

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

ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS

**O ENSINO DA MARCAÇÃO DE NÚMERO DO SUBSTANTIVO COMUM NO
PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA
2017

ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS

**O ENSINO DA MARCAÇÃO DE NÚMERO DO SUBSTANTIVO COMUM NO
PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O 6º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito para a obtenção do título de mestre, sob a orientação da Prof. Dr. Nize Paraguassu Martins. Área de concentração: Teorias da Linguagem e Ensino.

TERESINA
2017

F862e Freitas, Antonia Barbosa de Sousa

O ensino da marcação de número do substantivo comum no português brasileiro: uma proposta de intervenção para o 6º ano do ensino fundamental / Antonia Barbosa de Sousa Freitas. – 2016.
171f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, 2016.

“Orientadora : Prof.^a Dr.^a Nize Paraguassu Martins.”

1. Ensino de Gramática. 2. Número do Substantivo.
3. Capacidade Linguística. 4. Ensino Fundamental. I. Título.

CDD: 469.5



PROFLETRAS



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

ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS

O ENSINO DA MARCAÇÃO DE NÚMERO DO SUBSTANTIVO COMUM NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às oito horas, do dia 23 de fevereiro de 2017, 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 Rocha Santos Paraguassu Martins - UESPI

(Presidente)

Professora Dra. Ana Lúcia de Paula Müller - USP

(1ª examinadora)

Professor Dr. Raimundo Francisco Gomes - UESPI

(2ª examinador)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins

Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UESPI

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina Piauí

e-mail: profletrasuespi@bol.com.br

Telefone (86) 3213 - 7941/ 7837/ 7862/ 7524 - Ramal 374 (manhã)

A Deus que me iluminou e me deu forças para vencer essa longa jornada,

Aos meus pais, irmãos, meu esposo Francisco, minha filha Sofia Naira, meu filho César Augusto e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, contribuíram para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

À professora Nize que teve paciência ao me orientar e me ajudou bastante a construir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, que me permitiu realizar este sonho, concedendo-me força e coragem e iluminando meus caminhos durante toda essa jornada.

À Profa. Dra. Nize Paraguassu, minha orientadora, que com competência e generosidade me ajudou a construir este trabalho.

À minha mãe e aos meus irmãos, pelo apoio, pelo incentivo e por torcerem pelo meu sucesso.

Ao meu marido Francisco, ao meu filho César Augusto e à minha filha Sofia Naira, pelo apoio e ajuda em todos os momentos.

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, e Dra. Stella Viana, por terem compartilhado os seus conhecimentos e experiências contribuindo para o meu desenvolvimento intelectual.

Aos colegas de turma do PROFLETRAS – UESPI, pela convivência harmoniosa e pela amizade construída ao longo desse percurso.

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

À banca examinadora, Profa. Dra. Nize Paraguassu Martins, Prof. Dr. Raimundo Gomes, Profa. Dra. Ana Müller, pela valiosas contribuições.

À Cristiane pela atenção, pelo apoio e pela amizade.

Ao Rivanildo, pela valiosa contribuição na revisão textual e formatação deste trabalho.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”. (Marthin Luther King

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o ensino de Gramática, mais especificamente, o ensino da marcação de número do substantivo comum no português brasileiro. Atualmente, é grande a preocupação acerca da forma como a Gramática da Língua Portuguesa vem sendo ensinada nas escolas. Nesse contexto, a questão que buscamos responder é: qual a compreensão dos alunos acerca do processo de marcação de número do substantivo comum no 6º ano do Ensino Fundamental? Para responder a essa questão, a hipótese que defendemos é a de que os alunos compreendem a marcação de número na língua portuguesa, sobretudo, como um processo morfossintático, desconhecendo alguns aspectos semânticos. Dessa forma, o nosso objetivo geral é investigar a compreensão dos alunos acerca da marcação de número do substantivo comum no Português Brasileiro no 6º ano do Ensino Fundamental a fim de elaborar uma proposta de ensino voltada para análise e reflexão da língua. Para alcançar esse objetivo, optamos por uma pesquisa descritiva e uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, realizada numa turma de 6º ano de uma escola municipal de Teresina, com vinte e três alunos, em que utilizamos como instrumento de coleta de dados uma atividade diagnóstica para avaliar o desempenho linguístico dos alunos acerca do emprego de marcação de número do substantivo comum no PB. Os conteúdos abordados no referencial teórico são: o ensino tradicional de Língua Portuguesa; as principais concepções de linguagem; as principais concepções de gramática; a variação linguística; os tipos de norma; as teorias linguísticas; as mudanças no ensino de língua materna; as contribuições dos PCN; a Linguística e o ensino de Gramática; a prática de análise linguística; e a marcação de número dos substantivos comuns, descrições e prescrições gramaticais. Nosso referencial teórico traz os estudos realizados por Geraldi (1984, 1997, 2004), Cagliari (1996), Possenti (1996), Ilari (1997, 2011), Faraco & Castro (1999), Marcuschi (2002), Bagno (2003, 2009), Franchi (2006), Paraguassu & Müller (2007), Antunes (2007), Silva (2009), além de materiais de orientação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), entre outros. A análise dos dados apontou que os alunos não compreendem a marcação de número do substantivo comum em todos os seus aspectos gramaticais. Além disso, com a análise do livro didático constatamos que este recurso não aborda a marcação de

número do substantivo de forma contextualizada e reflexiva e apresenta a marcação de número do substantivo comum apenas em seu aspecto morfológico. Desse modo, elaboramos uma proposta de intervenção para o 6º ano acerca da marcação de número do substantivo que adota como pressuposto teórico não só as prescrições gramaticais, mas também as descrições linguísticas e como pressuposto metodológico a análise linguística.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Número do substantivo. Capacidade Linguística. Ensino Fundamental

ABSTRACT

This research has as its subject the teaching of Grammar, more specifically, The teaching of the marking of number of the common noun in Brazilian Portuguese. There is great concern today about how Portuguese Language Grammar has been taught in schools. In this context, the question we seek to answer is: what is the students' understanding of the process of marking the number of the common noun in the 6th year of Elementary School? In order to answer this question, the hypothesis we defend is that the students understand the number marking in the Portuguese language, above all, as a morphosyntactic process, ignoring some semantic aspects. Thus, our general objective is to investigate the students' comprehension about the marking of the common noun number in Brazilian Portuguese in the 6th year of Primary Education in order to elaborate a teaching proposal focused on the analysis and reflection of the language. To reach this goal, we chose a descriptive research and a qualitative field research, carried out in a 6th grade class of a Teresina municipal school, with twenty-three students, in which we used as a data collection instrument a diagnostic activity To evaluate the students' linguistic performance regarding the use of common noun number marking in PB. The contents covered in the theoretical framework are: traditional Portuguese language teaching; The main conceptions of language; The main concepts of grammar; The linguistic variation; The types of standard; Linguistic theories; Changes in the teaching of mother tongue; The contributions of NCPs; Linguistics and grammar teaching; The practice of linguistic analysis; And the marking of number of common nouns, descriptions and grammatical prescriptions. Our theoretical framework includes studies by Geraldi (1984, 1997, 2004), Cagliari (1996), Possenti (1996), Ilari (1997, 2011), Faraco & Castro (1999), Marcuschi (2002), Bagno (2003, 2009), Franchi And Müller (2007), Antunes (2007), Silva (2009), as well as guidance material such as the National Curricular Parameters (1998), among others. Data analysis pointed out that students do not understand the marking of the common noun number in all its grammatical aspects. In addition, with the analysis of the textbook we found that this resource does not address the marking of noun number in a contextualized and reflective way and presents the

marking of number of the common noun only in its morphological aspect. In this way, we elaborate a proposal of intervention for the 6th year about the marking of noun number that adopts as theoretical presupposition not only the grammatical prescriptions, but also the linguistic descriptions and as a methodological presupposition the linguistic analysis.

Keywords: Grammar teaching. Noun number. Linguistic Capacity. Elementary School

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS USADAS NESTE TRABALHO

AL – Análise Linguística

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

GT – Gramática Tradicional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PB – Português Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PN – Plural Nu

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SgN – Singular Nu

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PRESSUPOSTOS IMPORTANTES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA..	18
2.1 Ensino Tradicional de Língua Portuguesa	18
2.2 As principais concepções de língua	24
2.3 As principais concepções de gramática	29
2.4 A variação linguística no ensino de língua materna	32
2.5 Tipos de Norma.....	34
3 REFLEXÕES SOBRE A EVOLUÇÃO DA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	39
3.1 Reflexos das teorias linguísticas para o ensino de língua materna.....	39
3.2 As mudanças no Ensino de Língua Materna influenciadas pela Linguística	44
3.3 Contribuições dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa	50
3.4 A Linguística e o ensino de Gramática.....	53
3.5 Análise Linguística e as orientações dos PCNLP	59
3.5.1 As orientações dos PCNLP	63
4 A MARCAÇÃO DE NÚMERO DOS SUBSTANTIVOS COMUNS: DESCRIÇÕES E PRESCRIÇÕES	66
4.1 A marcação de número dos substantivos comuns no PB descrita segundo a Teoria da Semântica Formal	66
4.1.1 Os pressupostos da Semântica Formal	66
4.1.2 A marcação de número do substantivo comum no PB	68
4.2 A marcação de número do substantivo comum segundo as prescrições das Gramáticas Tradicionais	71
5 METODOLOGIA	75
5.1 Caracterização da pesquisa.....	75
5.2 Campo e participantes da pesquisa	76
5.3 Instrumento de coleta de dados	78
5.3.1 O livro didático	78
5.3.2 Atividade Diagnóstica	80
5.3.2.1 Sobre a aplicação da atividade diagnóstica.....	81

5.4 Análise e discussão dos dados	83
5.4.1 Análise do livro didático.....	83
5.4.2 Análise da atividade diagnóstica	86
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	90
6.1 Pressupostos teóricos.....	90
6.2 1º Encontro	93
6.3 2º Encontro	98
6.4 3º Encontro	104
6.5 4º Encontro	108
6.6 5º Encontro	114
7 CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS	131
APÊNDICES	139

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pertence à linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, tendo como tema o ensino de gramática, mais especificamente, o ensino da marcação de número do substantivo comum no 6º ano do Ensino Fundamental.

Atualmente, a forma como a Língua Portuguesa (doravante LP) vem sendo ensinada nas escolas tem sido alvo de muitas discussões. Essas discussões devem-se ao fato, principalmente, do baixo rendimento dos alunos acerca dos usos relativos à linguagem nos exames nacionais de avaliação da aprendizagem, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio) - com informações sobre rendimento escolar. Esse índice sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em LP e Matemática. O IDEB nacional de 2013 nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental ficou, em uma escala de 0 a 10, em 5,2, enquanto em 2011 havia sido 4,0. Nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental foi 4,1 em 2011 e 4,2 em 2013.

Em consequência, surgem muitos questionamentos acerca da forma como os aspectos gramaticais da língua têm sido abordados em sala de aula. O ensino da Gramática no contexto educacional brasileiro tem sido primordialmente prescritivo, baseado nas regras da gramática normativa, tida como o manual do bem falar. Nesse modelo, o professor apenas passa as regras, ele não analisa o que ensina, apenas reproduz o conteúdo. O resultado dessa prática é que o aluno apenas decora os conteúdos.

Neste trabalho, atemo-nos ao ensino da marcação de número do substantivo comum no Português Brasileiro (doravante PB). Nosso interesse em tal temática é devido às muitas inadequações acerca da marcação de número dos substantivos comuns observadas nas produções orais e escritas dos alunos do 6º ano da escola pública municipal em que lecionamos em Teresina - PI.

Desse modo, nosso objetivo geral é investigar a compreensão dos alunos acerca da marcação de número do substantivo comum no PB no 6º ano do Ensino

Fundamental a fim de elaborar uma proposta de intervenção voltada para análise e reflexão da língua.

A hipótese que defendemos é a de que os alunos compreendem a marcação de número na LP, sobretudo, como um processo morfossintático, desconhecendo alguns aspectos semânticos, visto que a gramática não é ensinada de forma a criar situações para que o aluno analise e reflita sobre o significado produzido pela língua e que os conteúdos gramaticais ainda são transmitidos priorizando a metalinguagem.

Para alcançar esse objetivo, optamos por uma pesquisa descritiva que adota como procedimento a pesquisa de campo, de cunho qualitativo. A pesquisa foi desenvolvida numa escola municipal de referência de Teresina-PI, numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Utilizamos como instrumento de coleta de dados uma atividade diagnóstica para avaliar o desempenho linguístico dos alunos acerca do emprego de marcação de número do substantivo comum no PB. Como se trata de uma pesquisa que envolveu seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Piauí, e aprovada segundo o protocolo nº 54608716.1.0000.5209 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE). Além disso, analisamos o livro didático adotado pela escola no 6º ano para avaliar a abordagem que ele apresenta sobre a marcação de número do substantivo comum no PB.

Para fundamentar este trabalho, usamos as reflexões apresentadas por Geraldi (1984, 1997, 2004), Cagliari (1996), Possenti (1996), Ilari (1997, 2011), Faraco & Castro (1999), Marcuschi (2002), Bagno (2003, 2009), Franchi (2006), Paraguassu & Müller (2007), Antunes (2007), Silva (2009), dentre outros, além de materiais de orientação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

A importância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem intenção de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para a adoção de uma prática voltada para o uso da língua nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Esta dissertação está organizada como segue: o segundo capítulo traz o referencial teórico que dá suporte à discussão sobre o ensino de LP no Brasil, em cinco seções – na primeira seção, caracterizamos o ensino tradicional de LP; na

segunda seção, abordamos a importância de o professor conhecer as principais concepções de língua; na terceira seção, apresentamos as concepções de gramática que norteiam o ensino de LP; na quarta seção, discutimos sobre a variação linguística no ensino de LP; e na quinta seção, caracterizamos os vários tipos de norma.

O terceiro capítulo traz uma reflexão sobre o papel da Linguística no ensino de LP tratando, em cinco seções, sobre os seguintes pontos: na primeira seção, apresentamos alguns pressupostos da Linguística que subsidiam o ensino de LP; na segunda seção, relatamos a respeito das mudanças ocorridas com o ensino de LP influenciadas pelos estudos linguísticos do século XVIII até hoje; na terceira seção, apresentamos as principais diferenças entre o modo tradicional do ensino de língua e as propostas mais recentes para esse; na quarta seção, mostramos as orientações que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – sugerem para o ensino de LP e na quinta seção, tratamos sobre a prática de análise linguística (AL) abordando a evolução do seu conceito, suas características, as diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística.

No quarto capítulo, apresentamos a marcação de número do substantivo comum descrita segundo a teoria da Semântica Formal e segundo as prescrições da gramática normativa: na primeira seção, apresentamos os pressupostos da Semântica Formal e a descrição da marcação de número do substantivo comum descrita segundo essa teoria; na segunda seção, explicamos a descrição da marcação de número do substantivo comum no português segundo as prescrições das gramáticas tradicionais.

O quinto capítulo aponta os procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa em relação a sua caracterização, campo e sujeitos da pesquisa, *corpus* e a análise dos dados, a partir dos quais será realizada a proposta de ensino.

O sexto capítulo apresenta a proposta de ensino que sugere um tratamento didático do ensino da marcação de número do substantivo comum no PB para alunos do 6º ano que leva em conta os aspectos semânticos desse aspecto gramatical.

Nas considerações finais apontamos as análises do ponto de vista textual e as nossas expectativas a respeito dos resultados da pesquisa, bem algumas

aberturas para futuros encaminhamentos. Finalmente, seguem-se as referências, apêndices e anexos.

2 PRESSUPOSTOS IMPORTANTES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O processo de universalização da educação básica ocorrido na última década garantiu a todas as crianças e jovens o acesso à escola, mas a forma como os professores ensinam a LP demonstra que a implementação de políticas designadas para ofertar uma educação de qualidade, em especial, que desenvolva as habilidades linguísticas desses alunos, ainda não tem sido suficiente.

Para que haja o desenvolvimento das habilidades linguísticas, defendemos que é necessário que o professor abandone a pedagogia tradicional de ensino de LP, que conheça as concepções de língua, as concepções de gramática e o que cada uma dessas concepções esclarece sobre a língua, que respeite e saiba valorizar as variações linguísticas, bem como entenda o que são os vários tipos de norma.

Para esclarecer mais sobre esse processo, neste capítulo, na seção 2.1, caracterizamos o ensino tradicional de LP, na seção 2.2, abordamos a importância de o professor conhecer as principais concepções de língua, na seção 2.3, apresentamos as concepções de gramática que norteiam o ensino de LP e, na seção 2.4, discutimos sobre a variação linguística no ensino de LP e na seção 2.5, caracterizamos os vários tipos de norma.

2.1 Ensino Tradicional de Língua Portuguesa

Nesta seção, são apresentadas as principais características do ensino tradicional de LP e as razões por que esse ensino não tem contribuído para atender as demandas mais amplas da sociedade no que diz respeito ao domínio da leitura, da escrita, da reflexão sobre a língua, da formação cultural e intelectual do indivíduo.

Nos últimos 20 anos, tem havido um grande esforço no sentido de transformar as aulas de português num verdadeiro instrumento de inclusão social, de democratização do saber e de acesso à cidadania plena do indivíduo, o que tem tornado o ensino de LP objeto de muitas pesquisas (BAGNO, 2009).

A maioria dessas pesquisas tem chegado a uma mesma conclusão: a de que as verdadeiras necessidades do indivíduo aprendiz não são atendidas por meio do modo tradicional de ensino de língua, que também não responde às demandas mais amplas da sociedade, no que se referem ao domínio da leitura e da escrita e à

formação cultural e intelectual dos cidadãos (BAGNO, 2009).

Mas como se caracteriza esse modo tradicional de ensino de LP? Ensinar a norma padrão como objetivo único é, por exemplo, uma prática tradicional de ensino. A norma padrão representa um modelo idealizado de língua, um conjunto de regras extremamente padronizadas, que se baseia nos usos dos grandes escritores do passado e, em grande parte, na gramática do português de Portugal. O ensino tradicional procura "reformatar" ou "consertar" a língua do aluno e se esforça para eliminar da língua dos aprendizes todos os usos diferentes daqueles que vêm codificados nessa norma, ao invés de criticar o modelo e tentar ajustá-lo à realidade. Dessa forma, classifica de "erro" tudo o que era apenas diferente (BAGNO, 2009).

Outra característica da pedagogia tradicional consiste em acreditar que os alunos que não dominam a norma-padrão falam uma língua "toda errada". "É numa atitude marcadamente preconceituosa e que reflete os muitos preconceitos vigentes na sociedade brasileira, a pedagogia tradicional considera que a língua que essas crianças falam simplesmente não é o português", é um português "estropiado", uma "língua de índio", um "pretoquês", um "arremedo de língua". Portanto, a escola assume a postura do que cabe a ela: "dar" alguma coisa que aquelas crianças não possuem - uma "língua" digna deste nome, bem como suprir aquela "deficiência", fazendo o aluno adquirir uma língua "certa", uma língua "boa", uma língua "bonita", que somente pode ser oferecida pela escola. Essa atitude é extremamente preconceituosa e reducionista, se for assumida pelo aluno, ele é visto como um "deficiente linguístico", o que não é verdade. (BAGNO 2009, p. 159)

Adotar o princípio filosófico da *tabula rasa* é mais uma característica da pedagogia tradicional. Isso significa assumir que o primeiro dia de aula de LP de uma criança é também o primeiro dia de contato dessa criança com a língua. Em outras palavras, é como se a língua que a escola ensinasse fosse totalmente estrangeira, que a criança precisa aprender porque não tem nenhum conhecimento dela. Essa é uma atitude que não tem nenhum fundamento, uma vez que qualquer criança, a partir dos seis anos de idade, domina completamente a gramática de sua língua materna, conhece intuitivamente as regras de funcionamento de sua língua, pois aprende e internaliza em seus primeiros anos de vida pela convivência com seus familiares e sua comunidade. A escola tradicional não aproveita esse vasto conhecimento prévio que a criança já traz para a sala de aula. Ao contrário,

despreza o saber linguístico intuitivo, internalizado, e passa a agir como se a criança não tivesse nenhuma noção do funcionamento da língua (BAGNO, 2009).

Vale ressaltar que essa concepção de língua é muito antiga. Surgiu 300 anos antes de Cristo, no mundo da cultura grega, quando a própria disciplina, chamada Gramática, foi criada, portanto há mais de dois mil anos. Todas essas crenças e atitudes do ensino tradicional de LP são fundamentadas numa concepção ultrapassada de língua, num modo pré-científico de entender o próprio fenômeno da linguagem (BAGNO, 2009).

Outra característica da pedagogia tradicional consiste em eleger os grandes escritores da língua como modelos a serem imitados, como os pais da norma padrão. Por essa razão, a pedagogia tradicional sempre impôs a si mesma um objetivo praticamente inatingível que era transformar seus alunos em grandes artistas do idioma, em poetas, romancistas e dramaturgos. A prática pedagógica da "imitação dos clássicos" realmente vigorou durante muitos séculos. Então, a grande meta da escola seria conseguir que seus alunos pudessem falar como Machado de Assis escrevia seus romances. A escola sempre se mostrava extremamente frustrada quando não conseguia realizar essa missão, o que gerava um descontentamento e uma falta de entusiasmo em muitos professores (BAGNO, 2009).

A valorização da língua escrita literária em detrimento da língua falada é, desde a Antiguidade, mais uma característica da pedagogia tradicional. A comparação que é feita entre as duas modalidades de língua é: uma obra literária aparece bem organizada com frases e parágrafos coerentes, com um raciocínio bem elaborado e bem conduzido, com um vocabulário sofisticado, com a pontuação empregada de maneira eficiente etc., ao passo que na língua falada as manifestações são mais espontâneas, com suas hesitações, suas repetições, suas quebras de linearidade, suas frases interrompidas, suas imprecisões no uso do vocabulário.

Assim, para os gramáticos antigos, somente a língua escrita obedecia a regras, por isso, era digna de estudo e de descrição detalhada, enquanto a língua falada era "caótica", "desorganizada", "desprovida de gramática" e, portanto, cheia de "erros". Essa é uma conclusão totalmente falsa, pois hoje sabemos que tanto a língua falada quanto a língua escrita são igualmente lógicas e estão sujeitas às mesmas regras gramaticais. A diferença que é que as regras que vigoram na escrita

tendem a ser mais conservadoras, demoram a acompanhar as transformações inevitáveis que ocorrem na língua falada. Por essa razão, a visão tradicional de língua sempre buscou preservar a todo custo, inclusive na fala mais espontânea, muitas características da língua escrita que já se encontravam em processo de obsolescência, de desaparecimento na língua falada (BAGNO, 2009).

A valorização da linguagem literária dos grandes escritores clássicos também é responsável pela preferência da língua escrita em comparação com a língua falada, por parte dos antigos gramáticos. Isso é devido à ocorrência de um padrão de escrita com um rígido cumprimento das normas gramaticais, quando se trata da linguagem literária e de um uso mais flexível e que acompanha as transformações linguísticas, quando se trata da língua falada. Por esse motivo, os antigos gramáticos fizeram crer que a modalidade escrita é mais “correta”. (BAGNO, 2009).

A atribuição do rótulo de “erro” aos fenômenos de variação linguística é também uma característica da pedagogia tradicional de ensino de LP. O fato de as pessoas de regiões diferentes e de classes sociais diferentes usarem a língua de maneira distinta fez com que os antigos gramáticos percebessem que a língua falada apresentava muitas variações. Num tempo em que a sociedade estava rigidamente dividida em classes, passou-se a considerar “correta” a língua falada por apenas algumas determinadas classes. Por isso, para definir o modo mais “correto” de pronunciar as palavras e de organizá-la em frases e textos, foi escolhido o modo dos setores sociais privilegiados das regiões geográficas mais poderosas. As outras formas de comunicação foram tidas como distorções. Esse tipo de julgamento predomina até hoje em sociedades, como a brasileira, que apresentam grandes desigualdades sociais (BAGNO, 2009).

O rótulo de “erro” também tem sido aplicado para as alterações linguísticas que ocorrem com o passar dos anos. Era comum, por parte dos gramáticos da antiguidade, considerar que a língua mais recente é uma decadência em relação à língua original, materna e, portanto, qualquer alteração em relação àquela constituía um erro. Assim, o idioma em sua forma mais antiga e conservada passa a ser tido como a língua com mais prestígio e a mais correta. Um bom exemplo disso é a mudança que o PB sofreu ao longo dos anos, em relação ao português de Portugal. Tantos anos de transformações propiciaram uma diferenciação cada vez maior entre as duas línguas e isso não é tido, nessa perspectiva, como um processo natural, mas como uma decadência. (BAGNO, 2009).

Mais um problema da pedagogia de ensino de LP é assumir que o objetivo principal é ensinar a gramática normativa e que só será capaz de aprender a ler e a escrever adequadamente a língua o indivíduo que aprender integralmente as definições, os conceitos e a nomenclatura nela presentes. Ou seja, se ele não memoriza integralmente as definições, os conceitos e a nomenclatura da gramática normativa, ele não será capaz de se expressar bem (BAGNO, 2009).

No entanto, ninguém até hoje conseguiu provar que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem”. Tudo parece indicar que se trata de um mito, uma vez que a maioria das pessoas que conseguem se expressar de maneira eficiente, criativa e persuasiva por meio da fala e da escrita - como escritores, jornalistas, publicitários, radialistas, apresentadores de televisão, compositores etc. – nem sempre conhecem as explicações técnicas para o uso que fazem da língua (BAGNO, 2009).

Por isso a gramática normativa não deve ser transformada no objetivo final e quase único do ensino de língua, pois o fato de conhecer os nomes e as definições de alguma coisa não acarreta obrigatoriamente um uso eficiente dela. Por exemplo, saber os nomes das peças do motor de um automóvel não leva ninguém a ser um bom motorista. Esse é um conhecimento útil, interessante, mas não é condição necessária e suficiente para um uso adequado. A transformação da gramática no objetivo final e quase único do ensino de língua pode evidenciar alguns problemas (BAGNO, 2009).

Um problema está no fato de que ser capaz de identificar se uma determinada oração é "subordinada substantiva completiva nominal" ou se certo substantivo é "simples", "composto" ou "coletivo" ou se tal forma verbal é o "mais-que-perfeito do indicativo" não quer dizer que um indivíduo seja capaz de reconhecer em quais situações de interação verbal falada ou escrita é mais adequado ou interessante, ou relevante ou estratégico, o uso dessas formas linguísticas. Infelizmente, as pesquisas revelam que ainda hoje em muitas escolas brasileiras se desperdiça a maior parte do tempo de aula de LP com a prática da análise morfológica (reconhecer/classificar as palavras) e da análise sintática (reconhecer/classificar funções de palavras) (BAGNO, 2009).

Outro problema evidente é o fato de o uso das noções e da nomenclatura da gramática tradicional apresentar falhas, incoerências e até contradições. Um exemplo é a definição das "partes essenciais da oração". Se "sujeito" e "predicado"

são partes "essenciais" da oração, dizer que existe "orações sem sujeito" é contraditório. Seria inaceitável que um manual de Biologia, após a explicação de que os seres humanos possuem cabeça, tronco e membros, citasse exemplos de seres humanos sem cabeça. Saber a diferença entre "adjunto adnominal" e "complemento nominal" não vai contribuir para que uma pessoa seja capaz de se expressar adequadamente no momento de falar ou de escrever (BAGNO, 2009).

O autor, também, afirma que:

[...] a gramática tradicional nunca conseguiu elaborar instrumentos de análise que fossem além da frase. A análise sintática tradicional não consegue explicar as relações de coesão e de coerência que existem entre os diferentes enunciados que compõem um texto, nunca se preocupou com as questões de natureza pragmático-discursiva que tanto nos ajudam a entender por que determinado texto se configura daquela forma e não de outra. A análise sintática tradicional se limita a dissecar a frase solta, descontextualizada, arrancada de sua função comunicativa ou, pior ainda; a dissecar frases inventadas, criadas artificialmente, como único objetivo de fazer aparecer algum fenômeno gramatical. Muitas vezes, a artificialidade é tamanha que o resultado beira o ridículo, como 'num exercício em que se pedia ao aluno que passasse para o plural, frases como: "O serviçal do coronel embrulha o fuzil em papel jornal" ou "O capitão alemão queimou a mão quando assou o pão no fogão da corporação" – enunciados que nenhum falante produziria em situação autêntica de uso da língua, a não ser para provocar o riso (BAGNO, 2009, p. 166-167).

Apesar de a sociedade brasileira dos dias de hoje apresentar características estruturais muito diferentes das relações sociais que predominavam no nosso país no início do século XX, as concepções de ensino e as práticas pedagógicas não têm acompanhado todas essas transformações da sociedade e muitos problemas têm perdurado. Silva (2010) pontua que, apesar das grandes mudanças empreendidas pela Linguística, o ensino de LP ainda está sendo praticado como segue:

Em termos educacionais, segundo a visão tradicional de ensino de gramática, grande parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é destinada ao estudo da metalinguagem de análise da língua(gem), com exercícios contínuos de prescrição gramatical, estudo de regras e resoluções de problemas. Geralmente, os conteúdos linguísticos são apresentados em blocos estanques, cuja divisão compartimentaliza a língua como algo descontínuo e desconexo. Além disso, o ensino de gramática aparece desligado de qualquer utilização prática, tendo o seu objetivo final centrado em si mesmo e os mesmos tópicos gramaticais são repetidos ano após ano, durante os doze anos que constituem a trajetória oficial de ensino (SILVA, 2010, p. 976-977).

Diante do exposto, entendemos que o modo tradicional de ensino de LP não ensina leitura, compreensão e produção textual e, por isso, não contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Dessa forma, as práticas tradicionais de ensino de LP precisam ser substituídas por práticas que se preocupem não só em ensinar a norma padrão, mas em refletir sobre a língua, sua função e seu funcionamento. Para isso, julgamos necessário que o professor conheça as concepções de linguagem, assunto que tratamos na próxima seção.

2.2 As principais concepções de língua

Nesta seção, discutiremos acerca das concepções de linguagem e as opções metodológicas de ensino de língua materna que cada uma dessas concepções implica.

As concepções de linguagem são três: a) linguagem como expressão do pensamento, que inicia com a tradição gramatical grega e vai até meados do século XX, aproximadamente, quando os preceitos estruturalistas que Saussure propôs começam a figurar; b) linguagem como instrumento de comunicação, que vai desde Saussure até 1960; e c) linguagem como processo de interação, que vai desde a década de 1960 até os dias de hoje (GERALDI, 1984).

A primeira concepção, linguagem como expressão do pensamento, é fundamentada na tradição gramatical grega, que passou pelo período latino, pela Idade Média e pela Idade Moderna até início do século XX, rompeu efetivamente com a publicação dos estudos desenvolvidos por Saussure. Sendo considerada a primeira visão de linguagem, uma vez que nasceu a partir dos estudos de Dionísio de Trácia (século II A.C.), autor da primeira gramática ocidental e responsável pela noção de certo e errado no uso da língua (PERFEITO, 2005).

Para essa concepção, a causa de as pessoas não saberem se expressar bem é porque não sabem pensar. A linguagem está associada à constituição de um sujeito único, centro e controlador de todo o dizer, ou seja, é encarada como expressão do pensamento consciente. A expressão, cuja exteriorização é apenas uma tradução do pensamento, é produzida no interior da mente dos indivíduos. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas

circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 2009).

Essa concepção está contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 4024/61, a qual argumenta que

conhecer língua materna, consistia muito mais em conhecer as normas que regiam a língua do que se valer de termos sofisticados pela erudição. Assim, conhecer língua significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas (ZANINI, 1999, p. 80).

A prática docente consistia em ensinar conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem, isto é, a partir das regras para os exemplos (DORETTO & BELOTI, 2011).

A gramática desse período é a prescritiva ou tradicional (GT), que, segundo Possenti (1996), são gramáticas que possuem um conteúdo que corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas. Portanto, é um depósito imutável de regras gramaticais, pois é insensível à realidade e não considera os contextos de uso. A língua tem a função de manifestar um pensamento, ou seja, concretizá-lo gráfica ou fonicamente, predominando o eu. Dessa forma, ler é o reconhecimento do pensamento do autor do texto, ou seja, a decodificação imediata dos sinais linguísticos que devem ser transparentes para o leitor, “a leitura é concebida como extração de sentidos que foram fixados pelo autor do texto ou por um leitor autorizado” (PERFEITO, 2005, p. 31). Dessa forma, o texto apresenta sempre um único sentido possível, dado, pronto e acabado.

Ainda segundo essa concepção de linguagem, “o sujeito é psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2003, p. 13). A linguagem é vista como um dom e, portanto, o êxito e a boa comunicação podem ser controlados pelo sujeito. De acordo com essa concepção de linguagem, a produção de textos consiste em colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática prescritiva, ou seja, deve-se combinar a perfeição gramatical com a coerência entre os aspectos lógicos e sintáticos. O trabalho com a oralidade quase não acontece, uma vez que ela é considerada como idêntica à escrita. As variedades linguísticas são excluídas, pois tudo o que é diferente da norma culta deve ser considerado errado e deficiente. As variedades não são vistas como possíveis de acontecerem porque pertencem à linguagem em uso, em

funcionamento. As principais atividades são os questionamentos acerca de conceitos e definições dados pela GT (o que é verbo; o que o autor quis dizer; escreva corretamente; classifique as palavras etc.) (DORETTO. & BELOTI, 2011).

