

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

A ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM BENEFÍCIO DA LEITURA: UMA  
PROPOSTA PARA O ESTUDO DO ADJETIVO



Laura Dourado Loula

Campina Grande, julho de 2007

Laura Dourado Loula

A ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM BENEFÍCIO DA LEITURA: UMA  
PROPOSTA PARA O ESTUDO DO ADJETIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Linguagem e Ensino, na Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

2007

## FOLHA DE APROVAÇÃO

---

Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo  
orientadora

---

Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha  
examinadora

---

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael  
examinador

*"Tudo se reduz ao diálogo,  
à contraposição dialógica enquanto centro.*

*Tudo é meio, o diálogo é o fim.  
Uma só voz nada termina, nada resolve.*

*Duas vozes são o mínimo de vida".*

*(Mikhail Bakhtin)*

## Dedicatória

*Ao meu irmão mais velho César Augusto Dourado  
Loula (in memoriam), por saber que esta vitória  
da caçulinha lhe enche de orgulho, onde  
quer que esteja. À minha mãe, confidente,  
cúmplice e amiga de todas as horas.*

## Agradecimentos

A Deus, pela força renovada a cada dia.

A todos familiares, em especial, ao meu pai Daniel, minha mãe Ivone, minha irmã Daniela, meu irmão George e meu sobrinho Daniel, pelo incentivo, carinho e confiança demonstrados a cada dia.

À minha orientadora, por todo empenho em me proporcionar grandes chances de realizar um bom trabalho, pelo comprometimento, paciência e compreensão constantes.

Aos meus professores, em particular, à professora Maria Auxiliadora Bezerra, Edmílson Luiz Rafael e Denise Line, pela co-orientação informal.

À minha amiga Amanda, pela amizade incondicional e apoio incessante.

Aos meus companheiros de apê Amanda, William e Lucas, pela compreensão e respeito.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
CONSTRUINDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	15
1.1 O TIPO DE PESQUISA.....	15
1.2 O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	17
1.3 METODOLOGIA DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	18
<b>CAPÍTULO 2</b>	
REFLEXÃO EM TORNO DE DUAS ABORDAGENS DA LINGUAGEM.....	22
2.1 ABORDAGEM SÓCIO-DISCURSIVA.....	22
2.2 O FUNCIONALISMO EM LINGÜÍSTICA.....	28
2.2.1 ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	29
<b>CAPÍTULO 3</b>	
AS PROPOSTAS DE INOVAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA EM TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	35
3.1 O CONCEITO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DA PRODUÇÃO ACADÊMICA AOS PCN..	36
3.1.1 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NOS PCN.....	42
<b>CAPÍTULO 4</b>	
A EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA: TENTATIVA DE INOVAÇÃO NO ENSINO DO ADJETIVO.....	48
4.1 A ORGANIZAÇÃO GLOBAL DAS AULAS.....	49
4.2 MODOS DE CONDUÇÃO DAS AULAS DE GRAMÁTICA.....	54
4.2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DA CATEGORIA GRAMÁTICAL A PARTIR DAS NOÇÕES DE GÊNERO.....	55
4.2.1.1 A CRÔNICA E A ESCOLHA DO ADJETIVO.....	56
4.2.1.2 A HISTÓRIA EM QUADRINHOS E A ESCOLHA DO ADJETIVO.....	60

4.2.2 INCLUSÃO DO NÍVEL SEMÂNTICO-PRAGMÁTICO.....	66
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>86</b>
ANEXO I.....	86
ANEXO II.....	89
ANEXO III.....	94
ANEXO IV.....	98

## Resumo

Faz-se prática constante em nossas salas de aula o estudo desarticulado entre uso e reflexão da língua, o que acaba por promover no aluno uma visão equivocada de independência entre o uso real da língua e os conteúdos de gramática. Partindo dessas idéias, interessava-nos descobrir, com esta pesquisa, como uma professora de 6ª série de uma escola particular, empenhada em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática, procederia, em sala de aula, ao tentar se afastar desse ensino tradicional. Mais especificamente, a pesquisa teve como objetivos: a) identificar e descrever o objeto de ensino construído nas aulas de Língua Portuguesa pela professora-pesquisadora; b) identificar e descrever os instrumentos semióticos mediadores da construção do objeto de ensino “adjetivo” nas aulas selecionadas para análise. Buscando, então, ir além da identificação dos problemas que permeiam o ensino tradicional de gramática, compreendemos que a produção da inovação no ensino de gramática refere-se à adoção de uma abordagem de Língua Portuguesa com foco na articulação entre texto, gênero e gramática como sugerem os documentos oficiais. Para tanto, dispusemo-nos, pois, a construir atividades que integrassem essas noções, na tentativa de substituir a prática de uso do texto como pretexto por um tratamento funcional de aspectos lingüísticos. Desse modo, mobilizamos referenciais teóricos de diferentes abordagens (sócio-discursiva, sistêmico-funcional, e a própria gramática), na tentativa de não reduzir e não fragmentar nosso objeto de investigação; e utilizamos a metodologia qualitativo-interpretativista de natureza etnográfica, para a geração e análise dos dados. Além disso, por compreender a inovação como uma reconfiguração, impulsionada por demandas institucionais, dos modos rotineiros de agir em questões de estudo e de ensino de língua, fizemos uma rápida revisão das propostas de inovação no ensino de gramática apresentadas pela produção acadêmica e pelos documentos oficiais (PCN). Como resultado dessa revisão destacamos a imprecisão das prescrições dirigidas ao professor pelos documentos oficiais, constituídos por uma amálgama de abordagens teórico-metodológicas, bem como a solidarização de noções teórico-metodológicas vindas da tradição gramatical e da teoria lingüística. Quanto ao trabalho efetivamente realizado na sala de aula, constatamos, de um lado, que os diferentes modos de inovação produzidos nas aulas analisadas são constituídos por uma inter-relação de atividades e práticas múltiplas e heterogêneas; de outro lado, que a professora que está tentando inovar sua prática de ensino de gramática produz algumas respostas comuns às demandas de inovação: desenvolve a análise lingüística com as categorias da gramática tradicional, da gramática funcional ou lingüística de texto, amparadas pela teoria dos gêneros textuais; e, para o estudo de categorias da gramática tradicional, lança mão de modos de descrição/análise disseminados pela lingüística, focalizando sobretudo a dimensão semântica da língua. Acreditamos que o presente trabalho pode contribuir para a discussão sobre a natureza e o funcionamento das práticas de sala de aula, particularmente, as que envolvem a produção da inovação no ensino de gramática.

Palavras-chave: inovação em sala de aula; ensino de gramática; saberes do professor.

## Abstract

The Portuguese teaching practice of our schools is usually held without considering the use and reflection about language, making the students have a wrong view of independence between the real use of language and the grammar topics. From this idea, we were interested in finding out how a private school sixth grade teacher, determined to transform her pedagogical practice of grammar teaching, would proceed, in classroom, attempting to move away from a traditional teaching. The main aim of this investigation is to a) identify and describe the teaching performed in the classrooms of Portuguese language by the teacher-researcher, b) identify and describe the mediated semiotic instruments used for constructing the teaching object “adjective” in the selected classes for analysis. On an attempt to go beyond the identification of the problems involved in the traditional grammar teaching, we understand that the innovation on grammar teaching involves the use of a Portuguese language approach that focus on an articulation among text, textual gender and grammar, as the official documents suggest. For this purpose, we produced some activities that united these notions, aiming at applying a functional approach of linguistic aspects as an alternative for the use of texts as an excuse for grammar teaching. We mobilized some theoretical references from different approaches (socio-discursive, systemic-functional, and the very grammar), on an attempt to avoid reducing and fragment our investigation object matter; and by utilizing a qualitative-interpretativist of ethnographic nature for producing and analyzing the data. Furthermore, for understanding the innovation as a reconfiguration, impelled by institutional demands, the routine ways of acting on language study and teaching, we carried out a brief review of the innovation proposals in grammar teaching presented in the academic general production and in the official documents (PCN). As a result of this review, we spot the imprecision of the prescriptions addressed for teachers by the official documents, constructed upon a combination of theoretical-methodological approaches and also the solidarization of theoretical-methodological notions originated from the grammatical tradition and from the linguistic theory. As for the work carried out in classroom, we concluded that the different ways of innovation produced in the analyzed classes are formed by an inter-relation of several and heterogeneous activities and practices; also, we discovered that the teacher who is trying to innovate her grammar teaching practice produces some common responses for the demands of innovation: she carries out the linguistic analysis using the categories of the traditional and functional grammar or the ones belonging to the text linguistics, based on the textual gender theory; and for the study of the traditional grammar, it was used the forms of description/analysis offered by Linguistics, focusing mainly on the language semantic dimension. We believe that this study can contribute to the discussion about the nature and functioning of the classroom practices, specially, the ones that involve the production of innovation for the grammar teaching.

Key-words: innovation in classroom; grammar teaching; teacher knowledge.

## INTRODUÇÃO

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN) para 3º e 4º ciclos – 5ª a 8ª séries –, no final da década de noventa do século passado, e a implementação do programa de avaliação de livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a noção de gêneros textuais orais e escritos, articulada às noções de texto e letramento, passa a constituir o objeto de ensino da leitura, da escrita e da análise lingüística.

No que se refere ao ensino de gramática, de acordo com Aparício (2006), a proposta dos PCN funciona como uma resposta às críticas feitas ao ensino tradicional de gramática nas décadas de 1980 e 1990, dentre elas a prática de uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais. Tendo isso em vista, os PCN propõem o eixo da *reflexão sobre a língua* ou da *prática de análise lingüística*. Para Costa Val (2002), entretanto, a disseminação das propostas contidas nos PCN e no PNLD não impediu que os professores de língua materna continuassem reproduzindo os mesmos modelos didáticos: retira-se ao menos uma frase do texto que ilustre o tópico em estudo, em seguida, apresenta-se uma variedade de outros exemplos, tomando-se o cuidado de selecionar apenas aqueles que não contradigam a regra; em caso de desvio, convém maquiá-lo.

A razão desse e de outros problemas relacionados ao ensino gramatical talvez resida no fato de que os conteúdos para as práticas do eixo “reflexão sobre a língua ou prática de análise lingüística” *exigem uma compreensão mais acurada dos professores e implicam uma rediscussão do ensino de gramática em geral e, em particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto ou ainda das ditas atividades epilingüísticas e metalingüísticas*, atitudes essas muito raras em nosso ambiente educacional, segundo Rojo

(2000, p. 32). Para uma melhor compreensão desse último ponto citado por Rojo, diríamos que, especificamente, nos PCN (1999), a análise lingüística é definida como as atividades que se podem classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Apesar de ambas corresponderem a atividades de reflexão sobre a língua, elas se diferenciam nos seus fins. Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística que realiza. Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos.

