças.

As multiplicidades de efeitos de sentido encontradas em tirinhas auxiliam na análise das noções de definitude, pois as contradições, ironias e humor ao mesmo tempo que brincam com as palavras geram construções ricas de semântica.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca do artigo, durante todo processo de intervenção, o professor acompanhará as atividades e fará intervenções e considerações adequadas aos questionamentos. Também sugerimos como estratégia, momento para resolução de questões, de início, individualmente, em seguida, comentar e comparar deduções em duplas e, por fim, socializar com a turma cada resposta, relacionando-as ao emprego do artigo.

## VI. Avaliação

O aluno será avaliado a partir de sua capacidade de levantar hipóteses, analisar e refletir sobre o artigo, posto que as questões foram elaboradas pautadas na perspectiva da gramática reflexiva. Dessa forma almeja-se enfatizar a capacidade do aluno em desenvolver seu desempenho linguístico e sua competência comunicativa, ultrapassando os limites da memorização regras.

### **ATIVIDADES 4º ENCONTRO**

#### Pneu Furado

Um carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo "Pode deixar". Ele trocava o pneu.

— Você tem macaco? - perguntou o homem.

— Não - respondeu a moça.

— Tudo bem, eu tenho - disse o homem - Você tem estepe?

— Não - disse a moça.

— Vamos usar o meu - disse o homem. E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça. Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

- Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.
- É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.
- Coisa estranha.
- É uma compulsão. Sei lá.

(Luís Fernando Verissimo. **Pai não entende nada**. L&PM, 1991)

Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/cronica-narrativa.htm> Acesso em: 08/12/2017

Sobre o texto, responda:

**1. O texto trata-se de uma crônica. Você percebeu pelo contexto um teor:**

- ( ) Dramático
- ( ) Humorístico
- ( ) Crítico político

**2. Justifique sua resposta e comprove com trechos da crônica.**

.....  
 .....

**3. A linguagem oral é visivelmente diferente da linguagem escrita. No entanto, para registrar a fala por escrito, o autor utiliza quais recursos linguísticos?**

.....  
 .....

**4. Preencha os espaços com artigos adequados, em seguida, justifique suas escolhas.**

..... carro estava encostado no meio-fio, com ..... pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para ..... pneu, ..... moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu ..... homem dizendo "Pode deixar". Ele trocaria ..... pneu.

.....  
 .....

5. Quanto a frase “— Você tem macaco? — perguntou o homem.”. Assinale qual construção poderia ser substituída sem prejuízo para o sentido do texto.

- a. (  ) — Você tem o macaco? — perguntou o homem  
 b. (  ) — Você tem uns macaco? — perguntou o homem  
 c. (  ) — Você tem um macaco? — perguntou o homem

**6. Justifique sua escolha sobre a resposta da questão 5.**

.....  
 .....

**7. Na frase “Vamos usar o meu — disse o homem”, o artigo destacado se refere a quê?**

.....

**8. Se o artigo destacado, em “Vamos usar o meu” se referisse à palavra ‘ferramenta’? Como você reformularia a frase?**

.....

**9. Se o artigo destacado, em “Vamos usar o meu” se referisse à palavra ‘ferramentas’? Como você reformularia a frase?**

.....

**10. Nas questões 7 a 9, utilizamos um recurso linguístico chamado anáfora. A partir das aulas e de suas pesquisas, escreva o que você entendeu por anáfora. Construa um exemplo.**

.....  
 .....  
 .....

**11. Releia a crônica, e dela registre frases que tenham construções cuja expressão artigo + nome transmita ideia de algo definido, particular e único:**

.....  
 .....

12. Releia a crônica e dela registre frases que tenham construções cuja expressão artigo + nome transmita ideia de algo indefinido, geral e não único, ou seja, personagem qualquer ou objeto qualquer:

Os recursos linguísticos de anáfora e unicidade auxiliam na construção textual tornando o texto claro, objetivo e não redundante. Vejamos algumas construções nas tirinhas abaixo:



13. Na frase “Vamos fazer só uma bem grande e cortar ao meio”, o artigo destacado refere-se a quê?



14. Sobre a tirinha de Mafalda e Miguelito, conteste:

a. Mafalda diz ter “um doente em casa”. Quem é esse doente?

b. Mafalda é uma personagem que joga com as palavras e estruturas para nos surpreender ao final da Tirinha. Explique como Mafalda conseguiu nos surpreender nessa tirinha.

.....

.....

.....

.....



**15. A expressão “uma de suas personalidades” transmite ideia de algo.....**

**Assinale apenas uma alternativa.**

- a. ( ) definido, específico, único.
- b. ( ) indefinido, não específico, qualquer = não único.

16. A frase dita por Mafalda “Espero que não tenha sido o Pica-pau”, transmite ideia de algo ..... Assinale apenas uma alternativa.

- a. ( ) Definido, específico, único  
 b. ( ) Indefinido, não específico, qualquer = não único



17. Susanita utiliza a expressão “Não posso ser uma mulher como nossas mães...”. Como você explicaria essa construção?

.....  
 .....

18. Você associaria os artigos ‘um’, ‘uns’, ‘uma’ e ‘umas’ a qual tipo de noção (ideia) estudada?

.....  
 .....

**19. Concluindo este módulo de estudos, você associaria os artigos ‘o’, ‘os’, ‘a’ e ‘as’ a qual tipo de noção (ideia)?**

.....  
 .....

## **6.6 5º Encontro**

### **I. Objetivos**

#### **Geral**

Aplicar a noção de definitude através da reescrita.

#### **Específicos**

1. Apontar produções textuais dos alunos que atenderam a noção definitude e indefinitude.
2. Reescrever construções que não atenderam aos aspectos semânticos do artigo

### **II. Conteúdo**

Aplicação da noção de definitude através da reescrita.

### **III. Tempo de duração estimado**

2 horas/aula

### **IV. Material necessário**

Lousa, marcador para lousa, apagador, cópia de atividades.

### **V. Desenvolvimento**

As atividades relativas ao 5º encontro têm como intenção trabalhar a noção de definitude em todos os seus aspectos (relação novo-familiar, relação de anaforicidade e relação de unicidade) a partir de textos produzidos pelos próprios alunos.

Inicialmente, pode-se fazer uma leitura coletiva dos textos elaborados pelos alunos. Em seguida, promover espaço para identificação de aspectos da linguagem escrita e depois solicitar que descrevam o enredo contemplando começo, meio e fim do enredo. Posteriormente, ainda em partilha oral, pedir que identifiquem sentenças

que se enquadrem nas noções de definitude e indefinitude. Alertar-lhes quanto à relevância da definitude e indefinitude para a construção e compreensão coerente do texto.

No segundo momento seria a atividade de reescrita de parágrafos inadequados e que não atendem a noção de definitude.

O momento final seria de compartilhar na lousa as várias possibilidades de reescrita de um texto.

Consideramos o 5º encontro como uma culminância do processo de intervenção e, ao mesmo tempo, um despertar para os alunos, tão jovens e desacostumados a refletir sobre sua própria prática comunicativa. Esperamos com esta proposta ampliar a compreensão quanto ao emprego do artigo e conseqüentemente melhorar a habilidade de escrita e de leitura que não pode ser desvinculada dos processos semânticos.