A segunda perspectiva, a linguagem como instrumento de comunicação, abordada por Bakhtin/Volochinov toma a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, liga-se aos pressupostos do objetivismo abstrato, cuja teoria defende que a linguagem é apenas transmissão autômata de mensagens de um emissor a um receptor, ambos isolados social e historicamente (DORETTO & BELOTI, 2011).

Essa concepção permeia a LDB n. 5.692/71, que passa a nortear o ensino a partir da década de 1970. Nessa vertente, a linguagem é entendida como meio objetivo para a comunicação e a “língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Além disso, a linguagem é tomada como pronta e acabada, exterior ao indivíduo. A língua é estudada isolada do seu uso, sem considerar os interlocutores, a situação e o momento histórico. É uma visão de língua inseparável de sua forma. Essa perspectiva

deixava clara uma concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele seguisse o modelo (ZANINI, 1999, p. 81).

A concepção de gramática dessa tendência é a descritiva: conjunto de regras que são seguidas. Procede-se à “descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 2009, p. 27), correspondendo ao conjunto de regras sobre o funcionamento da língua nos mais diversos aspectos ou níveis (variedades), baseado no que é consenso social. É uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação. A linguagem não é mais dom, mas competência. A função da língua, então, é transmitir informações (codificar), portanto, há o predomínio do tu, pois o principal objetivo é usar a língua para estabelecer uma comunicação com um receptor. A leitura é vista como interpretação do código de comunicação, como um produto pronto e acabado,

signos linguísticos produzidos por um emissor a serem decodificados por um receptor (DORETTO & BELOTI, 2011).

Nessa perspectiva, o sujeito é determinado e assujeitado pelo sistema, tem uma intenção e, quando codifica sua mensagem, espera que seu receptor decodifique-a exatamente conforme sua intenção. Quanto à escrita, as produções resultam de atividades que servem como pretexto para escrever sendo considerada, dessa forma, como consequência de outra atividade. A produção de textos consiste em seguir os modelos que já existiam que eram baseados nas tipologias textuais, tais como narração, descrição e dissertação. A oralidade, apesar de haver uma predominância da língua escrita, começa a ser considerada em uma abordagem sincrônica. Nesse sentido, o falante reconhece as variedades linguísticas durante o uso da língua. Esse reconhecimento, entretanto, é apenas teórico, já que não é considerado como, realmente, possível, tendo em vista que, também, as reais situações de uso da linguagem não são consideradas (DORETTO & BELOTI, 2011).

Nesse período, os livros didáticos ganham espaço e se tornam grandes artefatos nos processos de ensino e de aprendizagem, por apresentarem exercícios prontos de siga o modelo, complete, descrição de estrutura, forma, código, típicos da gramática descritiva (DORETTO & BELOTI, 2011).

A terceira concepção, linguagem como processo de interação verbal, desenvolvida no círculo de Bakhtin, defende a interação como o lócus da linguagem (FUZA *et al*, 2011). Segundo Travaglia (2009, p.23),

nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).

O ato de fala ou a enunciação deve ser considerado como de natureza social (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 2006), de relação dialógica, e tem como elemento principal a interação verbal. Portanto, toda palavra é ideológica e sua concretização se refere diretamente à evolução ideológica: a linguagem deve ser vista como trabalho social e histórico dos sujeitos e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui, não deve ser considerada como o trabalho de um artesão. O sujeito que entra na interação não é um sujeito dado, pronto, mas um sujeito que está se completando e se construindo nas suas falas (GERALDI, 1997).

Diferentemente das concepções anteriores, essa concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana e de constituição de relações sociais. Portanto, ela recebeu contribuições de várias correntes e teorias de estudos da língua, que buscaram estudar a linguagem em situação de uso, que são reunidas sob um rótulo geral: linguística da enunciação ou do discurso - a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin (TRAVAGLIA, 2009). Dessa forma, essas correntes colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, etc. (FERNANDES, 2012).

Assim, a linguagem é considerada um processo de interação e a língua, além de ser usada para a comunicação, é usada também para estabelecer a interação social, ou seja, agir sobre, agir entre. O indivíduo realiza ações, atua sobre o interlocutor e os contextos social, histórico e ideológico tornam-se relevantes. “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Portanto, a língua é tanto expressão e comunicação como uma atividade sociointerativa (DORETTO & BELOTI, 2011).

A gramática desse período é a internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza nas interações com os seus interlocutores nas situações reais de comunicação. Adota-se a gramática contextualizada, em que o ensino não é normativista nem descritivista, já que toma o texto como objeto de estudo, a partir dos gêneros discursivos (DORETTO & BELOTI, 2011).

A função da língua dessa tendência é realizar ações, agir sobre o outro, já que as interações verbais sociais predominam. “A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos (KOCH & ELIAS, 2010, p. 11). Dessa forma, ler implica em relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam. Logo, nenhum texto apresenta um único sentido possível, uma vez que os sentidos são coproduzidos pelos sujeitos leitores em cada situação de leitura, levando em consideração os diversos contextos (DORETTO & BELOTI, 2011).

Nessa perspectiva, o sujeito é psicológico, social, ativo na produção de sentidos, realizando um trabalho constante com os textos orais e escritos, construído na e pela linguagem, ele não é totalmente consciente, nem dono de sua vontade. Dessa forma a escrita é considerada como um trabalho consciente, com finalidade, interlocutores e gêneros discursivos definidos. A oralidade e a escrita são igualmente importantes, pois a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa. As variedades linguísticas são consideradas e entendidas levando-se em conta o contexto, os objetivos e as circunstâncias em que os textos são produzidos (DORETTO & BELOTI, 2011).

Como vimos, as concepções de linguagem revelam na sala de aula opções teóricas e metodológicas diferentes. Dessa forma, o conhecimento a respeito de cada concepção e dos postulados teóricos que elas trazem proporcionam ao professor a possibilidade de focalizar o seu trabalho nas contribuições relevantes e significativas de cada concepção. Além disso, ficou claro também que cada concepção de linguagem implica um tipo de gramática diferente. Na próxima seção, caracterizamos as principais concepções de gramática, bem como explicamos o que é saber gramática de acordo com cada uma delas.

2.3 As principais concepções de gramática

Segundo Mendonça (2004, p. 233), pode-se observar no exemplo a seguir como o ensino de língua e gramática é compreendido por muitos:

Um relato imaginário:
 - Você dá aulas de quê?
 - Linguística.
 - Ah! (Silêncio).
 Ou
 - Você dá aulas de quê?
 - Gramática.
 - Ah, matéria importante, né? (Ou: Que chato!)
 Ou ainda
 - Você dá aulas de quê?
 - Língua.
 - Língua Portuguesa ou Línguas?
 Língua Portuguesa.
 - Ah, Gramática.

Segundo a autora, é comum ouvir diálogos como esses. Isso se dá pelo fato de ainda entre professores e alunos não estar claro o papel da Linguística e da

Gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Nesta seção, atemo-nos aos conceitos das gramáticas normativa, descritiva e internalizada, bem como sobre o que é saber gramática de acordo com cada um desses conceitos.

Para ensinar gramática é importante saber o que é gramática. Os estudiosos desse aspecto da língua apresentam definições diversas. Em princípio, para efeito de argumentação, propomo-nos a aceitar que a gramática é um conjunto de regras, embora essa expressão seja entendida de várias maneiras. Portanto, tal expressão pode ser entendida como: conjunto de regras que devem ser seguidas; conjunto de regras que são seguidas; conjunto de regras que o falante da língua domina (POSSENTI, 1996).

Os dois primeiros conceitos de conjunto de regras se referem à forma como os membros de uma comunidade linguística se comportam tanto oralmente quanto na escrita. Nesse sentido, tais regras se referem à organização das expressões empregadas por eles. Correspondem às gramáticas normativas e descritivas, respectivamente. A terceira maneira corresponde à gramática internalizada. Ela se refere às hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes (POSSENTI, 1996).

A gramática normativa enfoca a língua como é falada em determinada fase de sua evolução: “faz o registro sistemático dos fatos linguísticos e dos meios de expressão, aponta normas para a correta utilização oral e escrita do idioma”. (CEGALLA, 2005). A gramática normativa ou prescritiva é mais conhecida pelos professores do Ensino Fundamental e Médio porque é adotada nas gramáticas pedagógicas e livros didáticos. Sua finalidade principal é fazer com que seus leitores sejam capazes de ler e escrever corretamente. Esses compêndios apresentam um conjunto de regras que, se forem dominadas, produzirão como efeito o emprego da língua padrão, tanto oral quanto escrita. Exemplos de regras desse tipo são: o verbo concorda com o sujeito; cada tempo, modo ou pessoa verbal possui uma forma determinada e única etc. (POSSENTI, 1996). Para saber gramática, de acordo com essa definição, o falante tem que conhecer e dominar as normas para bem falar e escrever nocional e operacionalmente (FRANCHI, 2006).

A gramática descritiva orienta os linguistas que se preocupam em descrever e/ou explicar como as línguas são faladas. Eles mostram, de forma explícita, as regras que são, de fato, utilizadas pelos falantes, por isso, a expressão “regras que são seguidas” (POSSENTI, 1996). Para esse tipo de definição, saber gramática é

ter a capacidade de, nas expressões de uma língua, fazer a distinção das categorias, das funções que fazem parte de sua construção, bem como de descrever sua estrutura interna e avaliar sua gramaticalidade. Embora a gramática descritiva não mantenha os mesmos preconceitos da gramática normativa, elas são incorporadas normalmente pela escola. Portanto, a gramática descritiva se transforma num instrumento que descreve a gramática normativa (FRANCHI, 2006).

A diferença entre a gramática normativa (regras que devem ser seguidas) e a gramática descritiva (regras que são seguidas) reside no fato de a primeira propor regras que os falantes não seguem mais, ou que poucos falantes seguem raramente. Os exemplos, a seguir, demonstram o que espera uma gramática normativa e o que revela uma gramática descritiva:

- a) as segundas pessoas do plural que encontramos nas gramáticas desapareceram (vós fostes, vós iríeis etc.). Na verdade, desapareceram tanto o pronome de segunda pessoa do plural "vós" quanto a forma verbal correspondente. Hoje, se diz "vocês foram", "vocês iriam" etc.;
- b) os futuros sintéticos praticamente não se ouvem mais, embora, certamente, ainda se usem na escrita. Na modalidade oral, o futuro é expresso por uma locução (vou sair, vai dormir etc.), e não mais pela forma sintética (sairei, dormirá);
- c) o mesmo se pode dizer do mais que perfeito "simples"; ninguém mais fala "fora", "dormira" etc., mas apenas "tinha ido", "tinha dormido" etc.;
- d) a forma do infinitivo não tem mais o "r" final. Ou seja, ninguém fala, de fato "vou dormir", mas "vou dormi" (POSSENTI, 1996, p. 64 e 65).

A gramática internalizada é definida como conjunto de regras que o falante domina e é adquirida desde quando ele aprende a falar, de acordo com o ambiente em que ele vive. É um tipo de conhecimento lexical e sintático-semântico que permite que o falante entenda e produza frases em sua língua (POSSENTI, 1996). Quanto a essa definição, para saber gramática não precisa ser escolarizado nem de outras formas de aprendizagem sistemática. É necessário, contudo, que seja ativado o amadurecimento progressivo, através da atividade linguística, de hipóteses do que seja a linguagem e de seus princípios e regras (FRANCHI, 2006).

Considerando que cada tipo de gramática valoriza um tipo de conhecimento diferente da língua, defendemos que é importante que o professor conheça a diferença entre a gramática normativa, a descritiva e a internalizada, o que não significa dizer que ele terá que ensinar para seus alunos esses três tipos de gramática. Entre o que o professor ensina (as atividades de linguagem coordenadas

por ele) e o que ele deve saber sobre linguagem existe uma grande diferença. Franchi (2006) lista, por exemplo, o que ele não precisa ensinar, mas deve saber:

- Conhecer muito bem a gramática da modalidade culta;
- Ser capaz de entender a modalidade dos alunos bem como todas questões referentes a variação linguística;
- Possuir um bom aparelho descritivo que é oferecido pela gramática normativa para analisar e comparar expressões nesses tipos de modalidades, identificando os seus contrastes e discorrendo sobre tudo isso. (FRANCHI, 2006, p.32).

A partir do exposto, entendemos que o conhecimento dos tipos de gramática fará com que o professor não apenas reproduza o conteúdo do livro didático, mas com que ele passe a analisar o que ensina e a realidade linguística dos alunos a quem ele ensina, contribuindo de maneira mais direta com o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Entendemos que, além disso, é importante nos dias atuais que o professor de LP saiba lidar com a questão da variação linguística, assunto que discutimos na seção a seguir.

2.4 A variação linguística no ensino de língua materna

Para que as aulas de língua materna sejam um ambiente de mobilidade e oportunidade é preciso que o professor respeite o saber linguístico dos alunos e as diferenças linguísticas que se manifestam em sala de aula. Nessa seção, mostramos como isso deve ser feito.

Segundo Bortoni-Ricardo (2001), a justaposição de dialetos em sala de aula é um momento propício para desencadear as ações que contribuem tanto para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno como para sua consciência crítica das diferenças linguísticas.

Segundo Silva (2009), o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, o ato de iniciar o permanente processo de aquisição de saberes fonológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos é adquirido quando se conhece a diversidade linguística. Esses saberes possibilitam “o trânsito seguro pelos diversos domínios sociais que provêm da percepção do que é possível, viável e adequado” (SILVA, 2009, p.122). Se isso não acontece, surge a descontinuidade lar-escola, a que Bortoni-Ricardo (1995) se refere. É nessa descontinuidade que se estabelece para a

criança a noção de "erro", de "feiura", de "burrice", tão costumeiramente inerentes à dificuldade de domínio da norma-padrão.

Entendemos, dessa forma, que as diferenças linguísticas dos alunos em sala de aula é um fator que acarreta uma convivência com as variações que ocorrem na comunicação e, assim, favorecem a existência de um ambiente em que se aprende a trabalhar com as múltiplas opções de interação que a língua pode oferecer. Entretanto, grande parte dos professores, talvez porque façam parte de uma formação linguística tradicional, não sabe aproveitar as particularidades na fala de cada aluno e acaba, muitas vezes, desrespeitando essa individualidade ao tentar impor a norma padrão. Portanto, a língua falada pelos educandos deve ser um ponto de partida para o aprendizado da norma-padrão.

Silva (2009) defende que os fatores que vão determinar a atitude da criança em relação ao estudo da norma padrão e a ampliação de seu universo linguístico são:

O comportamento do professor diante das diferenças manifestadas pelo aluno nos eventos de sala de aula, a promoção de maior ou menor mobilidade desse aluno nos contínuos (urbanização; oralidade-letramento e monitoração estilística), propostos por Bortoni-Ricardo (1998) e a sua própria concepção de "erro" (SILVA, 2009, p. 22).

Entretanto, segundo Bortoni-Ricardo (2005), apesar de a escola ter como orientação ensinar a norma padrão da língua, ela precisa não considerar defeituoso nem desprezar tudo o que se afastar desse código. Assim, o professor deve ensinar português negando o pressuposto de que deve ser eliminado todo o saber linguístico que se desvia da norma-padrão para dar lugar à aprendizagem do chamado "bom português". Portanto, o aluno não deve ser censurado e corrigido, nem criticado ou discriminado, se falar "nóis mudemo", "nóis sabe", "os menino viero". Se isso acontecer, prejudicará o desenvolvimento da competência comunicativa desse aluno e instala-se e fortalece-se o preconceito linguístico.

Em consequência, um círculo vicioso é instaurado com tais práticas. Todos perdem, porém os indivíduos das classes sociais menos favorecidas sempre perdem mais, porque, sendo "analfabetos funcionais", perdem o "direito" de procurar espaços em uma sociedade que é absolutamente excludente e que não lhe dá a possibilidade de transformar a sua realidade sociocultural. Temos buscado o nivelamento, a igualdade em vez de valorizar as diferenças, resultando, com isso,

em massificação, evasão e exclusão (SILVA, 2009).

Entendemos, portanto, que, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, o professor não deve ignorar as diferenças de cada aluno em prol de uma uniformização no modo de falar. É preciso aproveitar as particularidades que cada um pode oferecer quando se trata de linguagem e, também, não se pode esperar que pessoas que convivam em ambientes socioculturais diferentes se expressem sempre da mesma maneira. Portanto, cabe ao professor de língua materna a tarefa de promover, em sala de aula, a manifestação livre das diferenças linguísticas, a consciência a respeito dessas diferenças e dos domínios sociais. Isso significa ainda, que uma educação de qualidade requer o enfrentamento de todos os fatores que, dentro e fora da escola, configuram o quadro perverso de exclusão, que acontece atualmente no Brasil.

Conforme mostram os estudos sobre a formação do português do Brasil, a LP sempre esteve dividida entre uma norma lusitanizante, que é o português escrito das pessoas letradas, e o português efetivamente usado pelo povo. A Linguística tem trabalhado no sentido de valorizar a língua falada pelos educandos, utilizando-a como ponto de partida para o aprendizado da língua escrita culta. Ao contrário disso, a mídia tem trabalhado no sentido de estigmatizar as formas populares. O professor de português, buscando proporcionar o melhor para seus alunos, vacila entre as duas posições (ILARI, 2009).

Diante do exposto concluímos que é importante nos dias atuais que o professor de LP saiba respeitar e valorizar o saber linguístico dos alunos e as diferenças linguísticas manifestadas em sala a fim de desenvolver a competência comunicativa dos alunos

Entretanto, para que isso se efetive, é de grande importância que o professor conheça e saiba distinguir os diferentes tipos de norma. Esse é o ponto que discutimos na próxima seção.

2.5 Tipos de Norma

Nos estudos linguísticos, há uma pluralidade de conceitos acerca do termo norma e de seus desdobramentos. Nesta seção, são abordados os conceitos dos diferentes tipos de norma apresentados por Antunes (2007) e Bagno (2003).

Conforme Bagno (2003), existem dois conceitos para o termo norma culta, que são completamente diferentes um do outro. O primeiro equivale a uma língua supostamente ideal e baseada preferencialmente no uso dos grandes escritores. É um modelo abstrato que não corresponde a nenhum conjunto real das regras que regem a atividade linguística por parte dos falantes de carne e osso. Uma grade de critérios dicotômicos é produzida por esse modelo de língua, tais como: certo vs. errado, bonito vs. feio, elegante vs. grosseiro, civilizado vs. selvagem, culto vs. ignorante.

O segundo conceito faz referência à linguagem que os cidadãos pertencentes aos segmentos mais favorecidos da nossa população empregam de forma concreta. Esta noção de norma culta vem sendo empregada em diversos empreendimentos científicos e os critérios de base que definem seus falantes são: escolaridade superior completa e antecedentes biográfico-culturais urbanos.

Por outro lado, tentando nomear as variantes linguísticas referentes aos falantes que não possuem escolaridade superior completa, os que possuem pouca ou nenhuma escolarização, os que moram na zona rural ou nas periferias empobrecidas das grandes cidades, frequentemente surge na literatura linguística a classificação língua popular, norma popular, variedades populares etc. Com isso é possível perceber nitidamente uma distinção entre norma culta e norma popular (BAGNO, 2003).

Bagno (2003) esclarece que as pessoas que estudam a realidade sociolinguística brasileira, embora usando terminologias que apresentam algumas diferenças entre si, identificam conceitos bem distintos, nas relações entre língua e sociedade no Brasil, como são apresentados a seguir.

O primeiro conceito é o de “norma culta” dos prescritivistas, relacionado à tradição da gramática normativa, que tenta preservar um modelo de língua ideal, inspirado nos grandes escritores literários do passado; o segundo conceito é a “norma culta” dos pesquisadores, a língua concretamente empregada no dia a dia pelos falantes que possuem escolaridade superior completa, que sempre viveram em ambiente urbano; e o terceiro é a “norma popular”, expressão que tanto os tradicionalistas quanto os não tradicionalistas utilizam para designar um conjunto de variedades linguísticas que apresentam certas características que nunca ou muito raramente ocorrem na fala (e na escrita) dos falantes cultos (BAGNO, 2003).

Segundo Bagno (2003), para facilitar a compreensão, muitos linguistas têm proposto o termo “norma padrão” para denominar o modelo ideal de língua “certa”, embora algumas pessoas usem as expressões língua padrão, dialeto padrão e variedade padrão.

O autor ainda sugere que se passe a tratar de variedades de prestígio ou variedades prestigiadas o termo “norma culta” que se refere à língua dos falantes que têm escolaridade superior, a fim de evitar a intervenção da ideia estereotipada e excludente de “cultura”.

Por fim, para denominar “norma popular”, evitando associar popular com inculto, errado, estropiado, ou seja, para denominar as variedades linguísticas que caracterizam as classes menos favorecidas do Brasil, que é a maioria da população do Brasil, Bagno (2003) sugere que seja empregada a expressão variedades estigmatizadas.

Essa classificação não é única. Antunes (2007), antes de iniciar as especificações, ressalta que é importante abordar o conceito de norma num sentido mais genérico. Genericamente, distingue-se norma linguística, no sentido amplo, de normalidade e norma linguística, em sentido restrito, de normatividade, ou prescrição.

A norma linguística, em sentido amplo, de normalidade, corresponde ao que as pessoas usam com mais frequência, aquilo que é regular, usual. Por essa perspectiva, o conceito norma linguística não implica o conceito de certo ou errado, mas o conceito de normalidade. Nesse sentido, cada grupo ou cada região possui a sua norma, seus usos preferenciais que os identificam. Por exemplo, o uso do pronome oblíquo em início de frase é norma no Português do Brasil. Isso significa que esse uso identifica alguém como um brasileiro. Já a norma linguística, em um sentido restrito, de normatividade, implica o conceito de prescrição. Nesse sentido, o uso deve seguir um parâmetro legitimado geralmente pelos grupos mais escolarizados e com maior vivência a respeito da comunicação escrita (ANTUNES, 2007).

A norma culta, é entendida como norma em sentido restrito, na compreensão tradicionalmente veiculada pela escola, correspondendo àquele falar considerado como modelar, como “correto”, que segue as regras que as gramáticas normativas esclarecem. É considerado o falar exemplar, “sem erro”, o mais prestigiado socialmente. Os conteúdos gramaticais que geralmente mais se salientam no

domínio da norma culta são as regras de concordância e de regência verbal e nominal, da colocação pronominal e da sintaxe (ANTUNES, 2007).

Tendo em vista que a escola tem a tarefa de promover o acesso dos alunos ao domínio das normas, é conveniente estabelecer a distinção entre a norma culta ideal e a norma culta real (ANTUNES, 2007).

A norma ideal equivale àquela norma que é prevista e proposta como a norma que representa os usos da língua que são considerados cultos. Consiste, portanto, em uma idealização no sentido próprio do termo. É uma espécie de "hipótese" que uma parte da população guarda no imaginário. Dessa forma, ela se situa menos no domínio da experiência efetivada e mais no domínio da potencialidade, da expectativa, da coisa imaginada. O parâmetro pelo qual se julga essa norma idealizada são as regras dos compêndios gramaticais que determinam como a língua deve ser sem considerar as plurais e complexas condições das atividades comunicativas que se realizam no presente (ANTUNES, 2007).

Por outro lado, o termo norma culta real equivale aos usos que podem ser declarados como realizados de forma concreta, em diferentes suportes em que cientistas, escritores, cronistas, repórteres, editorialistas, comentaristas, articulistas, legistas e outros "istas" da comunidade responsável pela informação pública e formal se expressam. Neste sentido, os parâmetros da norma culta real são representados pelos usos que ocorrem nesses contextos. Por isso, a norma culta real deveria constituir a referência de identificação da norma culta prestigiada, tendo em vista que corresponde aos falares mais característicos da interação escrita pública e formal. Essa norma culta real se manifesta em usos variados e a parcela da população que a usa é móvel e heterogênea (ANTUNES, 2007).

Outro conceito que ainda perpassa o domínio da norma culta ideal é o conceito de norma-padrão. Em algum momento da história brasileira, a norma padrão esteve ligada a um projeto da sociedade letrada que pretendia garantir para a comunidade nacional certa uniformidade linguística, uma língua comum, standardizada, enfatizando no geral, e não em particularidades regionais. Tende a ser conservadora e idealmente tenciona a facilitar a eficiência da interação pública uma vez que propõe que a mesma língua seja falada (ANTUNES, 2007).

Percebemos que a classificação de Antunes (2007) não nega a de Bagno (2003). Na verdade, uma complementa a outra. No entanto, para a nossa proposta,

adotamos os seguintes tipos de norma: norma padrão, norma culta e norma popular, definidas conforme Bagno (2003).

Segundo Bechara (2006), todo falante deve ser um poliglota na sua própria língua, precisa conhecer além de sua modalidade linguística, as modalidades linguísticas das outras pessoas culturalmente superiores e inferiores a ele.

Em outras palavras o autor defende que o professor de LP deverá promover aos seus alunos o acesso a todas as variantes linguísticas, a fim de que eles se tornem capazes de participar de interações comunicativas diversas, enfatizando que nenhuma modalidade é superior ou inferior a outra, pois são apenas formas diferentes de expressar.

Assim, mesmo sendo obrigação da escola ensinar a norma padrão, entendemos que é necessário que o professor conheça os diferentes tipos de normas para que ele não alimente a ideia de que existem normas melhores do que outras. O professor deve criar situações para que os alunos tenham acesso ao padrão valorizado da língua. Para tanto, deve adotar uma visão de abertura para incorporar essa ideia. Agir assim não significa que o ensino de língua esteja decadente, mas que as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas. Essa postura não faz parte da pedagogia tradicional de ensino de LP, mas de uma pedagogia mais moderna, influenciada pelos recentes estudos linguísticos. É sobre esse assunto que tratamos no próximo capítulo.

3 REFLEXÕES SOBRE A EVOLUÇÃO DA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A grande contribuição que a Linguística moderna trouxe para o professor de LP foi um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e sobre como ela funciona. Entretanto, ainda há muitos professores que não compreendem o verdadeiro papel da Linguística para o ensino e por isso consideram esse conhecimento desnecessário para a sua prática.

A Linguística é para a formação do professor o que a anatomia é para a formação do médico: indispensável. Como um professor pode ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e funcionamento? Não é possível. Se assim o fizer, ele não alcançará o êxito de desenvolver a competência comunicativa do aluno, apenas o fará reproduzir regras.

A Linguística tem contribuído muito para o ensino de língua materna e apontar algumas dessas contribuições é o objetivo deste capítulo, que se encontra subdividido da seguinte forma: na seção 3.1, identificamos as contribuições das abordagens linguísticas para o ensino de língua materna; na seção 3.2, discutimos sobre os aspectos metodológicos e linguísticos que devem ser utilizados no ensino de língua materna, apresentando um relato a respeito das mudanças ocorridas com o ensino de LP influenciadas pelos estudos linguísticos do século XVIII até hoje; na seção 3.3, mostramos as orientações que os PCN sugerem para um ensino de LP, bem como defendemos o papel que a Linguística tem desempenhado no desenvolvimento desse ensino; na seção 3.4, apresentamos as principais diferenças entre o modo tradicional do ensino de língua e as propostas mais recentes para o ensino de língua e na seção 3.5, tratamos da proposta de análise linguística (AL), abordando a evolução do seu conceito, suas características, as diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística, bem como as orientações dos PCNLP.

3.1 Reflexos das teorias linguísticas para o ensino de língua materna

A Linguística é o estudo científico da linguagem que explica como a linguagem humana funciona e como são as línguas em particular, quer realizando o trabalho descritivo que as teorias preveem, quer aplicando os conhecimentos

adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que, de algum modo, usam a linguagem falada ou escrita (CAGLIARI, 1996).

Nesta seção, apresentamos alguns pressupostos da Linguística que beneficiam o ensino de LP.

Os estudos da linguagem avançaram muito rápido. No percurso desses estudos nasceram grandes tendências. Vamos ressaltar neste trabalho as três tendências a seguir: estruturalismo, gerativismo e funcionalismo.

A primeira e mais antiga tendência é o Estruturalismo. Essa perspectiva trouxe para o ensino de língua contribuições relevantes acerca da fonética e morfologia da língua, porém não se preocupou com pronúncias e outras questões da língua tais como: ambientação fora da escola, situações de aprendizado, situações interativas, entre outras (ILARI, 1997).

Para o estruturalismo, a língua é uma abstração, um comportamento socializado compartilhado por todos os falantes de uma comunidade, é uma espécie de código que habilita esses falantes a se comunicarem entre si. O estruturalismo teve uma vertente prática e uma vertente teórica. No domínio das línguas europeias, o estruturalismo teve uma vertente prática que resultou em algumas descrições fonológicas e gramaticais respeitáveis. As ideias desses estruturalistas não motivaram nenhum trabalho de descrição do Português, somente muita discussão teórica. Em oposição a essa tendência, o estruturalismo americano, apesar de ser menos divulgado e menos debatido, forneceu a metodologia das primeiras descrições fonológicas, morfológicas e sintáticas do Português, bem como orientou as primeiras descrições de línguas indígenas brasileiras (ILARI, 1997).

Os primeiros linguistas brasileiros trabalharam no horizonte criado pelo estruturalismo. Tinham como referências, além de outros, o linguista suíço Ferdinand de Saussure e o linguista russo-americano Roman Jakobson. Ferdinand Saussure foi quem lançou a noção de língua como sistema, no início do século XX. Jakobson, por seu turno, deixou importantes trabalhos de inspiração estruturalista em várias áreas, desde a Fonologia, até a aquisição da linguagem, com o estudo da afasia (ILARI, 2009).

A segunda tendência, o Gerativismo, nasceu com Noam Chomsky, na segunda metade do século XX. Para ele, a palavra “língua” assume o sentido técnico de “conjunto de sequências de expressões” que um falante ideal aceitaria como bem formadas (ILARI, 1997).

Sobre essa tendência, Marcuschi (2002, p. 18) relata que:

Quando Chomsky distinguiu entre competência linguística e desempenho não estava tratando de algum tipo de comportamento linguístico de indivíduos reais, mas de um modelo ideal. (...) Não tinha, como não tem ainda hoje, uma noção de língua como fato social e sim como fato biológico. A aplicabilidade é um aspecto descartado no Gerativismo.

Levando em consideração o ensino, fica evidente com a afirmação de Marcuschi a importância do gerativismo apenas como fonte de pesquisa descritiva. Essa perspectiva dá conta de forma ordenada, explicativa, econômica e teoricamente adequada de fenômenos abstratos e universais da língua, mas não dos sociais, que são igualmente importantes, principalmente para o ensino.

As diferenças entre o Gerativismo e o Estruturalismo são grandes porque a língua passa a ser concebida como um elemento matemático e também porque Chomsky promove um deslocamento da esfera do social para a esfera do biológico e psicológico quando se tenta formular um conceito de linguagem (ILARI, 2009).

Para o Gerativismo, as línguas são muito parecidas entre si, e são como são porque mobilizam uma capacidade inata que é a mesma para todos os indivíduos da espécie humana, e isso tem importante reflexo para o processo de aquisição da língua, ao passo que os Estruturalistas evitam essa questão ou embarcam em algum tipo de behaviorismo, que sugere que a língua é aprendida por meio de um processo indutivo no qual é essencial a exposição a uma grande quantidade de dados (ILARI, 2009).

Para os gerativistas, a aquisição da linguagem consiste essencialmente num processo de fixação de parâmetros. Isso significa que numa idade bastante precoce as crianças já dominam com grande maestria a sua língua e aprendem qualquer língua estrangeira com uma facilidade que não será mais a mesma quando adulta. Isso evidencia que o professor de língua possui uma tarefa diferente dos professores de outras disciplinas, pois esses últimos respondem por uma verdadeira iniciação da criança em um novo campo, ao passo que as crianças já são falantes da sua língua quando chegam à escola. Essa tendência, então, levanta um problema nada fácil: o da especificidade do papel do professor de língua, que sugere que a língua não pode ser ensinada, apenas aprendida a partir de uma exposição a dados feita no momento certo da vida do educado (ILARI, 2009).

É importante enfatizar que a teoria da gramaticalização é outra linha de investigação que constitui hoje uma alternativa importante ao gerativismo. Essa teoria estuda a criação de construções gramaticais a partir de palavras e expressões que originalmente se aplicavam a objetos ou situações do mundo e funcionavam como itens “lexicais” (ILARI, 2009).

Essa teoria chama atenção para o fato de que numa língua há sempre palavras que estão entre duas classes, o que mostra que a língua nunca se encontra acabada, está sempre mudando. Desse modo, o professor aprende com isso que não faz sentido exigir de um tal sistema uma regularidade absoluta e lembrar-se disso pode fazer diferença quando se procura analisar suas formas sem forçar as classificações (ILARI, 2009).

A terceira tendência é denominada Funcionalismo. Ela coexiste com as outras. É tida como uma área em que o sujeito, enquanto indivíduo ou enquanto ser social, é o principal protagonista do ato da fala.

Pezatti, (2010, p. 176) explica que:

O Funcionalismo vale repetir, apresenta várias vertentes, todas, porém, com uma base comum: a de que uma análise linguística deve levar em conta a interação social, isto é, a consideração metodológica de que o componente discursivo desempenha um papel preponderante na gramática de uma língua.

O Funcionalismo objetiva fornecer meios e princípios através dos quais seja possível desenvolver gramáticas funcionais de línguas particulares, especificando todas as expressões linguísticas, mediante um sistema de regras que incorpore as generalizações mais significativas e pertinentes (PEZATTI, 2010).