Para além da ausência dessas atividades epilingüísticas e metalingüísticas em nosso ambiente educacional, estaria a não-articulação entre os dois eixos básicos da Língua Portuguesa, de acordo com esses documentos oficiais: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem, e, mais especificamente, entre a *prática de escuta e de leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos* – ambas relacionadas ao eixo *uso* – e *prática de análise lingüística* – relacionada ao eixo *reflexão*. Faz-se prática constante em nossas salas de aula o estudo desarticulado entre uso e reflexão da língua, o que acaba por promover no aluno uma visão equivocada de independência entre o uso real da língua e os conteúdos de gramática.

Partindo dessas idéias, interessava-nos descobrir, com esta pesquisa, como uma professora de 6ª série de uma escola particular, empenhada em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática, procederia, em sala de aula, ao tentar se afastar desse ensino tradicional. Buscando, então, ir além da identificação dos problemas que permeiam o ensino tradicional de gramática, compreendemos que a produção da inovação no ensino de gramática refere-se à adoção de uma abordagem de Língua Portuguesa com foco na articulação entre texto, gênero e gramática como sugerem os documentos oficiais. Para tanto, dispusemo-nos, pois, a construir atividades que integrassem essas noções, na tentativa de

substituir a prática de uso do texto como pretexto por um tratamento funcional de aspectos lingüísticos.

Acreditamos que o presente trabalho pode contribuir para a discussão sobre a natureza e o funcionamento das práticas de sala de aula, particularmente, as que envolvem a produção da inovação no ensino de gramática.

Mais especificamente, a pesquisa teve como objetivos: a) identificar e descrever o objeto de ensino construído nas aulas de Língua Portuguesa pela professora-pesquisadora; b) identificar e descrever os instrumentos semióticos mediadores da construção do objeto de ensino “adjetivo” nas aulas selecionadas para análise.

Para tanto, esta dissertação apresenta a seguinte organização:

No Capítulo 1, apresentamos como construímos nosso objeto de investigação, considerando-o uma realidade social complexa. Nesse capítulo são descritos os aspectos metodológicos da pesquisa: o tipo de pesquisa; o contexto da intervenção e os participantes da pesquisa; a constituição do *corpus* de análise.

No Capítulo 2, apresentamos conceitos-chave das abordagens sócio-discursiva e sistêmico-funcional. Mais especificamente, observamos a concepção de gênero textual adotada pelas duas correntes, a noção de estilo na sócio-discursiva e as metafunções na sistêmico-funcional. Na primeira seção, refletimos sobre a abordagem sócio-discursiva e, numa segunda seção, damos destaque às reflexões teóricas da abordagem sistêmico-funcional.

No Capítulo 3, identificamos e discutimos as orientações para a inovação do ensino de gramática apresentadas pelos PCN. Esse Capítulo está organizado em três seções principais. Tendo em vista que as orientações oficiais para o ensino de gramática têm por base o conceito de *prática de análise lingüística*, na primeira seção desse Capítulo, explicitamos essa noção. Na segunda seção, examinamos as orientações para o seu desenvolvimento, apresentadas pelos PNC, procurando identificar e discutir as referências teórico-metodológicas dos estudos da

linguagem que direta ou indiretamente exerceram influência na elaboração dessas orientações. Na terceira seção, fazemos uma rápida revisão do conceito de “prática de análise lingüística” nos textos de divulgação científica, posteriores à publicação dos documentos oficiais, na medida em que compreendemos esses textos como uma tentativa de preenchimento das lacunas apresentadas nos documentos oficiais.

No capítulo 4, analisamos como a tentativa de inovação no ensino de gramática é produzida pela professora-pesquisadora, nas aulas selecionadas para análise. Este Capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção (4.1), descrevemos a organização global das aulas. Na segunda seção (4.2), analisamos os dois modos de produção do conhecimento que podem ser considerados inovadores no ensino de gramática, em particular, do adjetivo: (4.2.1) contextualização do estudo da categoria adjetivo a partir das noções de texto e gênero; (4.2.2) inclusão do nível semântico-pragmático na análise da categoria gramatical. Ao longo das seções de análise, realizamos uma revisão bibliográfica em torno do adjetivo, considerando os conceitos de língua e de gramática, bem como a concepção de gênero nas abordagens sócio-discursiva e sistêmico-funcional, apresentados nos capítulos 2 e 3.

Na seção final do trabalho, apresentamos nossas conclusões da pesquisa, seguidas das referências bibliográficas e anexos.

## **CAPÍTULO 1: CONSTRUINDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO**

### **1.1 O TIPO DE PESQUISA**

De acordo com Moita Lopes (1996), há uma tendência atual de pesquisa na qual a investigação ocorre na sala de aula, tendo como foco o estudo do processo de ensinar e aprender línguas. O autor classifica esse universo de pesquisa em pesquisa de diagnóstico e pesquisa de intervenção. A primeira é centrada na investigação do processo de ensinar e aprender, observando a prática em sala de aula, enquanto que na pesquisa de intervenção o foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente no contexto.

O autor assinala que é muito comum a tendência da pesquisa no ensino voltada para a pesquisa-ação, na qual o professor é o investigador de sua própria sala de aula. Ele desempenha um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Essa tendência é vista como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula e como forma de avanço educacional.

Pereira (1998) esclarece que o objetivo da pesquisa-ação não é simplesmente resolver um problema prático da melhor forma, mas, pelo delineamento do problema, pretender compreender e melhorar a prática educativa. Para a autora, a pesquisa-ação está preocupada, portanto, com a mudança da situação e não só com sua interpretação. “É um processo em que tanto os agentes como a situação se modificam, num processo sistemático de aprendizagem de tal modo que a ação educativa se converte em uma ação criticamente informada e comprometida” (p. 163). Dessa forma, pode-se dizer que a melhoria da qualidade de ensino é garantida na medida em que os participantes são levados a uma reflexão profunda sobre o trabalho docente e a uma busca de modificação da própria ação.

O interesse crescente por parte dos professores em pesquisas realizadas em suas próprias salas de aula só tem a contribuir com a aprendizagem e com a pesquisa sobre o ensino, visto que o professor-pesquisador, ao refletir criticamente sobre sua prática de ensinar e aprender língua, pode realizar adaptações e alterações que se fizerem necessárias durante o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a formação do professor é fator relevante para o sucesso das práticas escolares. Celani (2000) acentua que a educação contínua do professor assume caráter particularmente importante, e Kleiman (1999) enfatiza a necessidade de se redimensionar a formação do professor de língua materna, uma vez que ainda predomina em cursos de graduação “uma concepção tecnicista de formação que a equaciona com a apropriação de saberes de diversas áreas, entre elas as de estudos de linguagem” (p. 67). Sob essa ótica, Moita Lopes (1996) corrobora que a formação docente esteja envolvida com a reflexão crítica sobre o próprio trabalho, defendendo um programa de autoformação contínua em que o professor se envolva, refletindo criticamente sobre suas ações.

Isso posto, a pesquisa-ação é um exemplo de formação continuada em serviço, pois, à medida que o sujeito investigador reflete, analisa e discute acerca de suas práticas docentes, vai construindo uma compreensão mais perspicaz sobre sua sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p. 186) e acumula evidências para a teorização, processo que, segundo esse autor, possibilita desenvolvimento profissional na área da educação. A presente pesquisa orienta-se para a sala de aula, com o intuito de investigar a ação da professora-pesquisadora, tendo como foco o processo de ensinar e aprender a Língua Portuguesa, mais especificamente a contribuição que o conhecimento do recurso lingüístico da adjetivação pode trazer para a leitura e produção de gêneros textuais como crônica e história em quadrinhos. Caracteriza-se, pois, como pesquisa de base etnográfica e qualitativa, envolvendo investigação de intervenção, de caráter propositivo, na medida em que descreve e analisa os objetos construídos para um

ensino de gramática que se pretende mais produtivo, na medida em que se correlaciona à leitura e à produção textual.

## 1.2 O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A intervenção foi realizada no contexto da disciplina Língua Portuguesa, no período de 24 de julho a 25 de setembro de 2006, referente ao terceiro bimestre do ano letivo, em uma escola particular, localizada no centro de Campina Grande-PB. A escola de ensino infantil e fundamental I e II apresentava, na época, infra-estrutura com ampla biblioteca, sala de dança, laboratório de informática, auditório, laboratório de biologia, ateliê de artes, quadra de jogos, sendo freqüentada por alunos de classe média e classe média alta.

De acordo com a grade curricular dessa instituição de ensino, eram ministradas seis aulas semanais de Língua Portuguesa e Literatura infanto-juvenil, nas turmas de 5ª a 8ª séries. Dessas seis aulas, cinco eram ministradas pela professora-pesquisadora, três das quais eram destinadas à leitura e produção textual e duas aos conteúdos gramaticais; a sexta, ministrada por outra professora, era dedicada à literatura infanto-juvenil.

Dois práticas de leitura eram habitualmente desenvolvidas, durante a atuação da professora-pesquisadora: a primeira, a prática de leitura de textos longos, denominada Circuito de Leitura, na qual a cada quinze dias os alunos apresentavam um resumo oral de um livro; a segunda, a prática de leitura de textos curtos, que se desenvolvia ao longo da semana. Nessa última, a professora levava textos xerocopiados sobre o tema do bimestre ou trabalhava com o livro didático adotado pela escola – *Uma proposta para o letramento*, de Magda Soares. Os gêneros textuais trabalhados em sala contemplavam a temática abordada durante todo o bimestre.

Para a constituição do *corpus* de análise selecionamos os dados coletados na turma de 6ª série do segundo ciclo do ensino fundamental, composta por onze alunos. Apesar de o adjetivo ser uma categoria gramatical programada para as séries finais do primeiro ciclo do ensino fundamental – prioritariamente a quarta – e a série inicial do segundo ciclo – quinta série –, compreendemos que um projeto de ensino que objetiva favorecer a articulação do desempenho na leitura e na escrita com o desempenho nos conhecimentos lingüísticos pode contemplar o estudo da adjetivação em qualquer série do ensino fundamental, desde que apresente progressão no tratamento do tema.

### 1.3 METODOLOGIA DE GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a montagem do projeto de ensino desenvolvido no contexto de intervenção, foram desenvolvidas atividades em torno do gênero textual crônica e história em quadrinhos. As atividades foram atreladas ao tema selecionado para o bimestre em questão (o tema *lazer* norteou todas as atividades desenvolvidas no terceiro bimestre da sexta série).

Para a delimitação das unidades de análise dessas aulas, adotamos as contribuições de Matêncio (2002) acerca do conceito de *módulo*, segundo o qual o estudo de um texto é uma atividade que corresponde a um *módulo de ensino* que pode envolver uma série de atividades, como a leitura, a interpretação e a análise.