## **VI. Avaliação**

O aluno será avaliado a partir de sua capacidade de levantar hipóteses, analisar e refletir sobre o artigo, posto que as questões foram elaboradas pautadas na perspectiva da gramática reflexiva. Dessa forma almeja-se enfatizar a capacidade do aluno em desenvolver seu desempenho linguístico e sua competência comunicativa, ultrapassando os limites da memorização regras.

### **ATIVIDADES 5º ENCONTRO**

1. Vamos ler e reler quatro boas produções construídas por alunos do 6º ano. Após a leitura atenta, vamos identificar alguns pontos:

- Apresentação dos personagens
- Retomada dos personagens
- Apresentação de um evento complicador
- Retomada de evento complicador
- Utilização de artigos definidos e indefinidos
- Paragrafação
- Pontuação
- Discurso direto
- Discurso Indireto
- Voz do narrador

- Voz das personagens
- Sentenças que transmitem ideia de definitude e indefinitude

### Texto 1

#### Quem rir por último, rir melhor

Certo dia, dois amigos foram pescar, um dia ensolarado, um dia perfeito para a atividade, pegaram suas iscas, anzóis e linha e partiram em busca do rio que iria acontecer a pesca.

Duas horas depois, chegaram ao rio e jogaram as iscas, após muito tempo, um deles sentiu que pegou alguma coisa e quando puxou era uma bota e o amigo dele pegou um peixe e saiu rindo e zombando do outro, pouco tempo depois, pescou a outra bota e saiu com um par de botas lindo e brilhante. E como diz o ditado: quem rir por último, rir melhor.

### Texto 2

#### Dois garotinhos pescadores

Era uma vez dois garotinhos que gostavam de pescar juntos. Um dia, os dois estavam pescando em um lago muito bonito, quando de repente, um garotinho sentiu o anzol pesado, quando ele puxou o anzol esperançoso de que era um peixe, na realidade, tinha pescado uma bota.

Enquanto isso, o segundo garotinho que ainda não tinha pescado nada, começou a sorrir de seu colega. Depois disso, sentaram e recomeçaram a pesca. Então, o segundo garotinho pescou um peixe e o primeiro ficou muito triste.

Logo depois, o primeiro menino pescador fisga outra bota, novamente, seu amigo sorriu da situação. No entanto, aquele que pescou duas botas, colocou-as nos pés e foi embora. E o garotinho que pescou um peixe disse:

—Até que valeu a pena ele ter pescado aqueles sapatos.

### Texto 3

#### Primeiros Socorros

Era uma vez um menino chamado Cascão, ele estava brincando de futebol em frente a sua casa. Cascão estava feliz, brincando e sorrindo até que ao correr

para chutar a bola acabou por chutar uma pedra, doeu muito e ele começou a chorar.

Passava por ali, um amigo do Cascão, chamado Cebolinha que viu o acontecido e correu para pegar os primeiros socorros. Cascão chorou com mais força quando viu seu amigo se afastar, pois se sentiu abandonada, mas Cebolinha tinha ido ajudá-lo.

Quando Cebolinha pegou a caixa dos primeiros socorros e socorreu o Cascão, a dor passou, o Cascão parou de chorar e ficou agradecido. Eles ficaram super alegres e a brincadeira continuou.

#### Texto 4

##### O médico e seu paciente

Um dia, um menino chamado Cascão estava chorando com a perna machucada. Um amigo do Cascão que se chamava Cebolinha, viu e saiu correndo para ver se podia ajudar seu amigo. Cebolinha encontrou sua maletinha de médico e foi ajudar seu amigo.

O Cascão chorando pergunta

— Cebolinha, o que você vai fazer com isso? O Cebolinha com cara de médico fala:

— Calma, aí, meu amigão! Você é corajoso e vai aguentar.

O Cascão fala tudo o que aconteceu para o Cebolinha, e o Cebolinha fica bem quieto escutando. O Cebolinha dá um jeito e a perna do Cascão fica boa de novo, depois, os dois vão para casa, no caminho, o Cebolinha pergunta para o Cascão:

— Cascão, você quer almoçar lá em casa? O Cascão muito contente responde:

— Claro que sim, meu amigão!

Depois do almoço, eles foram para o quintal brincar de carrinho e ficaram bem alegres, principalmente, o Cascão, pois o Cebolinha agiu de uma maneira bem solidária.

## 2. Reescreva as sentenças utilizando seus conhecimentos sobre noção de Definitude e Indefinitude e adequando as construções linguísticas às regras da linguagem escrita.

(a) Era uma vez o leão e o ratinho um dia o leão estava dormindo ai foi uns ratinhos acordar ele ai os ratinho saíra correndo .....

.....

.....

.....

.....

(b) Um certo dia a bruxinha foi na praça aí ela leva o livro preferido dela aí ela começa a ler o livro. (...) a Bruxinha dormindo quando de repente os personagens começam a sair do livro (...)

.....  
.....  
.....  
.....

(c) Um menino solitário que um dia foi pescar com muita calma esperava 24 horas e ele achou uma bota e o amigo dele ficou sorrindo porque ele ficou e botou ela no pé e saiu andando por em quanto aquele menino que tava sorrindo ficou triste porque não achou uma bota.

.....  
.....  
.....  
.....

(d) e uma pessoa que não gosta de gente negra e muito ruim não respeita os pais os avôs a tia o tio uma pessoa que não gosta de gente negra eu mesmo gosto de gente negra como a novela de carrossel o menino do carrossel não gosta de gente negra como o cirilo do carrossel o preconceito, todas as pessoas deve respeitar as pessoas não importa que seja a pessoa devemos respeitar o próximo

.....  
.....  
.....  
.....

(e) Era uma vez a princesa que morava em uma torre sozinha ela era apaixonada pelo príncipe William. ele teve a brilhante ideia de ir pegar a escada (...) quando ela dá um grito falando neném me traz o sorvete toda essa cantiga me deu a fome, e quando ele volta.. ele traz um sorvete que uma amada pediu e colocou uma escada e por fim ele ficou perto de seu amor.

.....  
.....  
.....

## 7 CONCLUSÃO

Considerando que o objetivo deste trabalho é investigar a compreensão linguística dos alunos do 6º ano acerca do emprego do artigo definido e indefinido, a fim de elaborar uma proposta de ensino que amplie o conhecimento deles sobre esse conteúdo, investigamos a compreensão dos alunos do 6º ano de uma escola pública de Picos - PI por meio de uma atividade diagnóstica e analisamos a abordagem que o livro didático adotado pela escola assume para trabalhar com esse conteúdo.

Os resultados da análise da atividade diagnóstica demonstram que a turma do 6º ano investigada compreende os aspectos morfossintáticos do artigo, no que se refere a questões de gênero e número, mas compreendem pouco os aspectos semânticos. Por exemplo, em construções como “O ratinho” e “Os ratinhos”, os alunos atendem aos critérios morfossintáticos de concordar o determinante, no caso o artigo, ao sintagma determinado “rato” ou “ratinho” tanto em gênero masculino quanto em número singular ou plural, conforme a necessidade. No entanto, quando solicitados a redigir uma produção narrativa, não obedecem à ordem de informação relação novo-familiar. Como exemplo, encontramos “Era uma vez um ratinho. Um ratinho estava...” ou “Era uma vez o leão. Um leão estava...”, tais realizações foram recorrentes quando o aluno deveria apresentar personagens com artigo indefinido e em seguida retomá-los com artigo definido.