O Funcionalismo objetiva ainda fazer da língua uma descrição abrangente em que nenhum dos aspectos da atividade verbal sejam excluídos por princípio. Outro objetivo do funcionalismo é explicar as características formais da língua através das funções de Halliday, que levou os linguistas a perceberem que qualquer sentença cumpre simultaneamente três funções: ideacional, interpessoal e textual (ILARI, 2009).

A escolha é o outro conceito fundamental do Funcionalismo. De acordo com os funcionalistas, os enunciados dos falantes são construídos através da escolha simultânea dos vários conjuntos de alternativas que o sistema linguístico proporciona. Quando qualquer frase é produzida, as palavras, as construções

gramaticais os contornos entonacionais são escolhidos simultaneamente. Entender o sentido de uma sentença significa entender por que foram escolhidas certas alternativas e outras, descartadas. Pelo valor que dá à escolha, o funcionalismo coloca em primeiro plano o papel do falante e as características da mensagem que ele produz e cria uma abertura importante para o estudo do texto e do estilo (ILARI, 2009).

É importante enfatizar que é na esteira dessa teoria que a Sociolinguística enuncia que a língua é um fenômeno social, que a Psicolinguística compreende os processos de aquisição da linguagem, que a Linguística de Texto analisa as interações textuais e que a Análise do Discurso se preocupa com as questões relativas à linguagem nas suas formas de utilização.

Assim, percebemos que ao longo dos anos foram surgindo vários estudos linguísticos e que apesar de estudarem o mesmo objeto, a linguagem, eles não são excludentes. Dessa forma, é importante que o professor conheça as concepções de linguagem que cada teoria adota, pois, dependendo do assunto a ser abordado, ele poderá buscar suporte em uma dessas teorias. No caso específico desse trabalho, iremos trabalhar a concepção de linguagem do Gerativismo, pois, assim como essa teoria, a Semântica Formal defende que a linguagem é uma capacidade inata da espécie humana. De modo complementar, consideraremos a concepção de linguagem do Funcionalismo, pois a nossa proposta terá como foco criar situações que levem o aluno a refletir sobre os usos da linguagem.

A Linguística, apesar de apresentar contribuições para o ensino de língua materna, não pode ser confundida com uma metodologia de ensino. Não se trata de um método de ensino, ela tem por objetivo o estudo da linguagem. Portanto, os linguistas e os professores têm que planejar o uso da Linguística no ensino de LP com a colaboração de pedagogos, psicólogos etc. Os conteúdos e as técnicas de investigação são fornecidos pelo linguista, o professor em conjunto com outros colaboradores se encarrega de dosar o ensino, programá-lo na sequência apropriada e encontrar as motivações para que o aluno estude português (CAGLIARI 1996).

A Linguística é uma ciência teórica descritiva. Embora a função primária dos linguistas não seja produzir orientações metodológicas destinadas ao ensino, as ideias sobre perspectiva teórica que foram sendo elaboradas por eles repercutiram sobre todas as práticas pedagógicas em que a matéria prima é a linguagem. Porém,

muitos professores de LP consideram um problema importante compreender a fundo o que é a língua (ILARI, 2009).

Diante da rápida e profunda evolução por que a Linguística moderna passou, muitos professores buscaram as novas ideias da Linguística, tentando melhorar suas atividades docentes. Muitos se fecharam e simplesmente a ignoraram. Outros, precipitadamente, se agarraram à primeira teoria nova que encontraram, exigindo mudanças indevidas no ensino de LP. Isso significa que muitos, ao tomarem uma atitude prudente demais diante da evolução da Linguística, impediam o avanço da ciência e bloqueavam o direito à informação mais atualizada nos programas dos cursos de Letras (CAGLIARI, 1996).

Dessa forma entendemos que o professor que domina e utiliza essas contribuições trazidas pela linguística possui maior capacidade para proporcionar aos seus alunos um maior domínio da língua. É necessário, portanto, que se esclareça que a Linguística em sala de aula não contribui para os fracassos da escola mais recente, como muitos professores atribuem. A verdade é que há professores procedendo de maneira irresponsável, aplicando a Linguística, sem adequá-la ao ensino. Quando a Linguística é aplicada de forma adequada ao ensino ela traz muitas contribuições, como vemos na próxima seção.

3.2 As mudanças no Ensino de Língua Materna influenciadas pela Linguística

Nsta seção, discutimos sobre os aspectos metodológicos e linguísticos que devem ser utilizados no ensino de língua materna, apresentando um relato a respeito das mudanças ocorridas com o ensino de LP influenciadas pelos estudos linguísticos do século XVIII até hoje.

Desde o século XVIII até hoje, no Brasil, vêm acontecendo muitas mudanças no ensino de Língua Portuguesa, em vários aspectos, motivadas pelo desenvolvimento dos estudos linguísticos. Inicialmente, a escola era a guardiã da língua escrita padrão; era a reprodutora de modelos idealizados que deveriam ser imitados por todos os cidadãos. A educação de qualidade era aquela que consistia na imitação dos bons escritores, era a educação literária que predominava. A língua era uma espécie de relicário em que os tesouros do conhecimento, do qual necessitávamos ter acesso, eram depositados (MARCUSCHI, 2002).

Do final do séc. XVIII até os meados do século XX, a leitura era enfatizada, porém a produção textual era reservada para níveis mais elevados. Acreditava-se que o aprendizado era facilitado pela exposição à boa linguagem, que a língua era homogênea, unificada e não problemática (MARCUSCHI, 2002).

As escolas do século XIX preceituavam que o ensino de LP deveria ter como base as *Crestomatias*¹ que levavam o aluno a fazer uma boa imitação do que era lido. Acreditava-se que esse tipo de desenvolvimento impulsionava uma boa pronúncia e uma boa leitura, com todas as devidas regras e esse ensino deveria sempre conservar a tradição, sem mudanças e sem variações, tratando a língua como homogênea e estática (MARCUSCHI, 2002).

Segundo Marcuschi (2002), os manuais de ensino de língua, tal como são conhecidos hoje, surgiram há mais ou menos 50 anos. Inicialmente, os livros de gramática se unificaram com os textos literários. Depois dos anos 1960, prolifera o formato atual dos manuais, contendo exercícios estruturados com determinados grupos de problemas de acordo com as formas de análise linguística e orientações ao professor.

No final do século XIX, o ensino de língua priorizava a visão da língua como sistema de regras e a populariza nas gramáticas pedagógicas favorecendo o ensino da gramática em detrimento do ensino da Literatura em muitos casos. É nesse período que surge a perspectiva estruturalista que dominou até 1960. A partir de 1960, surgem a Pragmática, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Etnometodologia e, mais recentemente, o Cognitívismo, que desemboca nas mais diversas correntes que tanto influenciaram o ensino. Esses fatos deram lugar a uma visão multifacetada e pós-estruturalista.

Ainda conforme Marcuschi (2002), os aspectos semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos seriam incorporados aos estudos científicos da língua, mas foram esquecidos durante o período em que o estruturalismo chegou ao máximo nas análises fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua.

Ilari (2009) entende que, quando a Linguística despontou no contexto cultural brasileiro desde 1960, ela tinha pouco a oferecer, mas tentava desqualificar as práticas pedagógicas vigentes. Muita coisa mudou desde aquela época. As ideias linguísticas suscitaram críticas e perplexidades no ensino de gramática que eram um

¹ Excertos escolhidos em prosa e verso dos melhores escritores brasileiros e portugueses.

componente importante do Ensino Fundamental até os anos de 1960. Com a influência da Linguística, observamos que os verdadeiros objetos linguísticos com que lidamos no dia a dia são sempre textos, nunca sentenças isoladas e que as gramáticas têm muito pouco a dizer sobre esses objetos. Percebemos, ainda que os gramáticos descrevem uma língua sem existência real e que apareceram vários livros que, desde o título, caracterizavam o ensino gramatical como uma forma de opressão ou minimizavam seu interesse pedagógico (ILARI, 2009).

Em um primeiro momento as novas ideias encontraram uma forte resistência entre os professores de LP porque o ensino de gramática, entendido como um aprendizado de nomenclaturas e um exercício de classificação, ocupava um espaço muito grande no ensino de língua materna. Hoje, o quadro pode ter mudado, no sentido de que a polêmica ganhou novos interlocutores. Ainda assim, apesar de boa parte dos professores terem assimilado, pelos menos em teoria, a ideia de que ensinar LP é muito mais do que ensinar gramática, a defesa da posição normativista encampada pela televisão ainda sobrevive (ILARI, 2009).

Outras práticas, tais como a produção e leitura de textos passaram por reformulações conceituais profundas baseadas em conceitos elaborados em linguística. Ilari (2009) sustenta que, com surgimento da Linguística de Texto, pode-se tomar como aspecto relevante, a aceitação e aplicabilidade do texto no ensino de línguas. Produção de texto era a denominação atual da tradicional redação escolar que abrange várias categorias de textos em que educador e educandos trabalham juntos. Os avanços da Linguística trouxeram muitas questões relacionadas ao conceito de coerência, coesão, interação e gênero, bem como, evidenciaram que produzir um texto seja qual for o tipo textual é muito diferente de produzir sentenças. As pessoas geralmente são capazes de construir textos “bastante eficazes”, mesmo sem utilizar a língua-padrão, como por exemplo, as pessoas mais humildes quando contam episódios que aconteceram em sua vida. Dessa forma, não justifica o método que era adotado para avaliar a redação que consistia em atribuir nota considerando a quantidade de erros de gramática e ortografia e desconsiderando as próprias características textuais, tais como coesão e coerência.

No entanto, os textos que as pessoas produzem no dia-a-dia são geralmente falados, contextualizados, com objetivos concretos e empregam estratégias muito adequadas. Ao passo que os textos da escola encontram dificuldade para conseguir uma inserção real. Os linguistas mais atentos para a linguagem como interação

descobriram que todo texto real é sempre uma forma de interlocução ou resposta. Uma fala é sempre uma reação a outra fala. Essa descoberta deu origem à prática muito utilizada pelos bons professores na produção de textos que consiste em realizar, antes da redação, pesquisas e discussões sobre o tema tratado (ILARI, 2009).

Nessa época também, muitas informações sobre a diversidade e a história da LP foram acumuladas. O debate se coloca hoje mais claramente neste contexto mudado, podendo-se fazer uma opção entre duas atitudes opostas: abrindo os olhos para a realidade linguística ao compreendê-la a fundo, aceitá-la e trabalhar a partir dela ou fechando os olhos para essa realidade, decidindo dogmaticamente como ela deveria ser. A Linguística tem optado pelo conhecimento do que existe e pela superação do preconceito (ILARI, 2009).

Para Marcuschi (2002), nos meados dos anos 1960, com o lançamento oficial da Sociolinguística em suas várias vertentes, tais como a variacionista ou culturalista, surge uma perspectiva nova para o ensino. O trabalho com a língua procura encarar, debater e combater todo tipo de preconceito linguístico, valorizando as variedades de língua não padrão ou não cultas, a partir dessas novas conquistas teóricas. A escola também deve operar com a variedade e com a questão da diferença como um fato normal na língua, pois as línguas não são monolíticas nem homogêneas.

Em seguida, surge o estudo da Psicolinguística, buscando entender os processos de aquisição da linguagem. Esses estudos influenciam o ensino, principalmente ao acrescentar-lhe um componente processual e cognitivo. Surgem novos materiais e mais adequados que consideram as faixas etárias. Esse é um passo decisivo para que o *behaviorismo* na educação seja superado (MARCUSCHI, 2002).

Quanto às Pragmáticas, tanto a desenvolvida por Austin e completada por Searle, como a Pragmática conversacional de Grice, sob um ponto de vista prático, ainda não se converteram em tecnologia adequada ao ensino, apesar do alto potencial de ambas. Transformá-las em algo aplicável no ensino de língua é um desafio teórico (MARCUSCHI, 2002).

Igualmente, em meados dos anos 1960, a Análise da Conversação passou a ter um papel importante e crescente no ensino. A importância da Análise da Conversação no ensino de línguas, em especial, no momento atual em que a

oralidade é considerada como um fenômeno não apenas central na vida dos indivíduos e no uso da língua, mas na própria concepção de língua (MARCUSCHI, 2002).

Marcuschi (2002) ainda argumenta que a partir dos anos 1970, a Linguística, enquanto ciência, passou a ter um papel relativamente positivo no ensino de Língua, na ocasião em que a preocupação com o ensino passou a construir o saber e não apenas aprender e conservá-lo. Os trabalhos com os estudos linguísticos (teorias e linhas de pesquisa) que foram desenvolvidos desde então, garantem que o ensino seja aplicado de forma explicativa e prática.

Um dos grandes desafios da escola brasileira, de acordo com Ilari (2009), e um dos grandes problemas de política educacional que nossos educadores enfrentam é o ensino de leitura. A partir dos anos 1980, a Linguística começou a participar dessa reflexão, lançando várias hipóteses instigantes sobre os processos cognitivos que envolvem a compreensão adequada de um texto. Teve um papel importante ao provar que a leitura não é um processo passivo. O leitor competente lê as sentenças que formam o texto munido de hipóteses que serão confirmadas ou desmentidas, procura integrar as informações colhidas no nível da sentença em hipóteses que dizem respeito ao texto como um todo, identificando as intenções de quem o escreveu e refazendo todo o trabalho de composição do texto. Pelo que foi exposto, esse processo é extremamente ativo porque existe um leitor disposto a manter as hipóteses que são feitas nos níveis da palavra, sentença e texto e é interativo e cooperativo uma vez que recupera os caminhos do autor, suas ações e motivações (ILARI, 2009).

Ainda com relação às questões referentes à leitura e à produção de textos, que são atividades básicas do ensino de língua materna, a Linguística também ajudou a repensá-las. Isso confirma que a parceria Linguística-ensino é benéfica, pois passou por diferentes formas de colaboração: na década de 1970, os linguistas se preocuparam em apresentar os conceitos científicos que eles consideravam pedagogicamente relevantes aos professores, em linguagem acessível, como “subsídios para os guias curriculares”; nos anos de 1980 apareceram os trabalhos voltados a fazer do texto o centro de ensino ou de reformular as práticas vigentes conforme as descobertas da ciência da linguagem; no final dos anos de 1980 e início dos anos 1990, aparecem obras que delineiam concepções de ensino lastreadas em concepções de linguagem de cunho interacionista e cognitivista (ILARI, 2009).

Atualmente, muitos linguistas passaram a explorar não só os temas da leitura e da redação, mas também outros temas como coerência, coesão, referenciação, o trabalho sobre gêneros específicos, como a narrativa e a piada, ou as notícias de jornal, o uso da língua falada em contexto pedagógico, as relações entre língua falada e língua escrita e as possibilidades de retextualização, dentre outras contribuições (ILARI, 2009).

Segundo Marcuschi (2002), a ênfase da Linguística hoje se volta para a análise da língua em contextos situacionais autênticos preocupando-se com os problemas do texto oral e escrito. Essa é uma perspectiva que não é limitada ao interior do código, mas voltada para uma intensa investigação da língua em uso que se manifesta tanto na oralidade quanto na escrita, nas situações cotidianas.

Além disso, aconteceram muitos estudos sobre oralidade e escrita desde os anos de 1960 para cá. Esses estudos não eram apenas no contexto da Linguística. Como consequência, sabemos hoje que a escrita não é a representação da fala, não é superior a ela, nem mostra alguma vantagem do ponto de vista cognitivo. Tanto a fala quanto a escrita são modalidades de produções discursivas complementares e interativas. Muitas vezes é até difícil distinguir uma da outra porque são consideradas determinadas produções textuais. Essas novas conquistas teóricas têm um potencial aplicativo quase imediato para o ensino de língua porque se desenvolvem na própria relação com essa prática (MARCUSCHI, 2002).

Também, o documento oficial do MEC, Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (1999), traz uma série de observações que podem ser vistas na relação fala e escrita, relativamente a prestígio e preconceito. Tais observações são referentes às variedades linguísticas e ao reconhecimento, como valiosos, os domínios da oralidade e da escrita (MARCUSCHI, 2002).

Após esse período, os enfoques do ensino e da língua mudaram bastante. Toda a produção linguística, em sua múltipla variedade, envolvendo os mais diversos gêneros textuais, tanto na oralidade como na escrita, entram na análise e não mais nos bons textos como anteriormente. Além disso, situações de vida real são levadas para a escola, isto é, a escola vai à rua para observar o que está acontecendo lá e procura preparar o cidadão para o que está se passando ali (MARCUSCHI, 2002).

Dessa maneira, uma extraordinária renovação nas práticas de ensino tem sido tanto pela visão mais dinâmica e interativa da língua, como pela consideração

de sua inserção em contextos sociais relevantes e de suas diversas formas de representação e manifestação, refletindo-se na política de ensino de língua. Boa parte desse desenvolvimento se deve à regulamentação dos cursos de Letras e a introdução de determinadas matérias no currículo mínimo, tal como a Linguística, em 1961 (MARCUSCHI, 2002).

Por causa dessas importantes contribuições, os linguistas tiveram o direito à voz no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um documento que tem hoje a função de orientar o ensino de língua materna. Essas contribuições foram não só a participação constante de linguistas em cursos de treinamento e estágios de educadores em serviço, mas também porque alguns grandes linguistas estiveram à frente de importantes projetos pedagógicos, que levaram um ensino diferenciado a alguns milhões de crianças e adolescentes a partir dos anos de 1980, outros escreveram livros didáticos diferenciados, dentre outras (ILARI, 2009).

Diante do exposto, concluímos que é necessário que o professor reconheça e acompanhe as mudanças, focalizando seu trabalho nas contribuições relevantes e significativas que elas proporcionam para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Para entender melhor a influência dos PCN para o ensino de LP, discutimos esse assunto na próxima seção.

3.3 Contribuições dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa

Nesta seção, mostramos as orientações que os PCN sugerem para um ensino de Língua Portuguesa, bem como defender o papel que a Linguística tem desempenhado no desenvolvimento desse ensino.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCNLP, documento elaborado para orientar as práticas pedagógicas, privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem que o domínio dessa língua constitui uma das condições para que o indivíduo participe plenamente do seu meio social. Estabelecem, também, que os conteúdos de Língua Portuguesa sejam articulados em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão sobre esses usos (ANTUNES, 2003).

O documento oficial do Ministério da Educação (MEC), Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (1999), sugere que a finalidade do ensino de LP, tal como vem sendo tratada em diversas propostas curriculares é:

Criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (p. 13).

Esse documento corrobora com os PCN na medida em que visa fornecer elementos para a montagem de descritores para a avaliação de habilidades linguísticas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª Série do Ensino Médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendem a concentração do ensino em leitura de textos e não na gramática, como era feito no passado. A gramática não é, pois, o ponto base do ensino. Isso significa que o professor de Língua Portuguesa não deve utilizar a gramática como o único instrumento de ensino, ele deve observar os aspectos positivos contidos nos PCNLP, tais como:

(a) adoção do texto como unidade básica de ensino; (b) produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados; (c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto na fala como na escrita; (d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; (e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; (f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico, (g) clareza quanto à variedade de usos da língua e variação linguística (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Esses pontos se inserem na perspectiva funcionalista, pois se dedicam mais à exploração do uso que ao estudo dos conteúdos descontextualizados. A perspectiva funcionalista consiste na utilização da produção e a compreensão de textos em seus mais variados aspectos como uma forma importante de ensinar a língua. Nesse sentido, o foco do ensino de língua volta-se para a interação comunicativa, produções linguísticas acompanhadas por suas variedades, como também a inserção dos gêneros textuais sob a forma oral e escrita. No caso do ensino da marcação de número, a nossa proposta de intervenção irá focalizar principalmente nos seguintes aspectos: atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da

gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua e clareza quanto à variedade de usos da língua e variação linguística.

Dessa forma, os estudos linguísticos mudam o tratamento da língua e conduzem o ensino de forma dinâmica e proveitosa. Com essa mudança de ensino, a escola passa a ser mediadora do aluno para com a sociedade, promovendo ao educando situações comunicativas práticas, sob a perspectiva de levá-lo a conhecer a língua de acordo com a realidade em que se situa.

Vale aqui destacar mais uma contribuição que os PCN deram ao ensino de língua. Eles apresentam ainda que:

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 (p.22).

É relevante destacar que os redatores dos PCN tiveram uma atitude notável ao inserir no ensino da língua os estudos linguísticos. Essa inserção propôs ao ensino uma visão mais apropriada da língua como meio de comunicação e de que o importante é desenvolver a competência comunicativa do aluno, tanto quando usa a modalidade oral, como quando usa a modalidade escrita da língua. (MARCUSCHI, 2002).

Os PCNLP apresentam ainda que:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (p. 49).

Podemos perceber com isso que os PCNLP tornaram as teorias linguísticas mais acessíveis ao ensino, especificamente, ao Ensino Fundamental (de 1º a 9º ano).

Diante do exposto, observamos que, de um modo geral, os PCN são uma evidência de como a Linguística pode influenciar de maneira decisiva o ensino de língua materna. Por essa razão, optamos por elaborar a nossa proposta de intervenção acerca da marcação de número do substantivo comum no PB adotando como teoria linguística a Semântica Formal, pois ela ajudará a compreender os usos da língua, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua.

Sobre as novas perspectivas do ensino de gramática discutimos na próxima seção.

3.4 A Linguística e o ensino de Gramática

Nesta seção, apresentamos as principais diferenças entre o modo tradicional do ensino de língua e as propostas mais recentes.

Não se concebe mais, nos dias de hoje, a adoção do método tradicional de ensino de LP ligado à memorização cansativa das regras gramaticais por meio de frases fora do contexto. Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, chegou-se à conclusão de que:

Ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual (FARACO & CASTRO, 1999, p. 02).

Nessa perspectiva, o caminho para os professores de língua é, sem dúvida, extenso e, de certa forma, haverá uma estranheza no ensino, por parte tanto deles quanto dos alunos, pois ambos já estão habituados ao ensino tradicional da língua, focalizado na gramática normativa, um ensino primordialmente prescritivo e limitado.

Um ensino-aprendizagem de língua, de qualidade, é aquele que o professor de língua cria situações para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, para isso, as contribuições linguísticas para o ensino são muitas. A esse respeito, Travaglia (2004, p. 1) afirma que

A grande contribuição da Linguística moderna para o professor foi trazer um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é construída e sobre como ela funciona enquanto instrumento de

comunicação com uma dimensão social e histórica que é constitutiva da língua.

Entendemos a partir dessa afirmação que o professor, em conjunto com a escola, deve buscar nos estudos linguísticos o conhecimento necessário sobre como trabalhar com os fatos, o funcionamento e o ensino/aprendizagem relativos à língua. Ainda a esse respeito, o professor que domina e utiliza esse conhecimento trazido pela linguística moderna possui maior capacidade para proporcionar aos seus alunos um maior domínio da língua.

Foi a partir dos estudos linguísticos que se passou a assumir a ideia de que é na interação que o ensino de língua se torna concreto. Bakhtin (1986 *apud* FARACO & CASTRO, 1999, p. 4) afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Isso significa que o aluno deve entender que é na interação social com o outro, seja qual for a pessoa, que ele terá um bom desempenho no ato de ler e escrever. No entanto, isso não quer dizer que a escola, de forma alguma, deve excluir o ensino de gramática ou o trabalho formal da sala de aula, pelo contrário, deve incluí-los, mas de forma prática e funcional. Fazendo com que o aluno descubra o seu verdadeiro sentido, ou seja, devendo utilizá-la como um documento ou artefato de pesquisa, mediante as propostas exigidas pela escrita.

Agir assim não tem sido tarefa fácil. A questão que inquieta os professores é: como deve ser o ensino de linguagem se não for calcado no eixo normativo? A resposta é simples: deve ser centrado no texto. É o texto que deve ser o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem, tendo em vista que a língua é a manifestação viva da linguagem. Com isso, as regras gramaticais não devem ser ensinadas de forma descontextualizadas, mas na perspectiva de sua funcionalidade textual (FARACO & CASTRO, 1999).

Nesse contexto, surge também outra compreensão sobre a linguagem quando o texto é adotado como o principal objeto do ensino de língua. Dessa forma, o aprendizado com a linguagem se dá através do uso que é feito dela na interação

(oral ou escrita) que se estabelece com o outro, seja ele real ou virtual (FARACO & CASTRO, 1999).

Com relação a alguns tópicos de gramática como concordância verbal e nominal, colocação pronominal, entre outros, eles podem ser ensinados pelo modo prático-intuitivo de abordar a gramática. Quando pensamos na gramática como um aglomerado dogmático e solidificado de regras e exceções ela deve ser vista como principal documento de consulta sobre um número grande de fatos da língua mais formal, oral e escrita (FARACO & CASTRO, 1999).

Dessa forma, devemos admitir que a gramática é a principal fonte de referência da normatização da língua-padrão falada e escrita do país, apesar de todas as críticas que possam fazer, em virtude de suas imperfeições e impropriedades conceituais e empíricas. Portanto, não é justo que ela seja excluída da escola, como alguns linguistas sugerem, embora não intencional (FARACO & CASTRO, 1999).

Porém, muitos professores e alunos estão confusos a respeito do ensino de língua nas escolas, isso porque ao privilegiar o trabalho com o texto, a linguagem é vista pela via da interação e ao partir para o estudo gramatical, adotam a “concepção gramatical tradicional, tratando dos conceitos e estruturas gramaticais de forma monolítica e cristalizada, como um velho gramático” (FARACO & CASTRO, 1999, p. 3).

Devido à precariedade da proposta para tratar de questões normativas fora das relações textuais, ainda não foi possível esclarecer essa questão. Em outras palavras, a questão de como incluir o trabalho formal com a gramática tradicional na sala de aula, sem que transforme o ensino de língua num ensino puramente normativo, só pode ser resolvida através de uma reflexão teórica sobre a linguagem que seja capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada existente na sala de aula (FARACO & CASTRO, 1999).

Nesse sentido, o professor deve privilegiar tanto o contato frequente do aluno com a leitura e a produção de textos, como também fazer dessa leitura e dessa produção uma relação linguística viva. Isso significa que deve ser incentivado a se conscientizar de que o ato de falar e escrever consiste em estabelecer interação com o outro. Esse outro pode ser um colega próximo da sala, “a redação de uma revista de circulação local ou nacional, ou interlocutor imaginário” (FARACO & CASTRO, 1999, p.5).

O professor deve, então, saber adequar o ensino da linguagem às mais diversas situações comunicativas e, assim, não priorizar um conteúdo em detrimento de outro em sala de aula.

No entanto, o ato de formalizar não é condenável, caso o trabalho do professor com frases e estruturas isoladas tenha por finalidade última o uso efetivo da linguagem, ou seja, a interação verbal ao invés da memorização de conceitos. Ele deve ter cuidado com o trabalho com estruturas e frases eventualmente descontextualizadas para não incorrer num normativismo disfarçado (FARACO & CASTRO, 1999).

Além disso, os conceitos presentes nas gramáticas tradicionais criticados são porque eles são imprecisos e, por isso, insuficientes para explicarem os fatos normativos da língua. Tanto os formalistas quanto os estruturalistas creem na possibilidade de entendimento dos fenômenos relativos à linguagem apenas a partir da descrição formal dos seus fatos, ou seja, a partir do estudo e da criação de gramáticas. É por essa razão que não está ao alcance da maioria dos linguistas entender como incluir o estudo normativo abstrato a uma perspectiva interacionista de ensino de linguagem (FARACO & CASTRO, 1999).

Dessa forma, é necessário que seja reinstaurado o trabalho formal com a gramática tradicional na sala de aula de LP de uma maneira funcional. O professor deve fazer com que o aluno passe a conhecê-la, não só como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas como um documento de consulta para muitas das dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita (FARACO & CASTRO, 1999).

Diante das críticas feitas ao modo tradicional de ensino de língua, é comum as pessoas quererem conhecer os reais objetivos do ensino de língua, uma vez que a função do ensino de língua na escola não é ensinar a todo custo uma norma padrão idealizada por meio da memorização mecânica da nomenclatura gramatical tradicional. A principal diferença entre o modo tradicional de ensino de língua e as propostas mais recentes está numa mudança de foco como da metalinguagem para operações com a linguagem; do conteúdo para procedimentos textuais-discursivos; da frase solta para textos autênticos (BAGNO, 2009).

De acordo com a nova proposta de ensino de língua, para o indivíduo e para a sociedade, não é importante aprender a fazer classificações mecânicas baseadas em procedimentos analíticos que parecem não levar a nada e ser apenas uma

finalidade em si mesma, mas aprender a usar a língua, a reconhecer seus múltiplos recursos, ampliar seu repertório linguístico e sua competência comunicativa. Essas novas propostas privilegiam, portanto, as operações que um falante competente é capaz de realizar com sua língua materna, como o ensino dos procedimentos textuais, das técnicas discursivas, das estratégias interacionais que permitem que alguém se expresse adequadamente às múltiplas situações de interação verbal, tanto falada quanto escrita, em que esse indivíduo vai se encontrar no decorrer de toda a sua vida em sociedade (BAGNO, 2009). O autor acrescenta ainda que:

Para isso, evidentemente, e, sobretudo no Ensino Médio, o ensino pode abrir espaço para uma sistematização dos conhecimentos linguísticos, para uma investigação do próprio funcionamento da língua, mas sempre tendo como ponto de partida o uso autêntico da linguagem em situações reais de interação e, mais ainda, a relevância que aqueles conhecimentos sistematizados podem vir a ter na tomada de consciência, por parte do aprendiz, das regularidades da língua (BAGNO, 2009, p.168)

Ao analisar o anúncio em (1), uma abordagem tradicional se limitaria a classificar as palavras presentes no texto ("pronomes indefinidos", "substantivos", "verbo de ligação" etc.) e a fazer a análise sintática ("sujeito", "predicativo" etc.).

(1) “Nenhum homem é uma ilha – Só Fernando de Noronha”

Entretanto nenhuma dessas duas operações tornaria um aluno capaz de perceber a eficácia comunicativa desse anúncio, sua criatividade, seu poder de síntese, etc. Se algum aluno se limitar à simples classificação/análise das palavras, ele jamais será capaz de produzir um texto como esse (BAGNO, 2009).

A primeira frase deste anúncio é uma citação famosa de um texto do poeta, filósofo e pregador inglês John Donne (1572-1631), portanto ele apresenta um importante exemplo de intertextualidade como pode ser observado o texto a seguir:

A humanidade inteira é de um só autor, e em um volume, quando um homem morre, não é um capítulo que foi arrancado do livro, mas traduzido numa língua melhor e todo capítulo tem de ser assim traduzido... [...] Nenhum homem é uma ilha, inteiro em si mesmo... a morte de qualquer homem me diminui, porque estou envolvido na humanidade, e por isso nunca mandes perguntar por quem os sinos doam; eles doam por ti (DONNE *apud* BAGNO, 2009, p.169).

Ao trabalhar com esse anúncio, devemos, inicialmente, identificar essa

intertextualidade, bem como tudo o que se pode fazer, em termos de leitura e reflexão, com o texto de John Donne. Esse texto expõe toda uma meditação filosófico-mística sobre a íntima solidariedade que une todos os seres humanos, sobre a natureza divina da criação e sobre a crença numa outra vida, transcendente etc. Neste texto há outra frase famosa do mesmo texto – “por quem os sinos dobram”. Essa frase se tornou o título de um romance do escritor americano Ernest Hemingway (1899-1961). O romance é sobre a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), mais tarde transformado em filme (direção de Sam Wood, 1943, com Ingrid Bergman e Gary Cooper) (BAGNO, 2009).

Com relação ao próprio anúncio, foi utilizada a citação famosa para tratar de Fernando de Noronha, uma ilha que tem nome de homem. Percebemos que o autor do texto conta com a capacidade de interpretação do leitor. A palavra ‘homem’, nesse texto, está em função metonímica: não se está falando de um homem de carne e osso, mas subtende-se “nome de homem”, pois afinal ‘Fernando de Noronha’ é um “nome de homem” e não “um homem” que (não) “é uma ilha”. Não é necessário recorrer obrigatoriamente à nomenclatura gramatical tradicional nem à análise sintática tradicional para explicitar todos esses jogos para os alunos (BAGNO, 2009).

Ao realizar a sistematização dos conhecimentos linguísticos, é interessante enfatizar o uso da palavra só, pois quando ela é analisada de forma descontextualizada poderá ser classificada como “adjetivo”, mas no texto, funciona evidentemente como advérbio, pois apresenta o sentido de “somente, apenas”. Um adjetivo pode exercer a função de advérbio porque ambos funcionam como “modificadores” de outras palavras.

Com uma pequena reflexão teórica, os alunos perceberiam a tênue fronteira entre adjetivos e advérbios, que os “advérbios de modo” são mais frequentemente usados, que são sempre formados por um adjetivo ao qual se acrescenta o sufixo -mente (“fortemente”, “sinceramente”, “alegremente”, “poderosamente” etc.). O uso de adjetivos simples com função adverbial é muito comum como “Ela canta bonito”; “Ele só sabe falar grosso com os filhos”; “Ele se machucou feio no acidente”; “Temos de pensar grande”; “Dá para falar mais baixo?” etc. (BAGNO, 2009, p. 170).

Podemos sugerir aos alunos que produzam um texto empregando, por exemplo, o nome da cidade de João Pessoa, que é um nome masculino ou os nomes das cidades de Porto Alegre, Porto Velho, Boa Vista, Belo Horizonte que

possuem adjetivos ou os nomes sugestivos das cidades de Palmas, Natal, Salvador, Vitória, Fortaleza.