Dessa maneira, descrevemos as tarefas de interpretação e análise dos quatro módulos de ensino selecionados, conforme quadro abaixo:

Quadro I – Dados selecionados para análise

<b>Módulos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Tarefas</b>
<b>I</b>	Leitura, interpretação e análise da crônica “O homem trocado”, de Luiz Fernando Veríssimo. (Anexo I)	- Verificação do sentido global e de partes do texto (Questões 1a, 1b, 1c, 1d, 2a, 2b);
		- Identificação dos recursos lingüísticos e da estrutura do texto (Questão 2c).
<b>II</b>	Leitura, interpretação e análise da crônica “Coisa de criança”, produzida por um aluno da classe. (Anexo II)	- Verificação do sentido global e de partes do texto (Questões 1a, 1b, 2d);
		- Identificação dos recursos lingüísticos e da estrutura do texto (Questões 1c, 2a, 2b, 2c, 2e e 3).
<b>III</b>	Leitura, interpretação e análise da HQ Calvin e Haroldo, nº 273. (Anexo III)	- Verificação do sentido global e de partes do texto (Questões 1a, 1b, 1d e 1e);
		- Identificação dos recursos lingüísticos e da estrutura do texto (Questões 1c, 2a, 2b, 2c, 2d, 3a, 3b, 3c e 3d).
<b>IV</b>	Leitura, interpretação e análise da HQ “Que medo!!!”, produzida por um aluno da classe. (Anexo IV)	- Verificação do sentido global e de partes do texto (Questões 1a, 1b, 1c, 1d e 1e);
		- Identificação dos recursos lingüísticos e da estrutura do texto (Questões 3a, 3b, 3c, 3d e 4).

Dessa maneira, a professora pôde desenvolver uma variedade interessante de atividades, ao mesmo tempo em que foi realizado um estudo integrado de leitura, produção textual e análise lingüística. Nesse processo, tomamos emprestado o conceito de *análise lingüística* como a realização de uma prática integradora dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos, proposto por Mendonça (2006). Em outras palavras, para a autora, a proposta da Análise Lingüística constitui numa “reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para compreensão mais ampla dos usos e do sistema lingüísticos, com o fim

de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência” (p. 208).

A essa forma de organização do trabalho subjaz a idéia de que o fornecimento das condições de produção do texto faz-se crucial para o bom desempenho do aluno no momento da produção. Constitui um elemento importante dessas condições o conhecimento mais aprofundado do tema sobre o qual o aluno discorre em seu texto. Por essa razão, foram enfatizadas a apresentação e a discussão de textos variados publicados, pertencentes ao gêneros textuais crônica e história em quadrinhos, que contemplaram o tema “lazer”, durante todo o bimestre em questão.

Ainda em referência a Mendonça (2006), compartilhamos a idéia de que, na Análise Lingüística (doravante AL), a leitura do texto seria essencial, o ponto de partida na verdade. Só então, com o intuito de ampliar os potenciais de leitura, seriam focalizados os recursos lingüísticos usados para construir sentido.

Dessa maneira, o conjunto de atividades compreendeu as seguintes etapas: 1) leitura do texto selecionado, com caracterização do gênero textual; produção inicial; 2) análise lingüística; 3) produção final. Tais etapas eram realizadas de forma variada: coletivamente, individualmente ou em dupla, conforme o julgamento da professora no tocante à complexidade do texto e da atividade. A produção textual de um dos gêneros estudados em sala de aula representava o fechamento do processo de um número considerável de atividades e exercícios entre a produção inicial e a final. Tais produções representavam um dos critérios de avaliação do desempenho do aluno na disciplina. No caso particular do terceiro bimestre, como foram trabalhadas a crônica e a história em quadrinhos, também foram solicitadas, individualmente, as produções desses dois gêneros textuais (uma crônica e uma história em quadrinhos).

Nessa etapa de produção textual, a história em quadrinhos constituiu uma retextualização da crônica, ambas produzidas individualmente. Para a realização dessa

atividade, procuramos embasamento em Matêncio (2002:2), para quem retextualizar é *produzir um novo texto a partir de um texto base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade.*

## CAPÍTULO 2: REFLEXÃO EM TORNO DE DUAS ABORDAGENS DA LINGUAGEM

Considerando que o objetivo desta pesquisa reside em descrever atividades de análise lingüística, na medida em que articula as noções de texto, gênero e gramática, numa concepção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, apresentamos a seguir conceitos-chave acerca das abordagens sócio-discursiva e sistêmico-funcional.

### 2.1 ABORDAGEM SÓCIO-DISCURSIVA

Opondo-se à visão de discurso dos formalistas, que privilegiava os aspectos formais e estruturais, Bakhtin (1997) defende uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva.

Para o autor, sempre falamos por meio de gêneros do discurso:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma **forma padrão** e relativamente estável de **estruturação de um todo**. Possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Na **prática**, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência **teórica** [...] (grifos do autor) (p. 301)

De acordo com Bakhtin, esses enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, provêm dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana. Quando considerado isoladamente, o enunciado é compreendido como algo individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que o estudioso denomina *gêneros de discurso*<sup>1</sup>.

Para Vian Jr. (2001:152), a compreensão do conceito de gênero em Bakhtin requer que consideremos um meio social qualquer. Como membros de uma sociedade e como usuários da

---

1 Nessa dissertação, trabalharemos com a denominação “gêneros textuais” no lugar de gêneros do discurso.

língua nela utilizada, expressamos nossas idéias, pensamentos, emoções, vontades e desempenhamos diversos papéis sociais por meio da língua. Cada uma dessas funções é expressa através de enunciados, que, ao mesmo tempo, são a concretização da língua e carregam a visão de mundo de cada usuário, sendo, portanto, únicos.

Mas apesar dessa estabilidade relativa dos gêneros, referida pelo autor, os gêneros textuais são essencialmente flexíveis e variáveis, tal como seu componente crucial, a linguagem. Podemos dizer, inclusive, que os gêneros variam, adaptam-se, multiplicam-se em conformidade com a variação/evolução da língua. Nesse contexto, não se considera língua como instrumento de transmissão de mensagens, como veículo de comunicação por meio do qual alguém deve compreender o que ouve ou lê. Considera-se língua aqui como processo de interação (inter-ação) entre sujeitos, processo em que os interlocutores vão construindo sentidos e significados que se constituem de acordo com as relações que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala ou escreve, ouve ou lê, com seus conhecimentos prévios, atitudes e “pré-conceitos”, com as relações que os interlocutores mantêm entre si, com a situação específica em que interagem, e ainda de acordo com o contexto social em que ocorre a interlocução. Dada essa dinamicidade da língua e da linguagem, os gêneros textuais também variam, conforme a necessidade, evolução e transformação social. Sendo os gêneros fenômenos sócio-histórica e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros existentes e, sendo as esferas de utilização da língua extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade.

A variedade de atividades humanas proporciona um número infinito de gêneros do discurso. Bakhtin (1997) infere que cada esfera da atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vão diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Essas noções diferem os gêneros do discurso de tipologias de gênero; quando se pensa em gênero, no sentido de Bakhtin, não se trabalha mais com os

tipos, não se enfatiza as classificações, e sim, a função desse gênero, o fato de que se modificam, e se ampliam. Os tipos, nessa perspectiva, passam a ser considerados tipos de discursos desses gêneros.

Nesse contexto, podemos dizer que os gêneros discursivos compõem famílias de textos com uma série de semelhanças, são artefatos culturais, determinados, primordialmente, pela natureza do tópico tratado, pelos objetivos dos falantes, e pelo conjunto de participantes. A essas três determinações primordiais correspondem os elementos indissolúveis do enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nas palavras do próprio Bakhtin (1997, p. 279):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (sociais), não só pelo seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Nesse sentido, o *conteúdo temático* corresponde às pautas temáticas e formas típicas de tratamento do tema, à medida que, nas diferentes instâncias de uso da língua, se estabelecem diferentes expectativas quanto ao leque de assuntos pertinentes ou impertinentes, permitidos ou proibidos, e quanto ao grau de autenticidade, fidedignidade e exaustividade de sua abordagem; o *estilo* orienta o processo de seleção de recursos lexicais e morfossintáticos no interior de cada frase e nas relações interfrasais; a *construção composicional* corresponde aos padrões de estrutura composicional, isto é, aos modos típicos de organização do texto quanto a que partes o compõem e como elas se distribuem. Para uma melhor compreensão desses três elementos, transcrevemos, a seguir, uma história em quadrinhos:

Exemplo 1:



Do ponto de vista da composição, a história em quadrinhos se estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, para representar a “fala” de personagens, destacando-se nessa composição o imbricamento entre verbal e não-verbal.

Quanto ao conteúdo temático, em geral, as HQs apresentam uma crítica bem humorada a coisas do mundo, modos de comportamento, valores, sentimentos. No caso da HQ acima, o humor é criado justamente pela quebra da expectativa no comportamento de Calvin.

Em se tratando de estilo, na HQ, apesar da escassez do espaço, que exige do autor uma produção breve, há forte expressão do trabalho do autor, marcada pelo maior grau de informalidade.

Nosso foco, nesta dissertação, estará voltado para o estilo, na medida em que trataremos da seleção de um recurso lingüístico específico nos gêneros textuais estudados: o adjetivo.

Para Bakhtin, o estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, que são os gêneros. Se o enunciado reflete, em qualquer esfera da comunicação, a individualidade de quem fala ou escreve, ele naturalmente possui um estilo individual, como o próprio autor esclarece:

O vínculo indissolúvel, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo lingüístico ou funcional. De fato, o estilo lingüístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (1997, p. 283)

Bakhtin acrescenta ainda que o estilo depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor próximo e o imaginado (o real e o presumido), o discurso do outro etc. Mesmo no caso dos gêneros altamente estratificados, sua diversidade deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros. Se por um lado há o estilo elevado, estritamente oficial, há também o estilo familiar que comporta vários graus de familiaridade e de intimidade.

Nas palavras do autor:

Na maioria dos gêneros do discurso (com exceção dos gêneros artístico-literários), o estilo individual não entra na intenção do enunciado, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo, por assim dizer, seu epifenômeno, seu produto complementar. (1997, p. 283)

Dessa maneira, nem todos os gêneros são igualmente propícios ao estilo individual: os mais propícios são os literários, na medida em que o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo. Os menos favoráveis são os gêneros do discurso que, na comunicação cotidiana, requerem forma padronizada, como acontece com a formulação do documento oficial, da ordem familiar, da nota de serviço, das felicitações, dos votos, das trocas de novidades, etc. Esses gêneros, em particular os gêneros elevados, oficiais, são muito

estáveis, prescritivos, normativos, como podemos observar, a seguir, nos trechos de dois exemplares do gênero “edital”:

*Exemplo 2:*



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS**

**ESTADO DO PARANÁ**

**EDITAL N° 05/2006**

*A COMISSÃO EXECUTIVA DO CONCURSO PÚBLICO, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o Decreto n. 1387, de 14 de fevereiro de 2006, alterado pelo Decreto n. 1495, de 16 de junho de 2006 resolve RETIFICAR e COMPLEMENTAR o Edital n. 01/2006 que torna pública a abertura de inscrições e as normas para a realização de Concurso Público para o provimento de cargos do Quadro Geral de Servidores Municipais, conforme o descrito abaixo:*

*Exemplo 3:*



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
*Universidade Federal de São Paulo*

**EDITAL N° 186, DE 05 SETEMBRO 2006.**

*O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP), no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando o parecer da Comissão de Avaliação constituída pela portaria nº 222 de 18 de abril de 2006, Informa:*

Nos trechos dos editais, bem como na maioria dos documentos oficiais, há uma certa padronização em termos de estrutura composicional, tema e configuração lingüística (estilo), o que não acontece nas HQs e crônicas. E foi justamente por essa flexibilidade que selecionamos para estudo esses dois gêneros, uma vez que teríamos uma maior diversidade de formas em razão das variadas funções pretendidas, relação essa desenvolvida nos tópicos a seguir.