Na análise do livro didático, constatamos que o livro adotado pela escola aborda essencialmente os aspectos morfossintáticos do artigo, explorando, principalmente, questões de metalinguagem. Por exemplo, o livro dá mais ênfase aos conceitos e classificações que envolvem o artigo do que às suas possibilidades semânticas de uso.

Desse modo, concluímos que para ampliar o conhecimento dos alunos acerca do emprego do artigo o professor deve explorar o aspecto semântico da gramática e não somente os morfossintáticos, com ênfase em sua metalinguagem. Isso revela a necessidade de o professor de língua portuguesa extrapolar a proposta do livro didático, recorrendo para isso aos estudos linguísticos.

Dessa forma, elaboramos uma proposta de ensino que visa criar condições para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ampliem sua compreensão

sobre o emprego do artigo, refletindo, sobretudo, sobre as possibilidades de construções e sentidos que os artigos definido e indefinido provocam em uma sentença e, conseqüentemente, em um texto.

Para tanto, desenvolvemos uma proposta dividida em cinco módulos, nos quais assumimos como pressupostos teóricos as descrições linguísticas acerca da semântica dos determinantes de Müller & Bertucci (2012) e como pressupostos metodológicos a concepção de gramática como ciência de Pires de Oliveira & Quarezemin (2016), pois elaboramos uma proposta sugerindo a formulação de hipóteses e julgamento de sentenças por meio da análise linguística e da intuição e observação dos alunos.

Além disso, assim como Geraldi (2012), assumimos que o trabalho com os aspectos gramaticais de uma língua deve iniciar e terminar com o texto. Por essa razão, articulamos textos clássicos às práticas de produção textual dos alunos, bem como a experiência de reescritura, tendo em vista a reflexão sobre inadequações quanto ao emprego do artigo.

Destacamos, nesta reta final, pontos relevantes alcançados a partir da experiência de pesquisa proporcionada pelo PROFLETRAS – UESPI, que nos permitiu: refletir sobre a nossa prática pedagógica com o propósito de aperfeiçoá-la, ou seja, de identificar e melhorar o nível de desempenho linguístico dos alunos sobre o tema, despertando neles o interesse pela aprendizagem de língua materna a partir dos estudos linguísticos sobre o estudo do artigo; e, por fim, fomos confrontados com o desafio de elaborar uma proposta que articulou teoria e prática e que pode ser útil para professores de Língua Portuguesa, bem como para acadêmicos do curso de Letras.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. A Importância da História do Brasil para compreender a trajetória do Ensino de Línguas no País. **Revista Eletrônica HELB**, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: << <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/112-a-importancia-da-historia-do-brasil-para-compreender-a-trajetoria-do-ensino-de-linguas-no-pais> >>. Acesso em 23/01/2017.

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

\_\_\_\_\_. **Gramática Contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico, o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_, F. S.; NEVES, M. H. M.; FIORIN, J. L.; IGNÁCIO, S. E.; LONGO, B. O. Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil. São Paulo: EDUNESP, 1990.

BORBA, F. S. Dicionário de Usos do Português do Brasil. São Paulo: Ática, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, E. P. de. **Por um novo ensino de gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

CARVALHO, A. M. P. de (org). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

DUARTE, P. M. T.; LIMA, M. C. **Classes e Categorias em Português**. Fortaleza: EUFC, 2000.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, M. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo: FTD, 2011

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, SE/CENP, 1988.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- \_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W(org.). **O texto na sala de aula**. 4ed. São Paulo: Ática, 2006. p.39-46.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, A. B.; SEPÚLVEDA, C. **Oficina de Gramática: Metalinguagem para Principiantes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.80.p.
- MONTEIRO, J. L. **Morfologia Portuguesa**. Fortaleza: Edições UFC/PROED, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Para compreender Labov**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MÜLLER, A.; BERTUCCI, R. Sintagmas nominais nus expressam a distinção definido vs indefinido? O caso do karitiana. In: PIRES DE OLIVEIRA, R.; MEZARY, M. P. (orgs.). **Nominais Nus**. Um olhar através das línguas. Campinas, Mercado de Letras, 2012. pp. 149-180.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2003. 1037p
- \_\_\_\_\_, M. H. M. **Guia de uso do português: confrontando regras e usos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000; 2 ed. completamente revista, 2005. 829p.
- \_\_\_\_\_, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** 4ª ed, 4ª reimpressão. São Paulo: Ed. Contexto, 2017.174p
- OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016
- PASCHOALIN, M. A.; SPADOTO, N. T. **Gramática: Teoria e Exercícios**. São Paulo: FTD, 2008
- PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016
- POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012. p.74

SARMENTO, L. L. **Gramática em textos**. São Paulo: Moderna, 2000

SOARES, M. Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber português**, 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

OBJETIVO: O aluno é capaz de identificar quando os artigos mostram se no texto certos nomes têm uma referência já definida ou quando os artigos mostram se no texto certos nomes **NÃO** têm uma referência já definida

Tomando por base o texto O leão e o ratinho, responda:

No trecho:

**Um** leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado (...) Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos **um**, que **o** leão prendeu embaixo da pata.

1) O artigo destacado em vermelho “um” refere-se a que?

OBJETIVO: O aluno é capaz de identificar a noção novo e familiar que os artigos trazem quando apresentam um personagem pela primeira vez e quando retomam o personagem já apresentado.

2) Por que inicialmente a palavra leão está precedida pelo artigo um e depois pelo artigo o? A expressão se trata do mesmo leão?

3. Qual das frases parece ser mais adequada quanto ao uso do artigo?

- ( ) Um rei tinha uma linda filha. A filha sonhava em ser professora.
- ( ) Um rei tinha uma linda filha. Uma filha sonhava em ser professora.
- ( ) Um rei tinha a linda filha. Uma filha sonhava em ser professora.
- ( ) Um rei tinha a linda filha. A filha sonhava em ser professora.

OBJETIVO: O aluno é capaz de identificar a quem se refere o artigo (Anáfora)

4. A quem se refere o termo destacado?

O Carlos pescou alguns peixes e o Marcos **os** cozinhou.

Se o José vir a Maria, ela **o** desculpará.

AS QUESTÕES 1 A 8 ENVOLVEM CONHECIMENTOS DE MORFOLOGIA PARA SEREM RESOLVIDAS

1. Complete com os artigos indefinidos adequados:

- A) \_\_\_\_\_ SACOLA.
- B) \_\_\_\_\_ CANETAS.
- C) \_\_\_\_\_ TIGRESA.
- D) \_\_\_\_\_ AGRICULTORES.
- E) \_\_\_\_\_ LARANJAS.
- F) \_\_\_\_\_ BALÕES.
- G) \_\_\_\_\_ ORAÇÕES.
- H) \_\_\_\_\_ PROFESSORES.

2. Circule os artigos definidos ou indefinidos presentes nas frases abaixo:

- A) UMA MENINA LAVOU A BICICLETA.
- B) O CACHORRO É UM ANIMAL MAMÍFERO.
- C) AS MULHERES VIRAM OS CARROS.
- D) AS ONDAS FAZIAM O NAVIO BALANÇAR.
- E) A TELEVISÃO QUEBROU MAIS UMA VEZ.
- F) FIZ A LIÇÃO DE CASA ONTEM.