Como vimos, com apenas duas frases é possível montar um plano de aula capaz de despertar o interesse e a criatividade dos alunos, além de evitar uma aula maçante e com decoreba ou com análises que não têm nenhuma justificativa. (BAGNO 2009).

Portanto, concluímos que o professor deve abandonar o modo tradicional de ensino e adotar as novas propostas de ensino.

3.5 Análise Linguística e as orientações dos PCNLP

Nesta seção tratamos sobre a proposta de análise linguística (AL), abordando a evolução do seu conceito, suas características, as diferenças entre o ensino de gramática e a prática de AL, bem como a posição dos PCNLP.

A partir dos anos 1970, houve uma discussão no Brasil a respeito da dificuldade dos alunos em leitura e escrita. O ensino da gramática tradicional da forma como acontecia há muito tempo foi considerada a causa principal dessa dificuldade. Entretanto, no início dos anos 1980, com os estudos realizados sobre a variação linguística e a psicolinguística, novas perspectivas para o ensino de língua materna surgiram (JUNQUEIRA, 2003; SILVA & ALVES-FILHO, 2012).

Com a implantação dessas perspectivas, o termo “análise linguística” (AL) passou a ser usado para se referir à gramática. Porém, ao longo dos anos, as alterações que foram observadas na abordagem dada à AL foram mínimas. No entanto, algumas puderam ser notadas à medida que o ensino de leitura e produção textual passaram a ser adotados nas escolas, nas aulas de LP (SILVA & ALVES-FILHO, 2012).

Historicamente, o ensino de gramática nas aulas de LP tem sido predominante apesar de que esse modelo vem sendo questionado há muito tempo e nas últimas décadas tem se intensificado, promovendo, dessa forma, a proposta da prática da AL em vez do ensino de gramática (MENDONÇA 2006 e SILVA & FILHO, 2012).

Essa perspectiva foi discutida por Geraldi. Em seu livro “O texto na sala de aula”, escrito em 1984, apresenta uma proposta que prevê a prática articulada de

leitura, produção de textos orais e AL. Tal proposta consiste numa perspectiva sociointeracionista de linguagem que tem por objetivo central criar condições para que os alunos reflitam a respeito dos elementos e fenômenos linguísticos e das estratégias discursivas, focalizando os usos da linguagem (GERALDI, 2004 e SILVA, 2010).

Dito de outra forma, a AL se caracterizaria como uma atividade reflexiva acerca da língua nos seus aspectos gramaticais, discursivos, estilísticos, pragmáticos, fonológicos etc. Além disso, diferentemente do ensino descontextualizado da gramática, a AL constitui uma alternativa complementar de estudo da língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos orais e escritos dando-lhes suporte. Ou seja, a AL sugere que o aluno, ao ler, reflita sobre os recursos linguísticos que o autor utilizou para propor sentidos, e, que, a partir da mediação docente, aprenda a utilizar esses recursos no momento da escrita (GERALDI, 2004 e SILVA, 2010).

A prática de AL é um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito), em que o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais que o autor realiza, levando em consideração o seu interlocutor. Com isso, o texto deixa de ser pretexto para o ensino de gramática e o objeto de ensino passa a ser a sua construção. Dessa forma, gramática deixa de ser ensinada por meio de exercícios tradicionais e leva o aluno a compreender o que é um bom texto, como deve ser organizado, como as palavras, frases e parágrafos são ligados pelos elementos gramaticais, quando retomam ou avançam as ideias que o autor defende. Além disso, o aluno reflete e analisa “a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto” (DCE, 2008, p.24).

Em 1984, quando Geraldi cunhou o termo, a AL se limitava a observar aspectos como a coesão, coerência, sintaxe, morfologia e fonologia do texto do aluno, ou seja, estava ligada à GT. Em outros termos, a partir do erro do aluno, se analisaria as suas dificuldades gramaticais para que o aluno melhorasse seu texto posteriormente (reescrita), a fim de que sua capacidade comunicativa fosse adequadamente desenvolvida. Dessa forma, “erros” encontrados no texto do aluno serviriam de base para desenvolver a prática de AL (DUTRA, 2013).

Em 1997, Geraldi amplia a noção de AL, em seu livro “Portos de Passagem”, propondo um modelo de AL diferentemente de 1984, quando estava baseado na GT.

Tal modelo se ancora na linguística textual e na semântica do texto. Uma inovação que se percebe em “Portos de Passagem”, quanto ao conceito de AL, é que nesta obra o autor concebe a AL como uma proposta metodológica para o ensino de LP baseada em dois tipos de reflexão: epilinguagem e metalinguagem (DUTRA, 2013).

A atividade epilinguística é a reflexão realizada por todo falante de uma língua natural, quando opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transformas e investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 2006). Estamos fazendo análise epilinguística ao questionarmos o que nosso interlocutor quis dizer com as palavras que empregou, ao selecionarmos os discursos que são mais adequados às nossas intenções comunicativas num dado momento, entre aqueles disponíveis na língua, ou até mesmo ao atribuímos significado ao silêncio que os interactantes preservam em determinado instante da interação (FRANCHI 1987 e SILVA, 2010).

Já a reflexão metalinguística compreende uma análise sistemática que se apoia em conceitos e nomenclaturas que descrevem os fenômenos linguísticos. Esse é o principal tipo de reflexão que é promovido nos dicionários e na GT orientando, conseqüentemente, o ensino tradicional de língua (FRANCHI 1987 e SILVA, 2010).

Nesse contexto, as atividades de reflexão linguística partem de contextos reais de uso da língua, de textos que fazem parte do cotidiano dos sujeitos, que proporcionam momentos de experimentação, de análise e de apresentação de intenções claras e significativas e que devem oferecer condições de reflexão epilinguística e dessa para a metalinguística, para, depois, voltar ao uso (SILVA, 2010; VIEIRA e DÖRR, 2014).

Geraldi amplia as ideias de Franchi ao propor que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas devem ser consideradas no ensino de LP. Essas contribuições de Geraldi repercutiram em outros autores que são citados a seguir (DUTRA, 2013).

A prática de AL consiste numa perspectiva sociointeracionista de linguagem, que constitui um dos três eixos básicos de estudo da língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos, uma vez que possibilita a reflexão acerca dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos a fim de contribuir para que os sujeitos-aprendizes se tornem leitores/escritores de

gêneros variados, bem como capazes de se inserirem em eventos de letramento com eficiência e autonomia (DUTRA, 2013; MENDONÇA 2006).

A AL se caracteriza como uma atividade reflexiva dos sujeitos-aprendizes acerca dos recursos gramaticais, lexicais e textuais que se referem ao contexto de produção e aos gêneros veiculados no processo de leitura, de construção e de reescrita textual, a partir da mediação docente. A AL consiste, ainda, em se observar o arranjo textual e as marcas linguístico-enunciativas vinculadas às condições de produção, tais como interlocução, suporte, possíveis finalidades, época de publicações, circulação, no processo de construção de sentidos em um texto (PERFEITO 2005; DUTRA, 2013).

A análise linguística é uma alternativa metodológica de ensino referente a uma reflexão (epilinguística e metalinguística), que acrescenta aos estudos gramaticais novos conteúdos referentes ao texto, que proporcionam mudanças mais amplas a partir das contribuições das teorias do gênero. Sendo assim, na perspectiva da AL, as questões de gramática, que antes eram apresentadas em frases soltas, agora vêm acompanhadas de textos, então a atenção dos professores não deve ser voltada apenas para verificar se os alunos sabem identificar/classificar sujeito, verbo, advérbio, por exemplo. Portanto, o objetivo das aulas de língua materna consiste em proporcionar aos sujeitos-aprendizes atividades que desenvolvam uma reflexão sobre o uso da língua (DUTRA, 2013; BEZERRA E REINALDO, 2012).

Para esclarecer mais ainda a respeito da análise linguística, seguem alguns itens apresentados por Mendonça (2006) que diferenciam o ensino de gramática da prática de AL.

QUADRO 1 – Diferenças entre ensino de gramática e prática de AL

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes.
Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos
Metodologia Transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/ regras).

Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário
Centralidade na norma padrão	Centralidade dos efeitos de sentido
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	. Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Observamos que há diferenças significativas entre ensino de gramática e a prática da AL. Dessa forma, a prática de AL consiste em ensinar gramática, promovendo a reflexão sobre os usos linguísticos.

3.5.1 As orientações dos PCNLP

Dizemos que as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem a atividades discursivas, tais como uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, quando a linguagem é considerada como atividade discursiva, o texto é adotado como unidade de ensino e a noção de gramática se refere ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem. Tais atividades discursivas promovem a expansão e construção de instrumentos que possibilitam que o aluno, pouco a pouco, desenvolva sua competência discursiva através da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos (BRASIL, 1998).

Tal desenvolvimento não se reduz apenas ao trabalho sistemático com a gramática. Para que se aprenda a pensar e falar sobre a própria linguagem, a realizar uma atividade de natureza reflexiva, ou seja, uma atividade de análise linguística é necessário que se planeje as situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos que o autor do texto

utiliza, mas também sobre a forma pela qual a seleção desses recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições que o gênero e o suporte impõem. Além disso, é necessário que os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos sejam tomados como objeto de reflexão (BRASIL, 1998).

A atividade mais importante é a que cria situações nas quais os alunos atuam sobre a própria linguagem, constroem paradigmas próprios da fala de sua comunidade progressivamente, ao longo dos vários anos de escolaridade, percebem similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantam hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir desse trabalho epilinguístico que os alunos tornam-se capazes de intuir tanto sobre os textos produzidos, como sobre os textos que escutam ou leem, que falarão e discutirão sobre a linguagem, ao registrar e organizar essas intuições, que é uma atividade metalinguística que “envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos” (BRASIL, 1998, p. 28).

A atividade metalinguística, na perspectiva de uma didática que adota a produção e interpretação de textos, deve ser instrumento de apoio para discutir os aspectos da língua selecionados e ordenados pelo professor no decorrer do ensino-aprendizagem (BRASIL, 1998).

A gramática ensinada de forma descontextualizada tornou-se um conteúdo estritamente escolar, que só serve para conseguir êxito na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios para reconhecer e memorizar terminologia. Devido a isso, se discute se há ou não necessidade de ensinar gramática. No entanto, a verdadeira questão consiste em o quê, para quê e como ensinar a gramática (BRASIL, 1998).

Portanto, ao selecionar os conteúdos de AL, deve ficar claro que a GT não pode ser a referência, não deve haver preocupação em reconstruir com os alunos o quadro descritivo que consta nos manuais de gramática escolar como por exemplo:

O estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas (BRASIL, 1998, p. 29).

Dessa forma, deve ser ensinado o que responde aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades que os alunos apresentam nas atividades de produção, leitura e escuta de textos, mas não deve ser ensinado o que responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar (BRASIL, 1998).

A metodologia de ensino deve corresponder a uma prática que parte da reflexão que os alunos produzem mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, do conhecimento gramatical produzido, pela mediação do professor, em vez de reproduzir a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação da GT “cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 29).

Desse modo, concluímos que a proposta da AL se constitui uma resposta à questão: como ensinar LP desenvolvendo ao mesmo tempo a competência comunicativa e discursiva dos alunos? Além disso, percebemos que e os PCNLP sugerem a substituição do ensino tradicional de LP pelas as práticas de análise linguística.

4 A MARCAÇÃO DE NÚMERO DOS SUBSTANTIVOS COMUNS: DESCRIÇÕES E PRESCRIÇÕES

Entendemos até aqui que na escola o professor deve ensinar a norma padrão para os alunos e que, por isso, ele não pode prescindir da GT. No entanto, o que percebemos no nosso dia a dia escolar é que os alunos não estão aprendendo.

Desse modo, assumindo os pressupostos do capítulo anterior, sobretudo o de que o ensino de gramática deve se voltar para AL, apresentamos este capítulo, dividido em duas seções: na primeira seção, apresentamos a marcação de número dos substantivos comuns no PB descrita segundo a Semântica Formal; e na segunda seção, a marcação de número do substantivo comum segundo as prescrições das Gramáticas Tradicionais.

4.1 A marcação de número dos substantivos comuns no PB descrita segundo a Teoria da Semântica Formal

Nesta seção, são apresentados os pressupostos da Semântica Formal e as descrições linguísticas acerca da marcação de número no nome comum contável no PB.

4.1.1 Os pressupostos da Semântica Formal

O objeto de estudo da Semântica Formal é a capacidade semântica e intuitiva que um falante tem de sua língua. Segundo Oliveira (2004), não interessa à Semântica Formal, por exemplo, investigar a relação entre as expressões linguísticas e as representações mentais ou a relação entre as expressões linguísticas e a cultura, tampouco investigar o significado construído a partir da argumentação linguística. Interessa à Semântica Formal investigar a relação entre as expressões linguísticas e o mundo, os aspectos objetivos do significado, isto é, aqueles que estão abertos à inspeção pública.

Segundo Ferrarezi Jr. & Basso (2013), são três os principais pressupostos teóricos dessa área: (i) a linguagem é referencial; (ii) as sentenças se estruturam logicamente e (iii) o sistema linguístico é composicional. Segundo os autores, essas

ideias estão no centro da teoria porque, ancoradas em razões empíricas, elas assumem que nosso conhecimento semântico é assim estruturado.

Afirmar que a linguagem é referencial significa assumir que ela é o meio que nos permite alcançar uma referência no mundo, isto é, toda vez que empregamos a linguagem é para falar sobre o mundo. Podemos constatar isso analisando (1) e (2):

(1) Tem carteiras nesta sala.

(2) Brasília

Em (1) e (2) temos a língua referindo-se a uma situação externa, o que evidencia que o significado está de alguma forma ligado ao mundo.

Assumir que as sentenças se estruturam logicamente significa que toda vez que mantemos as relações de significado entre as expressões linguísticas de uma sentença ou entre sentenças, o raciocínio sempre se mantém, como em (3) e (4):

(3) A. Todo homem é mortal.

B. João é homem.

C. Logo, João é mortal.

(4) A. Todo x é y .

B. z é x .

C. Logo, z é y .

Em (3) e (4), apesar de o conteúdo das expressões ser distinto, as relações de significado entre as sentenças se mantêm e, portanto, o mesmo raciocínio: se A e B são verdadeiras, logo, C também será verdadeira. Observando as variáveis em (4), se ' x ' é um conjunto que está contido em ' y ' e se ' z ' é um elemento do conjunto ' x ', então ' z ' é, necessariamente, um elemento do conjunto ' y ', o que evidencia que as sentenças se estruturam logicamente.

Por fim, o sistema linguístico é composicional porque as palavras se organizam de modo a formar sentenças e o significado dessas sentenças depende não só das palavras nelas contidas, mas também da ordem das palavras e de outros aspectos da estrutura gramatical da sentença. Observemos (5) e (6):

(5) Cães perseguem gatos.

(6) Gatos perseguem cães.

Em (5) e (6), embora as palavras das duas sentenças sejam as mesmas, o significado de cada sentença é diferente, o que evidencia a composicionalidade das línguas.

Paraguassu & Müller (2007), utilizando os pressupostos da Semântica Formal, descreveram a marcação de número do substantivo comum do PB. Apresentamos essa descrição na próxima seção.

4.1.2 A marcação de número do substantivo comum no PB

Diferentemente da GT, a Linguística descreve os usos possíveis das línguas naturais. A seguir, apresentamos as descrições que Paraguassu & Müller (2007) fazem acerca da marcação de número nos substantivos comuns.

A marcação de número dos nomes comuns no PB que não apresentam o morfema de plural {-s} não estão, necessariamente, no singular. Portanto, a morfologia de número não deve ser considerada a operação que transforma singularidades em pluralidades (PARAGUASSU & MÜLLER, 2007).

O termo Singular Nu (SgN)² é usado para denominar um nome (substantivo comum) que aparece sem determinante explícito e que não apresenta uma semântica de número especificada, sendo compatível tanto com indivíduos singulares quanto com indivíduos plurais (PARAGUASSU & MÜLLER, 2007)

A ocorrência do plural nu (PN) é permitida pela maioria das línguas, entretanto a ocorrência do singular nu (SgN) não é licenciada. As sentenças a seguir³, do inglês e do espanhol, ilustram o contraste:

(7) John bought potatoes.

John comprou batatas

‘John comprou batatas’

² Usamos o termo Singular Nu para nos referirmos ao nominal nu que ocorre sem marca de número e sem determinantes como ‘batata’ em ‘João comprou batata’. É um termo tradicional na literatura a respeito do assunto, no entanto, enfatizamos que o seu uso não significa que o nominal é não-marcado para número.

³ Exemplos de Chierchia (1998), Longobardi (1994), citados em Paraguassu & Müller (2007. p. 170)

(8) *John bought potato.

John comprou batata

'John comprou batata'

(9) Juan compró papas.

Juan compro batatas

'Juan comprou batatas'

(10) *Juan compró papa.

Juan comprou batata

'Juan comprou batata'

Diferentemente, o PB permite tanto o SgN como o PN, como mostram as sentenças em (11a-b) e (12a-b). O uso do SgN (modificado ou não) é extremamente produtivo nessa língua, não estando sua ocorrência tão restrita como em outras línguas (PARAGUASSU & MULLER, 2007):

(11) a. João comprou batatas.

b. João comprou batata.

(12) a. Cachorros são inteligentes.

b. Cachorro é inteligente

No PB, o contraste singular-plural, assim como o SgN, também é produtivo nas expressões nominais e marca uma diferença de significado. Assim, a expressão nominal (13a) ou (14a) denota uma única entidade e a expressão nominal como (13b) ou (14b) denota duas ou mais entidades. No PB, há um paradigma padrão e um paradigma não padrão. No paradigma padrão, todas as categorias lexicais são marcadas para o número, como é mostrado no exemplo (13b). No paradigma não padrão apenas o determinante apresenta marca de número, como mostra a sentença (14b). O contraste singular-plural é produtivo e significativo em ambos (PARAGUASSU & MULLER, 2007):

(13) a. a revista boa.

b. as revistas boas

(14) a. a revista boa.

b. as revista boa

O SgN apresenta uma denotação neutra para número no PB. Em (15), ‘maçã’ é compatível com indivíduos singulares e com indivíduos plurais porque não apresenta uma semântica de número especificada. Assim, a sentença (15) pode significar que ‘João’ comprou apenas uma ‘maçã’ ou que ele comprou duas ou mais maçãs. (MÜLLER 2001, e SCHMITT E MUNN,1999 apud PARAGUASSSU & MULLER, 2007 p.171):

(15) João comprou maçã.

Nominais indefinidos não apresentam a mesma semântica de número no PB, como o indefinido singular, o SgN e o PN. Os exemplos a seguir explicam isso: a sentença (16a) mostra que João comprou uma (ou mais) maçã(s). Já a sentença (16b) significa que João comprou tanto pedaços/partes de uma ou mais maçãs, como nas situações em que ele comprou uma ou mais maçãs inteiras⁴. Finalmente, a sentença (16c), com o PN ‘maçãs’, é verdadeira em situações em que João comprou duas ou mais maçãs. Dessa forma, as descrições indefinidas incluem indivíduos singulares na denotação, PN inclui apenas indivíduos plurais em suas denotações e, por fim, SgN possuem tanto indivíduos singulares e plurais como partes de indivíduos.(PARAGUASSSU & MULLER, 2007).

(16) a. João comprou uma maçã.

b. João comprou maçã.

c. João comprou maçãs.

PNs não incluem singularidades em suas denotações, como mostram os exemplos a seguir: A sentença (17a), que possui o SgN ‘rabo’, indica que lagartixa tem um ou mais rabos. Já a sentença (17b), que possui o PN ‘rabos’, mostra que lagartixa tem dois ou mais rabos (cf. MULLER, 2001; PARAGUASSSU & MULLER, 2007).

⁴ Evidentemente, uma sentença como ‘João comprou livro ontem’, dificilmente seria interpretada como João comprando partes de livros. No entanto, afirmamos que esta é uma possibilidade dada pela língua e que o limite é dado pelo contexto. Um comprador de papel para reciclagem, por exemplo, pode perfeitamente ‘comprar livro’ por quilo e já desfeitos em partes.

- (17) a. Lagartixa tem rabo.
 b. Lagartixas têm rabos.

Vimos que a análise tradicional do plural, enquanto uma operação que cria indivíduos plurais a partir de indivíduos singulares, não se sustenta para todas as línguas.

A partir do exposto, podemos inferir que, no PB, o singular e o plural não significam, necessariamente, uma unidade e várias unidades, respectivamente, mas que o singular pode significar uma unidade ou significar neutralidade de número e que o plural pode significar pluralidade de indivíduos ou de tipos. Desse modo, a questão que surge é se o livro do 6º ano, adotado na turma investigada refere-se a esse aspecto linguístico do PB.

4.2 A marcação de número do substantivo comum segundo as prescrições das Gramáticas Tradicionais

Nesta seção, apresentamos a definição de singular e de plural apresentada por alguns autores da GT, bem como os exemplos por eles citados.

Cegalla (2005) defende na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* que em português há dois números gramaticais: o singular e plural. O singular indica um ser ou grupo de seres e o plural indica mais de um ser ou grupo de seres. Afirma ainda, que a característica do plural, em português, é o {-s} final, mas os substantivos flexionam-se no plural de diferentes maneiras, conforme a terminação do singular. Os exemplos a seguir são empregados pelo autor para ilustrar as afirmações anteriores.

(18) ave, bando

(19) aves, bandos

Em (18), os substantivos 'ave' e 'bando', por indicarem um único ser ou um único grupo de seres, representa o número singular e em (2), os substantivos 'aves' e 'bandos', por designarem mais de um ser ou mais de um grupo de seres, representam o número plural.

Bechara (2009, 2010), ao falar da marcação de número nos substantivos, na Moderna Gramática Portuguesa e na Gramática Escolar da Língua Portuguesa afirma que número é a categoria gramatical que se refere aos objetos substantivos considerando-os na sua unidade da classe a que pertencem (é o número singular) ou no seu conjunto de dois ou mais objetos da mesma classe (é o número plural). O autor declara ainda, que em português, o significado plural é obtido com a presença da desinência pluralizadora {-s}. O singular se caracteriza pela ausência dessa desinência. Para ilustrar, o autor aponta os seguintes exemplos:

(20) homem, casa

(21) homens, casas

Assim, no exemplo (20), os substantivos 'homem' e 'casa' estão no singular porque não apresentam {-s} no final. Já em (21) os substantivos 'homens' e 'casas' estão no plural, devido ao acréscimos do {s} no final.

Para Cunha e Cintra (2007), os substantivos, quanto à flexão de número, podem estar no singular, quando designa um ser único, ou um conjunto de seres considerados como um todo substantivo coletivo; ou no plural, quando designa mais de um ser, ou mais de um desses conjuntos orgânicos. O autor declara ainda que a regra geral para a formação do plural dos substantivos terminados em vogal ou ditongo forma-se se acrescentando {-s} ao singular, além dos casos das regras especiais para os substantivos que apresentam outras terminações. Os autores apontam as palavras a seguir como exemplos:

(22) aluno, povo

(23) alunos, povos

Podemos observar que no exemplo (22) os substantivos 'aluno' e 'povo' são singulares pela a ausência da desinência {-s}. E no exemplo (23) os substantivos 'alunos' e 'povos' são plurais, porque há o acréscimo da desinência {-s}.

Cipro Neto & Infante (2008) afirmam que quando os substantivos flexionam-se em número podem assumir a forma do singular, ou seja, referem-se a um ser ou a um único conjunto de seres ou do plural, referindo-se a mais de um ser ou conjunto de seres. A formação do plural do substantivo simples é feita com o acréscimo da

desinência {-s} aos substantivos terminados em vogal, ditongo oral ou ditongo nasal -ãe. Além disso, são apresentadas outras formas de realização do plural para os substantivos que apresentam outras terminações. Para ilustrar as afirmações anteriores, os autores apontam alguns exemplos, como:

(24) casa, maçã, mãe

(25) casas, maçãs, mães,

Desse modo, no exemplo (24) os substantivos 'casa', 'maçã' e 'mãe' estão no singular porque não apresentam {-s} no final. Já em (25), os substantivos 'mães', 'casas' e 'maçãs' estão no plural, devido ao acréscimo do {-s} no final.

Para Faraco e Moura (1999), no que diz respeito à flexão de número, os substantivos podem estar no singular ou no plural: os substantivos que indicam um só ser ou um conjunto de seres estão no singular e os substantivos que indicam mais de um ser ou mais de um conjunto de seres estão no plural. Os autores afirmam ainda que para a formação do plural dos substantivos simples há a regra geral que consiste em acrescentar-se a desinência {-s} aos substantivos terminados em vogal, ditongo oral ou ditongo nasal -ãe. Além disso, são apresentadas outras formas de realização do plural para os substantivos que apresentam outras terminações. Nos exemplos a seguir os autores ilustram essas afirmações:

(26) O **vento** fresco soprava-lhe a saia comprida. (C. Lispector)

(27) Papai, me compra a **Biblioteca** Internacional de Obras Célebres. (C. D. Andrade).

(28) São 64 **figuras** esculpidas em madeira...

(29) **Quadrilhas** matam. E a polícia se prepara para enfrentá-las. (Visão)

Em (26) e (27), os substantivos 'vento' e 'biblioteca', por indicar um único ser, representam o número singular. E em (28) e (29), os substantivos 'figuras' e 'quadrilhas', por designar mais de um ser, representam o número plural.

A flexão de número, na LP, segundo Câmara Júnior (1970), pode ser conceitual e morfológica. Conceitualmente, significa que apenas um único indivíduo se opõe a mais de um indivíduo. Morfológicamente, se caracteriza pela ausência de {-s} final no singular e a sua presença no plural. O autor afirma ainda,

que a desinência {-s}, como característica permanente de plural, pode não ser acrescentado simplesmente ao tema nominal de singular. Há no tema singular, geralmente, modificações de ordem fonológica em concomitância com a junção da desinência de plural. Em (30) o substantivo 'lobo' é singular porque não tem morfologia de número e em (31) o substantivo 'lobos' é plural porque tem o morfema {-s} de plural.

(13) lobo

(14) lobos

Vimos que dos autores citados, apenas Faraco e Moura (1997) definem a marcação do número do substantivo apenas no aspecto semântico, enquanto os outros autores definem nos aspectos semânticos e morfossintáticos.

A relevância desse conhecimento para o professor de língua materna torna-se evidente pelo fato de que o instrumentaliza para que ele atue como mediador no ensino da marcação do substantivo comum nas atividades epilinguísticas e metalinguísticas que contribuem para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

5 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a descrição dos procedimentos metodológicos desta pesquisa referente à marcação de número do substantivo comum do PB por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de ensino. Está dividido em cinco seções.

A primeira seção apresenta a caracterização da pesquisa quanto aos objetivos, as técnicas e métodos empregados no seu decorrer. Na segunda, apresentamos informações sobre o campo onde se realizou a pesquisa e os sujeitos nela envolvidos. A terceira seção apresenta a caracterização do *corpus* deste trabalho na qual se expõem as informações sobre o objeto de investigação – a marcação de número do substantivo comum – e questões elaboradas pela pesquisadora para serem aplicadas com os alunos do 6º ano da escola investigada. A quarta seção apresenta os procedimentos adotados para a coleta de dados. E a quinta e última seção mostra como se dará a análise dos dados obtidos a partir da atividade diagnóstica e da análise do livro didático de LP.

5.1 Caracterização da pesquisa

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é investigar a compreensão dos alunos acerca da marcação de número no substantivo comum no PB no 6º ano do Ensino Fundamental a fim de elaborar uma proposta de intervenção voltada para a AL, esta pesquisa, quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva, pois descreve as características do grupo submetido à pesquisa, como também porque utiliza instrumentos de coleta de dados (GIL, 2002).

Quanto aos procedimentos técnicos, constitui-se de uma pesquisa de campo porque será realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado buscando interpretações sobre o problema investigado (GIL, 2002).

Para a coleta de dados, foi feita a aplicação de uma avaliação diagnóstica sobre a marcação de número do substantivo para levantar dados dos alunos, além da análise do livro didático *Jornadas.port* (Delmanto & Carvalho, 2012) do 6º ano do Ensino Fundamental da escola investigada.

A análise e a interpretação dos dados serão de caráter qualitativo, por ser uma pesquisa que envolverá a interpretação dos mesmos à luz da literatura que os contemplam (GIL, 2002).

“A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Sua natureza descritiva tem como função descrever as características qualitativas de uma turma a fim de que a pesquisadora compreenda situações, fatos, opiniões e comportamentos da turma onde foi realizado o estudo.

Conforme Kaplan & Duchon (1988 apud MORESI, 2003), as principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa. Para Moresi (2003), na pesquisa qualitativa o pesquisador é aquele que interpreta a realidade.

5.2 Campo e participantes da pesquisa

A pesquisa foi aplicada numa escola municipal localizada no Bairro Angelim, no residencial Esplanada, zona Sul de Teresina-PI. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, já que envolve seres humanos, sendo aceita e cadastrada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 54608716.1.0000.5209.

O campo de pesquisa foi definido tendo em vista que a pesquisadora é professora efetiva de LP nesta escola. E o motivo que levou a pesquisadora a escolher o 6º ano para pesquisar foi o trabalho há muitos anos com alunos dessa série de ensino e por já conhecer algumas das suas dificuldades, entendendo-os de modo mais íntimo, a fim de ajudá-los a solucionar os problemas que se apresentam.

Trata-se de uma instituição de ensino que oferta turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos da manhã e da tarde. Totalizando no ano de 2016 uma matrícula de 881 alunos, sendo 438 alunos no turno da manhã e 443 alunos no turno da tarde. É uma instituição que procura desenvolver um trabalho voltado para atender as necessidades da comunidade que a busca. Visa sistematizar ações que possibilitem a existência de melhorias no ensino-aprendizagem, tendo como propósito promover uma educação de qualidade, que proporcione aos educandos uma formação para a cidadania e que lhes possibilitem melhores condições de vida, acesso econômico e cultural.

A escola, autorizada pelo PARECER CMTE/THE Nº 009/2010, foi fundada em 01 de maio de 2013, funcionando inicialmente com 10 salas de aula. Posteriormente, no ano de 2015, com recursos liberados pela SEMEC, teve sua estrutura física ampliada, passando a contar atualmente com 15 salas de aula.

A gestão escolar é formada por um diretor, um diretor adjunto, duas coordenadoras pedagógicas e uma coordenadora responsável pelo atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende os dois turnos de funcionamento da escola. Nela atuam 46 professores. Desses, 40 são professores efetivos, 03 estagiários e 03 substitutos.

A parte administrativa está assim formada: 01 secretária, 03 auxiliares de secretária; 01 monitor responsável pelo laboratório de informática; 02 vigias, 04 auxiliares de serviços gerais e 03 merendeiras.

Como a maioria das escolas públicas, essa também dispõe de uma sala de informática, com 30 computadores que estão ao acesso dos alunos, mas que ainda são insuficientes para o número de estudantes existentes na escola.

Quanto à infraestrutura, a escola conta com 15 salas de aula, 02 banheiros masculinos e 02 femininos, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 sala destinada aos professores, 01 sala que funciona como secretaria e diretoria, 01 sala para Atendimento Educacional Especializado – AEE, 01 cantina, 01 depósito, 01 almoxarifado e 01 quadra poliesportiva.

No ano de 2016, a escola possui 26 turmas distribuídas da seguinte forma: 03 turmas de 5º ano, 06 turmas de 6º ano, 06 turmas de 7º ano, 06 turmas de 8º ano e 05 turmas de 9º ano, com uma faixa entre 09 e 15 anos. Todos são alunos pertencentes a famílias que residem em comunidades próximas à escola.

No entanto, a pesquisa foi realizada apenas com uma turma de 6º ano, turno tarde, com 35 alunos matriculados. Os alunos encontram-se na faixa etária de 11 a 14 anos, predominantemente residentes na zona urbana do município. Desse total, 23 alunos participaram da pesquisa, sendo 15 meninas e 8 meninos, 08 estavam ilegíveis e 4 alunos faltaram no dia da pesquisa. Os discentes participaram das atividades de coleta de dados a que se destina esse estudo que foi realizado no decorrer do segundo semestre de 2016.

5.3 Instrumento de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, aplicamos uma atividade diagnóstica sobre a marcação de número do substantivo comum a uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental da escola investigada, cujo objetivo foi investigar a compreensão dos alunos acerca da marcação de número no substantivo comum no PB, bem como utilizamos o livro didático, adotado na escola, com o objetivo de caracterizar a abordagem assumida sobre a marcação de número do substantivo comum. A seguir caracterizamos esses instrumentos.

5.3.1 O livro didático

O livro didático que analisamos foi o livro de Língua Portuguesa “Jornadas.Port”, das autoras Dileta Delmanto e Laiz B de Carvalho. (1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2012) do 6º ano do Ensino Fundamental adotado pela escola. Ele faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), para os anos de 2014 a 2016. Este livro está dividido em oito capítulos. Cada capítulo está dividido em duas seções – Leitura 1 e Leitura 2 – que trabalham um gênero textual específico.

A abertura de cada unidade é sempre iniciada com uma imagem que sugere o gênero textual a ser estudado. Ao lado de cada imagem, há as questões da subseção “Provocando o olhar”, que analisam a imagem relacionando-a ao gênero textual proposto. Essa subseção visa motivar a abertura da unidade. Ao final dessa subseção, há a subseção “Você vai aprender nesta unidade”, que lista os conteúdos que serão estudados no capítulo.