## 2.2 ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL

Com princípios bastante próximos da abordagem sócio-discursiva, na medida em que aborda e analisa as estratégias e habilidades comunicativas tendo como pano de fundo o contexto sócio-cultural em que ocorrem, a abordagem sistêmico-funcional compreende a linguagem como um sistema de escolhas, utilizada em determinado meio social para que usuários possam desempenhar funções sociais.

Apesar de essa abordagem abranger estudiosos de diferentes correntes teóricas, gerando diferentes modelos, focaremos aqui a Lingüística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), que vem sendo elaborada há mais de quarenta anos e tem como maior responsável pelo seu desenvolvimento o lingüista Michael Halliday. No Brasil, essa abordagem ganha relevância com os estudos de Maria. H. de Moura Neves .

A definição de linguagem na lingüística sistêmico-funcional se baseia na lingüística instrumental, o estudo da linguagem para compreender outros fenômenos. Ao estudar a lingüística instrumental, compreende-se a natureza da linguagem como fenômeno integral.

No caso particular desta pesquisa, a opção pela LSF se dá por esta, além de investigar o uso da língua em condições reais de ocorrência e seu aspecto funcional, considerar também, e com grande relevância, a opção formal/estrutural do indivíduo para a realização da linguagem. Em outras palavras, essa abordagem estuda e descreve a língua a partir de produções textuais autênticas, sejam elas orais ou escritas. Esses textos, inseridos em um contexto sócio-cultural, são (a) contrastados dentro de um sistema de significados ligado à função ou à necessidade social (interação e sentido) a ser desempenhada e (b) observados elencando-se as possíveis escolhas lingüísticas formais.

Interessa-nos, prioritariamente, o fato de essa abordagem oferecer uma análise instrumental para acontecimentos de linguagem em uso, em suas mais diferentes realizações, o que expande sua possibilidade de aplicação a variados gêneros, com o intuito de esclarecer

como a linguagem é configurada dentro dos diversos contextos de situação e de cultura, rumo a variados e relevantes fins sociais.

De um modo geral, poderíamos dizer que o trabalho de Halliday foi influenciado pelos trabalhos do antropólogo Malinowski, que cunhou o termo contexto de situação (conforme veremos adiante), bem como pelos estudos de Whorf, cuja principal assunção era a de que a percepção da realidade de uma sociedade é determinada pela linguagem, e da Escola de Praga, que desenvolveu estudos sobre organização temática.

Em razão dessa origem antropológica, portanto, *a teoria lingüística proposta por Halliday (1989:3) é essencialmente caracterizada pelo foco no social, ou seja, como funções sociais determinam a linguagem e como ela se desenvolveu; uma visão, portanto sociossemiótica.* (Vian Jr. 2001:150). Essa visão “socossemiótica”, ou “Semiótica social”, como denominou o próprio Halliday (1989:3), justifica-se pelo fato de a LSF defender a idéia de que os sistemas lingüísticos são abertos à vida social.

Para Halliday (1994, p. 13-14), o estudo da linguagem é funcional em três sentidos: (1) destina-se a explicar como as línguas são usadas: *Todo texto – isto é, tudo que é dito ou escrito – se desenvolve em algum contexto de uso [...] A linguagem evoluiu para satisfazer as necessidades humanas [...]*; (2) os componentes fundamentais do significado lingüístico são funcionais: ideacionais (reflexivos: a expressão de processos, eventos, ações, estados ou outros aspectos do mundo real representados simbolicamente), interpessoais (ativos: a expressão de formas de ação, de atitudes e de relações com os interlocutores) e textuais (elos coesivos que tornam os textos adequados à ocasião social); (3) cada elemento de uma língua tem uma função no sistema lingüístico, e é explicado por essa função. Isso é percebido na inter-relação entre os componentes do significado lingüístico.

Com relação ao sentido 2, na teoria hallidiana, as funções ideacional, interpessoal e textual correspondem às *metafunções* da linguagem: a *metafunção experiencial* (ou ideacional),

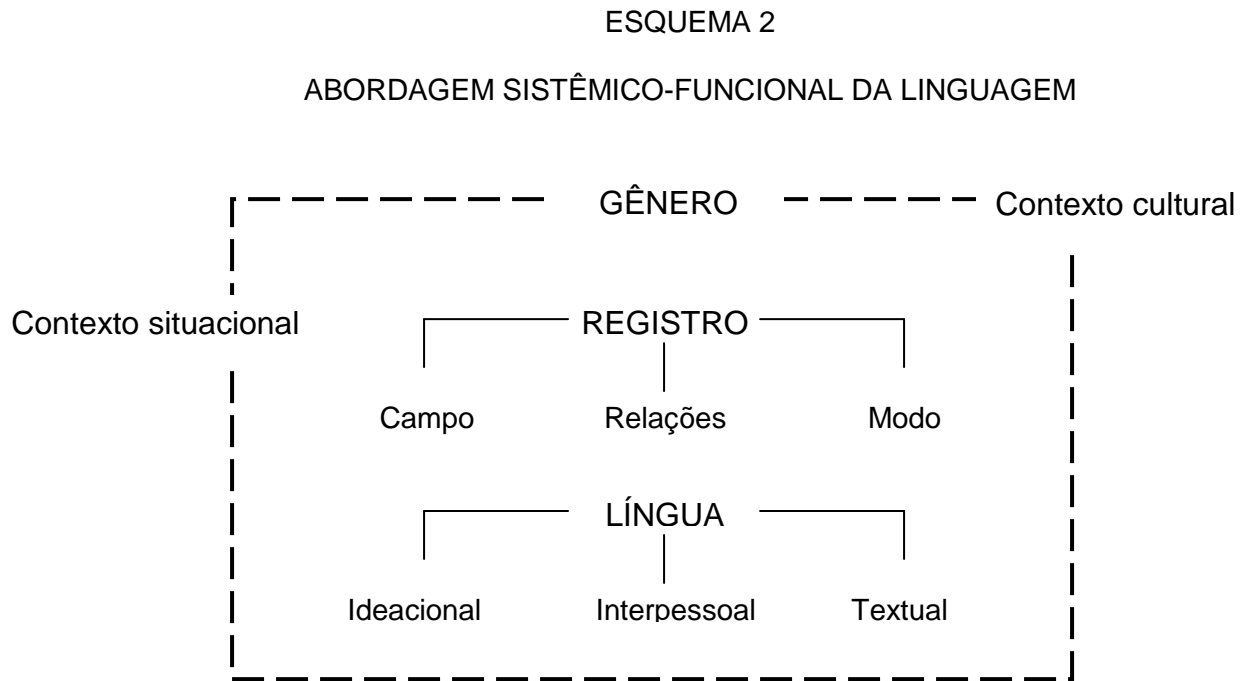
na medida em que usamos a língua para falar de nossa experiência de mundo, inclusive para expressarmos percepções; a *metafunção interpessoal*, em razão de a língua ser usada também para interagirmos com outras pessoas, ou seja, para interagirmos socialmente com os outros participantes do discurso; e a *metafunção textual*, na medida em que, ao usarmos a língua, organizamos o que dizemos. De acordo com a LSF, toda vez que nos comunicamos, desempenhamos as três metafunções simultaneamente.

De acordo com Silva (2004), a função experiencial é realizada através do sistema de transitividade da língua. É responsável pela significação do processo instaurado pelas formas verbais, dos participantes envolvidos, através de formas nominais, e das circunstâncias em que o processo ocorre, através das formas adverbiais. A função interpessoal é realizada através dos tipos de frases, sistema de modo verbal e modalização lingüística. Expressa a relação do produtor do texto com o interlocutor, assim como a atitude dos participantes em relação ao assunto abordado. A função textual é realizada através do sistema de tema, e é responsável pela organização da informação em sentenças e na totalidade do texto.

Essas funções são expressas através das três variáveis de registro: a variável campo (*field*), que é expressa através da função ideacional, a variável relações (*tenor*), que é expressa pela função interpessoal e a variável modo (*mode*), que é expressa pela função textual. Estudiosos da teoria de registro (Eggins 1994:9) defendem que ela tem por função descrever o impacto das dimensões do contexto imediato da situação de um evento no modo como a linguagem é usada. De acordo com Vian Jr. (2001:151), *estas variáveis servem para interpretar o contexto social de um texto e a maneira pela qual os significados são trocados. O texto, portanto, será materializado por meio da gramática, mas é perpassado por características da situação e da cultura nas quais é produzido.* Dito de outra maneira, a escolha e a organização dos elementos lingüísticos nos textos materializam a situação de produção e de circulação do

gênero. O contexto situacional é recuperável na materialidade lingüística através do conceito semântico de *registro*.

A seguir, reproduzimos um esquema apresentado por Silva (2004) que sintetiza a abordagem sistêmico funcional da linguagem:



Egins (1994, 30 apud Silva 2004) esclarece que a noção de gênero, no âmbito da lingüística sistêmico-funcional, é mobilizada via noção de *contexto cultural*. Para o autor, o *contexto cultural* é responsável pela adequação de textos a modelos semióticos de ação social, os gêneros. Nas palavras de Silva (2004), os gêneros

funcionam como instrumentos de mediação para a ação do indivíduo no cotidiano, pois, nas modalidades falada e escrita da língua, qualquer texto produzido realiza um determinado gênero, que serve como um tipo de credencial para a participação em situação de interação. O contexto cultural mobiliza o caráter sócio-histórico da linguagem, pois, afora o papel exercido pelas demais categorias mencionadas para a configuração dos gêneros, a interação social é motor das transformações sofridas por gêneros ao longo da história. (p. 183)

Thompson (1996, p. 6) acrescenta que o papel do contexto, bem como os significados que o usuário queira atribuir à sentença que produz, são pontos de partida da gramática sistêmico-funcional, que se propõe investigar a variedade de escolhas em termos dos significados que queremos expressar, assim como em termos de palavras que usamos para expressar esses significados. Desse modo, a mensagem deixa de ser correta ou incorreta de acordo com uma descrição preestabelecida, passando a ser apropriada a um determinado contexto e servindo a um propósito comunicativo (Lock, 1996, p. 1) e seu objeto de análise serão produtos autênticos das interações sociais.