3) Observe as frases abaixo e circule os artigos definidos e sublinhe os artigos indefinidos.

- A) DEI UMAS RISADAS E FIQUEI MELHOR.
- B) LEVEI O BOLO PARA A VOVÓ.
- C) PASSEI O AVENTAL PARA O LADO.
- D) AS ROUPAS VELHAS DÃO A IMPRESSÃO DE SUJEIRA.
- E) NA MESA ESTÃO UNS PÃES E O CAFÉ.
- F) AS VACAS PRODUZEM O LEITE.

G) UMAS CRIANÇAS NÃO GANHARAM BRINQUEDOS.

Com base nessas informações, resolva as seguintes questões:

4. Leia o texto abaixo e complete os espaços com os artigos.

Observe que os artigos acompanham os nomes (SUBSTANTIVO) de objetos, coisas, pessoas, determinando-os ou indefinindo-os.

O leão e o ratinho

\_\_\_\_\_ leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de \_\_\_\_\_ árvore. Vieram \_\_\_\_\_ ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que \_\_\_\_\_ leão prendeu debaixo da pata. Tanto \_\_\_\_\_ ratinho pediu e implorou que \_\_\_\_\_ leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois \_\_\_\_\_ leão ficou preso na rede de \_\_\_\_\_ caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia \_\_\_\_\_ floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu \_\_\_\_\_ ratinho, e com seus dentes afiados roeu \_\_\_\_\_ cordas e soltou \_\_\_\_\_ leão.

Moral: uma boa ação ganha outra. Esopo

5. Dê a classificação dos artigos presentes no texto lido.

6. Responda às questões abaixo:

a) O nome leão e ratinho aparecem várias vezes no texto. Que artigos você empregou antes desses substantivos?

b) Como se classificam os artigos usados?

c) Por que em determinados casos empregamos o artigo indefinido e em outras situações empregamos o artigo definido?

7. Marque um **x** nas alternativas em que **um (uma)** é usado como artigo indefinido e não como numeral:

- Um pássaro na mão vale mais do que dois voando
- O homem ali não é um maluco.
- Ele ficou parado no cinema, segurando o chapéu com uma das mãos.
- Camila preparou uma salada maravilhosa.

8. Classifique as orações de acordo com o código representado:

A – artigo definido

B – artigo indefinido

a- Uns alunos chegaram mais cedo à escola ( ).

b- O bem sempre vencerá o mal ( ).

- c- Preciso de uma explicação para o fato ( ).
- d- Chegaram as encomendas ( ).
- e- Nesta loja vendem-se uns artigos importados ( ).

AS QUESTÕES 9 A 16 NECESSITAM DE ASPECTOS SEMÂNTICOS PARA SEREM RESOLVIDAS

OBJETIVO: O aluno seria capaz de perceber quando os artigos mostram se já são conhecidos pelo leitor ou quando os artigos mostram que NÃO são conhecidos pelo leitor

Releia o trecho a seguir para responder às questões.

[...]Aí recebi ordem para me sentar e abrir o volume. Obedeci, engulhando, com a vaga esperança de que uma visita me interrompesse. Ninguém nos visitou naquela noite extraordinária.

9. O narrador tinha esperança de ser interrompido por **uma** visita. Você acha que ele estava se referindo a qualquer visita, não importasse quem fosse, ou à visita de alguém que ele já sabia que iria chegar?

10. Observe a transformação ocorrida na frase.

Obedeci, engulhando, com a vaga esperança de que **a** visita me interrompesse.

Que efeito de sentido a mudança provocou na frase?

OBJETIVO: O aluno é capaz de identificar quando os artigos demonstram noção de particularizar ou generalizar algo.



11. Observe a capa desta revista:

a) Nas frases que compõem a chamada principal da capa, foram usados artigos definidos ou indefinidos? Transcreva-os em seu caderno

b) Quais substantivos foram acompanhados por esses artigos?

c) Esses artigos generalizam ou particularizam os substantivos que os acompanham? Por quê?

12. Entre os três exemplos abaixo, assinale P caso a sentença traga noção de particularizar e G para generalizar

O leão é um animal pacífico. ( )

Um leão é um animal pacífico. ( )

Os leões são animais pacíficos. ( )

OBJETIVO: O aluno é capaz de identificar quando os artigos mostram se no texto certos nomes têm uma referência já definida ou quando os artigos mostram se no texto certos nomes NÃO têm uma referência já definida

O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão. Moral: Uma boa ação ganha outra. Amigos pequenos podem ser grandes amigos.

(Fábulas de Esopo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999, p.38)

13. Tomando por base o texto O leão e o ratinho, responda:

No trecho:

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado (...) Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos **um**, que o leão prendeu embaixo da pata.

a) O artigo destacado em vermelho “um” refere-se a que?

OBJETIVO: O aluno é capaz de identificar a noção novo e familiar que os artigos trazem quando apresentam um personagem pela primeira vez e quando retomam o personagem já apresentado.

b) Por que inicialmente a palavra leão está precedida pelo artigo um e depois pelo artigo o? A expressão se trata do mesmo leão?

c) Na frase: “Vieram uns ratinhos passear” é possível trocar por “Vieram os ratinhos”? Continuará o mesmo sentido?

14. Qual das frases parece ser mais adequada quanto ao uso do artigo?

( ) Um rei tinha uma linda filha. A filha sonhava em ser professora.

( ) Um rei tinha uma linda filha. Uma filha sonhava em ser professora.

( ) Um rei tinha a linda filha. Uma filha sonhava em ser professora.

( ) Um rei tinha a linda filha. A filha sonhava em ser professora.

OBJETIVO: O aluno é capaz de identificar a quem se refere o artigo (Anáfora)

15. A quem se refere o termo destacado?

O Carlos pescou alguns peixes e o Marcos os cozinhou.

Se o José vir a Maria, ela o desculpará.

OBJETIVO: O aluno é capaz de perceber quando o artigo retoma o mesmo referente ou referentes distintos.

16. Que distinção de sentido percebe-se nas frases pela troca de artigos?

João comeu a pizza e Pedro comeu a pizza também.

João comeu uma pizza e Pedro comeu uma pizza também.

## APÊNDICE B – PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

**OBJETIVO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL:** obter ocorrências de utilização do artigo a partir dos padrões de escrita individual de cada aluno.

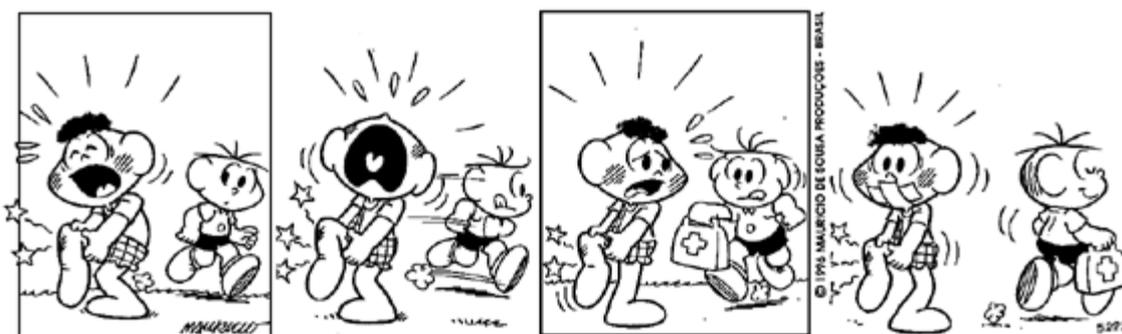
### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 1 ORIENTAÇÕES:

Observe, atentamente, a sequência de imagens e produza, a partir dela. Dessa forma, o seu texto deverá apresentar a seguinte estrutura: Início, meio e fim. Crie um título interessante para seu conto.



### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL 2

Observe a tirinha e a partir dela crie uma narrativa, com começo, meio e fim. Dê um título à sua história.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5221

## APÊNDICE C – GABARITO DA PROPOSTA DE ENSINO

### ATIVIDADES 1º ENCONTRO

#### 1. O cachorro e o pato

Numa fazenda muito distante da cidade, moravam vários animais, dentre eles .....um..... cachorro e .....um..... pato, mas esses dois nunca se deram bem.

Um dia, .....o..... cão resolveu ir embora sem avisar a ninguém. No caminho, ele começou a falar sozinho:

-Eu só vou embora, por causa de alguém que é ....um..... pato.

Ao amanhecer o dia, .....o..... pato não encontrou .....o..... cachorro, então começou a dizer:

-Onde está aquele cachorro chato???

Aconteceu que, ....o..... cão começou a sentir falta do pato e ...o..... pato dele, assim .....o..... cão, com muita saudade, resolveu voltar.

a) Expectativa de resposta: o, um

b) Expectativa de resposta: pato, cão , cachorro

c) Expectativa de resposta: masculino

d) Expectativa de resposta: singular

#### 2.

2.1 a.( F ),b. ( V )

2.2 c.( V ),d. ( F )

2.3 e. ( V ) ,f. ( F )

#### 3.

a)

Expectativa de resposta: uma coruja, uma águia, as pazes, a coruja, o mundo, os meus filhotes, uns borrachos lindos, uma graça especial, os meus, um ninho, os filhos, a triste mãe, o desastre, as contas, a rainha, o retrato, o ditado, o feio

b)

Masculino	Feminino
O mundo (modelo)	A coruja (modelo)
Os filhos	Uma graça
O desastre	A triste mãe
O feio	As contas

O ditado	A rainha
----------	----------

c)

Singular	Plural
O mundo (modelo)	Os filhotes (modelo)
A coruja	As contas
Um ninho	Os filhos
O ditado	As pazes

4..

4.1 a. ( F ), b. ( V )

4.2 c. ( V ), d. ( F )

4.3 e. ( F ), f. ( V )

5.

Masculino

Feminino

O filho            a filhaa filha            as filhasOs monstrenhos   as monstrenhasO bicho            a bichaas bichas            as bichas

6. ( X ) não

7. Expectativa de resposta: Compreender a partir de comparação que o artigo ajuda no processo de distinguir o gênero das palavras, mas que nem sempre as palavras terão um termo de gênero oposto como o filho e a filha.

8. Expectativa de resposta: Parafrasear conceitos de artigo comparando conceitos de gramáticas utilizando os conhecimentos aprendidos e escrevendo com as próprias palavras dos alunos.

### **ATIVIDADES 2º ENCONTRO**

1. Leia as frases e faça associações entre o sentido produzido com a presença ou ausência do artigo.

- (a) O grupo do Rio, composto pelos países latino-americanos, decidiu que ...  
 (b) O grupo do Rio, composto por países latino-americanos, decidiu que...

- I. ( **a** ) A presença do artigo definido faz entender que são todos os países latino-americanos  
 II. ( **b** ) A ausência do artigo definido faz entender que se fala de apenas alguns países latino-americanos

2. Assinale apenas uma alternativa. As frases (a) e (b) indicam com a presença ou ausência de artigo:

- I. ( ) comparação  
 II. ( **X** ) quantidade  
 III. ( ) ironia

3. Leia as frases e faça associações entre o sentido produzido com a presença ou ausência do artigo.

- (c) Os alunos da minha turma foram ao campeonato de jogos.  
 (d) Muitos alunos da minha turma foram ao campeonato de jogos.  
 (e) Uns alunos da minha turma foram ao campeonato de jogos.

- I. ( **d** ) a maior parte dos alunos da minha turma  
 II. ( **e** ) uma quantidade não especificada de alunos  
 III. ( **c** ) todos os alunos da minha turma

4. Leia as frases e analise o sentido produzido com a presença ou ausência do artigo. Agora, assinale qual das frases demonstra uma **quantidade aproximada**:

- f. ( **X** ) Minha cidade tem uns duzentos mil habitantes  
 g. ( ) Minha cidade tem duzentos mil habitantes  
 h. ( ) Os duzentos mil habitantes da minha cidade foram convocados a se vacinar

5. Leia as frases e analise o sentido produzido com a presença do artigo definido e do artigo indefinido. Em seguida, associe a frase ao sentido correspondente:

- (i) A menina de Dona Maria trouxe este recado para você.

(j) Uma menina de Dona Maria trouxe este recado para você.

I. ( **i** ) Dona Maria só tem uma filha que é conhecida dos falantes.

II. ( **j** ) Dona Maria tem mais de uma filha e a que trouxe o recado não é especificada.

6. Qual frase **NÃO** exprime comparação?

I. ( ) Ele é jogador, mas não é **um** Ronaldinho.

II. ( ) Marília Mendonça não é uma cantora, é **a** cantora.

III. ( ) O meu lar é **um** botequim.

IV. ( **x** ) O meu lar é **o** botequim.

7. Imagine que você está conversando com um amigo estrangeiro que está aprendendo português. Explique o sentido das frases

I. Ele é jogador, mas não é **um** Ronaldinho.

II. Marília Mendonça não é uma cantora, é **a** cantora.

III. O meu lar é **um** botequim.

**Expectativa de resposta:** Neste tipo de frase, os brasileiros tendem a fazer uma comparação sem utilizar a expressão “como” e intensificando o sentido da comparação por meio dos artigos

8. Dentro de um diálogo informal, as frases:

I. João tem **um** nariz!

II. João dançou com **uma** menina, mas era uma menina!

Poderiam expressar qual ideia? Explique.

**A sentença I pode enfatizar em um discurso oral e informal que João tem um nariz grande, enquanto na sentença II a menina seria muito bonita, constatação deduzida pela repetição e pela utilização do artigo.**

### **ATIVIDADES 3º ENCONTRO**

1. Leia com atenção a fábula a seguir e responda ao que se pede:

#### **A raposa e o corvo (Texto1)**

1Um corvo que passeava pelo campo, apanhou um pedaço de queijo que estava no chão e fugiu, acabando por pousar sobre uma árvore.

3Uma raposa observando-o de longe sentiu uma enorme inveja e desejou de todo, comer-lhe o queijo. Assim pôs-se ao pé da árvore e disse: Por certo que és

formoso, e gentil-homem, e poucos pássaros há que te ganhem. Tu és bem-disposto e muito falante; se acertaras de saber cantar, nenhuma ave se comparará contigo.

6O corvo soberbo de todos estes elogios, levanta o pescoço para cantar, porém abrindo a boca o queijo caiu-lhe. A raposa apanhou e foi-se embora, ficando o corvo faminto e corrido da sua própria ignorância.