Há também, antes de cada leitura, a seção “antes de ler”, que traz algumas perguntas que contextualizam o texto, despertam o interesse do aluno pelo tema e antecipam o estudo do gênero. Prosseguindo, há um breve comentário sobre o texto que será lido. Em algumas páginas das atividades relacionadas ao texto, algumas palavras são destacadas e explicadas separadamente.

Há sempre dois textos por unidade, para serem estudados em um conjunto diversificado de subseções. Segundo o manual do professor, os textos da Leitura 1 e Leitura 2 são explorados de modo diferente e contemplam as atividades detalhadas a seguir.

As atividades da Leitura 1 são divididas nas seguintes subseções: i) “Exploração do texto”, que permitirá que o aluno desenvolva habilidades de linguagem necessárias para se firmar como leitor competente. Além disso, permitirá que o aluno conheça também a estrutura e a função social do gênero a que pertence o texto lido, a relação entre texto, suporte e meio de circulação e outros recursos linguísticos; ii) “Depois da leitura”, que, ao explorar vários aspectos da intertextualidade, expandirá a compreensão do texto lido; iii) “Do texto para o cotidiano”, cujo objetivo é discutir temas como cidadania; iv) “Produção oral e escrita”, que visa trabalhar a produção de texto. As produções propostas nessa subseção são trabalhadas passo a passo; v) “Reflexão sobre a língua”, em que as atividades possibilitam a reflexão sobre o uso da gramática como recurso para uma comunicação oral e escrita, competente e expressiva. Entre os conteúdos de gramática apresentados por esse manual estão ortografia, os sons da língua, frase, artigo, substantivo, numeral, pronome, verbo e advérbio; vi) “Fique atento”, que constitui um momento especial para observação de questões relacionadas a ortografia, acentuação e pontuação, além de aspectos da textualidade, como coesão e coerência; vii) “Encerrando a unidade” traz a oportunidade de rever e refletir sobre o conhecimento adquirido. Esse momento de avaliação deve ser aproveitado para retomar os assuntos estudados e tirar as dúvidas.

As três primeiras subseções de atividades da Leitura 2 seguem os mesmos propósitos das três primeiras subseções da Leitura 1. Além delas, a Leitura 2 apresenta mais duas subseções de atividades: i) “Ativando habilidades”, que relaciona os temas vistos na unidade com a sua aplicação em provas oficiais; e ii) “Encerrando a unidade”, que traz a oportunidade de rever e refletir sobre o conhecimento adquirido, aproveitando esse momento de avaliação para retomar os assuntos estudados e tirar dúvidas.

Além das seções Leitura 1 e 2, nos capítulos 1 e 8, constatamos mais a seção “Projeto do ano” e nos nos capítulos 2, 4 e 6, a seção “Conhecimento Interligado”. A seção “Projeto do ano” propõe um trabalho em equipe visando que o estudante organize, planeje e realize um grande projeto, ao longo do ano, utilizando as produções feitas no decorrer do estudo das unidades. A seção “Conhecimento Interligado” explora a relação entre a linguagem verbal, a corporal (como os esportes), as expressões artísticas (como a pintura e a escultura) e a linguagem das tecnologias digitais.

A marcação de número do substantivo é trabalhada na Unidade 3, mais especificamente na seção “Reflexão sobre a língua”. Portanto, nossas análises têm como foco essa seção, que trabalha especificamente do assunto que viemos apresentando ao longo do trabalho.

5.3.2 Atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica é constituída de 12 questões: 5 questões têm como objetivo avaliar a compreensão dos alunos acerca da marcação de número do substantivo comum no aspecto morfológico; 3 questões têm como objetivo avaliar a compreensão dos alunos acerca da marcação de número do substantivo comum no aspecto sintático; e 4 questões têm como objetivo avaliar a compreensão dos alunos acerca da marcação de número do substantivo comum no aspecto semântico.

As questões que avaliam a compreensão dos alunos acerca do aspecto morfológico são a regra geral em que o aluno acrescenta apenas o {-s} no final da palavra para marcar o plural e as regras especiais, como o acréscimo de {-es} às palavras terminadas em /r/, /s/ e /z/; a substituição da terminação /ao/ em /ães/, /aos/ e /ões/; a substituição do /m/ por /ns/; a transformação do /l/ das palavras oxítonas em /is/; a transformação do /l/ das palavras paroxítonas em /eis/; o diminutivo plural; substantivos em que a vogal /o/ tônica se mantém fechado no singular e no plural e os que apresentam a vogal /o/ tônica fechada no singular e aberta no plural e os invariáveis

As questões que avaliam a compreensão dos alunos acerca dos aspectos sintáticos são as que avaliam se o aluno é capaz de realizar a concordância dos substantivos com os adjetivos, assim como se são capazes de formar frases no plural ou transformar frases do singular para o plural.

As questões que avaliam a compreensão dos alunos acerca do aspecto semântico consistem na marcação de número dos substantivos segundo descrições linguísticas em que as autoras Paraguassu & Müller (2007) defendem que o singular e o plural não significam, necessariamente, uma unidade e várias unidades, respectivamente, mas que o singular pode significar uma unidade ou significar neutralidade de número e que o plural pode significar pluralidade de indivíduos ou de tipos.

5.3.2.1 Sobre a aplicação da atividade diagnóstica

Antes da coleta, a pesquisadora solicitou, por meio de uma carta de anuência, a permissão da instituição para desenvolver a pesquisa. De posse dessa carta, a pesquisadora começou a coleta.

Primeiramente, a pesquisadora realizou uma reunião com os responsáveis pelos sujeitos, tendo em vista que são menores de idade, para esclarecer sobre a pesquisa e solicitar a permissão para que eles participassem da pesquisa, apresentando-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em outro momento, a pesquisadora abordou os sujeitos em sala de aula para esclarecer sobre a pesquisa e solicitar-lhes sua participação, apresentando-lhes o Termo de Assentimento. Portanto, todos os sujeitos submetidos a esse estudo assinaram os termos de assentimento e os pais ou responsáveis concordaram também com a participação deles, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ambos apresentados anexados a este trabalho.

Após a assinatura do TCLE e do Termo de Assentimento pelos responsáveis e pelos sujeitos, respectivamente, foram incluídos na pesquisa os sujeitos que responderam a atividade diagnóstica e excluídos os que responderam a atividade de forma ilegível.

Antes da aplicação da atividade diagnóstica foram realizados três encontros com a turma selecionada para a pesquisa. A duração de cada encontro foi de duas horas. No primeiro encontro, foi realizada uma revisão oral acerca da marcação de número do substantivo comum, buscando investigar o que os alunos já sabiam sobre o assunto e o que eles não lembravam, sendo explicadas as questões em que eles ainda demonstravam alguma dúvida. Após a revisão, os alunos responderam o exercício das páginas 104 e 105 do livro didático a respeito desse assunto, que foi corrigido coletivamente e comentado em seguida.

No segundo encontro, foi distribuído um exercício de revisão contendo dez questões sobre o a marcação de número do substantivo comum abordada segundo o livro didático e as GT.

No terceiro encontro, houve a correção do exercício de revisão e comentários sobre as dúvidas que surgiram. Nesse encontro, foi marcada a aplicação da atividade diagnóstica.

A atividade diagnóstica apresentava doze questões que contemplavam a marcação de número do substantivo comum abordada em seus aspectos semântico, sintático e morfológico. No dia da aplicação da atividade diagnóstica, antes da distribuição da atividade, foi realizada uma revisão bem rápida sobre o assunto. A professora colou no quadro algumas faixas com todas as regras. Na sequência, distribuiu palavras que apresentavam as terminações pertencentes a todas as regras estudadas e solicitou que cada aluno passasse para o plural a palavra recebida e fosse ao quadro colocá-la abaixo de cada faixa com o nome da regra à qual a palavra pertencia.

Em seguida, ocorreu a aplicação da primeira metade da atividade diagnóstica que foi mediada pela pesquisadora juntamente com a professora da turma, tendo em vista que os alunos apresentam muitas dificuldades de leitura e compreensão. A segunda metade das questões da atividade foi aplicada na aula seguinte. Isso foi decidido para evitar que o cansaço dos alunos pudesse interferir nos resultados da pesquisa.

Nesta seção discorreremos sobre o instrumento de coleta de dados da nossa pesquisa. Apresentamos na próxima seção a análise dos dados adotada para esse estudo.

5.4 Análise e discussão dos dados

Esta seção apresenta o resultado das análises e a discussão dos dados coletados durante esta pesquisa. Inicialmente, apresentamos a análise do livro didático de LP realizada com o objetivo de caracterizar a abordagem assumida pelo livro acerca da marcação de número do substantivo comum. Em seguida, apresentamos a análise da atividade diagnóstica realizada com o objetivo de investigar a compreensão dos alunos acerca da marcação de número no substantivo comum nos aspectos morfológico, sintático e semântico.

5.4.1 Análise do livro didático

Na análise do livro didático *Jornadas.port*, do 6º ano das autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, verificamos como os aspectos da marcação de número do substantivo comum são abordados.

Delmanto & Carvalho (2012) defendem que o substantivo pode flexionar-se em número, isto é, ele sofre variação para indicar que algo está no singular ou que está no plural. Afirmam que, em geral, os substantivos terminados em vogal formam o plural a partir do acréscimo do {-s} no final da palavra e que essa regra geral não se aplica em alguns casos. As palavras a seguir são apontadas como exemplo:

(1) dente, faísca

(2) objetos, lixeiras

No exemplo (1), as autoras relatam que os substantivos 'dente' e 'faísca' são singulares, pelo fato de apresentarem a ausência da desinência {-s}, já no exemplo (2), os substantivos 'objetos' e 'lixeiras' são plurais, pelo fato de apresentarem a desinência {-s} no final do nome.

Analisando o livro didático, observamos que as autoras apresentam a marcação de número como um fenômeno morfológico, por isso, muitos professores do Ensino Fundamental, ao ensinarem a marcação do substantivo seguem apenas o que os livros didáticos adotados apresentam, corroborando com a afirmação de Ilari (1997) de que o ensino da Gramática no contexto educacional brasileiro tem sido

primordialmente prescritivo, baseado nas regras da GT tido como o manual do bem falar.

Para Perini (2010, p. 34) “o que vale nas aulas de gramática é decorar resultados, não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados”. Verificamos que isso ocorre também no livro didático analisado, pois da forma como o conteúdo é exposto como os exemplos são apresentados, os alunos não são motivados a analisar e refletir sobre os aspectos morfossintáticos e semânticos da língua.

Segundo Possenti (1996) a escola deve promover o ensino de gramática em condições favoráveis ao conhecimento do aluno, introduzindo esse ensino de forma expositiva e dialogal. Analisando o livro didático, observamos que as autoras, da forma como apresentam o conteúdo, não estão preocupadas em manter qualquer diálogo com os alunos.

Nessa mesma direção, Silva (2010) explica que no ensino de gramática é necessário que sejam desenvolvidas atividades interativas em que a língua seja considerada um processo discursivo simbólico, valorizando a natureza social e interativa da linguagem, no entanto, não verificamos isso no livro analisado acerca da marcação de número do substantivo comum.

Vale destacar ainda que apesar dos exemplos apresentados não terem sido contextualizados, o livro didático analisado não mencionou o fato descrito por Paraguassu & Muller (2007) de que o substantivo comum sem a marca morfológica de plural pode apresentar um significado neutro para número, como no exemplo abaixo:

(3) João comprou cadeira.

Em (3), ‘cadeira’ não apresenta marca morfológica de plural, no entanto pode significar várias cadeiras. Essa reflexão não é feita pelo livro analisado

e é encontrada somente nas descrições linguísticas que apresentamos o que evidencia a importância do professor também dialogar com essas descrições em suas aulas de língua portuguesa, assim como prevê Possenti (1996, p. 80), ao afirmar que:

A adoção de um ponto de vista descritivo permite-nos traçar uma diferença que nos parece fundamental: a distinção entre a diferença linguística e erro linguístico. Diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variedades de uma língua.

As análises, portanto, apontam para a necessidade de o professor de LP estar atento ao que os linguistas vêm descrevendo sobre o comportamento linguístico do PB, a fim de que ele tenha condições de criar situações para que os alunos analisem e reflitam sobre a língua e, com isso, aprimorem cada vez mais o seu desempenho linguístico.

Além do que já apontamos, observamos também que o livro didático aborda a marcação de número do substantivo comum apenas em seu aspecto morfológico, apresentando a regra geral, que prevê para a formação de plural apenas o acréscimo do {-s} e as regras especiais, como o acréscimo do {-es} às palavras terminadas em /r/, /s/ e /z/; a substituição da terminação /ao/ por /ães/, /aos/ e /ões/; a substituição do /m/ por /ns/; a transformação do // das palavras oxítonas em /is/; e a transformação do // das palavras paroxítonas em /eis/.

O livro didático, em momento algum, explica a marcação de número do substantivo comum em seus aspectos sintáticos e semânticos. Com essa investigação, verificamos que a abordagem do livro investigado sobre o assunto é exclusivamente morfológica.

Acerca das atividades apresentadas no livro sobre a marcação de número do substantivo comum, constatamos também que elas não permitem que os alunos reflitam sobre o que estão estudando, nem tratam do assunto explorando os aspectos sintáticos e semânticos. O livro apresenta apenas exercícios que os alunos devem responder para memorizar as regras e os conceitos. Vejamos alguns desses exercícios:

1. No caso dos substantivos embalagem e item, nesse mesmo trecho, como se forma o plural?
2. Forme o plural dos substantivos a seguir em seu caderno. Em seguida, indique a regra que corresponde a cada bloco.

Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
Hífen	Carnaval	Canil	Lápis
Colher	Azul	Funil	Tênis

Raiz	metal/azul	Fóssil	Tórax
Açúcar	Papel	Réptil	Pires

a - Forma-se o plural dos substantivos terminados em /n/, /r/, /s/, pelo acréscimo de {es}.

b - forma-se o plural dos substantivos terminados em –il pela troca do –l por –s ou pela troca de ill/ por /eis/.

c - Alguns substantivos não mudam no plural.

d - Forma-se o plural dos substantivos terminados em /al/, /el/, ill/, /ol/, /ul/ pela troca de // por /is/.

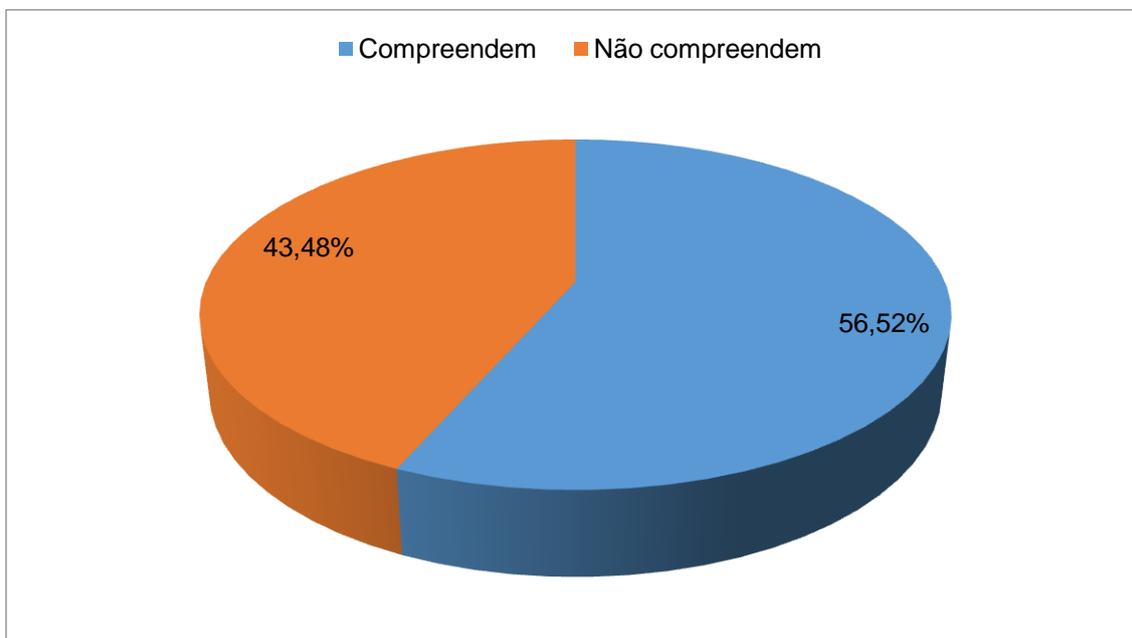
Concluimos que os professores de escolas que adotam como suporte apenas o livro didático de LP Jornadas.port do 6º ano, que visam ensinar gramática para seus alunos de forma a criar situações que os levem a analisar e refletir sobre a língua, precisam acrescentar em suas aulas outros instrumentos de ensino. A nossa sugestão é que eles se fundamentem também em trabalhos de análise e descrição linguística.

A próxima seção apresenta a análise das respostas da atividade diagnóstica.

5.4.2 Análise da atividade diagnóstica

Em busca de analisar a compreensão dos alunos acerca da marcação de número do substantivo comum, aplicamos uma atividade diagnóstica com os alunos do 6º ano de uma escola municipal de referência de Teresina-PI. Vinte e três alunos participaram respondendo a atividade aplicada. As categorias de análises foram: a marcação de número do substantivo comum segundo os aspectos morfológico, sintático e semântico. Apresentamos os resultados por meio dos gráficos a seguir.

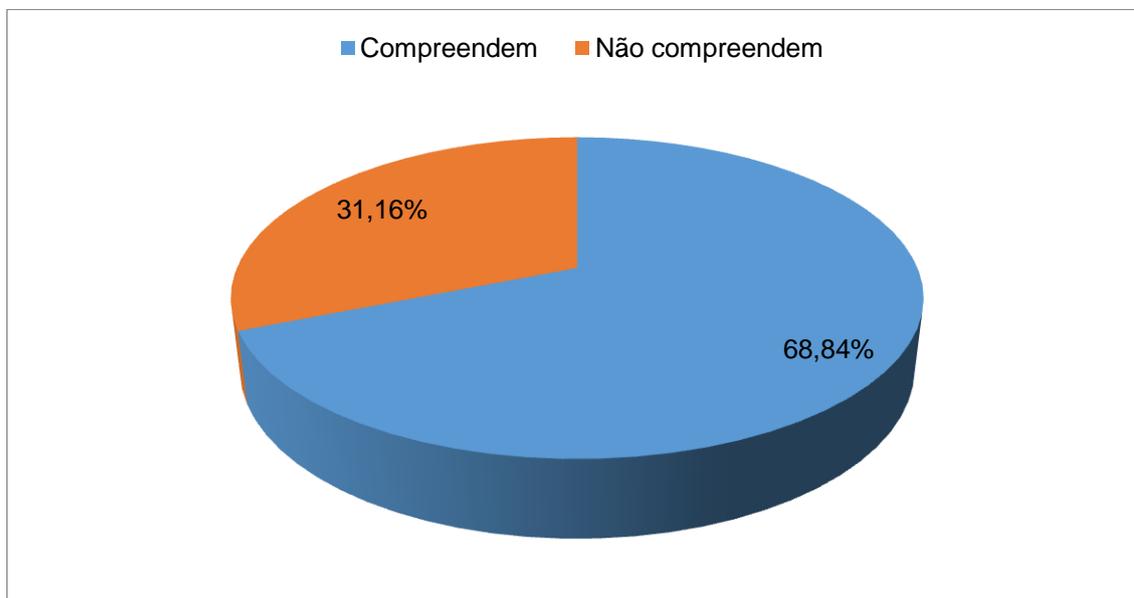
GRÁFICO 01 – Marcação do número do substantivo comum como um processo morfológico



Fonte: Dados coletados a partir da atividade diagnóstica aplicada.

De acordo com o gráfico acima, verificamos que 56,52% dos alunos compreendem a marcação de número do substantivo comum em seu aspecto morfológico. Já 43,48% mostram não compreenderem.

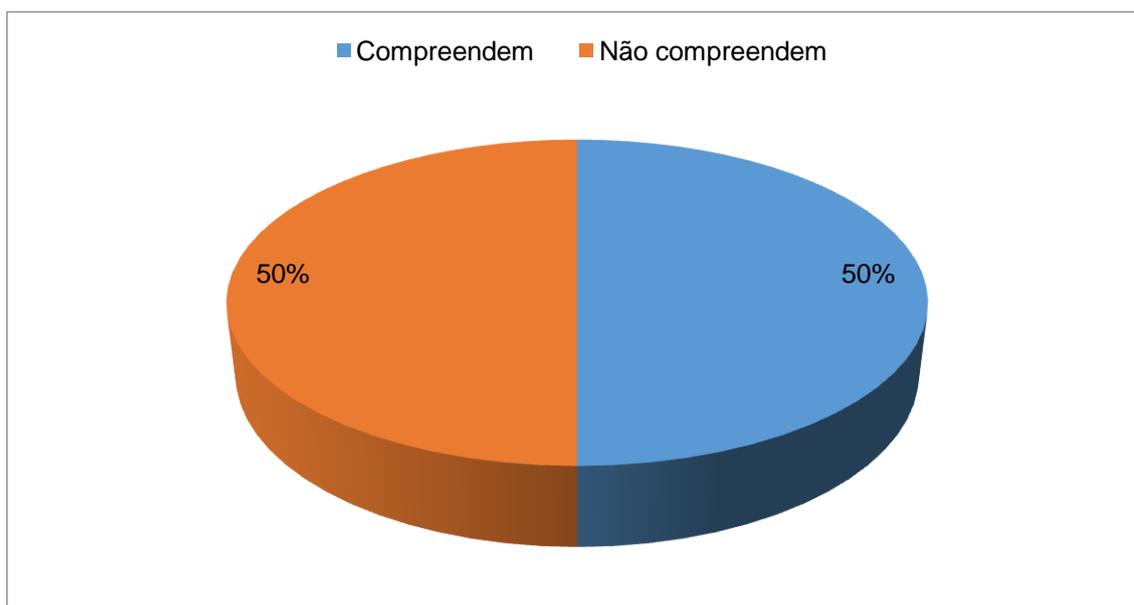
Gráfico 2: Marcação do número do substantivo comum como um processo sintático



Fonte: Dados coletados a partir da atividade diagnóstica aplicada.

Com base no gráfico acima, verificamos que 68,84% dos alunos compreendem a marcação do número do substantivo comum em seu aspecto sintático, enquanto que 31,16% dos alunos não compreendem.

Gráfico 3: Marcação do número do substantivo comum como um processo semântico.



Fonte: Dados coletados a partir da atividade diagnóstica aplicada.

Nesse item, verificamos que 50% dos alunos compreendem a marcação de número do substantivo comum como um processo semântico. Ao passo que 50% não compreendem a marcação do número do substantivo comum em seu aspecto semântico.

Os resultados mostram que na turma de 6º ano investigada os alunos compreendem mais o fenômeno da marcação de número em seu aspecto sintático do que em seus aspectos semânticos e morfológicos. No entanto, o índice de acertos dos alunos nos três aspectos ainda foi baixo. O que revela a necessidade do professor complementar o assunto abordado no livro didático por meio de uma proposta de intervenção.

No próximo capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção para o ensino da marcação de número do substantivo comum para o 6º ano que visa contemplar as lacunas deixadas pelo livro didático adotado.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo apresentamos uma proposta de intervenção sobre a marcação de número do substantivo comum para alunos do 6º ano do ensino fundamental. Essa proposta foi elaborada após análise de uma atividade diagnóstica aplicada a alunos do 6º ano de uma escola municipal de Teresina-PI e da análise do livro didático adotado por esta escola.

6.1 Pressupostos teóricos

A proposta sugere que o assunto seja trabalhado em seus três aspectos (morfológico, sintático e semântico) em cinco encontros de duas horas-aula: no primeiro encontro - número do substantivo comum: conceito e regra geral; no segundo encontro - regras especiais /r/, /s/, /z/, /al/, /el/, /il/, /ol/, /ul/; no terceiro encontro - regras especiais: /ao/ para /ães/, /aos/, /ões/; /m/ para /ns/; no quarto encontro - regras especiais: substantivos usados somente no plural, diminutivo plural, plural de substantivos com 'o' fechado ou aberto, substantivos que mudam os significados de acordo com a flexão de número, os substantivos que terminam em /x/ e no quinto encontro: - marcação do número do substantivo comum e variação linguística. Cada encontro contempla os seguintes aspectos: conteúdo, objetivo, tempo estimado, material necessário, desenvolvimento e avaliação.

Nesses encontros, são desenvolvidas atividades de análise e reflexão sobre a marcação de número dos substantivos comuns priorizando a observação da língua em funcionamento para que os próprios alunos sejam capazes de construir os conceitos, identificar as regularidades e irregularidades e inferir também as regras.

O objetivo principal desta proposta é criar condições para que os alunos do 6º ano do ensino fundamental compreendam o processo de marcação de número do substantivo comum no PB. Nossa intenção não é apresentar um método de ensino, mas sugerir atividades que possam auxiliar o professor no ensino desse assunto. Portanto, podem ser aperfeiçoadas, revisadas e ressignificadas, ou seja, alteradas para se adaptarem às necessidades de cada turma.

Para elaborar esta proposta de ensino, pautamo-nos principalmente em: PCN (1998), Faraco & Castro (1999), Bechara (2006), Bortoni-Ricardo (2001, 2005), , Geraldi (2004), Travaglia (2004), Paraguassu & Müller (2007) e Bagno (2009).

Para estimular o aluno a analisar e refletir sobre a marcação de número no PB, assumimos Paraguassu & Müller (2007). As autoras, ao analisarem o fenômeno da marcação de número no PB, observaram que os nomes comuns com a ausência da desinência {-s} não estão, necessariamente, no singular. Dessa forma, Paraguassu & Müller (2007) defendem que a morfologia de número não deve ser considerada como a operação suficiente para transformar singularidades em pluralidades. Para as autoras o SgN não apresenta uma semântica de número especificada e é compatível tanto com indivíduos singulares quanto com indivíduos plurais.

Assim como Travaglia (2004), acreditamos que a grande contribuição da Linguística moderna para o professor foi o conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e sobre como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que é mesmo constitutiva da língua.

Além disso, assumimos que o ensino de linguagem deve ser centrado no texto, tendo em vista que a língua é a manifestação viva da linguagem. Com isso, as regras gramaticais não devem ser ensinadas de forma descontextualizada, mas na perspectiva de sua funcionalidade textual (FARACO & CASTRO, 1999).

Isso porque, como Bagno (2009), estamos certos de que a função do ensino de língua na escola não é ensinar a todo custo uma norma padrão idealizada por meio da memorização mecânica da nomenclatura da GT. A principal diferença entre o modo tradicional de ensino de língua e as propostas mais recentes está numa mudança de foco como da metalinguagem para operações com a linguagem, do conteúdo para procedimentos textuais-discursivos e da frase solta para textos autênticos.

Ainda segundo Bagno (2009), de acordo com a nova proposta de ensino de língua, para o indivíduo e para a sociedade não é importante aprender a fazer classificações mecânicas baseadas em procedimentos analíticos que parecem não levar a nada e ser apenas uma finalidade em si mesma, mas aprender a usar a língua, a reconhecer seus múltiplos recursos, ampliar seu repertório linguístico e sua competência comunicativa. Essas novas propostas privilegiam, portanto, as

operações que um falante competente é capaz de realizar com sua língua materna, como o ensino dos procedimentos textuais, das técnicas discursivas, das estratégias interacionais que permitem que alguém se expresse adequadamente às múltiplas situações de interação verbal, tanto falada quanto escrita, em que esse indivíduo vai se encontrar no decorrer de toda a sua vida em sociedade. Isso significa que a AL constitui uma alternativa complementar de estudo da língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos orais e escritos dando-lhes suporte. Geraldi (2004a) explica que a AL se caracterizaria como uma atividade reflexiva acerca da língua nos seus aspectos gramaticais, discursivos, estilísticos, pragmáticos, fonológicos etc.

Segundo os PCN (1998), para que se aprenda a pensar e falar sobre a própria linguagem, a realizar uma atividade de natureza reflexiva, ou seja, uma atividade de AL é necessário que sejam planejadas as situações didáticas que possibilitam a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos que o autor do texto utiliza, mas também sobre a forma pela qual a seleção desses recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições que o gênero e o suporte impõem. Além disso, é necessário que os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos sejam tomados como objeto de reflexão (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, a atividade que é a mais importante é a que cria situações nas quais os alunos atuam sobre a própria linguagem, constroem paradigmas próprios da fala de sua comunidade progressivamente, ao longo dos vários anos de escolaridade, percebem similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantam hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão (BRASIL, 1998).

Portanto, ao selecionar os conteúdos de análise linguística deve ficar claro que a gramática tradicional não pode ser a referência, não deve haver preocupação em reconstruir com os alunos o quadro descritivo que consta nos manuais de gramática escolar.

Dessa forma, deve ser ensinado o que responde aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades que os alunos apresentam nas atividades de produção, leitura e escuta de textos, mas não deve ser ensinado o que responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar (BRASIL, 1998).

A metodologia de ensino deve corresponder a uma prática que parte da reflexão que os alunos produzem mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, do conhecimento gramatical produzido, pela mediação do professor, em vez de reproduzir a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação da GT “cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 29).

Além disso, não podemos nos esquecer da variação linguística, quando se trata de ensino de LP. Como vimos, segundo Bechara (2006), todo falante deve ser um poliglota na sua própria língua, precisa conhecer além de sua modalidade linguística, as modalidades linguísticas das outras pessoas culturalmente superiores e inferiores a ele.

Segundo Bortoni-Ricardo (2001), a justaposição de dialetos em sala de aula é um momento propício para desencadear as ações que contribuem tanto para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno como para sua consciência crítica das diferenças linguísticas.

Entretanto, segundo Bortoni-Ricardo (2005), apesar de a escola ter como orientação ensinar a norma padrão da língua, ela precisa não considerar defeituoso nem desprezar tudo o que se afastar desse código. Assim, o professor deve ensinar português negando o pressuposto de que deve ser eliminado todo o saber linguístico que se desvia da norma-padrão para dar lugar à aprendizagem do chamado "bom português". Portanto, o aluno não deve ser censurado e corrigido, nem criticado, discriminado, se falar "nóis mudemo", "nóis sabe", "os menino viero". Se isso acontecer, prejudicará o desenvolvimento da competência comunicativa desse aluno e instala-se e fortalece-se o preconceito linguístico.

É, portanto, no sentido do que foi exposto que apresentamos a seguir a nossa proposta de intervenção para o ensino da marcação de número do substantivo comum no PB para o 6º ano do Ensino Fundamental.

6.2 1º Encontro

CONTEÚDO: Número do substantivo comum: conceito e regra geral

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar os substantivos comuns no plural, no singular e no neutro em textos.
2. Deduzir a regra geral da marcação do número dos substantivos comuns.
3. Empregar o conteúdo estudado em frases.
4. Compreender a semântica da marcação de número no PB.

TEMPO ESTIMADO:

2 horas/aula

MATERIAL NECESSÁRIO

1. Exercícios digitados
2. Quadro de acrílico
3. Pincel
4. Apagador

DESENVOLVIMENTO:

Para alcançar os objetivos deste encontro, o professor distribuirá a grupos de dois ou três alunos os textos a seguir:

Texto 1



Em seguida, o professor solicitará que os alunos leiam o primeiro texto silenciosamente, e depois o professor lê em voz alta e em seguida, os alunos comentarão sobre o que entenderam.

Prosseguindo o professor solicitará aos alunos que leiam as questões referentes ao texto lido, listadas abaixo, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam.

1. Quantos armazéns tem o pai de Manolito?
2. Quantas filiais Manolito pretende abrir?
3. Como você chegou a essas conclusões?
4. Como você explica a fala de Manolito no último quadrinho?
5. Pelo que você observou acima, podemos dizer que os substantivos podem estar no singular, quando indicam _____, e no plural, quando indicam _____.
6. Observe agora a frase “Mariana vendeu livro hoje”. Nessa frase o substantivo destacado quanto ao número significa que:
 - A) Mariana vendeu um livro.
 - B) Mariana vendeu mais de um livro.
 - C) Mariana vendeu um ou mais livros.
 - Nesse caso, podemos afirmar que o substantivo ‘livro’ quanto ao número é:
 - 1 Singular
 - 2 Plural
 - 3 Neutro
 - Então, o que você conclui acerca da diferença entre o substantivo no singular, no plural ou no neutro? Dê exemplos.

Enquanto os alunos realizam a tarefa em conjunto, o professor supervisionará o que fazem ajudando-os nas dificuldades encontradas.

Quando todos concluírem as questões propostas, o professor fará a correção coletiva solicitando que cada um leia sua resposta, permitindo e incentivando a

discussão, bem como esclarecendo as dúvidas e fazendo comentários sobre o assunto estudado. Depois, o professor solicita que os alunos leiam o texto 2.

Texto 2



Você conhece o conto “A Bela Adormecida”? Leia um trecho dessa história, prestando atenção nos substantivos destacados.

O príncipe olhou ao redor do castelo. Tudo estava paralisado: **esquilos, coelhos, veadinhos**, todos quietos.

No castelo, viu o cocheiro segurando **a carruagem** do rei; crianças pulando amarelinha paradas no ar, em pleno salto; **um cão** roendo **um osso**; **o pavão** com **a cauda** aberta; os passarinhos calados nos ramos. [...]