Por conseguinte, o texto, na LSF, será a unidade de análise e suas condições de produção, o contexto em que é produzido, os participantes desse contexto, bem como a maneira como os participantes organizam o texto para a comunicação, formarão a rede de significados que permeiam a LSF. Segundo Halliday (1985, p. 17), para compreender o sentido materializado no texto é preciso focalizá-lo como uma unidade semântica produzida pela articulação entre as palavras utilizadas na língua, e essa articulação é concebida como a realização da gramática. A unidade semântica produzida é a configuração do que Halliday (1985) denomina de *contexto situacional* na estrutura da língua.

Apesar de possuírem pontos de partida em comum (o meio social – a condição concreta em que a linguagem é utilizada/produzida), o ponto de chegada dessas duas abordagens é diferente: Bakhtin, preocupado com a filosofia, tem como foco a dialogicidade do signo e inclui em sua descrição todos os fatores, afora as palavras que têm profunda relação com o significado delas; Halliday, por outro lado, está preocupado com a linguagem e a organização da língua como um sistema de escolhas (Vian Jr., p. 155-156).

Diríamos, então, que a opção teórica pelas abordagens sócio-discursiva e sistêmico-funcional, nesta dissertação, justifica-se pela possibilidade de complementaridade: enquanto a

abordagem sócio-discursiva centra-se na dialogicidade do signo, seguindo a ordem de evolução da língua: relações sociais → interação verbal → processo de evolução → mudanças nas formas da língua, a abordagem sistêmico-funcional dá relevância às escolhas formais da língua em razão da função de linguagem que se pretende desempenhar.

### **CAPÍTULO 3: AS PROPOSTAS DE INOVAÇÃO DO ENSINO DE GRAMÁTICA EM TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Com o movimento de renovação do ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, iniciado na década de 1980, têm surgido muitos questionamentos com relação ao ensino de gramática que vão desde a validade do ensino tradicional até qual(is) concepção(ões) de gramática ensinar na escola. De qualquer modo, as discussões para essa renovação sempre giram em torno de alternativas oferecidas pela Lingüística. Muitas dessas alternativas foram incorporadas pelos documentos oficiais – a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – compondo um eixo de ensino da língua, que inclui aspectos relacionados ao ensino de gramática, comumente chamado de eixo da “reflexão sobre a linguagem ou da prática de análise lingüística” expressão utilizada inicialmente por Geraldi (1984) e, posteriormente, por propostas curriculares e pelos PCN.

Nosso objetivo neste Capítulo é, portanto, identificar e discutir as orientações para o desenvolvimento da prática de análise lingüística apresentadas pelos PCN e pelos textos de divulgação científica.

Tendo em vista que as prescrições dirigidas ao professor de língua portuguesa do ensino fundamental II via textos oficiais difundem os discursos das disciplinas da ciência lingüística, produzidos e divulgados, sobretudo, por lingüistas empenhados na disseminação de conhecimentos sobre a língua e sobre o ensino de língua junto aos professores de língua portuguesa, primeiramente, destacamos o conceito de *prática de análise lingüística* no contexto escolar introduzido inicialmente por Geraldi (1984). Em seguida procuramos focalizar as noções dessa prática, bem como as orientações para seu desenvolvimento, apresentadas pelos PCN e pelos textos de divulgação científica, procurando identificar e discutir as referências teórico-metodológicas dos estudos da linguagem que direta ou indiretamente exerceram influência na elaboração dessas noções e orientações.

### 3.1 O CONCEITO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DA PRODUÇÃO ACADÊMICA AOS PCN

O conceito de “prática de análise lingüística” em contexto escolar foi inicialmente introduzido por J. W. Geraldi, no texto *Unidades básicas do ensino de português*, escrito em 1981, isto é, no início do movimento de renovação do ensino de língua portuguesa no Brasil, deflagrado no final dos anos de 1970. Amplamente divulgado entre professores de português e formadores de professores, esse texto foi publicado em 1984 na coletânea *O texto na sala de aula*, organizada pelo próprio Geraldi, revisada e reeditada em 1997. Em sua primeira versão, o autor sugere que o ensino de língua portuguesa, com base em uma concepção de linguagem como forma de interação, deve se organizar em torno de três práticas: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise lingüística. Particularmente referindo-se à atividade de análise lingüística, o autor argumenta que o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno, e que, por isso, mesmo, essa atividade deve partir do texto do aluno:

A preparação das aulas de análise lingüística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto; de tal forma que para cada aula de prática de análise lingüística, o professor deverá selecionar um problema. Assim, fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise. (Geraldi, 1984, p. 61)

Com essa primeira referência, a prática de análise lingüística focaliza atividades desenvolvidas em sala de aula a partir de problemas que os textos dos alunos podem apresentar, sejam eles de ordem textual, semântica, sintática ou morfológica, fonológica ou estilística: *partir do erro para a auto-correção* (p. 63).

Já 1997, com a publicação revisada de *O texto na sala de aula*, Geraldi, certamente em resposta a muitos questionamentos sobre o assunto, em duas notas de rodapé, esclarece:

O uso da expressão “prática de análise lingüística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas ao texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (p. 74)

Nessa primeira nota, além de reforçar a idéia da prática de análise lingüística a partir do texto do aluno, o autor esclarece que a prática inclui também o trabalho sobre questões tradicionais. Na segunda nota, porém, o autor sugere a possibilidade da prática de análise lingüística em outros contextos que não sejam somente textos dos alunos, ressaltando que o estudo sistemático da língua não significa o domínio de terminologias gramaticais:

O objetivo essencial da análise lingüística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo (p. 74)

Independentemente de ser entendida com uma prática que deve partir seja exclusivamente de textos de alunos, seja também de textos diversos, incluindo ou não questões tradicionais de gramática, preocupa-nos o fato de que os alunos continuam demonstrando bastantes dificuldades no trato com a língua, em sala de aula. Como alternativa a essa realidade, no mínimo, incômoda, propomos um ensino de gramática feita a partir do texto, observando o uso real que se faz dos recursos lingüísticos, textuais e discursivos para atribuir um sentido ao texto.

A esse respeito, buscamos embasamento em Travaglia (2003), quando defende que

o sentido que uma seqüência lingüística faz (e que a transforma em texto) depende de uma série de recursos, mecanismos, fatores e princípios internos e externos à língua. Todos estes elementos estão de alguma forma inscritos e regularizados na língua, constituindo sua gramática. Por isto é que se pode afirmar que a gramática de uma língua é o conjunto de condições lingüísticas para a significação. Portanto, o conjunto desses recursos, mecanismos, fatores e princípios que usamos para produzir efeitos de sentido é a gramática de uma língua. (p. 45)

E, mais adiante, o autor acrescenta: “O que se disse anteriormente autoriza afirmar que tudo o que é gramatical é textual e, vice-versa, tudo o que é textual é gramatical”.

Seguindo essa mesma concepção, Costa Val, em *A gramática do texto, no texto* (2002), propõe uma reflexão sobre o ensino de gramática a partir do texto, com o objetivo de auxiliar os professores de Língua Portuguesa a ultrapassar as atuais perplexidades e realizar, com mais segurança, um trabalho útil ao desenvolvimento lingüístico dos alunos.

Para a autora, a disseminação das propostas contidas nos PCN e no PNLND levou os professores de gramática a incluírem em seus planejamentos o estudo da gramática a partir do texto. Lamentavelmente esses professores continuam reproduzindo o método tradicional, usando o texto apenas como pretexto, retirando frases e orações que serão analisadas de forma isolada.

A respeito dessa reprodução, Bronckart (1999) afirma: “modificar radicalmente o estatuto e o predomínio do ensino gramatical constitui uma impossibilidade social” (1999:114) contemporânea, em função das condições históricas de formação dos professores, de expectativas de pais, alunos e da comunidade em geral. Esse autor entende que “o ideal seria um ensino que partisse do texto para a frase (...) porque avalia como factível, hoje, nada mais que o desdobramento do ensino em ‘dois eixos paralelos’ – o da gramática frasal e o do texto/discurso” (p. 114).

Desses posicionamentos, infere-se que é essencial uma inversão dos procedimentos didático-metodológicos assumidos em sala de aula, para que se supere o abismo entre o uso real da língua e a gramática estudada em sala.

Embasada na teoria sócio-interacionista de Vygotsky, Costa Val (2002) argumenta que o conhecimento lingüístico, como todo conhecimento, não se adquire ouvindo teorias, mas se constrói na relação ativa com o objeto do conhecimento. Por essa razão,

as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos lingüísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentido nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida. (p. 118-119)

Tal proposta parece-nos bastante pertinente na medida em que aluno produz seus próprios conhecimentos. Dessa forma, há uma maior aproximação com os procedimentos intuitivos de busca de compreensão do mundo e, por isso mesmo, com uma probabilidade maior de se revelar eficiente, produtiva e prazerosa na escola.

Costa Val chama a atenção, no entanto, para os perigos que esse desprendimento do caminho tradicional teoria-exemplo-exercício pode acarretar. Uma primeira precaução pode ser tomada para que o ensino não fique à mercê das eventuais características lingüísticas dos textos com que se trabalha, o que acarreta um estudo desordenado, com os alunos sem saber o que estão aprendendo e os professores sem saber o que estão ensinando.

A autora aconselha que se defina previamente que orientação se deseja dar ao curso, prevendo o trabalho articulado e progressivo com determinados conteúdos e habilidades, e selecionando, criteriosamente, os textos que servirão a esse projeto pedagógico. Acrescentamos, pois, a essa proposta a recomendação de se levar em conta a noção de gêneros textuais presentes nas diretrizes oficiais, no momento da seleção dos textos, uma vez

que cada gênero textual apresenta características bastante particulares e relativamente estáveis. Acreditamos, com isso, diminuir ainda mais o abismo entre o uso real da língua e a gramática estudada em sala de aula, uma vez que todo texto só pode se realizar na forma de gênero textual, e que muitos destes fazem parte do cotidiano dos alunos.

Um outro provável problema proveniente desse distanciamento do tradicional, apontado por Costa Val, refere-se à abordagem feita aos conhecimentos lingüísticos em sala de aula. Para essa autora, de nada adiantará substituir os conteúdos da gramática tradicional por outros mais atuais e manter o mesmo tratamento formalista e classificatório, que só propõe aos alunos a identificação e a categorização dos recursos expressivos, sem considerar o seu uso. É preciso proporcionar aos alunos o desenvolvimento da habilidade de produzir textos adequados e isso só será possível, se aguçarmos a sua capacidade de observação, análise e reflexão, e favorecermos o desenvolvimento de sua sensibilidade lingüística.

A título de ilustração desse novo caminho a ser percorrido, podemos citar um exemplo, concedido pela autora, envolvendo acentuação gráfica. Pode-se propor aos alunos que observem, numa página qualquer de texto escrito, quantas palavras têm acento e quantas não têm; quais são os tipos de acento que aparecem e em que “partes” da palavra eles são colocados. A classificação e quantificação dessas categorias vai tornar fácil descobrir, em vez de decorar sem entender, as regras de acentuação gráfica do português contemporâneo.