Moral da história: Não dês ouvidos a quem te inveja.

Fábula de Monteiro Lobato (Disponível em <http://contobrasileiro.com.br/a-raposa-e-o-corvo-fabula-de-monteiro-lobato/> Acesso em: 08/12/2017)

a) Em geral, quando uma informação nova é apresentada no texto encontramos a seguinte estrutura: artigo indefinido (um, uma, uns, umas) + palavra. Escreva abaixo expressões com a estrutura descrita.

**Gabarito: Um corvo, um pedaço de queijo, uma árvore, uma raposa, uma enorme inveja**

b) Assinale apenas uma alternativa correta. Quando uma informação é apresentada ao leitor pela primeira vez, tendo como estrutura artigo indefinido (um, uma, uns, umas) + palavra. Em geral, a intenção é transmitir ideia de algo:

( ) Definido      ( ) Indefinido

**Gabarito: Indefinido**

c) Assinale apenas uma alternativa correta. Quando uma informação já é conhecida pelo leitor, sendo mencionada no texto pela segunda vez, e tendo como estrutura artigo definido (a, as, o, os) + palavra. Em geral, a intenção é transmitir ideia de algo:

( ) Definido      ( ) Indefinido

**Gabarito: Definido**

d) Na fábula lida, os personagens são descritos inicialmente por: 'um corvo', 'uma raposa', em seguida, por 'o corvo' e 'a raposa'. Classifique cada expressão por definido ou indefinido, conforme, a ideia transmitida pelo texto.

Um corvo .....

Uma raposa.....

O corvo.....

A raposa.....

**Gabarito: Indefinido, Indefinido, Definido, Definido**

Assinale um X na alternativa correta quanto a noção Definido e Indefinido

e) Um corvo que passeava pelo campo, apanhou um pedaço de queijo

I. ( ) informação já conhecida pelo leitor

II. ( X ) informação nova para o leitor

f) O corvo soberbo de todos estes elogios, levanta o pescoço para cantar

I. ( X ) informação já conhecida pelo leitor

II. ( ) informação nova para o leitor

g) Uma raposa observando-o de longe sentiu uma enorme inveja

I. ( ) informação já conhecida pelo leitor

II. ( X ) informação nova para o leitor

h) A raposa apanhou e foi-se embora, ficando o corvo faminto

I. (  ) informação já conhecida pelo leitor

II. (  ) informação nova para o leitor

2. No estudo do emprego do artigo, essa pequena palavra também ajuda a fazer referências a um personagem, fato, objeto ou qualquer recurso linguístico já citado. Tomando este aspecto semântico como base, responda:

Na frase “Uma raposa observando-o” (linha3), a palavra destacada refere-se a quê?.....

**Gabarito: O corvo(ou O corvo com um pedaço de queijo no bico)**

3. A partir das aulas sobre artigo e das atividades respondidas, escreva com suas palavras: o que você entende por artigo? Quais suas características? Como ele funciona dentro de uma frase ou texto?

**Expectativa de resposta: Que o aluno descreva aspectos morfossintáticos do artigo (flexão de número e gênero) e aspectos semânticos como definitude e indefinitude.**

Orientações:

Leia o texto 2 e esteja atento aos seguintes pontos: personagens, enredo, humor, discurso direto e indireto.

Tudo vai melhorar (Texto 2)

Numa feira de agropecuária, um fazendeiro do Mato Grosso do Sul encontrou-se com um Fazendeiro do estado do Tocantins:

O Fazendeiro do Mato Grosso do Sul perguntou:

— Cumpadre! Se o senhor não se importa deu perguntar, Qual é o tamanho da sua fazenda?

O Fazendeiro do Tocantins respondeu:

— Oíá cumpadre! Acho que deve di dar aí uns quatrocentos hectare é piquinina! E a sua?

Como o fazendeiro do Mato Grosso do Sul era daquele tipo meio arrogante e cheio de mania de grandeza ele foi logo esnobando o outro fazendeiro dizendo:

— Cumpadre! O senhor sabe que eu nunca me interessei de contá eu só sei que eu saio de manhã bem cedinho e quando é meio dia eu ainda nem cheguei na metade da propriedade. Respondeu o fazendeiro do Mato Grosso.

O fazendeiro do Tocantins, comovido, deu uns tapinhas nas costas do fazendeiro do Mato Grosso e disse:

— Eu sei cumpadre!...Eu sei! No começo eu também andava de carroça...Squenta não!...Guenta firme cumpadre! Tenho certeza que tudo vai melhorar!

Edilson Rodrigues Silva (Disponível em: <http://humor.blogspot.com.br/2013/01/cronicas-da-vida.html> , Acesso em: 08/12/2017).

Tomando por base a crônica “Tudo vai melhorar”, responda as questões:

4. Quem são os personagens e do que se trata o enredo?

Dois fazendeiros, um do Mato Grosso e outro do Tocantins. O enredo trata de um diálogo entre ambos, no qual o tom de arrogância de um gerou humor por parte do comentário do outro.

5. Reescreva trechos do texto nos quais os personagens são apresentados e trechos nos quais sejam retomados?

Numa feira de agropecuária, um fazendeiro do Mato Grosso do Sul encontrou-se com um Fazendeiro do estado do Tocantins:

O Fazendeiro do Mato Grosso do Sul perguntou:

— Cumpadre! Se o senhor não se importa deu perguntar, Qual é o tamanho da sua fazenda?

O Fazendeiro do Tocantins respondeu:

6. Pesquise o que é discurso direto e indireto. Explique o que você entendeu sobre o que são estes discursos. Exemplifique discurso direto e indireto a partir de trechos da crônica “Tudo vai melhorar”.

Expectativa de resposta: Que o aluno identifique as marcas de escrita criadas para diferenciar o discurso direto e indireto. A resposta da questão cinco também exemplifica o que foi solicitado na questão 6.

7. Qual discurso é utilizado para transmitir por escrito a fala das personagens? Assinale a resposta correta.

(  ) discurso direto    (  )discurso indireto

8. Você percebe diferença entre o discurso oral e o discurso escrito? A fala dos personagens é diferente da sua? Pesquise e relate brevemente sobre distinções entre linguagem escrita e linguagem oral.

Expectativa de resposta: Que o aluno compare e perceba que a linguagem oral e a linguagem escrita possuem regras específicas e que também perceba que pode haver formalidade em discursos orais e informalidade em discursos escritos e vice-versa. O que definirá o grau de formalidade será a situação de comunicação, o gênero do discurso e o propósito comunicativo.

9. Assinale a alternativa correta:

Numa feira de agropecuária, um fazendeiro do Mato Grosso do Sul encontrou-se com um Fazendeiro do estado do Tocantins:

I. (  ) informação já conhecida pelo leitor

II. (  ) informação nova para o leitor

10. Sobre a alternativa assinalada na questão 9, como você classificaria sua resposta?

- I. ( ) Noção de Definitude(definido)  
 II. ( X ) Noção de Indefinitude(indefinido)

11. Marque a alternativa correta, com relação a sentença:

“Como o fazendeiro do Mato Grosso do Sul era daquele tipo meio arrogante e cheio de mania de grandeza ele foi logo esnobando o outro fazendeiro dizendo:”

- I. ( X ) informação já conhecida pelo leitor  
 II. ( ) informação nova para o leitor

12. Sobre a alternativa assinalada na questão 11, como você classificaria sua resposta?

- I. ( X ) Noção de Definitude(definido)  
 II. ( ) Noção de Indefinitude(indefinido)

13. No estudo do emprego do artigo, essa pequena palavra também ajuda a fazer referências a um personagem, fato, objeto ou qualquer recurso linguístico já citado. Tomando este aspecto semântico como base, responda: A expressão sublinhada a seguir refere-se a qual elemento do texto?