Nesse ambiente mágico, o príncipe não resistiu e beijou os lábios da princesa.

A Bela Adormecida abriu os olhos e se apaixonou. Naquele momento, a vida arrebentou no castelo. Os **cães** latiram e abanaram o rabo, as **moscas** voaram, os **passarinhos** cantaram.[...]

LÍLIA CHAIB; Mônica Roldrigues da Costa (Adap.). As melhores histórias de princesa. São Paulo: Publifolha, 2000.p. 44.

Em seguida o professor solicitará que os alunos leiam o texto silenciosamente, depois ele lê em voz alta e criará condições para que eles falem sobre o que entenderam.

Prosseguindo, os alunos leem as questões referentes ao texto lido, listadas a seguir. Se houver dúvidas, o professor esclarecerá e logo após, solicitará que eles as respondam.

1. Escreva em que número estão os substantivos destacados no primeiro e no segundo parágrafo do conto.
2. Reescreva o último parágrafo passando para o singular os substantivos destacados e fazendo as adequações necessárias. O que mudou na estrutura do

parágrafo ao passar as palavras destacadas do plural para o singular? Leia as frases e responda as questões de 3 a 5:

“A escadaria da porta central era protegida por um portão de ferro [...]”

“O carro estacionou em frente a um simpático sobradinho branco com portas e janelas azuis.”

3. Qual a diferença de significado entre os dois substantivos destacados?
4. Que alteração o substantivo ‘portas’ sofreu em relação ao substantivo ‘porta’?
5. Pesquise no texto outros exemplos de palavras que fazem o plural dessa forma.
6. Observe a marcação de número dos substantivos a seguir. Em seguida, explique sobre a marcação de número dos substantivos tratada nesta atividade, ilustrando com cinco exemplos e sintetizando o que concluiu a respeito da regra a partir dos exemplos observados.

Casa – casas; ponte – pontes; bacuri - bacuris; osso – ossos; urubu – urubus; boi – bois; mãe - mães

Enquanto os alunos realizam a tarefa em conjunto, o professor supervisionará o que fazem ajudando-os nas dificuldades encontradas.

Logo após a conclusão da atividade, o professor solicitará que cada um leia sua resposta, permitindo e incentivando a discussão, bem como comentando as respostas com a ajuda dos alunos a fim de que seja elaborada uma resposta única, com exemplos.

Uma atividade complementar pode ser a produção escrita de um resumo contendo o registro das informações mais importantes sobre o conteúdo estudado para ser escrita em um cartaz para exposição no mural da sala de aula.

Na ocasião o professor aproveita para chamar a atenção sobre outras formas de se fazer o plural além do acréscimo do /s/.

AValiação

1. Indique a marcação de número dos substantivos comuns destacados a seguir, escrevendo ao lado de cada frase as palavras singular, plural ou neutro. Justifique.

A) João comprou **cadeira**.

B) João comprou uma **cadeira**.

C) João comprou **cadeiras**.

D) Maria trouxe **maçã** do supermercado.

2. Forme 3 frases empregando os substantivos a seguir. Depois indique a marcação de número por meio das palavras singular, plural ou neutro e justifique.

batatas -

batata -

uma batata -

6.3 2º Encontro

CONTEÚDO: Número do substantivo comum: regras especiais (/r/, /s/, /z/, /al/, /el/, /il/, /ol/, /ul/)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1 - Refletir sobre a marcação do número dos substantivos comuns terminados em /r/, /s/ e /z/.

2 - Deduzir a regra de formação do plural dos substantivos comuns terminados em /r/, s/ e /z/.

3 - Empregar os substantivos comuns terminados em /r/, /s/ e /z/ no plural em textos

4 - Refletir sobre a marcação do número dos substantivos comuns terminados em /al/, /el/, /il/, /ol/, /ul/.

5 - Deduzir a regra de formação do plural dos substantivos comuns terminados em -al, -el, -il, -ol, -ul.

6 - Empregar os substantivos comuns terminados em /al/, /el/, /il/, /ol/, /ul/ no plural em textos.

TEMPO ESTIMADO:

2 horas/aula

MATERIAL NECESSÁRIO

1. Exercícios digitados
2. Quadro de acrílico
3. Pincel
4. Apagador

DESENVOLVIMENTO:

Para alcançar os objetivos 1, 2 e 3 deste encontro, o professor distribuirá aos grupos de dois ou três alunos uma folha contendo as questões a seguir. Em seguida, o professor solicitará aos alunos que leiam as questões listadas, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam:

1. O que os substantivos a seguir têm em comum em relação à marcação de número? Todos eles apresentam uma mesma característica? Qual é essa característica?

Flores, seres, professores, seres, pomares, colheres, raízes, narizes, vozes, rapazes, cuscuzes, pazes, países, meses, chineses, camponeses, juízes, mares, açúcares.

2. Distribua os substantivos da questão anterior na coluna referente ao plural, no quadro a seguir e reescreva-os no singular.

Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural

3. Em quantos grupos podemos dividir os substantivos da questão anterior? Quais são esses grupos?

4. Escreva os nomes dos grupos no quadro a seguir e distribua novamente os substantivos de acordo com a terminação no singular.

5. De acordo com o quê você compreendeu, o que você sabe agora sobre os substantivos comuns que marcam o plural com o acréscimo do **/es/**?

6. Reescreva as palavras a seguir no singular:

crises, partes, classes, tristes, cidades, nomes

7. Existe alguma diferença entre a flexão de número dos substantivos comuns tratados nas questões 1, 2, 3, 4 e 5 e os substantivos comuns tratados na questão 6? Explique.

8. O que você conclui após responder a questão anterior?

9. Procure substantivos comuns em revistas, jornais, cartazes ou livros que fazem a marcação de número da mesma forma que os substantivos da questão 6.

10. Explique a flexão de número dos substantivos comuns a seguir ilustrando com outros exemplos

o camponês – os camponeses

o lápis - os lápis

11. Leia o anúncio:



- a) Como você explica o plural “juniores”?
- b) Como você pronuncia essa palavra?

12. Reflita sobre a flexão de número dos substantivos tratada nesta atividade, ilustrando com cinco exemplos. Em seguida, sintetize o que concluiu a respeito da regra a partir dos exemplos observados.

Enquanto os alunos realizam a tarefa em conjunto, o professor supervisionará o que fazem ajudando-os nas dificuldades encontradas.

Logo após a conclusão da atividade, o professor solicitará que cada um leia sua resposta, permitindo e incentivando a discussão, bem como comentando as respostas com a ajuda dos alunos a fim de que seja elaborada uma resposta única, com exemplos, para ser escrita em um cartaz para exposição no mural da sala de aula.

Na ocasião o professor aproveita para chamar a atenção sobre outras formas de se fazer o plural além do acréscimo do /es/, antecipando o assunto a ser tratado em seguida.

Para alcançar os objetivos 4, 5 e 6 deste encontro, o professor distribuirá aos grupos de dois ou três alunos uma folha contendo as questões a seguir. Em seguida, o professor pede aos alunos que leiam as questões listadas abaixo, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam.

1. O que os substantivos a seguir têm em comum? Todos eles apresentam uma mesma característica? Qual é essa característica?

varais, anzois, sois, pauis, papeis, pinceis, funis, barris, fuzis, fósseis, répteis, móveis.

2. Distribua esses substantivos na coluna referente ao plural, no quadro a seguir e reescreva-os no singular

Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural

3. Em quantos grupos podemos dividir os substantivos da questão anterior? Quais são esses grupos?

4. Escreva os nomes dos grupos no quadro a seguir e distribua novamente os substantivos de acordo com terminação no singular.

5. De acordo com a sua compreensão do que foi estudado, o que você sabe agora sobre os substantivos comuns que marcam o plural com o acréscimo de **/is/** ou **/eis/**?

6. Procure exemplos de substantivos em revistas, jornais, cartazes ou livros que fazem a marcação de número da mesma forma que os substantivos da questão anterior.

7. Existe alguma diferença entre a marcação de número dos substantivos comuns 'móvel' e 'papel' ou 'fóssil' e 'fuzil'? Explique.

8. Reflita sobre a flexão de número dos substantivos tratada nesta atividade, ilustrando com cinco exemplos diferentes dos que já foram apresentados. Em seguida, sintetize o que concluiu a respeito da regra a partir dos exemplos observados.

Enquanto os alunos realizam a tarefa em conjunto, o professor supervisionará o que fazem ajudando-os nas dificuldades encontradas.

Logo após a conclusão da atividade, o professor solicitará que cada um leia sua resposta, permitindo e incentivando a discussão, bem como comentando as respostas com a ajuda dos alunos a fim de que seja elaborada uma resposta única, com exemplos.

Uma atividade complementar pode ser a produção escrita de um resumo contendo o registro das informações mais importantes sobre o conteúdo estudado para ser escrita em um cartaz para exposição no mural da sala de aula.

Na ocasião o professor aproveita para chamar a atenção sobre outras formas de se fazer o plural além da substituição do 'l' por 'is' ou 'eis', antecipando o assunto da próxima aula.

AValiação

1. Complete as frases a seguir com os substantivos abaixo no plural:

rosa, ser, animal, réptil, vaca, cabra, flor, raiz, camponês, ave.

a) Na fazenda do meu amigo, há várias espécies de _____ vivos, como, peixes, _____, anfíbios, mamíferos, _____.

b) Há árvores enormes e antigas com _____ profundas nessa fazenda.

c) Há um belo jardim onde são cultivados diversos tipos de _____, como margaridas. dalias, _____, jasmims lá nesse lugar .

d) Os _____ que moram na fazenda vieram de diferentes _____.

e) Os currais da fazenda estão sempre cheios de _____, como bois, _____, bodes cabras, carneiros, etc.

2. Com que letra terminam os substantivos que você usou no exercício anterior? Justifique a marcação de número dessas palavras.

6.4 3º Encontro

CONTEÚDO – Número do substantivo comum: regras especiais; /ao/ em /ães/, /aos/, /ões/; /m/ /ns/;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1 - Refletir sobre a marcação do número dos substantivos comuns terminados em /ao/.
- 2 - Identificar a irregularidade da marcação do número dos substantivos comuns terminados em /ao/.
- 3 - Deduzir a regra de formação do plural dos substantivos comuns terminados em /ão/.
- 4 - Empregar os substantivos comuns terminados em /ao/ no plural em textos.
- 5 - Refletir sobre a marcação do número dos substantivos comuns terminados em /m/.
- 6 - Deduzir a regra de formação do plural dos substantivos comuns terminados em /m/.
- 7 - Empregar os substantivos comuns terminados em /m/ no plural em textos.
- 8 - Identificar a irregularidade da marcação do número dos substantivos comuns terminados em /ão/.

TEMPO ESTIMADO

2 horas/aula

MATERIAL NECESSÁRIO

1. Exercícios digitados
2. Quadro de acrílico
3. Pincel
4. Apagador

DESENVOLVIMENTO

Para alcançar os objetivos 1, 2, 3 e 8 deste encontro, o professor distribuirá aos grupos de dois ou três alunos uma folha contendo as questões a seguir. Em seguida, o professor solicitará aos alunos que leiam as questões listadas abaixo, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam.

1. Distribua esses substantivos nas colunas referentes ao plural, no quadro a seguir e reescreva-os no singular.

cães, órgãos, ladrões, mãos, capitães, leões, irmãos, balões, cidadãos órfãos, pães, botões,

Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural

2. O que os substantivos da questão anterior têm em comum? Todos eles apresentam uma mesma característica? Qual é essa característica?

3. Existe alguma diferença quanto à marcação de número desses substantivos. Qual?

4. Em quantos grupos podemos dividir os substantivos da questão anterior? Quais são esses grupos?

5. Escreva os nomes dos grupos no quadro a seguir e distribua novamente os substantivos de acordo com terminação no plural

6. De acordo com o quê você compreendeu o que você sabe agora sobre a marcação de número dos substantivos comuns que terminam em /ão/? Escreva outros exemplos.

Enquanto os alunos realizam a tarefa em conjunto, o professor supervisionará o que fazem, ajudando-os nas dificuldades encontradas

Logo após a conclusão da atividade, o professor solicitará que cada um leia sua resposta, permitindo e incentivando a discussão, bem como comentando as respostas com a ajuda dos alunos a fim de que seja elaborada uma resposta única, com exemplos para ser escrita em um cartaz para exposição no mural da sala de aula.

Na ocasião o professor aproveita para chamar a atenção sobre outras formas de se fazer o plural além da substituição do /ão/ por /ãos/, /ães/ ou /ões/ que já foram estudadas, antecipando o assunto da próxima aula.

Para alcançar os objetivos 4, 5 e 6 deste encontro, o professor distribuirá aos grupos de dois ou três alunos uma folha contendo as questões a seguir. Em seguida, o professor pede aos alunos que leiam as questões listadas abaixo, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam.

1. O que os substantivos a seguir têm em comum? Todos eles apresentam uma mesma característica? Qual é essa característica?

Bombons, reféns, jardins, capins, tucuns, batons, armazéns, vinténs, sons nuvens, garçons, cupins

2. Distribua, no quadro, os substantivos da questão anterior e em seguida, reescreva-os no singular.

Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural

3. Reflita sobre a flexão de número dos substantivos tratada nesta atividade, ilustrando com cinco exemplos. Em seguida, sintetize o que concluiu a respeito da regra a partir dos exemplos observados.

Enquanto os alunos realizam a tarefa em conjunto, o professor supervisionará o que fazem ajudando-os nas dificuldades encontradas.

Logo após a conclusão da atividade, o professor solicita que cada um leia sua resposta, permitindo e incentivando a discussão, bem como comentando as respostas com a ajuda dos alunos a fim de que seja elaborada uma resposta única, com exemplos.

Na ocasião, o professor aproveita para chamar a atenção sobre outras formas de se fazer o plural além da substituição do /m/ por /ns/, antecipando o assunto da próxima aula.

AValiação

1. Complete os substantivos a seguir com os substantivos abaixo no plural:

carrossel, balanço, brinquedo, cão, garçom, bombom, canção, animal, mão, doce.

a) Na festa de aniversário foi muito divertida. Havia muitos _____, como carrosséis, gangorras, _____, rodas-gigantes, etc.

b) As crianças aproveitaram e se divertiram com os _____ de estimação que encontraram lá, como _____, gatos, coelhos.

c) Havia muitos garçons distribuindo muitos _____ de variados tipos.

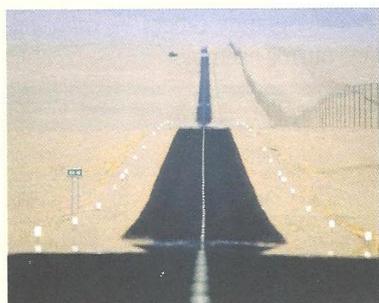
d) A festa estava bastante animada, foram ouvidas belas _____ infantis.

e) As crianças eram muito educadas, pois lavavam sempre as _____ antes de receberem os _____ que lhes eram oferecidos.

2. Com que letra terminam os substantivos comuns que você usou no exercício anterior? Justifique a marcação de número dessas palavras.

3. Leia o texto e responda:

Nos desenhos animados, as miragens sempre são visões elaboradas de oásis tropicais cheios de palmeiras e lindas piscinas. Elas aparecem no deserto seco de



Miragem no deserto, Namíbia

repente e, então, desaparecem no momento exato em que o herói, já castigado pelo sol, iria dar um mergulho. Esse tipo de ilusão não tem nada de real. claro, mas as miragens existem, sim, e podem fazê-lo ver água onde ela não existe. Em locais quentes você as vê o tempo todo. [...]

Tom Harris. Disponível em:
<http://ciência.hsw.ul.com.br>

Observe os substantivos em destaque no texto e agrupe-os no quadro a seguir de acordo com a regra que eles seguem na marcação de número. Justifique.

6.5 4º Encontro

CONTEÚDO: Número do substantivo comum: regras especiais (substantivos usados somente no plural; diminutivo plural, plural de substantivos com /o/ fechado ou aberto; substantivos que mudam os significados de acordo com a flexão de número – substantivos que terminam em /x/).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1 - Descobrir a irregularidade da marcação de número dos substantivos comuns que são usados apenas no plural.

- 2 - Compreender a situação de irregularidade da marcação de número dos substantivos comuns que são usados apenas no plural.
- 3 - Refletir sobre a marcação do número dos substantivos comuns no diminutivo plural.
- 4 - Deduzir as regras de marcação do número dos substantivos comuns no diminutivo plural.
- 5 - Empregar substantivos comuns no diminutivo plural em textos.
- 6 - Perceber a irregularidade do fonema /o/ aberto ou fechado na marcação do plural dos substantivos comuns.
- 7 - Compreender a regra de marcação de número dos substantivos comuns terminados em /x/.
- 8 - Explicar a marcação do número dos substantivos comuns terminados em /x/.
- 9 - Identificar os substantivos comuns que mudam o significado quando sofrem a marcação de número.

TEMPO ESTIMADO

2 horas/aula

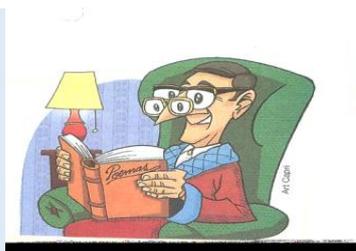
MATERIAL NECESSÁRIO –

1. Exercícios digitados
2. Quadro de acrílico
3. Pincel
4. Apagador

DESENVOLVIMENTO

Para alcançar os objetivos 1 e 2, deste encontro, o professor distribuirá aos grupos de dois ou três alunos uma folha contendo as questões a seguir. Em seguida, o professor pede aos alunos que leiam as questões listadas abaixo, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam.

1. Leia o poema e responda as questões que seguem:



Meus óculos estão fracos, muito fracos,
 Não enxergo nada no sul, nem no norte,
 Posso fazer duas coisas:
 Ou compro uns óculos mais fortes,
 Ou compro uns **óculos** para os meus óculos.

Nani. Cachorro quente uivando pra lua. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1987. P.13.

- a) O que gera humor no poema?
- b) Na Língua Portuguesa há alguns substantivos que são semelhantes ao nome destacado no texto quanto à flexão de número, como **as condolências, os pêsames, os arredores, as cócegas**, etc. Comente sobre a flexão de número desses substantivos ilustrando com outros exemplos.
- c - Passe para o plural o trecho a seguir.
- “... essa descoberta é a peça-chave para o desenvolvimento de uma vacina contra diabetes...”.

Para alcançar os objetivos 3, 4 e 5 deste encontro, o professor distribuirá aos grupos de dois ou três alunos uma folha contendo as questões a seguir. Em seguida, o professor orientará aos alunos para que leiam as questões listadas abaixo, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam.

1. Passe para o singular:

Singular	Plural
	Cãezinhos
	Florezinhas ou florzinhas
	Quintaizinhos
	Irmãozinhos
	Pasteizinhos

	Caracoizinhos
	Anzoizinhos
	Professorezinhos/ professorzinhos

2. Complete o quadro a seguir informando o que se pede:

Substantivo no singular	Substantivo no plural	Substantivo no diminutivo plural
Pão		
animal		
botão		
cidadão		
mulher		
coração		

3. Reescreva as frases empregando no diminutivo plural o substantivo destacado:

- Comi dois pães
- Vi no sítio muitos animais silvestres no sítio.
- Caíram três botões do casaco do bebê.
- Desenhei, no canto da carta, muitos corações.
- Comprei seis colheres.

4. Reflita sobre a flexão de número dos substantivos no grau diminutivo plural, ilustrando com cinco exemplos. Em seguida, sintetize o que concluiu a respeito da regra a partir dos exemplos observados.

Para alcançar o objetivo 6 deste encontro, o professor distribuirá aos grupos de dois ou três alunos uma folha contendo as questões a seguir. Em seguida, o professor pede aos alunos que leiam as questões listadas, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam.

1 - Passe os substantivos para o plural escrevendo-os na respectiva coluna

No singular lê-se /ô/	No plural lê-se /ó/	No plural lê-se /ô/
O caroço		
O adorno		
O bolso		
O tijolo		
O olho		
O esforço		
O moço		
O almoço		
O fogo		

2. Agrupe os substantivos nas colunas do quadro a seguir

Os porcos, os corvos, os miolos, os polvos, os portos, os ossos, os bolos, os globos, os rolos

No plural lê-se /ó/	No plural lê-se /ô/

3. Em cada série de substantivo a seguir, há um intruso, identifique-o. Escreva-os no plural e leia-os em voz alta para descobrir.

- a) almoço – tijolo – miolo – olho
- b) povo – esposo – imposto – miolo
- c) osso – poço – bolso – porto
- d) caroço – corpo – sogro – rolos

4. Agora responda: por que essas palavras são intrusas?

5. O que você observou no emprego desses substantivos no singular e no plural?

Para alcançar os objetivos 7 e 8 deste encontro, o professor distribuirá aos grupos de dois ou três alunos uma folha contendo as questões a seguir. Em seguida, o professor solicitará aos alunos que leiam as questões listadas abaixo, esclarecerá as dúvidas e solicitará que eles as respondam.

1. Explique a flexão de número dos substantivos comuns a seguir ilustrando com outros exemplos

o tórax - os torax

o fênix – os fênix

o (a) xerox - os (as) xerox

o durex – os durex

Para alcançar o objetivo 9 deste encontro, o professor solicitará aos alunos que leiam as questões listadas abaixo, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam

1. Faça a correspondência. Se necessário, consulte o dicionário.

- | | |
|-----------------|------------------------------------|
| (a) Bem | () salário |
| (b) Bens | () dorso |
| (c) Costa | () fim de vigência de um contrato |
| (d) Costas | () virtude, felicidade |
| (e) Vencimento | () litoral |
| (f) Vencimentos | () dinheiro |
| (g) Cobre | () propriedades, posses |
| (h) Cobres | () metal |

2. O que você observou no emprego desses substantivos no singular e no plural?

Logo após a conclusão da atividade, o professor solicita que cada um leia sua resposta, permitindo e incentivando a discussão, bem como comentando as respostas com a ajuda dos alunos a fim de que seja elaborada uma resposta única, com exemplos, para ser escrita em um cartaz para exposição no mural da sala de aula.

AValiação

1. Em cada série de substantivo a seguir, há um intruso. Escreva-os no plural e leia-os em voz alta para descobrir.

- a) globo – gosto – ovo – polvo
- b) bolo – cachorro - rolo – miolo
- c) osso – adorno – bolso – almoço
- d) soro – corpo – esposo – estojo

2. Agora responda: Por que essas palavras são intrusas?

3. Complete as seguintes frases com os substantivos comuns dos parênteses na forma adequada quanto ao número. Depois justifique sua resposta

- a) Comi dois _____ no lanche. (pãozinho)
- b) Há muitos _____ na floresta. (animalzinho)
- c) Os _____ estavam quebrados. (pires)
- d) Os _____ são de má qualidade. (lápiz)
- c) Os _____ estão sobre a mesa. (fax)

5. Forme frases empregando os substantivos comuns a seguir. Explique sobre a marcação de número destes substantivos.

- a –vencimento
- b – vencimentos
- c – costas
- d - costa

6.6 5º Encontro

CONTEÚDO: Marcação do número do substantivo comum e variação linguística

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1 - Ler e compreender textos pertencentes a diferentes variedades linguísticas.
- 2 - Identificar a ocorrência das variedades linguísticas em textos orais e escritos.

3 - Refletir sobre norma padrão, norma culta, variedade popular.

4 - Reconhecer a norma-padrão correspondente às variedades populares dos textos apresentados.

5 - Reconhecer os desvios mais frequentes na marcação do número dos substantivos comuns em textos orais e escritos.

6 – Compreender a importância das variedades linguísticas para o desenvolvimento da competência comunicativa..

TEMPO ESTIMADO

2 horas/aula

MATERIAL NECESSÁRIO –

1. Exercícios digitados
2. Quadro de acrílico
3. Pincel
4. Apagador

DESENVOLVIMENTO

Para alcançar os objetivos deste encontro, o professor distribuirá aos grupos de dois ou três alunos os textos a seguir.

Texto 1



O gerente de vendas recebeu o seguinte fax de um dos seus novos vendedores: 'Seo Gomis o cliente de Belzonte pediu mais cuatruenta pessa. Faz

favor toma as providenssa, Abrasso, Nirso.' Aproximadamente uma hora depois, recebeu outro: 'Seo Gomis, os relatório di venda vai xega atrazado proque to fexando umas venda. Temo que manda treis miu pessa. Amanhã tô xegando. Abrasso, Nirso.' No dia seguinte: 'Seo Gomis, num xeguei pucausa de que vendi maiz deis miu em Beraba. To indo pra Brazilha. Abrasso, Nirso.' No outro: 'Seo Gomis, Brazilha fexo 20 miu. Vo pra Frolinoplis e de lá pra Sum Paulo no vinhão das cete hora. Abrasso, Nirso'. E assim foi o mês inteiro. O gerente, muito preocupado com a imagem da empresa, levou ao presidente as mensagens que recebeu do vendedor. O presidente, um homem muito preocupado com o desenvolvimento da empresa e com a cultura dos funcionários, escutou atentamente o gerente e disse: - Deixa comigo, que eu tomarei as providências necessárias. E tomou. Redigiu de próprio punho um aviso e afixou no mural da empresa, juntamente com as mensagens de fax do vendedor: 'A parti de oje nois tudo vamo fazê feito o Nirso. Si priocupá menos em iscrevê serto, mod vendê maiz. Acinado, O Prizidenti.'

Em seguida, o professor solicitará que os alunos leiam o primeiro texto silenciosamente e depois o lerá em voz alta, criará condições para que eles comentem a respeito do texto, se entenderam, o que acharam. O professor promoverá uma discussão para verificar a compreensão dos alunos.

Prosseguindo o professor orientará os alunos para que leiam as questões referentes ao texto lido, listadas a seguir, e solicitará que eles expliquem, esclarecendo as dúvidas e solicitando que eles as respondam.

1. Releia as mensagens passadas por fax pelo novo funcionário:

'Se o Gomis o criente de Belzonte pidu mais cuatruenta pessa. Faz favor tomas as providenssa. Abrasso, Nirso.'

'Seo Gomis, os relatório di venda vai xega atrazado proque to fexando umas venda. Temo que manda três miu pessa. Amanhã tô xegando. Abrasso, Nirso.'

'Seo Gomis, num xeguei pucausa de que vendi maiz deis miu em Beraba. To indo pra Brazilha. Abrasso, Nirso.'

'Seo Gomis, Brazilha fexo 20 miu. Vo pra Frolinopolis e de la pra Sum Paulo no vinhão das cete hora. Abrasso, Nirso.'

- a) Essas mensagens correspondem ao padrão de linguagem que se espera na comunicação interna, em uma empresa, entre um subordinado e seu superior? Se não, o que foge a esse padrão?
- b) A escrita do novo funcionário não segue regras gramaticais ou segue regras diferentes das da norma-padrão? Justifique sua resposta.
- c) Caso alguém fizesse uma revisão no texto das mensagens do funcionário a fim de adequá-las à norma-padrão, como elas ficariam? Escolha uma das mensagens e faça as alterações que julgar necessárias para isso.
2. O gerente ficou preocupado com as mensagens da empresa ao ler e, por isso, levou-as até o presidente. Levante hipóteses:
- a) Por que o gerente ficou preocupado?
- b) Levando-se em conta as vendas realizadas pelo funcionário, a preocupação do gerente se justificava?
3. O presidente, após a conversa com o gerente, disse que tomaria "as providências necessárias". Quais providências eram provavelmente as esperadas pelo gerente?
4. O humor do texto é construído com base na quebra da expectativa do leitor quanto à atitude do presidente. Qual é essa quebra de expectativa?
5. Nas piadas, o efeito do humor geralmente é obtido por meio da exploração de crenças e preconceitos. No caso da anedota lida, qual é essa crença e/ou preconceito?
6. Em sua opinião, o procedimento do presidente foi correto? Justifique sua resposta.
7. No texto há desvios da marcação do número do substantivo? Em caso positivo identifique esses desvios e reescreva-os na variedade padrão. CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar, Português Linguagens, 6º ano. Editora Atual, 8ª ed. São Paulo: Atual, 2014.

Enquanto os alunos realizam a tarefa em conjunto, o professor supervisionará o que fazem, ajudando-os quando apresentarem dificuldades. Logo após a conclusão da atividade, o professor solicitará que cada um leia sua resposta,

permitindo e incentivando a discussão, bem como comentando as respostas com a ajuda dos alunos.

Prosseguindo, o professor orientará os alunos para que leiam o segundo texto silenciosamente. Depois, ele lê em voz alta e criará condições para que os alunos façam comentários a respeito do que entenderam. O professor promoverá uma discussão para verificar a compreensão

Texto 2

Título: Esse país tem jeito?

Oi amiga beleza? Quanto tempo que nois num se vê. Ta tudojôia? Desde que tu saiu tá tudo igualzin. Cada dia que passa nosso país piora um tiquin, o país tá num beco sem saída, de um lado a violência que tomou conta detudo. nois num pode nem sair de casa, que já é assaltado. Nois num temos sigurança de jeito nem um. Os poliça que tinha que fazer nossa segurança são os primeiros ladrão que se junta com os político que só promete e num cumpre, e quem sofre com isso é nois. Nois tá num mundo onde quem tem poco fica na pobreza, e quem tem muito continua ganhando mais. Inté quando vai demorar essa situação? Sem falar na saúde é gente na fila dos hospital isperando uma vaga pra ser atendido. Será que numvai miorar essas coisas não? Enquanto isso tamos aqui sofrendo mais que suvaco de alejado, graças a esses cabra ruim que só se preocupa Cá gente quando xega nosdias de votar. Mais fora isso ta tudo bom. Tô com muita saudade de tu muié estou esperando a tua chegada vem logo quando puder. Ta bom um beijo fica na paz!!!

Temos que conversar, com algumas pessoas para conseguirmos uma vaga para passarmos no concurso do SUS, mas nós conseguiremos vai ser muito fácil, depois daremos boas risadas deles.

Após a discussão, o professor orientará aos alunos para que leiam as questões referentes ao texto lido, listadas abaixo, solicita que eles expliquem, se for necessário, ele esclarecerá as dúvidas e solicitará para que eles as respondam.

1. Retire do texto palavras ou expressões que mostram o uso da variedade popular.

2. Um dos recursos utilizados para caracterizar a variedade linguística empregada pela personagem do texto é o desvio da marcação do número do substantivo comum. Identifique as ocorrências desse tipo de desvio e recrie-os na variedade padrão.

3. Transforme as seguintes frases retiradas do texto acima da variedade não-padrão para variedade padrão.

a) Os poliça que tinha que fazer nossa segurança são os primeiros ladrão que se junta com os político que só promete e num cumpre, e quem sofre com isso é nois.

b) Sem falar na saúde é gente na fila dos hospital isperando uma vaga pra ser atendido.

c) Enquanto isso tamos aqui sofrendo mais que suvaco de alejado, graças a esses cabra ruim que só se procupa Cá gente quando xega nosdias de votar.

4. A que grupo social pertence a personagem do texto? Justifique

Enquanto os alunos realizam a tarefa em conjunto, o professor supervisionará o que fazem, ajudando-os nas dificuldades encontradas. Logo após a conclusão da atividade, o professor solicitará que cada um leia sua resposta, permitindo e incentivando a discussão, bem como comentando as respostas com a ajuda dos alunos. Depois o professor solicitará que os alunos leiam o texto 3.

Texto 3

Declaração para os meus amigos

Ces são o colírio do meu ôiu.
 São o chiclete garrado na minha carça dins.
 São a maionese do meu pão.
 O limão da minha caipirinha.
 O rechei do meu biscoito.
 A masstumate do meu macarrão.
 A pincumel do meu buteco.

Nossinhoral
 Gosto dimais da conta docêis, uai.

Ces são tamém:
 O videperfume da minha pintiadêra.
 O dentifrício da minha iscovdidente.

Óiproceisvê,
 quem tem amigos assim, tem um tisôru!

Eu guárdesse tisouro, com todo carinho,
 Do lado esquerdupeito!!!
 Dentro do meu coração!!!

AMOOCÊIS PADANÂ!!!
 Beijim e inté.



Após a leitura realizada pelos alunos, o professor lerá em voz alta para em seguida, os alunos comentarem a respeito do texto, se expressando sobre o que entenderam, o que acharam. O professor promoverá uma discussão para verificar a compreensão.

Prosseguindo, o professor solicitará aos alunos que leiam as questões referentes ao texto lido, listadas abaixo, solicitará que eles expliquem, se houver necessidade as dúvidas dos alunos será esclarecidas e solicitará que eles as respondam.

1. Retire do texto palavras ou expressões que mostram o uso da variedade popular.
2. Há no texto palavras ou expressões que são escritas semelhantes à fala? Retire-as e reescreva na variedade padrão.

3. O autor do texto usou intencionalmente uma variante linguística para identificar o falar específico de um determinado grupo social? Explique.

4. Por que a variação linguística não está limitada somente às falas rurais ou urbanas sem prestígio, mas ocorre também na fala e na escrita das pessoas escolarizadas?

Enquanto os alunos realizam a tarefa em conjunto, o professor supervisionará a realização das atividades, ajudando-os nas dificuldades encontradas. Logo após a conclusão das atividades, o professor solicitará que cada um leia sua resposta, permitindo e incentivando a discussão, bem como comentando as respostas com a ajuda dos alunos.