Também preocupada com *a ineficácia do sistema de ensino do português ainda hoje*, Edilaine Buin, em seu artigo *A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita* (2004), discute as condições atuais de ensino de língua portuguesa e, baseada nos PCN, propõe uma metodologia de ensino de língua materna em que as aulas de gramática estejam a serviço do desenvolvimento da escrita.

Na mesma linha de pensamento de Costa Val, Buin (2004) propõe uma metodologia alternativa para o ensino, por entender que o que falta ao ensino realizado pelos professores de

língua materna não são críticas e sim uma metodologia que nos permita ensinar essa língua de outro modo. Ela acrescenta que alguns professores menos tradicionais até percebem a “ineficácia” do sistema, mas não conseguem ter existência fora dele ou têm dificuldades para desenvolver uma outra metodologia.

Ao citar o estudo dos PCN realizado por Silva (2004), a autora destaca algumas críticas contidas nesses documentos, como o uso que se faz do texto como pretexto para o ensino tradicional da gramática, e o ensino prescritivo, que impossibilita a reflexão sobre os usos da língua, pois só a variedade padrão é alvo de análise.

Um outro ponto dos PCN contemplado por Buin refere-se ao objetivo principal da disciplina Língua Portuguesa, que consiste em desenvolver a competência discursiva do discente. Para tanto, a orientação é a de que o texto seja a unidade de ensino. E como o texto, nas palavras de Buin,

“se submete às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organiza e as especificidades de suas condições de produção, há necessidade de se priorizar alguns conteúdos e não outros. Assim, a sistematização do conteúdo a ser trabalhado será apontada pelo próprio texto proposto para leitura ou produzido pelo aluno”. (p. 159)

O caminho traçado pela autora, ao destacar as críticas contidas nos PCN e o objetivo principal de Língua Portuguesa, segundo esses documentos parametrizadores, revela-se com muito mais clareza.

A autora defende que o texto seja a unidade de ensino, e como este só se realiza enquanto gênero, Buin alcança seu objetivo primeiro: a constatação de que o gênero do texto é que deve ser a unidade temática e não os tópicos gramaticais. Com o intuito de reforçar tal constatação, a autora recorre à afirmação de Schneuwly & Dolz (1999:159) de que os gêneros do discurso devem funcionar como “um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade na situação de comunicação e uma referência para os aprendizes”.

Nesse contexto teórico, a autora ressalta que a eleição dos tópicos gramaticais não mais se realizará de forma descontextualizada, mas em função das necessidades detectadas nas produções dos alunos ou nas atividades de leitura. Para Buin (2004:161), “esse é o objeto de ensino da tão falada gramática do texto: o estudo dos recursos que estão a serviço de determinado gênero que o aluno quer/precisa dominar.”

Essa idéia de “prática de análise lingüística” passou a ser adotada por várias Propostas Curriculares na década de 1980 e, conseqüentemente, os PCN. No item a seguir analisaremos como os PCN concebem a *prática de análise lingüística*.

### 3.1.1 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA NOS PCN

De modo geral, os PCN (1998), tendo como elementos norteadores do ensino de língua materna as noções de texto, gênero e letramento, propõem que o ensino de língua desenvolva-se a partir de dois eixos: um que enfoca as práticas de uso da língua por meio de práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; e outro que enfoca as práticas de reflexão sobre a língua por meio da prática de análise lingüística, a qual inclui a gramática, mas deve superar as práticas tradicionais que se limitam ao estudo da gramática normativa. Nesse sentido, para o eixo que envolve a prática de análise lingüística, os PCN, inspirados em Franchi (1987) e Geraldi (1991), sugerem a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividade metalingüística, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas. Nas palavras de Geraldi:

Com a expressão “análise lingüística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de

ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. A estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilingüísticas” ou “atividades metalingüísticas”. (1997:189)

Para o autor, as atividades epilingüísticas refletem sobre a linguagem, e a direção dessa reflexão tem por objetivo o uso desses recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que o falante está engajado. Essas atividades constituiriam a condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. Já as atividades metalingüísticas caracterizam-se pela reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfosintáticas e entonacionais.

Com essas definições, o próprio autor ressalta que não está banindo das salas de aulas as *gramáticas* (tradicionais ou não), mas considerando-as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilingüísticas. E acrescenta que as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem, são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer. Geraldi defende que não é pelo fato de nossas noções intuitivas, nossas reflexões intuitivas, não encontrarem respaldo em argumentos de autoridade que elas devem deixar de ser feitas. O autor considera que *o que temos disponível é insuficiente para o que precisamos: uma razão a mais para abandonarmos a mera reprodução de conhecimento e tentarmos a construção de conhecimentos (191-192).*

Nesse contexto, para realização dessa “construção do conhecimento”, as atividades epilingüísticas devem funcionar como uma ponte para a sistematização metalingüística. Integram-se, pois, no ensino atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas.

Considerando essa sugestão, os PCN, ao denominar a atividade epilingüística de atividade gramatical, procuram marcar a diferença entre ensino gramatical e análise lingüística: *Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática* (p.78).

O problema é que, ao tentar esclarecer a fronteira entre as noções de gramática e as noções de análise lingüística, muitas passagens do texto dos PCN salientam apenas o que não deve ser feito, ou seja, não reconstruir com os alunos o quadro descritivo constantes dos manuais de gramática. Nos termos de Silva (2004:40), *a insistência na explicitação desse posicionamento é tão forte que, muitas vezes, ao se proporem a explicitar determinados aspectos a serem trabalhados, salientam muito mais o posicionamento teórico com o qual não comungam, do que o assumido por eles.*

Com relação a o quê ensinar, por exemplo, os PCN apresentam o seguinte:

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (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.

O que deve ser ensinado não corresponde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (p. 29)

Ao propor ao leitor o que deve ser objeto de ensino da prática de análise lingüística, os PCN apenas salientam o que não se deve trabalhar.

Uma outra incoerência fica a cargo de que concepção de gramática ou de ensino de gramática sugerir ao leitor para o desenvolvimento da prática de análise lingüística. Os PCN, conforme aponta Silva (2004), orientam-se por diferentes concepções admitidas explícita ou implicitamente. Por exemplo, a concepção de gramática assumida explicitamente é a de

gramática internalizada que, mesmo não sendo nomeada, é assumida claramente por meio da expressão “conhecimento que o falante tem de sua linguagem”. Observemos a seguir como essa concepção é assumida no texto do documento:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas (...) (p. 27)

Essa concepção de gramática internalizada, também denominada gramática implícita, refere-se a um conjunto de regras que o falante domina ao falar (Luft, 1985; Possenti, 1996) e, portanto, está atrelada à noção de atividade lingüística nos termos de Franchi (1987) e Geraldini (1991), ou seja, à atividade desenvolvida em processos reais de comunicação. Essa atividade, no entanto, não é mencionada no texto dos PCN como atividade de uso da língua a ser contemplada na prática de análise lingüística. Para Silva (2004), a assunção explícita dessa concepção de gramática pelos PCN está mais diretamente ligada com a adoção, pelo documento, do gênero de texto como objeto de ensino. Essa relação faz pressupor, na análise de Silva (2004), que as atividades propostas pelos PCN no eixo da reflexão sobre a língua seguem princípios da abordagem da teoria dos gêneros textuais dos estudos funcionalistas da linguagem (cf. Marcuschi, 2002), que objetivam tornar consciente o conhecimento cultural intuitivo dos usuários da língua.

Já, implicitamente, os PCN propõem, num primeiro momento, o que Silva (2004, p. 36) chama de *concepção restrita de gramática descritiva*, isto é, a *explicitação de regras de uso da língua baseadas apenas em critérios formais, desconsiderando os enfoques semântico e pragmático*. Num segundo momento, os PCN propõem, como assinala Silva, uma *concepção gramatical descritiva funcionalista de cunho textual-discursivo*, ou seja, uma abordagem que, no

contexto escolar, partiria da gramática internalizada do aluno, passando pela gramática reflexiva, podendo chegar à gramática explícita sem interesse normativo.

A nosso ver, ainda que os PCN tentem promover, como sugere Silva (2004), uma acomodação das propostas de estudo gramatical apresentadas em textos acadêmicos de divulgação das idéias lingüísticas para professores, produzidos nos anos de 1980 e 1990, esse documento também associa a prática da análise lingüística ora ao ensino de gramática de orientação funcionalista, privilegiando aspectos semânticos e discursivos em textos ou gênero; ora ao de orientação estruturalista funcional, que reconhece a frase como unidade suscetível de análise não apenas no nível fonológico, morfológico e sintático, mas também no nível comunicativo (cf. Neves, 1997:17)

Além disso, os PCN ainda deixam lacunas e não resolvem muitas questões sobre as propostas de análise lingüística que elegem o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto de estudo. Prova disso são os exemplos apresentados pelos PCN, em notas de rodapé, que, sendo representativos da prática de análise lingüística, mesmo considerando aspectos semânticos e discursivos, têm como unidade de análise apenas sentenças (cf. PCN, p. 60-61).

Dessa maneira, com base nas contribuições referenciadas neste capítulo e no propósito da “tentativa” de realização dessa prática lingüística, destacamos alguns pontos norteadores da nossa prática em sala de aula: concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes; o texto como unidade privilegiada; fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção de textos e as escolhas lingüísticas; integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos; metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras); trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas; 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 dos efeitos de sentido.

A seguir, analisamos os resultados de uma prática que se propôs contemplar e integrar, na medida do possível, as proposições dos textos de divulgação científica e dos PCN.

#### **CAPÍTULO 4: A EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA: TENTATIVA DE INOVAÇÃO NO ENSINO DO ADJETIVO**

Conforme vimos no Capítulo 3, as orientações para a inovação do ensino de gramática presentes na produção acadêmica das duas últimas décadas (Geraldi, 1991, 1996, 1997; Costa Val, 2002; Buin, 2004; Travaglia, 2003; Mendonça, 2006), bem como nos documentos oficiais (PCN, 1998) giram em torno da articulação entre as noções de texto, gênero e gramática.

Costa Val (2002), por exemplo, nesse novo modo de produção do conhecimento sobre o ensino de língua materna, defende um convívio maior dos alunos com os recursos lingüísticos, viabilizado pelo uso nos textos que lêem e escrevem, seguido da sistematização dos conhecimentos produzidos e do confronto com alguma teoria já estabelecida. Em outras palavras, as atividades epilingüísticas devem anteceder as atividades metalingüísticas para que estas tenham algum significado nesse processo de reflexão que toma a língua como objeto.

Essa mesma orientação se encontra em Geraldi (1997:191-192), ao fazer a seguinte afirmação:

Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimentos e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade o que se fixa é a metalinguagem utilizada.

Neste capítulo, pois, objetivamos descrever os resultados de uma experiência em sala de aula, em que, na condição de professora-pesquisadora, tentamos a inversão da flecha de ensino de que fala Geraldi, centrando-a na produção de conhecimentos sobre os fatos lingüísticos.