Como o fazendeiro do Mato Grosso do Sul era daquele tipo meio arrogante e cheio de mania de grandeza ele foi logo esnobando o outro fazendeiro dizendo:”

**Gabarito: o fazendeiro do Tocantins**

## **ATIVIDADES 4º ENCONTRO**

### 1.Pneu Furado

2.Um carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão 4.bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo "Pode deixar". Ele trocava o pneu.

5. — Você tem macaco? - perguntou o homem.

— Não - respondeu a moça.

6. — Tudo bem, eu tenho - disse o homem - Você tem estepe?

— Não - disse a moça.

7. — Vamos usar o meu - disse o homem. E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça. Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça 8.estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

9. — Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.

- É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.  
 10. — Coisa estranha.  
 — É uma compulsão. Sei lá.

(Luís Fernando Verissimo. **Pai não entende nada**. L&PM, 1991)

Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/cronica-narrativa.htm> Acesso em: 08/12/2017

Sobre o texto, responda:

1. O texto trata-se de uma crônica. Você percebeu pelo contexto um teor:

- ( ) Dramático  
 ( x ) Humorístico  
 ( ) Crítico político

2. Justifique sua resposta e comprove com trechos da crônica.

O humor ficou evidente quando o primeiro personagem homem apresentado faz um gentileza em trocar o pneu furado, mas porque acreditava estar ajudando uma bela moça. No entanto, quando percebe que ajudou outro homem desconhecido cria uma desculpa cômica.

- “ 9. — Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.  
 — É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.  
 10. — Coisa estranha.  
 — É uma compulsão. Sei lá.”

3. A linguagem oral é visivelmente diferente da linguagem escrita. No entanto, para registrar a fala por escrito, o autor utiliza quais recursos linguísticos?

Expectativa de resposta: diferenciar discurso direto do indireto e citar a relevância dos sinais de pontuação para marcar tal distinção.

4. Preencha os espaços com artigos adequados , em seguida , justifique suas escolhas.

.....Um..... carro estava encostado no meio-fio, com ....um..... pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para ....o..... pneu, ....uma..... moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu .....um..... homem dizendo "Pode deixar". Ele trocaria ....o..... pneu.

Expectativa de resposta: que o aluno justifique suas escolhas baseadas na noção de definitude e na relação novo-familiar.

5. Quanto a frase “— Você tem macaco? — perguntou o homem.”. Assinale qual construção poderia ser substituída sem prejuízo para o sentido do texto.

- a. ( ) — Você tem o macaco? — perguntou o homem

- b. ( ) — Você tem uns macaco? — perguntou o homem  
 c. ( x ) — Você tem um macaco? — perguntou o homem

6. Justifique sua escolha sobre a resposta da questão 5.

**Expectativa de resposta: A alternativa c transmite a mesma intenção de indefinidade necessária ao diálogo.**

7. Na frase “Vamos usar o meu — disse o homem” (linha 7), o artigo destacado se refere a quê?

**macaco**

8. Se o artigo destacado, em “Vamos usar o meu” se referisse à palavra ‘ferramenta’? Como você reformularia a frase?

**Vamos usar a minha.**

9. Se o artigo destacado, em “Vamos usar o meu” se referisse à palavra ‘ferramentas’? Como você reformularia a frase?

**Vamos usar as minhas.**

10. Nas questões 7 a 9, utilizamos um recurso linguístico chamado anáfora. A partir das aulas e de suas pesquisas, escreva o que você entendeu por anáfora. Construa um exemplo.

**Expectativa de resposta: Que o aluno associe a anáfora aos processos de referência e que perceba que este é um recurso comum na sua fala e em textos escritos.**

11. Releia a crônica, e dela registre frases que tenham construções cuja expressão artigo + nome transmita ideia de algo definido, particular e único:

**Expectativa de resposta: trabalhar noção de estruturas definidas e com noção de unicidade**

12. Releia a crônica e dela registre frases que tenham construções cuja expressão artigo + nome transmita ideia de algo indefinido, geral e não único, ou seja, personagem qualquer ou objeto qualquer:

**Expectativa de resposta: trabalhar noção de estruturas indefinidas e com noção de não unicidade**

Os recursos linguísticos de anáfora e unicidade auxiliam na construção textual tornando o texto claro, objetivo e não redundante. Vejamos algumas construções nas tirinhas abaixo:



13. Na frase “Vamos fazer só uma bem grande e cortar ao meio”, o artigo destacado refere-se a quê?

**Gabarito:**panqueca



14. Sobre a tirinha de Mafalda e Miguelito, conteste:

a. Mafalda diz ter “um doente em casa”. Quem é esse doente?

**Gabarito:** o mapa mundi

b. Mafalda é uma personagem que joga com as palavras e estruturas para nos surpreender ao final da Tirinha. Explique como Mafalda conseguiu nos surpreender nessa tirinha.

**Expectativa de resposta:** Mafalda utiliza artigo indefinido para nos fazer supor que o doente seja alguém sem importância, no entanto, o doente é muito famoso. No primeiro quadrinho, inicialmente, interpretamos que o doente seria uma pessoa qualquer e desconhecida, no entanto, o doente é algo conhecido e importante.



15. A expressão “uma de suas personalidades” transmite ideia de algo.....

Assinale apenas uma alternativa.

- a. ( ) definido, específico, único.  
 b. ( x ) indefinido, não específico, qualquer = não único.

16. A frase dita por Mafalda “Espero que não tenha sido o Pica-pau”, transmite ideia de algo ..... Assinale apenas uma alternativa.

- a. ( x ) Definido, específico, único  
 b. ( ) Indefinido, não específico, qualquer = não único



17. Susanita utiliza a expressão “Não posso ser uma mulher como nossas mães...”. Como você explicaria essa construção?

Expectativa de resposta: Poderíamos a partir desta questão reforçar a noção de **definitude sob aspectos semânticos de unicidade e não unicidade**.

18. Você associaria os artigos ‘um’, ‘uns’, ‘uma’ e ‘umas’ a qual tipo de noção (ideia) estudada?

Expectativa de resposta: Poderíamos a partir desta questão reforçar a noção de **definitude sob aspecto semântico de não unicidade**.

19. Concluindo este módulo de estudos, você associaria os artigos ‘o’, ‘os’, ‘a’ e ‘as’ a qual tipo de noção (ideia)?

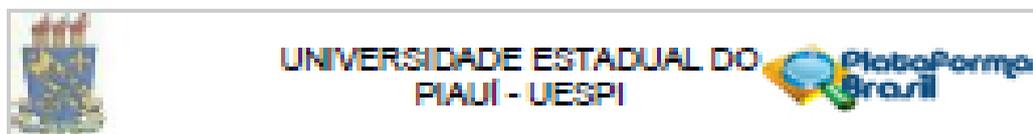
Expectativa de resposta: Poderíamos a partir desta questão reforçar a noção de **definitude sob aspecto semântico de unicidade**.