AVALIAÇÃO

1 Leia a letra de uma canção folclórica chamada “Cuitelinho”.



<p>Cheguei na beira do porto onde as ondas se espaia. As garça dá meia volta e senta na beira da praia. E o cuitelinho não gosta que o botão de rosa caia, ai, ai.</p> <p>Ai quando eu vim da minha terra despedi da parentaia. Eu entrei no Mato Grosso</p> <p><small>Autor anônimo. Cuitelinho. In: <i>Música popular do Centro-Oeste/Sudeste</i> 4. Marcus Pereira, 1974.</small></p>	<p>dei em terras paraguaia. Lá tinha revolução, enfrentei fortes bataia, ai, ai.</p> <p>A tua saudade corta como aço de navaia. O coração fica aflito, bate uma, a outra faia. E os óio se enche d’água que até a vista se atrapaia, ai.</p>
--	--

a) Identifique as palavras do texto escritas de um modo diferente do dicionário.

a) Por que você supõe terem sido registrado dessa forma?

b) O verso “As garça dá meia volta” reproduz um modo de falar comum em seu cotidiano? Como você escreveria em uma redação escolar?

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. Para viver juntos: português, 6º ano: ensino fundamental. 3.ed.São Paulo: Edições SM, 2012.

Leia a tira abaixo, de Fernando Gonsales.



(Folha de S. Paulo, 3/8/2007.)

1. O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho, o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.

- a) Que palavras causam estranhamento a mulher?
- b) Como provavelmente ela diria essas palavras?

2. Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a fala. De que forma isso acontece?

3. No segundo quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.

- a) Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?
- b) A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que a fala dele revela? CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar, Português Linguagens, 6º ano. Editora Atual, 8ª ed. São Paulo: Atual, 2014.

8 CONCLUSÃO

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é investigar a compreensão dos alunos acerca da marcação de número do substantivo comum no português brasileiro no 6º ano do Ensino Fundamental a fim de elaborar uma proposta de intervenção voltada para análise e reflexão linguística, investigamos a compreensão dos alunos acerca da marcação de número do substantivo comum no PB no 6º ano do Ensino Fundamental por meio de uma atividade diagnóstica e constatamos que eles não compreendem a marcação de número do substantivo comum em todos os seus aspectos. Observamos que o aspecto que eles mais acertaram foi o aspecto sintático, em segundo lugar o morfológico e em terceiro, o semântico, o que mostra a necessidade de o professor de Língua Portuguesa refletir sobre sua prática.

Além de investigarmos a compreensão dos alunos do 6º ano por meio de uma atividade diagnóstica, para alcançar o objetivo deste trabalho, analisamos também o livro didático adotado pela escola, uma vez que dentro do contexto da escola pública, o livro didático se destaca como um dos principais recursos didáticos utilizados pelo professor de LP. Com essa análise, constatamos que esse recurso não aborda a marcação de número do substantivo de forma contextualizada e reflexiva, além disso, apresenta a marcação do número do substantivo comum apenas em seu aspecto morfológico, não apresenta nenhum caso acerca do aspecto sintático, muito menos do aspecto semântico.

Os resultados apontaram para a necessidade de elaboração de uma proposta de ensino para a turma investigada uma vez que os alunos demonstraram não compreender a marcação de número do substantivo comum no PB e a abordagem do livro didático mostrou-se insuficiente.

Diante dessa realidade, elaboramos uma proposta de intervenção da marcação de número do substantivo comum voltada para a análise e reflexão linguística. Para isso, associamos as prescrições da GT e do livro didático com as descrições linguísticas da marcação de número do substantivo comum realizadas sob a perspectiva da Semântica Formal e assumimos como pressuposto metodológico a AL.

A proposta de ensino foi elaborada para ser aplicada em cinco encontros. Em cada encontro, um aspecto do assunto é trabalhado por meio de questões que criam situações para que os alunos reflitam sobre o conteúdo. A associação das

prescrições com as descrições gramaticais sobre o assunto foi importante na medida em que fundamentou o professor na elaboração e na escolha das atividades da proposta.

Concluimos que as práticas tradicionais de ensino de LP precisam ser substituídas por práticas que se preocupam não só em ensinar a norma-padrão, mas em refletir sobre a língua, sua função e seu funcionamento. No entanto, para que isso se efetive, o professor de Língua Portuguesa deve instrumentalizar-se de conhecimentos linguísticos para que sua prática vá além da mera reprodução de conteúdo e, assim, crie condições para que os alunos aprendam de forma reflexiva e sistematizada.

Finalmente, destacamos que ainda há muito para ser investigado sobre a marcação de número do substantivo, não apenas no 6º ano do Ensino Fundamental, mas ao longo de todo o ciclo escolar.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BAKHTIN, Mikahil; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. **Gramática Escolar da Língua portuguesa**. 2 ed. ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

_____. **Ensino de Gramática: opressão ou liberdade?** São Paulo: Ática, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Conceitos de Análise Linguística Associados A Teorias de Gênero**. Campina Grande, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Varição lingüística e atividades de letramento em sala de aula** in KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Educação e Língua Materna I – Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização: mod I, vol. I, faz.1**. Brasília: UnB/SEEDFI, 2001.

_____. **Nós chegemu na escola, e agora? – Lições de Sociolinguística para professores.** São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1996.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. **História e Estrutura da Língua Portuguesa.** 2ª ed. Rio de Janeiro, vozes, 1970.

CEGALLA, Domingos Pascoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** 39ª edição. São Paulo: Ed Ampliada, 2005

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar, **Português Linguagens, 6º ano.** Editora Atual, 8ª ed. São Paulo: Atual, 2014.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa.** São Paulo, Scipione, 2008.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Para viver juntos: português, 6º ano: ensino fundamental.** 3.ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Jornadas. port: língua portuguesa, 6º ano.** 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DORETTO, Shirley Aparecida; BELOTI, Adriana. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem.** Encontros de Vista, v. 8, p. 89-103, 2011.

DUTRA, Camilla Maria Martins. **Concepções de Análise Linguística das Alunas Estagiárias do Curso de Letras da UFCG**. Anais do SILEL. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. **Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)**. *Educar em Revista*, n. 15, p. 1-9, 1999.

FARACO, Carlos Emilio; MOURA, Francisco. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1999.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua Portuguesa**. *Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN*. Dourados 1 (2012)

FERRAREZI JUNIOR, Celso; BASSO, Renato Miguel. **Semântica, semânticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “Gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Linguagem – atividade constitutiva**. In: *Almanaque 5*, São Paulo: Brasiliense, 1987. p 9-26.

SILVA, Kleber Aparecido da. **O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras da formação inicial de professores de língua portuguesa**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.4 p. 975-994, 2010.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul/dez. 2011

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004a. p. 39-45,

_____. **Unidades básicas do ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004b. p. 59-79.

_____, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: _____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.115-189.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

_____. **A Lingüística e ensino da língua portuguesa como língua materna**. 2009 In: Museu da língua portuguesa. Disponível em: <www.estacaodaluz.org.br>. Acesso em: 13 dez. 2016.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar**: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa. Dissertação de Mestrado. PUC – RIO, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O Papel da Linguística no Ensino de Língua**. UFPE/CNPq, 2002.

Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. 1999. Maria Inês Gomes de Sá et al., 2ª edição revista e ampliada, Brasília, INEP.

MENDONÇA Maria Célia. Língua e Ensino: Políticas de Fechamento. In MUSSALIM, F & BENTES, A.C. **introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V.2. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2004.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

MORESI, Eduardo (org.). **Metodologia da pesquisa**. Programa de Pós-Graduação Scrito Sensu em Gestão do conhecimento e Tecnologia da Informação. Universidade Católica de Brasília – UCB: Brasília – DF, 2003.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. **Semântica Formal: uma breve introdução**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

PARAGUASSU, Nize; MÜLLER, Ana. **A distinção contável-massivo nas línguas naturais**. Revista Letras, Curitiba, n. 73, p. 169- 183, set/dez 2007.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Língua Portuguesa, ensino fundamental; Curitiba, 2008.

PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa**. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Formação de Professores EAD, n. 18. Maringá: Eduem, 2005, v. 1, pp. 27- 79.

PERINI, Mário Alberto. **A gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEZATTI, Erotilde Goreti. **Pesquisas em Gramática Funcional – Descrição do Português**. São José do Rio Preto: Editora UNESP, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

SILVA, Kleber Aparecido da. **O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras da formação inicial de professores de língua portuguesa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v.10, n.4 p. 975-994, 2010.

SILVA, Maria Lúcia Resende. **Ensinando português ou educando em língua materna? O impacto da educação linguística na prática docente brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Noadia Íris da. **Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, nº 4, p. 949-973, 2010.

SILVA, Sílvia Ribeiro da; **ALVES-FILHO**, Sebastião Carlúcio. **A didatização da Análise linguística no Apostilado da rede privada de ensino médio**. R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 14, n. 1, jan./jun. 2012.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Linguística aplicada ao ensino de língua materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia**. Revel, n. 2, 2004.

VIEIRA, Ethieli; DÖRR, Juliane Lodi Castellani. **O trabalho de reflexão linguística nas salas de aula do Ensino Fundamental**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p.2.

ZANINI, M. **Uma Visão Panorâmica da Teoria e da Prática do Ensino de Língua Materna**. In. Acta Scientiarum, 21(1), Maringá, 1999, pp. 79- 88.

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTA DE ANUÊNCIA



ESTADO DO PIAUÍ CNPJ: 06.306683/0001-96
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT INEP: 22134972
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC
 Código: 44224
 E. M. Prof.^a MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA
 Res. Esplanada Rua 04 s/n – CEP: 64038-018 - Angelim



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Antonia Barbosa de Sousa Freitas, a desenvolver o seu projeto de pesquisa O impacto da educação linguística no ensino da marcação de número do substantivo do 6º ano que está sob a orientação da Profª Nize da R. S. Paraguassu Martins, cujo objetivo é investigar o impacto da educação linguística no ensino da marcação de número no substantivo comum no português brasileiro no 6º ano do ensino fundamental.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Teresina, 22 de janeiro de 2016.

Afonso Flávio Borges Ferreira

Afonso Flávio Borges Ferreira
 Diretor - ATP/SEMEC 0055/2015
 E. M. Mãe do Socorro P. da Silva

ANEXO 2 – PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO SOBRE A FLEXÃO DE NÚMERO

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Substantivo

Flexão de número: a formação do plural

Leia mais um trecho de uma das cartas vistas nesta unidade.

[...] A limpeza pública em geral costuma ser péssima e vergonhosa e a educação das pessoas, lastimável. Algumas jogam sacos de lixo nas calçadas e há catadores que abrem as lixeiras, lançam o que não querem em uma parte da calçada e acumulam o restante em outro canto até que os caminhões passem.

Leuza R. Revista *Veja São Paulo*. São Paulo, Abril, 12 ago. 2009.



Para escrever sua carta, a autora usou vários substantivos, além de outras palavras. Ao criticar a falta de educação dos cidadãos, referiu-se a uma situação que envolve pessoas, coisas, lugares.

1. Pelo conteúdo desse trecho, sabemos que a carta se refere a mais de uma pessoa, a mais de um catador e a mais de um caminhão.

- a) De que forma podemos notar isso na escrita? *Pelo uso dos substantivos no plural.*
- b) Observe.

pessoa → pessoas
 catador → catadores

Como se forma o plural desses substantivos? *Pelo acréscimo de -s ou -es.*

- c) Qual a intenção da autora ao usar esses substantivos no plural?

Mostrar que não se trata de um fato isolado, mas que várias pessoas não colaboram com a limpeza pública.

Para flexionar um substantivo no plural, a regra geral é o acréscimo da terminação **-s**, mas há variações. Você certamente aplica essas regras no dia a dia.

Reveja alguns dos substantivos usados no trecho desta resposta da revista ao leitor.

"[...] **saliências** de objetos metálicos (serra da faca, **dentes** do garfo, dobras do marmite) distorcem as micro-ondas. Isso aumenta a voltagem do ar ao redor e propicia **faíscas** — até fogo, se a embalagem tiver papel, por exemplo. Já itens de metal sem pontas, como uma colher, não vão gerar faíscas [...]"

saliência → saliências
 dente → dentes
 faísca → faíscas

Nesses exemplos, o plural forma-se pela regra geral.

2. No caso dos substantivos **embalagem** e **item**, nesse mesmo trecho, como se forma o plural? *Pela troca da terminação -m por -ns.*
3. Forme o plural dos substantivos a seguir em seu caderno. Em seguida, indique a regra que corresponde a cada bloco.

Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
hifen <small>hifenes (ou hifens)</small>	carnaval <small>carnavais</small>	canil <small>canis</small>	lápiz <small>lápiz</small>
colher <small>colheres</small>	anzol <small>anzóis</small>	funil <small>funis</small>	tênis <small>tênis</small>
raiz <small>raízes</small>	metal <small>metais</small> azul <small>azuis</small>	fóssil <small>fósseis</small>	tórax <small>tórax</small>
açúcar <small>açúcares</small>	papel <small>papéis</small>	réptil <small>répteis</small>	pires <small>pires</small>

- a) Forma-se o plural dos substantivos terminados em **-n, -r, -z** pelo acréscimo de **-es**. *bloco 1*
- b) Forma-se o plural dos substantivos terminados em **-il** pela troca do **-l** por **-s** ou pela troca de **-il** por **-eis**. *bloco 3*
- c) Alguns substantivos não mudam no plural. *bloco 4*
- d) Forma-se o plural dos substantivos terminados em **-al, -el, -ol, -ul** pela troca de **-l** por **-is**. *bloco 2*

Professor: Aponte as exceções à regra d: mal/males e cônsul/cônsules

4. Releia.

caminhão → caminhões

- a) Como se forma o plural dos substantivos terminados em **-ão**? Escreva o plural destas palavras em seu caderno e compare os blocos.

Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
cidadão <small>cidadãos</small>	situação <small>situações</small>	pão <small>pães</small>
mão <small>mãos</small>	questão <small>questões</small>	capitão <small>capitães</small>
irmão <small>irmãos</small>	calção <small>calções</small>	cão <small>cães</small>

- b) Você teve dúvidas no momento de escrever os substantivos do quadro no plural? Que recurso poderia ser usado para sanar essas dúvidas na hora de escrever um texto? *Consultar um dicionário ou uma gramática.*
- Professor: Aceite outras respostas possíveis, como: perguntar ao professor, a um adulto, a um colega.*
- c) Agora responda: Quais são as terminações usadas para a formação do plural dos substantivos terminados em **-ão**? *-ões, -ãos, -ães*

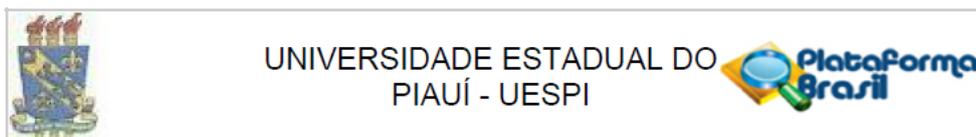
5. Copie em seu caderno somente os substantivos que seguem a mesma regra de formação de plural de **país**.

cliente	professor	juiz	freguês	ouvinte
mês	compadre	padre	ônibus	habitante

professores, juizes, fregueses, meses

Os substantivos terminados em **-n** admitem tanto **-es** quanto **-s** na terminação de plural. Por exemplo: **abdômen**, no plural faz **abdômenes** ou **abdomens**.

ANEXO 3 – PARECER SONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O impacto da Educação Linguística no Ensino da Marcação de Número do Substantivo Comum no 6º ano

Pesquisador: ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54608716.1.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.473.603

Apresentação do Projeto:

trata-se de uma pesquisa descritiva, de campo de cunho qualitativo a ser realizada numa escola municipal de Teresina-PI no decorrer do primeiro semestre deste ano de 2016. A pesquisa contará com uma amostra de aproximadamente 20 alunos, com faixa etária em torno de 11 a 13 anos, do gênero masculino e feminino. Serão incluídos na pesquisa os sujeitos que responderem a atividade diagnóstica e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. O instrumento de coleta utilizado será uma avaliação diagnóstica. A abordagem dos sujeitos, será, primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da avaliação diagnóstica, contendo questões sobre a marcação do número do substantivo comum, para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o impacto da educação linguística no ensino da marcação de número no substantivo comum no português brasileiro no 6º ano do ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

Endereço:	Rua Olavo Bilac, 2335	CEP:	64.001-280
Bairro:	Centro/Sul		
UF:	PI	Município:	TERESINA
Telefone:	(86)3221-6658	Fax:	(86)3221-4749
		E-mail:	comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 1.473.603

- Descrever como o livro didático adotado no 6º ano da escola investigada aborda a marcação de número do substantivo comum no português brasileiro;
- Pontuar o nível ou os níveis de análise da gramática abordados para explicar a marcação de número nos substantivos comuns do português brasileiro;
- Apresentar as descrições linguísticas acerca da marcação de número no substantivo comum do português brasileiro;
- Apontar as vantagens de se considerar a perspectiva descritiva da gramática ao se abordar a marcação de número do substantivo comum no português brasileiro;
- Aplicar atividade diagnóstica para avaliar o desempenho linguístico dos alunos acerca da marcação de número dos substantivos comuns no português brasileiro e elaborar uma proposta de ensino acerca da marcação de número do substantivo comum no português brasileiro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Uma investigação seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, poderá conferir algum risco aos sujeitos. No caso específico deste estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas, além disso, durante a coleta de dados, os sujeitos poderão se sentir incomodados. Visando evitar esses possíveis riscos, será garantido o anonimato e respeitado o desejo de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois será esclarecido que a participação dos envolvidos será voluntária.

Benefícios:

A importância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem intenção de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

Endereço:	Rua Olavo Bilac, 2335	CEP:	64.001-280
Bairro:	Centro/Sul		
UF:	PI	Município:	TERESINA
Telefone:	(86)3221-6658	Fax:	(86)3221-4749
		E-mail:	comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.473.603

- 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 o Termo de Assentimento;
- Carta de Anuência da Instituição Coparticipante 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:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_655197.pdf	28/01/2016 18:58:28		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	28/01/2016 18:54:48	ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS	Aceito
Outros	ATIVIDADEDIAGNOSTICA.pdf	28/01/2016 18:50:52	ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	28/01/2016 18:48:09	ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/01/2016 18:45:12	ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS	Aceito
Outros	termo_assentimento.pdf	23/01/2016 10:45:56	ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	23/01/2016 10:45:15	ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termo_consentimento.pdf	23/01/2016 10:43:24	ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.473.603

Ausência	termo_consentimento.pdf	23/01/2016 10:43:24	ANTONIA BARBOSA DE SOUSA FREITAS	Aceito
----------	-------------------------	------------------------	-------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 30 de Março de 2016

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “O impacto da Educação Linguística no Ensino da Marcação de Número do Substantivo Comum do 6º ano”. Este trabalho tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente, o impacto da educação linguística no ensino da marcação de número do substantivo comum no 6º ano, ou seja, no ensino do singular e do plural no português brasileiro.

(JUSTIFICATIVA) O motivo que nos leva a estudar esse assunto reside no fato do baixo rendimento dos alunos acerca dos usos relativos à linguagem nos exames nacionais de avaliação da aprendizagem, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) - com informações sobre rendimento escolar.

(OBJETIVOS) Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é investigar o impacto da educação linguística no ensino da marcação de número no substantivo comum no português brasileiro no 6º ano do ensino fundamental e os específicos são: descrever como o livro didático adotado no 6º ano da escola investigada aborda a marcação de número do substantivo comum no português brasileiro; pontuar o nível ou os níveis de análise da gramática abordados para explicar a marcação de número nos substantivos comuns do português brasileiro; apresentar as descrições linguísticas acerca da marcação de número no substantivo comum no português brasileiro; apontar as vantagens de se considerar a perspectiva descritiva da gramática ao se abordar a marcação de número do substantivo comum no português brasileiro; aplicar atividade diagnóstica para avaliar o desempenho linguístico dos alunos acerca da marcação de número dos substantivos comuns no português brasileiro e elaborar uma proposta de ensino acerca da marcação de número do substantivo comum no português brasileiro.

(PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS) Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa de campo de cunho qualitativo a ser realizada numa turma de 6º ano do ensino Fundamental de numa escola municipal de Teresina-PI no decorrer do primeiro semestre deste ano de 2016. A pesquisa contará com uma amostra de aproximadamente 20 alunos, com faixa etária entre 11

a 13 anos, do gênero masculino e feminino. O instrumento de coleta utilizado será uma atividade diagnóstica. Serão incluídos na pesquisa os sujeitos que responderem a atividade diagnóstica e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. O instrumento de coleta utilizado será uma atividade diagnóstica. A abordagem dos sujeitos, será, primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação da atividade diagnóstica, contendo questões sobre a marcação do número do substantivo comum, para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

(RISCOS) Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, poderá conferir algum risco aos sujeitos. No caso específico deste estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas, além disso, durante a coleta de dados, os sujeitos poderão se sentir incomodados. (FORMAS DE ASSISTÊNCIA) Visando evitar esses possíveis riscos, será garantido o anonimato e respeitado o desejo de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois será esclarecido que a participação dos envolvidos será voluntária.

(RELEVÂNCIA) A importância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem intenção de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em

duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

*CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280*

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O impacto da Educação Linguística no Ensino da Marcação de Número do Substantivo Comum do 6º ano”. Este trabalho tem como tema o ensino de gramática, mais especificamente, o impacto da educação linguística no ensino da marcação de número do substantivo comum no 6º ano, ou seja, no ensino do singular e do plural no português brasileiro.

(JUSTIFICATIVA) O motivo que nos leva a estudar esse assunto reside no fato do baixo rendimento dos alunos acerca dos usos relativos à linguagem nos exames nacionais de avaliação da aprendizagem, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) - com informações sobre rendimento escolar.

(OBJETIVOS) Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é investigar o impacto da educação linguística no ensino da marcação de número no substantivo comum no português brasileiro no 6º ano do ensino fundamental e os específicos são: descrever como o livro didático adotado no 6º ano da escola investigada aborda a marcação de número do substantivo comum no português brasileiro; pontuar o nível ou os níveis de análise da gramática abordados para explicar a marcação de número nos substantivos comuns do português brasileiro; apresentar as descrições linguísticas acerca da marcação de número no português brasileiro; apontar as vantagens de se considerar a perspectiva descritiva da gramática ao se abordar a marcação de número do substantivo comum no português brasileiro; aplicar atividade diagnóstica para avaliar o desempenho linguístico dos alunos acerca da marcação de número dos substantivos comuns no português brasileiro e elaborar uma proposta de ensino acerca da marcação de número do substantivo comum no português brasileiro.

(PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS) Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa de campo de cunho qualitativo a ser realizada numa turma de 6º ano do ensino Fundamental de numa escola municipal de Teresina-PI no decorrer do primeiro semestre deste ano de 2016. A pesquisa contará com uma amostra de aproximadamente 20 alunos, com faixa etária entre 11 a 13 anos, do gênero masculino e feminino. O instrumento de coleta utilizado será uma atividade diagnóstica. Serão incluídos na pesquisa os sujeitos que responderem a atividade diagnóstica e excluídos os que responderem a atividade de forma ilegível. A abordagem dos sujeitos será, primeiramente por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio

da aplicação da atividade diagnóstica, contendo questões sobre a marcação do número do substantivo comum, para os participantes que se disponibilizarem voluntariamente a participar da pesquisa.

(RISCOS) Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, poderá conferir algum risco aos sujeitos. No caso específico deste estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas, além disso, durante a coleta de dados, os sujeitos poderão se sentir incomodados. (FORMAS DE ASSISTÊNCIA) Visando evitar esses possíveis riscos, será garantido o anonimato, respeitado o desejo de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, esclarecendo que o sujeito poderá desistir de participar a qualquer momento.

(RELEVÂNCIA) A importância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem intenção de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: xxxxxxxx

*ENDEREÇO: xxxxxxxx VEJA SE NO FINAL DO TERMO DE ASSENTIMENTO TEM ESSAS
INFORMAÇÕES TB!!*

CIDADE – UF - CEP: xxxxxxxx

FONE: (xx) xxxxxxxx / E-MAIL: xxxxxxxx

APÊNDICE C – EXERCÍCIO DE REVISÃO

Exercício de Revisão

1 - Leia as frases e responda à questão.

“A escadaria da **porta** central era protegida por um portão de ferro [...]”

“O carro estacionou em frente a um simpático sobradinho branco com **portas** e janelas azuis.”

Qual a diferença de significado entre os dois substantivos destacados?

—

2 – Leia na tira abaixo:

Leia a tira abaixo:



(Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 1995. p. 2)

- Quantos armazéns tem o pai de Manolito?
- Quantas filiais Manolito pretende abrir?
- Como você chegou a essas conclusões?
- Como você explica a fala de Manolito no último quadrinho?

Pelo que você observou acima, podemos dizer que os substantivos podem estar no singular, quando indicam _____, e no plural, quando indicam _____.

3 – Você conhece o conto “A Bela Adormecida”? Leia um trecho dessa história, prestando atenção nos substantivos destacados.

O príncipe olhou ao redor do castelo. Tudo estava paralisado: **esquilos, coelhos, veadinhos**, todos quietos.

No castelo, viu o cocheiro segurando a carruagem do rei; crianças pulando amarelinha paradas no ar, em pleno salto; um cão roendo um osso; o pavão com a cauda aberta; os passarinhos calados nos ramos. [...]



Nesse ambiente mágico, o príncipe não resistiu e beijou os lábios da princesa.

A Bela Adormecida abriu os olhos e se apaixonou. Naquele momento, a vida arrebentou no castelo. Os **cães** latiram e abanaram o rabo, as **moscas** voaram, os **passarinhos** cantaram.[...]

Lília Chaib; Mônica Roldrigues da Costa (Adap.). As melhores histórias de princesa. São Paulo:Publifolha, 2000,p.44. (As melhores histórias).

a – Escreva em que número estão os substantivos destacados no primeiro parágrafo do conto.

b – Reescreva o último parágrafo passando para o singular as palavras destacadas e fazendo as adequações necessárias.

4 – Copie as frases, completando-as com substantivos no plural.

a– Meus _____ me conhecem e no meu aniversário só me presenteiam com _____.

b– As _____ estão enfeitadas, esperando os _____.

c–Os _____ da festa estavam tão gostosos que as _____ se esqueceram do bolo.

5 - Com que letra terminam as palavras que você usou no exercício anterior?

5 – Escreva no plural dos substantivos a seguir. Em seguida, agrupe no quadro os que seguem a mesma regra na formação do plural.

casa _____ quintal _____ jornal _____ limão _____ pão _____ vintém _____

anzol _____ capitão _____ irmão _____ mão _____ túnel _____

funil _____ quartel _____ anão _____ nariz _____ gato _____

canil _____ anel _____ freguês _____ cidadão _____ professor _____

6 - Reescreva as frases a seguir, passando os substantivos para o singular.

Os sem-terras são uns homens trabalhadores

Aqueles médicos tornaram-se uns famosos cirurgiões.

Meus clientes consideram-se uns cidadãos experientes

- _____

Os juízes concluíram que os policiais eram uns herói.

7 – Em cada série de substantivos a seguir, há um intruso. Escreva-os no plural e leia-os em voz alta para descobrir.

a – almoço – tijolo – miolo – olho

b – povo – esposo – imposto – miolo

c – osso – poço – almoço – porto

d – caroço – corpo – sogro – bolso

Agora responda: Por que essas palavras são intrusas?

8 - Suponha que a pessoa que fala as frases abaixo quisesse se referir a apenas um objeto e não a vários. Como ficariam as frases?

a – Os pires estavam quebrados.

b - Aqueles tênis não são caros.

Os vírus não são muito resistentes

d - Os ônibus foram depredados.

Os lápiz são de más qualidades.

9 - A partir das respostas da questão anterior, o que podemos concluir a respeito dos substantivos destacados? Tente formular uma regra para tais casos.

10 - Em nossa língua, há palavras que só são usadas no plural. Cite 5.

11 – Reescreva as frases empregando no diminutivo plural o substantivo destacado

a – Comi dois pães

b – Vi no sítio muitos animais silvestres.

c– Caíram três botões do casaco do bebê.

d- Desenhei, no canto da carta, muitos corações.

e- Comprei seis colheres.

12 - Complete o quadro a seguir conforme o modelo:

Substantivo no singular	Substantivo no plural	Substantivo no diminutivo plural
pão	Pães	pãezinhos
animal		
botão		
cidadão		
mulher		
professor		
coração		

APÊNDICE D – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Atividade Diagnóstica

1 – Escreva o plural dos substantivos a seguir: (aspecto morfológico)

Anzol _____ nível _____

Cidadão _____ anel _____

Anão _____ capitão _____

órfão _____ vintém _____

2 – Agrupe os substantivos abaixo que obedecem a mesma regra de formação do plural. (aspecto morfológico)

Degrau - policial - órgão - mártir – Caracol - espião - melão - chafariz – Chapéu - barril - cantil - irmão – capitão – pão

3 - Reescreva as frases a seguir, passando os substantivos para o plural. (aspecto sintático)

a – O sem-terra é um homem trabalhador.

b - Aquele médico tornou-se um famoso cirurgião.

c – Meu cliente considera-se um cidadão experiente.

d – O juiz concluiu que o reu era um herói.

4 – Em cada série de substantivo a seguir, há um intruso. Escreva-os no plural e leia-os em voz alta para descobrir. Circule o intruso de cada série. (morfológico)

a – almoço – reforço – ovo – olho

b – povo – cachorro - imposto – miolo

c – osso – poço – bolo – porto

d – caroço – corpo – esforço – bolso

5 - Passe para o singular. (morfológico)

a- repórteres atentos - _____

b – atores experientes – _____

c - cantores afinados – _____

d - leitores distraídos - _____

e - projetores novos - _____

f - dólares americanos - _____

6 - Suponha que a pessoa que fala as frases abaixo quisesse se referir a vários objetos e não apenas a um. Como ficariam as frases? (sintático)

a – O pires estava quebrado

b - Aquele tênis não é caro.

c- O vírus é muito resistente.

d - O ônibus foi depredado.

e - O lápiz é de má qualidade.

7 – Indique a sequência em que o plural do substantivo não está correto. (morfológico)

a – ações, pães, mãos, cidadãos, verões.

b – dólares, açúcares, deuses, gizes raízes

c – metais, males, fusíveis, pasteis, alcoois

d – os lápis. fóssis, balãozinhos, gérmenes, pomares

e – Os tórax, assessores, répteis, funis, peões

8 – Complete as frases empregando no diminutivo plural o substantivo entre parênteses: (sintático)

a – (pão) Comi dois _____

b– (animal) Vi no sítio muitos _____silvestres.

c– (botão) Caíram três _____do casaco do bebê.

d– Desenhei, no canto da carta, muitos _____(coração).

e– (colher) Comprei seis _____.

9 - Indique se as palavras destacadas nas frases a seguir estão no singular e/ou plural. Justifique! (semântico)

a– João comprou **cadeira**.

b – João comprou uma **cadeira**.

c – João comprou **cadeiras**.

d – Maria trouxe **maçã** do supermercado.

10 - A frase "João comprou batata" significa que: (semântico)

a- João comprou apenas uma unidade de batata.

b - João comprou necessariamente mais de uma unidade de batata.

c - João não sabe o número de unidades de batata que comprou.

d – Todas as respostas são verdadeiras.

11 – A frase "João comprou pimentão" significa que: (semântico)

a – Ele comprou apenas um tipo de pimentão.

b – Ele comprou mais de um tipo de pimentão.

c - Ele comprou um tipo ou mais de um tipo de pimentão.

d – Todas as respostas são verdadeiras

12 – A frase " João comprou revistas", significa: (semântico)

a) João comprou unidades de revista

b) João comprou tipos de revista

c) A e B estão corretas

d) Nenhuma afirmação está correta.

APÊNDICE E – GABARITO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

GABARITO PROPOSTA DE ENSINO

1º ENCONTRO

Texto 1

1 leia a tira

1 Quantos armazéns tem o pai de Manolito?

o pai de Manolito tem um armazém

7. Quantas filiais Manolito pretende abrir?

Manolito pretende abrir mais de uma filial

8. Como você chegou a essas conclusões?

Eu cheguei a essas conclusões porque o substantivo “filiais” está no plural

9. Como você explica a fala de Manolito no último quadrinho?

As filiais que ele pretende abrir existirão até no espaço. Ele é ambicioso.

10. Pelo que você observou acima, podemos dizer que os substantivos podem estar no singular, quando indicam **apenas um elemento**, e no plural, quando indicam **mais de uma unidade**.

11. Observe agora a frase “Mariana vendeu livro hoje”. Nessa frase o substantivo destacado quanto ao número significa que :

A) Mariana vendeu um livro.

B) Mariana vendeu mais de um livro.

xC) Mariana vendeu um ou mais livros.

a) Nesse caso, podemos afirmar que o substantivo ‘livro’ quanto ao número é:

1 Singular

2 Plural

3 Neutro **x**

b) Então, o que você conclui acerca da diferença entre o substantivo no singular, no plural ou no neutro? Dê exemplos.

O substantivo está no singular quando vem antecedido por um determinante no singular, como o/a, um/uma, este/esta, etc.; quando está no plural possui o acréscimo da desinência –s ou outras formas de realização do plural e é neutro quando o substantivo não vem antecedido por um determinante no singular, nem possui o acréscimo da desinência –s ou formas de realização do plural.

Exemplos: Maria vendeu um livro. (Singular); Maria vendeu muitos livros (plural);
Maria vendeu livro. (Neutro)

Texto 2

1. Escreva em que número estão os substantivos destacados no primeiro e no segundo parágrafo do conto.

Os substantivos destacados, no primeiro parágrafo, estão no plural.