As aulas que geraram os dados para o *corpus* de pesquisa fogem do esquema tradicional de aula de gramática, isto é, não são aulas em que o elemento gramatical a ser estudado é introduzido através de definições e conceitos prontos, para posterior identificação e classificação pelo aluno. Na verdade, são aulas em que a professora continua trabalhando com categorias da gramática tradicional (por exemplo, o adjetivo), mas a tentativa de inovação se produz, sobretudo, pela introdução de aspectos de descrição e de tratamento didático do objeto de ensino, difundidos pelos trabalhos de divulgação científica referidos acima.

Para demonstração dos modos como se deu a introdução dos aspectos descritivos dos fatos lingüísticos e do tratamento didático dado em sala de aula, organizamos o Capítulo em

duas partes: (4.1) A organização global das aulas; (4.2) Os modos de condução das aulas de gramática, que passamos a descrever a seguir.

#### 4.1 A ORGANIZAÇÃO GLOBAL DAS AULAS

Para a descrição da organização global das aulas, bem como para a delimitação das suas unidades de análise, adotamos as contribuições do estudo de Matêncio (2002) sobre as unidades constituintes de uma aula. Para essa autora, “uma aula caracteriza-se como um gênero atualizado em um evento de interação cuja materialidade reflete uma organização social relativamente estável e uma configuração temática predominantemente didática” (Matêncio, 2002, p.99).

Nesse sentido, as dimensões interacional e didática são igualmente importantes. Assim, com base em categorias conversacionais e textuais, Matêncio (2002) procura descrever a organização e o funcionamento das diferentes unidades que constituem uma aula, explicitando tanto as relações de articulação e hierarquização dessas unidades quanto suas especificidades e funções. Desse estudo, interessam-nos as noções de *atividades* e *tarefas didáticas*.

Por atividade didática entende-se uma operação de ensino/aprendizagem complexa que engloba as tarefas, e estas têm como objetivo justamente realizar a atividade. O estudo de um texto, por exemplo, é uma atividade que corresponde a um *módulo de ensino* que pode envolver uma série de atividades, como a leitura, a interpretação e a análise. Estas, por sua vez, podem se constituir de tarefas diversificadas:

A atividade de leitura pode ser desmembrada, por exemplo, em duas tarefas: a leitura individual e silenciosa, de um lado, e a leitura coletiva e em voz alta, do outro. A atividade de interpretação do texto pode, por sua vez, incluir várias tarefas, dentre elas verificar o sentido global do mesmo ou de algumas de suas partes, ou a apreensão da possível intenção do autor, tarefas que nem sempre são baseadas na análise de texto propriamente dita. A atividade de análise do texto pode envolver, também, diversas

tarefas, tais como a identificação dos recursos lingüísticos selecionados pelo autor para demonstrar sua intenção comunicativa, ou então a identificação da estrutura do texto. (p. 107)

Assim, entendemos que, na experiência aqui relatada, o estudo de um conteúdo gramatical é um módulo de ensino que envolve uma série de atividades constituídas por tarefas.

Com base nessa proposta, apresentamos, nos quadros a seguir, a organização global das aulas ministradas, dentre as quais estão os quatro módulos de ensino que estamos considerando para análise, evidenciando a disposição das atividades e tarefas.

Quadro 4: Esquematização da organização global das aulas para domínio do gênero textual crônica

<b>Módulos</b>	<b>Aulas</b>	<b>Atividades</b>	<b>Tarefas</b>
	Aula 1	Leitura de crônicas na biblioteca.	- Leitura individual silenciosa; - Comentários orais coletivos acerca da(s) crônica(s) lida(s).
<b>I</b>	Aula 2	Leitura, interpretação e análise da crônica “O homem trocado”, de Luiz Fernando Veríssimo. (Anexo I)	- Leitura em voz alta pela professora do texto em questão; - Verificação do sentido global e de partes do texto (Questões 1a, 1b, 1c, 1d, 2a, 2b); - Identificação dos recursos lingüísticos e

			da estrutura do texto (Questão 2c).
	Aula 3	Produção de uma crônica.	- Produção individual de uma crônica.
	Aula 4	Reescritura das crônicas produzidas.	- Leitura pela professora das crônicas produzidas pelos alunos; - Comentários orais coletivos acerca das crônicas; - Anotação, ao final do texto, por parte da professora, dos comentários realizados acerca das crônicas.
II	Aula 5	Leitura, interpretação e análise da crônica “Coisa de criança”, produzida por um aluno da classe. (Anexo II)	- Leitura silenciosa e individual do texto em questão;
			- Verificação do sentido global e de partes do texto (Questões 1a, 1b, 2d);
			- Identificação dos recursos lingüísticos e da estrutura do texto (Questões 1c, 2a, 2b, 2c, 2e e 3).

Nas aulas elaboradas para domínio do gênero textual “crônica”, inicialmente, informamos aos alunos que estudaríamos mais detidamente esse gênero, com o intuito de conhecê-lo melhor, e assim chegar a dominá-lo de forma satisfatória.

Dessa maneira, num primeiro momento, julgamos conveniente um contato despretenso dos alunos com exemplares desse gênero. Preocupados com o despertar ou com a preservação do prazer de ler, foi realizada uma visita à biblioteca, e, com o nosso auxílio, cada aluno escolheu uma coletânea de crônicas, para serem lidas aleatoriamente, conforme a sua vontade, durante aquela aula. Ao final, foi concedido um tempo aos alunos que porventura tivessem interesse em tecer comentários acerca das crônicas lidas e das características temáticas composicionais recorrentes nesse gênero textual.

Na segunda aula, num primeiro momento, foram realizadas leitura e discussão coletiva da crônica “O homem trocado”, de Luiz Fernando Veríssimo, bem como comentários acerca do

gênero textual em questão, e, em seguida, a resolução individual do exercício de interpretação e análise, elaborado por nós.

De acordo com Matêncio (2002), essa segunda aula seria equivalente ao primeiro módulo de ensino, o *Módulo I*, na medida em que realizamos o estudo da crônica “O homem trocado”, a partir de atividades de leitura, interpretação e análise do texto (Anexo I).

Na terceira aula, foi solicitado aos alunos que produzissem individualmente uma crônica, a partir de fatos e acontecimentos do seu cotidiano. Ressaltamos, nesse momento, que apenas o início da produção aconteceria em sala de aula com a nossa orientação possibilitando, dessa maneira, que os textos tivessem uma continuidade em casa.

Na quarta aula, com o consentimento dos alunos, fizemos a leitura, em voz alta, das crônicas produzidas, com o intuito de que todos dessem contribuições para a melhoria do texto do colega. É válido ressaltar que esses alunos já estavam habituados a essa prática de reescritura coletiva há pelo menos dois anos, período correspondente à permanência da professora-pesquisadora na escola. Além das contribuições orais, anotávamos, ao final de cada texto, as sugestões proferidas pelos colegas. Entretanto, nem todas as sugestões eram acatadas. A cada nova sugestão, lançávamos questionamentos aos alunos acerca da sua pertinência ou não, fazendo o mesmo com as nossas próprias sugestões, quando os alunos não conseguiam perceber o problema.

Na quinta e última aula, realizamos em voz alta a leitura da crônica “Coisa de criança”, produzida por um aluno da classe. Em seguida, houve a discussão coletiva e, por fim, a realização individual do exercício de interpretação, constituindo assim o *Módulo II*.

Quadro 5: Esquematização da organização global das aulas para o domínio do gênero textual história em quadrinhos

<b>Módulos</b>	<b>Aulas</b>	<b>Atividades</b>	<b>Tarefas</b>
	Aula 1	Leitura de gibis na biblioteca.	- Leitura individual silenciosa;

			- Comentários orais acerca das histórias em quadrinhos lidas.
III	Aula 2	Leitura, interpretação e análise da HQ Calvin e Haroldo, nº 273. (Anexo III)	- Leitura em voz alta pela professora do texto em questão;
			- Verificação do sentido global e de partes do texto (Questões 1a, 1b, 1d e 1e);
			- Identificação dos recursos lingüísticos e da estrutura do texto (Questões 1c, 2a, 2b, 2c, 2d, 3a, 3b, 3c e 3d).
	Aula 3	Retextualização, em forma de HQ, da crônica produzida na seqüência didática anterior.	- Produção individual de uma HQ a partir da crônica produzida pelos próprios alunos na seqüência didática anterior.
	Aula 4	Reescritura coletiva da HQ produzida	- Leitura pela professora das HQs produzidas pelos alunos;
			- Comentários orais coletivos acerca das HQs;
			- Anotação, ao final do texto, por parte da professora, dos comentários realizados acerca das HQs.
IV	Aula 5	Leitura, interpretação e análise da HQ “Que medo!!!”, produzida por um aluno da classe. (Anexo IV)	- Leitura silenciosa e individual do texto em questão;
			- Verificação do sentido global e de partes do texto (Questões 1a, 1b, 1c, 1d e 1e);
			- Identificação dos recursos lingüísticos e da estrutura do texto (Questões 3a, 3b, 3c, 3d e 4).

De forma bastante similar, realizamos as aulas para o estudo do gênero textual HQ.

Inicialmente, informamos aos alunos que estudaríamos o gênero textual história em quadrinhos.

Procedemos ao contato dos alunos com exemplares do gênero textual HQ, sendo concedido também, nesse conjunto de aulas, a oportunidade de os alunos tecerem comentários acerca das HQs lidas e das características temáticas e composicionais recorrentes desse gênero textual.

Na segunda aula, foram realizadas leitura e discussão coletiva da HQ “Calvin e Haroldo”, número 273, de Billy Waterson, bem como comentários acerca do gênero textual em questão,

e, em seguida, a resolução individual do exercício de interpretação e análise elaborado por nós – *Módulo III* (Anexo III).

Na terceira aula, solicitamos aos alunos que produzissem individualmente uma HQ, uma retextualização a partir da crônica elaborada na aula 3 do conjunto de atividades envolvendo o gênero crônica. Ressaltamos, nesse momento, que apenas o início da produção aconteceria em sala de aula com a nossa orientação, possibilitando, dessa maneira, que a produção dos textos tivesse uma continuidade em casa.

Na quarta aula, com o consentimento dos alunos, fizemos a leitura, em voz alta, e apresentamos as HQs produzidas, com o intuito de que todos dessem contribuições para a melhoria do texto do colega, da mesma maneira que procedemos na seqüência didática para o domínio da crônica.

Na quinta e última aula para o domínio das HQs, foi realizada a leitura silenciosa individual da HQ “Que medo!!!”, produzida por um aluno da classe. Em seguida, houve a discussão coletiva e, por fim, a realização individual do exercício de interpretação, elaborado por nós – *Módulo IV* (Anexo IV).

Observando o conjunto dessas aulas, identificamos dois modos significativos de produção da inovação.

#### 4.2 MODOS DE CONDUÇÃO DAS AULAS DE GRAMÁTICA

Com base em Aparício (2006), identificamos dois modos de condução das aulas de gramática. Realizadas as devidas adaptações, na medida em que a autora observa os aspectos gramaticais de modo geral e nossa pesquisa enfoca apenas o aspecto gramatical adjetivo, destacamos duas categorias: **(4.2.1)** contextualização do estudo de uma categoria da gramática tradicional a partir da noção de gênero; **(4.2.2)** inclusão do nível semântico-pragmático na

análise de uma categoria gramatical. Nestas seções, abordaremos como as atividades e tarefas esquematizadas nos quadros 4 e 5 são desenvolvidas, configurando esses dois modos diferentes de produção do conhecimento que podem ser considerados inovadores.