### **Atividades do 5º encontro**

Expectativa de resposta: As atividades do 5º encontro são de reescritura textual, portanto podem ter várias possibilidades de correção desde que atendam às regras da linguagem escrita e princípios de textualidade.

**ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER DO CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ESTUDO DO ARTIGO DEFINIDO E INDEFINIDO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: uma perspectiva semântica de análise.

**Pesquisador:** VANESSA PINHEIRO BENTO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAME:** 00927316.2.0000.5209

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Piauí - UESPI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.905.315

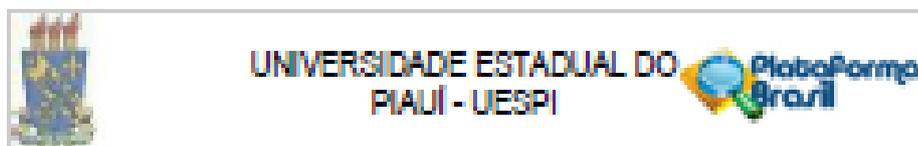
#### Apresentação do Projeto:

Caráter descritivo COM uma amostra de 30 alunos, de ambos os sexos, sendo cursistas do 6º ano do Ensino Fundamental II, pertencentes a uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada no bairro central da cidade de Picos-Piauí. A faixa etária dos educandos envolvidos varia entre 11 e 15 anos.

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS:** Análise da proposta do livro didático - será realizada uma análise desta, com ênfase no conteúdo acerca do emprego do artigo definido e indefinido, a fim de averiguar sua proposta de análise, conferindo sua base teórica de orientações ao professor e as atividades propostas. **Atividades Diagnósticas acerca do Emprego do Artigo Definido e Indefinido:** As respostas das atividades diagnósticas, realizadas por meio de atividades pertinentes ao que corresponde o emprego do artigo, serão utilizadas para análise de pesquisa. A elaboração de atividades diagnósticas constitui-se de uma forma de obter o corpus

para análise desta pesquisa, com vistas a esse fim, utilizaremos uma sequência de atividades que envolva diversidade de gêneros, leitura, interpretação e exercícios estruturais, dos quais haja recorrência do uso do artigo. A partir, destas atividades, visamos investigar a compreensão do aluno acerca do artigo definido e indefinido.

Endereço: Rua Manoel Dias, 3320  
 Bairro: Centro Sul CEP: 64.001-090  
 UF: PI Município: TERESINA  
 Telefone: (86)3221-6558 Fax: (86)3221-0748 E-mail: comiteetikauespi@hotmail.com



Continuação do Form. 1.002.018

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

O objetivo geral desse trabalho é investigar a compreensão linguística dos alunos do 6º ano acerca do emprego do artigo definido e indefinido a fim de elaborar uma proposta de ensino sobre o assunto.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

##### Riscos:

a) Constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos sujeitos. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos.

b) Falda de rotina: ao propormos uma atividade diagnóstica poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotiva, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo.

c) Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psicológicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos.

##### Benefícios:

Em contrapartida, tais riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos sujeitos, o que oferecerá oportunidade para que se trace estratégia de ensino que contribuirá para melhorar a aprendizagem de Língua Materna. Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a edição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

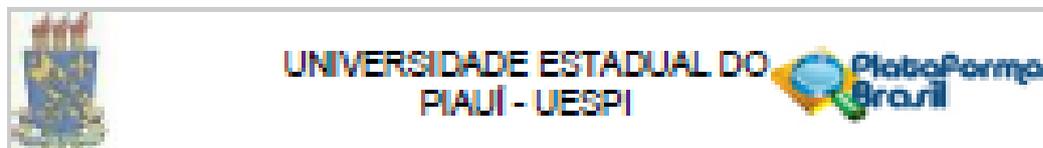
**NÃO SE APLICA.**

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

##### Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);

Endereço: Rua Othon Niles, 2200  
 Bairro: Centro/Itaí  
 UF: PI Município: TERESINA CEP: 64.001-240  
 Telefone: (86)3211-6658 Fax: (86)3211-4748 E-mail: [comitentedesupe@uespi.br](mailto:comitentedesupe@uespi.br)



Continuação do Parecer: 1.628.218

- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da Instituição, carimbada, datada e assinada;
- Link do Currículo Lattes do pesquisador responsável;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados (questionário/entrevista/formulário).

#### Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MG Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Veja este link do Manual Interativo 3D da versão 3.0 para submissão de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos na Plataforma Brasil.

[http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/central/SuporteNovaTutorialVersao3\\_0/Tutorial\\_Plataforma\\_v15.swf](http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/central/SuporteNovaTutorialVersao3_0/Tutorial_Plataforma_v15.swf)

**INSERIR O INSTRUMENTO DE COLETA EM ARQUIVO SEPARADO.**

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MG Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer **APROVADO** por se apresentar dentro das normas de ética vigentes.

Considerações Finais a critério do CEP:

**ENVIAR RELATÓRIO FINAL.**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PII_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_807058.pdf	19/01/2017 15:29:45		Aceito
TITLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermosdeAssentidg.pdf	19/01/2017 15:29:50	VANESSA PINHEIRO BENTO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadarostorREFEITA.pdf	19/01/2017 09:53:08	VANESSA PINHEIRO BENTO	Aceito

Endereço: Rua Ovídio Nilo, 2100  
 Bairro: Centro/Sul  
 CEP: 64.001-000  
 UF: PI Município: TERESINA  
 Telefone: (86)2211-8888 Fax: (86)2211-0108 E-mail: [comitecentro@uespi.br](mailto:comitecentro@uespi.br)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUI - UESPI



Certificação de Parecer: 1.005.018

Declaração de Pesquisadora	TermodeCompromissodlg.pdf	12/01/2017 09:52:27	VANESSA PINHEIRO BENTO	Acerto
TCEI / Termos de Assentimento / Justificativa de Assincla	TermoAssentimentoTefefito.docx	12/01/2017 09:51:41	VANESSA PINHEIRO BENTO	Acerto
TCEI / Termos de Assentimento / Justificativa de Assincla	TCEIrefefito.docx	12/01/2017 09:51:18	VANESSA PINHEIRO BENTO	Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoapaginado.docx	14/12/2016 20:16:47	VANESSA PINHEIRO BENTO	Acerto
Outros	atividadedeagnostica.docx	14/12/2016 20:15:12	VANESSA PINHEIRO BENTO	Acerto
Orçamento	OrçamentoPesquisa.docx	11/12/2016 18:58:55	VANESSA PINHEIRO BENTO	Acerto
Cronograma	cronogramadissertacao.pdf	11/12/2016 10:14:35	VANESSA PINHEIRO BENTO	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 01 de Fevereiro de 2017

Assinado por:  
LUCIANA SARAYVA E SILVA  
(Coordenador)

Endereço: Rua Othon Niles, 2100  
Bairro: Centro Sul CEP: 64.001-290  
UF: PI Município: TERESINA  
Telefone: (85) 3221-8558 Fax: (85) 3221-4748 E-mail: [comiteetetic@uespi.com](mailto:comiteetetic@uespi.com)