Os substantivos destacados, no primeiro parágrafo, estão no singular.

2. Reescreva o último parágrafo passando para o singular os substantivos destacados e fazendo as adequações necessárias. O que mudou na estrutura do parágrafo ao passar as palavras destacadas do plural para o singular?

A Bela Adormecida abriu os olhos e se apaixonou. Naquele momento, a vida arrebentou no castelo. O cão latiu e abanou o rabo, a mosca voou, o passarinho cantou.

Os determinantes que antecediam os substantivos e os verbos ficaram no singular também.

3. Leia as frases e responda à questão.

“A escadaria da porta central era protegida por um portão de ferro [...]”

“O carro estacionou em frente a um simpático sobradinho branco com portas e janelas azuis.”

1. Qual a diferença de significado entre os dois substantivos destacados?

O substantivo comum porta está no singular, porque está antecedido por um determinante no singular e pela ausência da desinência pluralizadora -s

O substantivo comum portas está no plural devido a presença da desinência pluralizadora -s

2. Que alteração o substantivo portas sofreu em relação ao substantivo porta?

O acréscimo da desinência pluralizadora -s

Pesquise no texto outros exemplos de palavras que fazem o plural dessa forma.

4 -Criança – crianças; ramo – ramos; lábio - lábios

5 – Observe a marcação de número dos substantivos a seguir. Em seguida, explique sobre a marcação de número dos substantivos tratada nesta atividade, ilustrando com 5 exemplos e sintetizando o que concluiu a respeito da regra a partir dos exemplos observados.

Casa – casas; ponte – pontes; bacuri - bacuris; osso – ossos; urubu – urubus; boi – bois; mãe - mães

A formação do plural do substantivo simples é feita com o acréscimo da desinência – s aos substantivos terminados em vogal, ditongo oral ou ditongo nasal –ãe. Exemplos: mesa mesas; rede – redes; taxi – taxis; poço – poços; tatu –

AValiação

1 - Indique a marcação de número dos substantivos comuns destacados a seguir escrevendo ao lado de cada frase as palavras singular, plural ou neutro. Justifique

A – João comprou **cadeira**. neutro – cadeira não é antecedida por determinante

b – João comprou uma **cadeira**. singular – cadeira é antecedida pelo determinante “uma”

c – João comprou **cadeiras**. Plural – devido o acréscimo da desinência -s ao substantivo cadeira

d – Maria trouxe **maçã** do supermercado. neutro - maçã não é antecedida por determinante

2 - Forme 3 frases empregando substantivos a seguir. Depois indique a marcação de número e justifique.

batatas - Maria vendeu batatas

batata - Maria vendeu batata

uma batata - Maria vendeu batatas

2º ENCONTRO

Atividade A

1 - O quê os substantivos a seguir têm em comum em relação à marcação de número? Todos eles apresentam uma mesma característica? Qual é essa característica?

Os substantivos a seguir têm em comum a terminação no plural. Todos apresentam uma mesma característica: no plural todos terminam em **es**

Flores, seres, professores, seres, pomares, colheres, raízes, narizes, vozes, rapazes, cuscuzes, pazes, países, meses, chineses, camponeses, juízes, mares, açúcares,

2 - Distribua esses substantivos na coluna referente ao plural, no quadro a seguir e reescreva-os no singular

Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
----------	--------	----------	--------	----------	--------

Flor,	Flores,	pomar	pomares,	nariz	narizes
ser	Seres	colher	colheres	voz	vozes
professor	Professores	raíz	raíces	rapaz	rapazes,
cuscuz	Cuscuzes	mes	meses	juíz	juízes,
paz	Pazes	chines	chineses	açúcar	açúcares
país	Países	campones	camponeses	mar	mares

3 - Em quantos grupos podemos dividir os substantivos da questão anterior?

Quais são esses grupos?

Podemos dividir os substantivos da questão anterior em 3 grupos: substantivos terminados em r; substantivos terminados em s; substantivos terminados em z;

4 - Escreva os nomes dos grupos no quadro a seguir e distribua novamente os substantivos de acordo com terminação no singular

substantivos terminados em r no singular		substantivos terminados em s no singular		substantivos terminados em z no singular	
Flor,	Flores,	país	países	cuscuz	cuscuzes
ser	Seres	mes	meses	paz	pazes
professor	Professores	chines	chineses	raíz	raíces
pomar	pomares,	campones	camponeses	nariz	narizes
colher	Colheres			voz	vozes
açúcar	Açúcares			rapaz	rapazes,
mar	Mares			juíz	juízes,

5 -De acordo com o quê você compreendeu, o que você sabe agora sobre os substantivos comuns que marcam o plural com o acréscimo do **es** ?

A marcação de número dos substantivos comuns que terminam em r,s e z é realizada pelo acréscimo da desinência **es**

6 - Reescreva as palavras a seguir no singular:

crises, partes, classes, tristes, cidades, nomes

crise – parte – classe – triste – cidade - nome

7 - Existe alguma diferença entre a flexão de número dos substantivos comuns tratados nas questões 1,2,3,4 e 5 e os substantivos comuns tratados na questão 6?

Explique

Existe diferença entre a flexão de número dos substantivos comuns tratados nas questões 1,2,3,4 e 5 e os substantivos comuns tratados na questão 6, pois os substantivos comuns tratados nas questões 1,2,3,4 e 5, no singular, terminam em r, s e z e marcam o plural com o acréscimo da desinência es. Ao passo que os substantivos comuns tratados na questão 6 pertencem a regra geral: A formação do plural do substantivo simples é feita com o acréscimo da desinência –s aos substantivos terminados em vogal, ditongo oral ou ditongo nasal –ãe.

8 - O quê você conclui após responder a questão anterior?

Os substantivos comuns terminados em es no plural podem pertencer a regra geral ou a regra dos substantivos terminados em r,s e z no singular

9 - Procure em revistas, jornais, cartazes ou livros que fazem a marcação de número da mesma forma que os substantivos da questão 6

Tratores, radares, avestruzes, atrizes, atores, éteres, ares, pares,

10 - Explique a flexão de número dos substantivos comuns a seguir ilustrando com outros exemplos

o camponês – os camponeses (oxítono terminado em s – a marcação de número é realizada pelo acréscimo da desinência pluralizadora es)

o lápis - os lápis (paroxítono terminado em s - invariável)

o ônibus – os ônibus(proparoxítono terminado em s – invariável)

Os substantivos oxítonos e paroxítonos terminados em s são invariáveis, ou seja, têm a mesma forma para o plural e singular. Exemplos: pires,tênis, vírus, etc. No entanto, a marcação de número dos substantivos oxítonos terminados em s é realizada pelo acréscimo da desinência pluralizadora es. Exemplos: freguês, português, país

11 – Leia o anúncio:



a – Como você explica o plural “juniores”?

A marcação de número dos substantivos terminados em r é realizada pelo acréscimo da desinência pluralizadora es, portanto o plural da palavra júnior é juniores que no singular é proparoxítona e no plural é paroxítona.

b – Como você pronuncia essa palavra?

O substantivo comum júnior é proparoxítona no singular e paroxítona no plural (juniores)

12 - Reflita sobre a flexão de número dos substantivos tratada nesta atividade, ilustrando com 5 exemplos. Em seguida, sintetize o que concluiu a respeito da regra a partir dos exemplos observados.

A marcação de número dos substantivos comuns que terminam em r,s e z é realizada pelo acréscimo da desinência es.Exemplos: Os substantivos oxítonos e paroxítonos terminados em s são invariáveis, ou seja, têm a mesma forma para o plural e singular. Exemplos: pires,tênis, vírus, etc. No entanto, a marcação de número dos substantivos oxítonos terminados em s é realizada pelo acréscimo da desinência pluralizadora es. Exemplos: freguês, português, país

Atividade B

1 -O quê os substantivos a seguir têm em comum? Todos eles apresentam uma mesma característica? Qual é essa característica?

varais, anzois, sois, pauis, papeis, pinceis, funis, barris, fuzis, fósseis, répteis, móveis, azuis, projéteis,coquetéis

Estes substantivos têm em comum a terminação no plural. Todos apresentam uma mesma característica: no plural todos terminam em **is**

2 - Distribua esses substantivos na coluna referente ao plural, no quadro a seguir e reescreva-os no singular

Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
varal	varais	anzol	anzois	paul	pauis
pincel	pinceis	sol	sois	papel	papeis
funil	funis	barril	barris,	fuzil	Fuzis
fóssil,	fósseis,	réptil	répteis	móvel	móveis,
azuis	azuis	projétil	projéteis,	coquetel	coqueteis

3 - Em quantos grupos podemos dividir os substantivos da questão anterior? Quais são esses grupos?

Em dois: substantivos comuns terminados em al, el, ol, ul e substantivos comuns terminados em il

4 - Escreva os nomes dos grupos no quadro a seguir e distribua novamente os substantivos de acordo com terminação no singular

Substantivos comuns terminados em al, el, ol, ul que marcam o número com a substituição da desinência l por is				Substantivos comuns terminados em il que marcam o número com a substituição da desinência il por eis ou is	
Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
varal	varais	anzol	anzois	réptil	répteis
pincel	pinceis	Sol	sois	projétil	projéteis,
azul	azuis	papel	papeis	fóssil	fósseis,
paul	pauis			móvel	móveis,
				fuzil	fuzis

5 - De acordo com o quê você compreendeu o que você sabe agora sobre os substantivos comuns que marcam o plural com o acréscimo dos is ou eis?

A marcação de número dos substantivos comuns que terminam em al, el, ol, ul é realizada pela substituição dessas desinências pela desinência is e a marcação de número dos substantivos comuns que terminam em il é realizada pela substituição da desinência il pela desinência eis.

6 - Procure exemplos de substantivos em revistas, jornais, cartazes ou livros que fazem a marcação de número da mesma forma que os substantivos da questão anterior

Carnaval - carnavais, caracol - caracois, carretel - carreteis, míssil - mísseis

7 - Existe alguma diferença entre a marcação de número dos substantivos comuns móvel e papel ou fóssil e fuzil? Explique

Papel – papeis (oxítono terminado em l – substitui o l por is

fuzil – fuzis (oxítono terminado em l – substitui o l por s

Móvel – móveis (paroxítono terminado em l substitui o l por is)

fóssil – fósseis (paroxítono terminado em l – substitui o il por eis

8 – Reflita sobre a flexão de número dos substantivos tratada nesta atividade, ilustrando com 5 exemplos diferentes dos que já foram apresentados. Em seguida, sintetizem o que concluíram a respeito da regra a partir dos exemplos observados.

A marcação de número dos substantivos comuns oxítonos que terminam em al, el, ol, ul é realizada pela substituição dessas desinências pela desinência is e a marcação de número dos substantivos comuns paroxítonos que terminam em il é realizada pela substituição da desinência il pela desinência eis.

Automóvel – automóveis, quintal – quintais, lençol – lençóis, coronel – coroneis,

AVALIAÇÃO

1 - Complete as frases a seguir com os substantivos abaixo no plural:

rosa, ser, animal, réptil, vaca, cabra, flor, raiz, camponês, ave.

a – Na fazenda do meu amigo, há várias espécies de seres vivos, como, peixes, aves, anfíbios, mamíferos, répteis

b - Há árvores enormes e antigas com raízes profundas nessa fazenda.

c - Há um belo jardim onde são cultivados diversos tipos de flores, como margaridas. dalias, rosas, jasmims lá nesse lugar .

d – Os camponeses que moram na fazenda vieram de diferentes países.

e – Os currais da fazenda estão sempre cheios de animais, como bois, vacas, bodes cabras, carneiros, etc.

2 - Com que letra terminam as palavras que você usou no exercício anterior? Justifique a marcação de número dessas palavras.

Substantivos terminados por vogais acrescenta-se s no plural.

Substantivos terminados por r,s,z acrescenta-se es no plural.

Substantivos terminados por al substitui-se o l por is no plural.

Substantivos paroxítonos terminados por il, substitui-se il por eis.

3º ENCONTRO

Atividade A

1 - Distribua esses substantivos nas colunas referentes ao plural, no quadro a seguir e reescreva-os no singular

cães, órgãos, ladrões, mãos, capitães, leões, irmãos, balões, cidadãos órfãos, pães, botões,

Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
cão	cães	mão	mãos	irmão	irmãos

órgão	órgãos	capitão	capitães	balão	balões
ladrão	ladrões	leão	leões	botão	botões
órfão	órfãos	pão	pães		

2 - O quê os substantivos da questão anterior têm em comum? Todos eles apresentam uma mesma característica? Qual é essa característica?

Estes substantivos têm em comum a terminação no singular. Todos apresentam uma mesma característica: no singular todos terminam em **-ão**

3 - Existe alguma diferença quanto à marcação de número desses substantivos. Qual?

Os substantivos terminados em **-ão** marcam o número de três maneira diferentes: **-ães, -ãos, -ões**

4 - Em quantos grupos podemos dividir os substantivos da questão anterior? Quais são esses grupos?

Esses substantivos podem ser divididos em três grupos: Substantivos que recebem a desinência **-ães** no plural; Substantivos que recebem a desinência **-ãos** no plural; Substantivos que recebem a desinência **-ões** no plural

5 - Escreva os nomes dos grupos no quadro a seguir e distribua novamente os substantivos de acordo com terminação no plural

Substantivos que recebem a desinência -ães no plural		Substantivos que recebem a desinência -ãos no plural		Substantivos que recebem a desinência -ões no plural	
Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
cão	cães	órgão	órgãos	ladrão	ladrões
capitão	capitães	órfão	órfãos	leão	leões
pão	pães	mão	mãos	balão	balões
		irmão	irmãos	botão	botões

6 - De acordo com o quê você compreendeu o que você sabe agora sobre a marcação de número dos substantivos comuns que terminam em **ão**? Escreva outros exemplos.

Os substantivos comuns terminados em **-ão**, no plural, podem substituir essas desinências por **-ães, -ãos** ou **-ões**. Exemplos: portão – portões, cidadão – cidadãos, alemão – alemães.

Atividade B

1 - O quê os substantivos a seguir têm em comum? Todos eles apresentam uma mesma característica? Qual é essa característica?

Bombons, reféns, jardins, capins, tucuns, batons, armazéns, vinténs, sons nuvens, garçons, cupins,

Estes substantivos têm em comum a terminação no singular. Todos apresentam uma mesma característica no plural, todos terminam em **-ns**

2 – Distribua, no quadro, os substantivos da questão anterior e em seguida, reescreva-os no singular,

Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
bombom	bombons	jardim	jardins	batom	batons
refém	reféns	capim	capins	armazém	armazéns
som	sons	tucum	tucuns	vintém	vinténs
nuvem	nuvens	garçom	garçons,	cupim	cupins

3 – Reflita sobre a flexão de número dos substantivos tratada nesta atividade, ilustrando com 5 exemplos. Em seguida, sintetize o que concluiu a respeito da regra a partir dos exemplos observados.

A marcação de número dos substantivos comuns que terminam em m é realizada pela substituição dessa desinência pela desinência ns. Exemplos: amendoins, gérmens, passagens, pinguins, viagens

AVALIAÇÃO

1 - Complete os substantivos a seguir com os substantivos abaixo no plural:

carrossel, balanço, brinquedo, cão, garçom, bombom, canção, animal, mão, doce.

a – Na festa de aniversário foi muito divertida. Havia muitos **brinquedos**, como carroceis, gangorras, **balanços**, rodas-gigantes, etc.

b – As crianças aproveitaram e se divertiram com os **animais** de estimação que encontraram lá, como **cães**, gatos, coelhos.

c – Havia muitos garçons distribuindo muitos **bombons** de variados tipos.

d - A festa estava bastante animada, foram ouvidas belas **canções** infantis.

e – As crianças eram muito educadas, pois lavavam sempre as **mãos** antes de receberem os **doces** que lhes eram oferecidos.

2 - Com que letra terminam os substantivos que você usou no exercício anterior? Justifique a marcação de número dessas palavras.

Substantivos terminados por vogais acrescenta-se s no plural.

Substantivos terminados por al substitui-se o l por is no plural.

Substantivos terminados por m substitui-se o m por ns no plural.

Substantivos terminados por ão substitui-se ão por ãos, ães ou ões no plural.

3 – Leia o texto e responda:

Nos desenhos animados, as miragens sempre são visões elaboradas de oásis tropicais cheios de palmeiras e lindas piscinas. Elas aparecem no deserto seco de



Miragem no deserto, Namíbia

repente e, então, desaparecem no momento exato em que o herói, já castigado pelo sol, iria dar um mergulho. Esse tipo de ilusão não tem nada de real. claro, mas as miragens existem, sim, e podem fazê-lo ver água onde ela não existe. Em locais quentes você as vê o tempo todo. [...]

Tom Harris. Disponível em:

<http://ciência.hsw.ul.com.br>

Observe os substantivos em destaque no texto e agrupe-os de acordo com a regra que eles seguem para formação no plural. Justifique.

Terminação em l	Terminação em ões	Terminação em vogais	Terminação em m
Sol - sois	Ilusão - ilusões	Desenhos,	miragens
Local - locais	Visão – visões	palmeiras	
		piscinas	

4º ENCONTRO

Atividade A

1 – Leia o poema a seguir

Meus óculos estão fracos, muito fracos,

Não enxergo nada no sul, nem no norte,

Posso fazer duas coisas:

Ou compro uns óculos mais fortes,

Ou compro uns **óculos** para os meus óculos.

Nani. Cachorro quente uivando pra lua. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1987. P.13.

a – O que gera humor no poema?

O que gera humor é a compra de uns óculos para os óculos a fim de enxergar melhor

b – Na Língua Portuguesa há alguns substantivos que são semelhantes ao nome destacado no texto quanto à flexão de número, como **as condolências, os pêsames, os arredores, as cócegas**, etc. Comente sobre a flexão de número desses substantivos ilustrando com outros exemplos.

Na Língua Portuguesa, há alguns substantivos que somente se caracterizam pela sua forma pluralizada, como as olheiras, os afazeres, os parabéns, as núpcias, as férias.

c - Passe para o plural o trecho a seguir.

“... essa descoberta é a peça-chave para o desenvolvimento de uma vacina contra diabetes...”.

“... essas descobertas são peças-chave para o desenvolvimento de uma vacina contra diabetes...”.

Atividade B

1 - Passe para o singular:

singular	Plural
cãozinho	cãesinhos
florzinha	Florezinhas ou florzinhas
quintalzinho	quintaizinhos
irmãozinho	irmãozinhos
pastelzinho	pasteizinhos
caracolzinho	caracoizinhos
anzolzinho	Anzoizinhos
professorzinho	Professorezinhos/ professorzinhos

2 - Complete o quadro a seguir informando o que se pede:

Substantivo no singular	Substantivo no plural	Substantivo no diminutivo plural
pão	Pães	pãezinhos
animal	Animais	animaizinhs
botão	Botões	botõezinhos
cidadão	Cidadãos	cidadãozinhos
mulher	Mulheres	mulherezinhas
coração	Corações	coraçõezinhos

3 – Reescreva as frases empregando no diminutivo plural o substantivo destacado

a – Comi dois pães

Comi dois pãezinhos

b – Vi no sítio muitos animais silvestres.

Vi no sítio muitos animaizinhos silvestres.

c – Caíram três botões do casaco do bebê.

Caíram três botõezinhos do casaco do bebê.

d – Desenhei, no canto da carta, muitos corações.

Desenhei, no canto da carta, muitos coraçõezinhos.

e – Comprei seis colheres.

Comprei seis colherezinhas

4 – Reflita sobre a flexão de número dos substantivos no grau diminutivo plural, ilustrando com 5 exemplos. Em seguida, sintetize o que concluiu a respeito da regra a partir dos exemplos observados.

Os substantivos diminutivos formam seu plural retirando o “s” e acrescentando-se o sufixo “-zinhos(as)”. Exemplos: balãozinho - balõezinhos, irmãozinho - irmãozinhos, capitãozinho - capitãezinhos, atorzinho - atorezinhos.

Para os terminados em “r”, o plural se dá de duas maneiras: acrescenta-se um “s” ao diminutivo ou opta-se pelo mesmo processo referente à regra anterior.

Exemplo: pastorzinho – pastorezinhos ou pastorzinhos, larzinho – larzinhos ou larezinhos.

AtividadeC

1 - Passe os substantivos para o plural escrevendo-os na respectiva coluna

No singular lê-se [ô]	No plural lê-se [ó]	No plural lê-se [ô]
O caroço	os caroços	
O adorno		os adornos
O bolso		os bolsos
O tijolo	os tijolos	
O olho	os olhos	
O esforço	os esforços	

O moço		os moços
O almoço		os almoços
O fogo	os fogos	

Substantivos comuns em que o fonema “o” tem o som fechado no singular, mas no plural alguns têm o som do “o” aberto enquanto outros tem o som do “o” fechado.

2 - Agrupe os substantivos nas colunas do quadro a seguir

Os porcos, os corvos, os miolos, os polvos, os portos, os ossos, os bolos, os globos, os rolos

No plural lê-se [ó]	No plural lê-se [ô]
os porcos	os bolos
os miolos	os globos,
os portos	os rolos
os ossos	

3 – Em cada série de substantivo a seguir, há um intruso, identifique-o. Escreva-os no plural e leia-os em voz alta para descobrir.

a – **almoço** – tijolo –miolo– olho

b – povo – **esposo** - imposto – miolo

c – osso – poço –**bolso**– porto

d – caroço – corpo – sogro – **rolos**

4 - Agora responda: Por que essas palavras são intrusas?

5 - O que você observou no emprego desses substantivos no singular e no plural?

Plural com mudança de timbre

Alguns substantivos comuns formam o plural com mudança de timbre da vogal tônica (“o” fechado – “o” aberto). É um fato fonético chamado **metafonia**.

Eis alguns exemplos:

Corpo (ô) - corpos (ó) osso (ô) ossos (ó)

Esforço - esforços ovo ovos

Outros têm a vogal tônica fechada (ô), como adornos, almoços, bolsos, esposos, estojos, globos, gostos, polvos, rolos, soros etc.

Atividade D

1 - Explique a flexão de número dos substantivos comuns a seguir ilustrando com outros exemplos

o tórax - os torax

o fênix – os fênix

o (a) xerox - os (as) xerox

o durex – os durex

Os substantivos comuns terminados em “x” são invariáveis. Exemplos: um fax – dois fax, o ônix – os ônix

E

1 - Faça a correspondência. Se necessário, consulte o dicionário.

- | | |
|-----------------|--------------------------------------|
| (a) Bem | (f) salário |
| (b) Bens | (d) dorso |
| (c) Costa | (e) fim de vigência de um contrato |
| (d) Costas | (a) virtude, felicidade |
| (e) Vencimento | (c) litoral |
| (f) Vencimentos | (h) dinheiro |
| (g) Cobre | (b) propriedades, posses |
| (h) Cobres | (g) metal |

2 - O que você observou no emprego desses substantivos no singular e no plural?

Eles mudam de significado de acordo com a flexão de número.

AVALIAÇÃO

1 – Em cada série de substantivo a seguir, há um intruso. Escreva-os no plural e leia-os em voz alta para descobrir.

a – globo – gosto – ovo – polvo

b – bolo – cachorro - rolo – miolo

c – osso – adorno – bolso – almoço

d – soro – corpo – esposo – estojo

2 - Agora responda: Por que essas palavras são intrusas?

3 - Complete as seguintes frases com os substantivos comuns dos parênteses na forma adequada quanto ao número. Depois justifique sua resposta

a - Comi dois **pãezinhos** no lanche. (pãozinho)

b - Há muitos **animaizinhos** na floresta. (animalzinho)

c – Os pires estavam quebrados. (pires)

d – Os **lápís** são de má qualidade. (lápís)

c – Os **fax** estão sobre a mesa. (fax)

4 - Forme frases empregando os substantivos comuns a seguir. Explique sobre a marcação de número destes substantivos.

a - **vencimento** O **vencimento** da minha fatura será em 20 de fevereiro.

b – **vencimentos** Os **vencimentos** dos funcionários já foram pagos.

c - **costa** Ele mora numa **costa** litorânea.

d - **costas** Ele sente muitas dores nas **costas**.

5º ENCONTRO

Texto 1

1. Releia as mensagens passadas por fax pelo novo funcionário:

'Se o Gomis o criente de Belzonte pediu mais quatrocenta peça. Faz favor tomar as providências. Abraço, Nirso.'

'Seo Gomis, os relatório de venda vai chegar atrasado porque estou fazendo umas vendas. Temo que manda três mais peça. Amanhã estou chegando. Abraço, Nirso.'

'Seo Gomis, não xeguei porque de que vendi mais deis mais em Beraba. Vou indo pra Brasília. Abraço, Nirso.'

'Seo Gomis, Brasília vou 20 mais. Vou pra Frolinópolis e de lá pra São Paulo no ônibus das sete horas. Abraço, Nirso.'

a) Essas mensagens correspondem ao padrão de linguagem que se espera na comunicação interna, em uma empresa, entre um subordinado e seu superior? Se não, o que foge a esse padrão?

Não. Elas fogem o padrão quanto à ortografia e à concordância

b) A escrita do novo funcionário não segue regras gramaticais ou segue regras diferentes das da norma-padrão? Justifique sua resposta.

Ela segue a lógica da variante falada pelo funcionário, ou seja, ele escreveu tal como fala, e sua fala corresponde a uma variedade não prestigiada do português.

c) Caso alguém fizesse uma revisão no texto das mensagens do funcionário a fim de adequá-las à norma-padrão, como elas ficariam? Escolha uma das mensagens e faça as alterações que julgar necessárias para isso.

Sr. Gomes, o cliente de Belo Horizonte pediu mais quatrocentas peças. Favor tomar as providências necessárias. Abraços, Nilson.

Sr. Gomes, os relatórios de venda vão chegar atrasados porque estou fechando umas vendas. Temos que mandar três mil peças. Amanhã estou chegando. Abraço, Nilson.

Sr. Gomes, não chegarei a tempo porque vendi mais dez mil peças em Uberaba. Estou indo para Brasília. Abraços, Nilson.

Sr. Gomes, Brasília fechou 20 mil. Vou para Florianópolis e de lá para São Paulo no avião das sete horas. Abraço, Nilson.

2. O gerente ficou preocupado com as mensagens da empresa ao ler e, por isso, levou-as até o presidente. Levante hipóteses:

a) Por que o gerente ficou preocupado?

Porque ele acreditava que uma escrita e possivelmente uma fala que fogem às regras da norma-padrão podiam transmitir um imagem negativa da empresa aos clientes.

Levando-se em conta as vendas realizadas pelo funcionário, a preocupação do gerente se justificava?

b) Não, pois mesmo não dominando a norma-padrão, o funcionário estava sendo eficiente como vendedor

3. O presidente, após a conversa com o gerente, disse que tomaria "as providências necessárias". Quais providências eram provavelmente as esperadas pelo gerente?

Que ele dispensasse o funcionário, ou que chamasse a atenção dele, exigindo que mudasse a escrita das suas mensagens.

4. O humor do texto é construído com base na quebra da expectativa do leitor quanto à atitude do presidente. Qual é essa quebra de expectativa?

O presidente não puniu o funcionário, como esperado, e ainda o tomou como modelo para toda empresa.

5. Nas piadas, o efeito do humor geralmente é obtido por meio da exploração de crenças e preconceitos. No caso da anedota lida, qual é essa crença e/ou preconceito?

A crença de que conhecer a norma-padrão é requisito indispensável para uma pessoa ser bem sucedida em qualquer atividade profissional, o que não é verdadeiro, conforme mostra a anedota.

6. Em sua opinião, o procedimento do presidente foi correto? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Professor: chame a atenção dos alunos para o preconceito e a intolerância que, em geral, há em relação às variedades que se distanciam da norma-padrão. Para obter efeito de humor, a piada explora extremos. Por seguir regras menos flexíveis que a fala, escrita, em princípio, está mais próxima da norma-padrão. Mas é importante os alunos perceberem a atitude preconceituosa, baseada no senso comum, manifestada pelo gerente de vendas, na piada lida.

7 - No texto há desvios da marcação do número do substantivo? Em caso positivo identifique esses desvios e reescreva-os na variedade padrão.

No texto há desvios da marcação do número do substantivo

as providenssa – as providências

umas venda –umas vendas

treis miu pessa - três mil peças

cete hora – sete peças

Texto 2

Título: Esse país tem jeito?

1 – Retire do texto palavras ou expressões que mostram o uso da variedade popular.

nois num se vê. Ta tudojôia - tu saiu tá tudo igualzin - piora um tiquin - o - tá num beco sem saída – detudo - nois num - que já é assaltado - Nois num temos sigurança de jeito nem um - Os poliça - poco – Inté - numvai miorar - suvaco

2 - Um dos recursos utilizados para caracterizar a variedade linguística empregada pela personagem do texto é o desvio da marcação do número do substantivo comum. Identifique as ocorrências desse tipo de desvio e reecreva-os na variedade padrão.

Os poliça - Os policiais -

os primeiros ladrão – os primeiros ladrões

os político - os políticos

dos hospital - dos hospitais

esses cabra – esses cabras

3 – Transforme as seguintes frases retiradas do texto acima da variedade não-padrão para variedade padrão.

a - Os políça que tinha que fazer nossa segurança são os primeiros ladrão que se junta com os político que só promete e num cumpre, e quem sofre com isso é nois.

Os policiais que tinham que fazer nossa seguranças são os primeiros ladrões que se juntam com os políticos que só prometem e não cumprem, e quem sofre com isso somos nós.

b - Sem falar na saúde é gente na fila dos hospital isperando uma vaga pra ser atendido.

Sem falar na saúde é gente na fila dos hospitais esperando uma vaga pra ser atendido.

c - Enquanto isso tamos aqui sofrendo mais que suvaco de alejado, graças a esses cabra ruim que só se procupa Cá gente quando xega nos dias de votar.

Enquanto isso, estamos aqui sofrendo mais que sovaco de aleijado, graças a esses cabras ruins que só se preocupam com a gente quando chega nos dias de votar.

5 - A que grupo social pertence a personagem deste texto? Justifique

Ela pode possivelmente pertencer ao grupo dos analfabetos que vivem na zona rural ou na periferia das grandes cidades.

Texto 3

1 – Retire do texto palavras ou expressões que mostram o uso da variedade popular.

2 - Há no texto palavras ou expressões que são escritas semelhantes à fala? Retire-as e reescreva na variedade padrão.

Ôiu – olho, carça – calça, docêis – de vocês, beijim – beijinho, tamém - também
Dins - jeans

3- O autor do texto usou intencionalmente uma variante linguística para identificar o falar específico de um determinado grupo social? Explique

Sim, a personagem demonstra que possui ou nenhuma escolarização e que vive na zona rural

4 - Por que a variação linguística não está limitada somente às falas rurais ou urbanas sem prestígio, mas ocorre também na fala e na escrita das pessoas escolarizadas?

As pessoas conhecem e usam várias modalidades linguísticas, por isso se expressam de acordo com a situação.

AValiação

1 Leia a letra de uma canção folclórica chamada “Cuitelinho”.



Cheguei na beira do porto
onde as ondas se espaia.
As garça dá meia volta
e senta na beira da praia.
E o cuitelinho não gosta
que o botão de rosa caia, ai, ai.

Ai quando eu vim
da minha terra
despedi da parentaia.
Eu entrei no Mato Grosso

Autor anônimo. Cuitelinho. In: *Música popular do Centro-Oeste/Sudeste* 4. Marcus Pereira, 1974.

dei em terras paraguaia.
Lá tinha revolução,
enfrentei fortes bataia, ai, ai.

A tua saudade corta
como aço de navaia.
O coração fica aflito,
bate uma, a outra faia.
E os óio se enche d'água
que até a vista se atrapaia, ai.

Identifique as palavras do texto escritas de um modo diferente do dicionário. a) Por que você supõe terem sido registrado dessa forma?

espaia, parentaia, bataia, navaia, faia, atrapaia, os óio se enche d'agua, As garça dá meia volta

As foram registradas palavras dessa forma devido a variação linguística pertencente ao grupo social do falante,

b) O verso “As garça dá meia volta” reproduz um modo de falar comum em seu cotidiano? Como você escreveria em uma redação escolar?

Sim, os versos “As garça dá meia volta” reproduz um modo de falar comum em meu cotidiano. Em uma redação escolar eu escreveria “As garças dão meia volta.

Leia a tira abaixo, de Fernando Gonsales.



(Folha de S. Paulo, 3/8/2007.)

O humor da tira é construído a partir das diferenças de uso da língua portuguesa. No 1º quadrinho o papagaio fala algumas palavras que causam estranhamento à mulher.

a - Que palavras causam estranhamento a mulher?

Provavelmente todas as que o papagaio fala;” bicicleta”, “cocrete” “cardeneta”.

b - Como provavelmente ela diria essas palavras?

Ela provavelmente ela diria bicicleta, croquete, caderneta

2 – Para que o leitor compreenda bem a tira, é necessário que ele tenha conhecimento sobre como os papagaios aprendem a fala. De que forma isso acontece?

O papagaio aprende a falar imitando as pessoas com as quais ele convive.

3 – No segundo quadrinho, a mulher procura o comerciante para devolver o papagaio.

a – Qual é a provável relação entre o homem e o papagaio?

Ele deve ser o dono anterior do papagaio

b- A surpresa e a graça da tira estão na fala do comerciante. O que a fala dele revela?

A fala do comerciante revela que o homem aprendeu a falar com ele, pois ele também emprega a língua de uma forma diferente da norma padrão