Antes, porém, de passarmos às categorias de descrição, julgamos conveniente informar que, em termos metodológicos, houve uma certa diferenciação na ordem tradicional do estudo de gramática.

Com base no novo modo de produção do conhecimento sobre o ensino de língua materna, pulverizado pelos textos de divulgação científica e pelos documentos oficiais – já comentados no terceiro capítulo –, optamos pelo convívio maior dos alunos com os recursos lingüísticos, seguido da sistematização dos conhecimentos produzidos (Costa Val, 2002).

Em nossa pesquisa, as atividades epilingüísticas antecederam as atividades metalingüísticas para que estas tivessem algum significado nesse processo de reflexão que toma a língua como objeto. Houve, portanto, uma preocupação de inverter a flecha do ensino e fazer a opção por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento. (Geraldi, 1997:191-192).

Travaglia (2003), discutindo sobre a metodologia de ensino da gramática, aponta dois tipos de entrada no tópico gramatical: *entrada pelo tipo de recurso e entrada pelo sentido*. A entrada pelo tipo de recurso tem sido a mais usada pelos professores e pelas sugestões de programas dos diversos órgãos ligadas ao ensino público municipal, estadual, federal e/ou do ensino particular. Essa entrada consiste, segundo o autor, no estudo dos tipos de recursos da língua como, por exemplo: artigos, pronomes, substantivos, verbos, adjetivos, preposições, colocação de palavras, concordância, repetição, tipos de frases e/ou orações, tipos de textos, etc, sendo que cada um desses tópicos pode ser abordado por meio de atividades de “gramática teórica”, “gramática normativa”, “gramática de uso” e “gramática reflexiva”.

Para uma melhor compreensão das formas de abordagem a partir dessas atividades, consideremos o *adjetivo*, selecionado como recurso da língua estudado na pesquisa que fomentou esta dissertação.

As atividades características da “gramática teórica” são: 1) Levar o aluno a: a) enunciar o conceito de adjetivo de acordo com a teoria tradicional ou outra, evidenciando que funcionam como caracterizadores dos seres; b) classificá-los em primitivos, derivados, simples e compostos; c) aprender a lista de adjetivos primitivos, derivados (gentílicos e pátrios: alagoano, baiano, catarinense, israelense, galês etc.), simples (verde, brasileira, econômico) e compostos (recém-aberto, verde-clara); d) saber da existência das locuções adjetivas, como são formadas e fazer uma listagem das mesmas; e) saber que o adjetivo pode variar em gênero, número e grau; f) etc. O aluno poderia ser solicitado em atividades tais como: a) definir adjetivo; b) identificar adjetivos ou locuções adjetivas em frases e/ou textos dados; c) classificar os adjetivos em primitivo, derivado, simples ou composto; d) descobrir todos esses fatos através de estudos dirigidos; e) etc.

As atividades de “gramática normativa” podem ser: a) ensinar regras de uso do adjetivo de acordo com a norma culta; b) identificar construções erradas (de acordo com a norma culta) e/ou corrigi-las; c) dizer por que certos trechos apresentam “erros” de acordo com o gênero, número e grau do adjetivo. Nesses casos deve-se sempre dizer se as ocorrências são de norma culta ou de variedades informais da língua (como o Português coloquial).

Já as atividades da “gramática de uso” são, entre outras: a) fazer exercícios estruturais para automatizar as variações de gênero, número e grau; b) passar trechos da norma coloquial para a culta e vice-versa, alterando-os de acordo com a formação do feminino, do plural e dos graus do adjetivo; c) preencher lacunas, usando adjetivo ou locução adjetiva; d) verificar vários adjetivos e locuções adjetivas que poderiam ser usadas em uma dada seqüência lingüística; e) empregar adjetivos adequadamente na construção de textos.

A preocupação com a sistematização dos usos lingüísticos realmente ocorrentes no Brasil se encontra na *Gramática de usos do Português* (2000:173), de autoria de Neves. Apesar de receber esse título, essa obra não segue à risca essas atividades. Não há uma preocupação com as automações de gênero, número e grau do adjetivo, nem com a passagem de trechos da norma coloquial para a norma culta, até porque não há um único exercício nessa obra, uma vez que a preocupação central é a descrição. O que existe de fato é uma preocupação em organizar numa gramática da língua portuguesa as possibilidades de construção que estão sendo aproveitadas pelos usuários para a obtenção dos efeitos de sentido pretendidos.

No caso particular dos adjetivos, a autora informa que estes “são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um substantivo”. Essa atribuição, segundo a autora, pode funcionar de dois modos:

a) qualificando, como em:

*Lembro-me de alguns, Dr. Cincinato Richter; homem **GRANDE**, **GENTIL** e **SORRIDENTE**, que às vezes trazia seu filhinho Roberto e sua esposa, moça bonita e simpática. (ANA) (p. 173)*

b) subcategorizando, como em:

*Foi providenciada perícia **MÉDICA** e estudo **PSICOLÓGICO**. (ESP) (p. 173)*

Neves acrescenta ainda que um substantivo pode deixar de ser referencial e funcionar como se fosse um adjetivo. Nesse caso, o substantivo atribui o conjunto de propriedades que indica, como se fosse uma única propriedade, a um substantivo, isto é atua como qualificador ou como classificador. Isso ocorre especialmente em função predicativa, como mostra o exemplo a seguir:

*Romãozinho, que era assim chamado por ser pequeno: era **MENINO**; e malévolo. (LOB) (p. 175)*

Na tentativa de abarcar as funções que podem vir a ser desempenhadas pelos adjetivos, Neves distribui-os em duas subclasses, a saber:

**Qualificadores** ou **qualificativos**, que indicam, para o substantivo que acompanham, uma propriedade que não necessariamente compõe o feixe das propriedades que o definem. Diz-se que esses adjetivos qualificam o **substantivo**, o que pode implicar uma característica mais ou menos subjetiva, mas sempre revestida de certa vaguidade. Essa atribuição de uma propriedade constitui um processo de **predicação**, e, por isso, esses **adjetivos** podem ser considerados de tipo **predicativo**: *Nossa vida SIMPLES era RICA, ALEGRE e SADIA.* (ANA) (p. 184)

**Classificadores** ou **classificatórios**, que colocam o **substantivo** que acompanham em uma subclasse, trazendo em si uma indicação objetiva sobre sua subclasse. Eles constituem, pois, uma verdadeira denominação para a subclasse, e, portanto, são **denominativos**, e não **predicativos**, possuindo um caráter não-vago: *Interessam-nos todas as companhias de indústrias ALIMENTÍCIAS, que entraram com fortes somas.*(BH) (p. 186)

A partir das considerações da autora, observamos uma certa “flexibilidade” no tratamento do adjetivo. Dependendo do contexto em que aparecem, os adjetivos podem ser substantivados ou exercer, de fato, a função de adjetivos; podem admitir a função de qualificadores, ou, simplesmente, classificar o substantivo que acompanham. Por essa razão, concordamos com Maher (1987:86) quando argumenta que “Nesta nova perspectiva, as definições não são mais suficientes, nem mesmo necessárias, já que é no contexto que o significado do adjetivo se constrói”.

Na pesquisa que fomentou esta dissertação, seguimos essa proposição de Maher, elaborando, para o estudo do adjetivo, atividades que se aproximam do último grupo sugerido por Travaglia (2003): atividades de “gramática reflexiva”, ou atividades epilingüísticas, na

medida em que partem da reflexão sobre o uso/a escolha do item gramatical para, ao final, enfocar sua conceituação, atividade metalingüística.

A questão a seguir, constitui um exemplo da atividade de análise do texto, na medida em que esta compreende a exploração do recurso lingüístico adjetivo no texto:

*Exemplo 1:*

*2 c) Qual a importância do adjetivo “desenganado” para o humor da crônica? Você acha que essa palavra é essencial para a criação do humor no episódio com o médico ou não, que o doutor poderia ter usado o sinônimo “desiludido” e ainda assim o diálogo seria engraçado? Por quê?*

*(Módulo II)*

Com essa questão, o aluno é induzido a refletir sobre o uso do adjetivo em destaque – atividades epilingüísticas – sem que necessariamente tenha sido exposto a conceitos pré-estabelecidos ou incitado à classificação desse recurso gramatical – atividades metalingüísticas. Ou seja, não fornecemos ao aluno o conceito de adjetivo para, em seguida, cobrá-lo, e sim questionamos o seu uso, sua importância para o texto como um todo (os aspectos semânticos e pragmáticos das questões envolvendo o adjetivo serão melhor exploradas no tópico 4.2.2 dessa seção).

Na primeira questão de análise (1c), sem necessariamente citar a palavra adjetivo, induzimos o aluno a descobrir uma de suas propriedades – a qualificação. Questionamos qual palavra foi usada para descrever o dia do personagem, sem que para isso tivéssemos apresentado o conceito previamente.

*Exemplo 2:*

*1. c) No início da crônica, o narrador faz uso de uma palavra para descrever como foi o dia de trabalho de Alberto. Que palavra é essa?*

*(Módulo II)*

Já na questão seguinte (2a), usamos o termo adjetivo e afirmamos que muitos deles foram utilizados no trecho transcrito. Nesse momento e nas questões seguintes (2b, 2c), indagamos sobre o uso dos adjetivos, e, em contrapartida, na questão (2d) indagamos sobre o apagamento de um adjetivo e o prejuízo dessa omissão para o trecho transcrito:

*Exemplo 3:*

2. a) Logo no início da crônica, o autor abusa dos adjetivos. Observe:

*Depois de um dia cansativo, trabalhando, um chefe daqueles...no caminho de casa, só pensava na minha **bela** cama, **linda** que só ela, um travesseiro **fofo** e **confortável**. Nunca tinha ficado tão cansado na vida.*

*Chegando no meu **perfeito** lar, dei um beijo em minha **querida** esposa e em meu filho Caio...*

*Refleta: Será que Alberto pensa em sua cama, em seu travesseiro, em seu lar e em sua esposa com o mesmo carinho que está pensando nesse dia?*

*Na sua opinião, por que o autor usou todos esses adjetivos positivos para descrever o seu lar e a sua família?*

b) No segundo parágrafo, Alberto comenta Não posso lhe negar alguma coisa que lá vem esse temido “por quê?”. Releia a crônica e tente descobrir por que o pai classifica o “por quê” do menino como temido?

c) No sexto e no nono parágrafo Alberto julga-se inocente e iludido. Por que ele usa esses dois adjetivos para falar de si mesmo?

d) Suponha que alguém tivesse apagado o adjetivo tenebroso desse trecho e ele ficasse assim:

*Quando cochilava novamente, acordei com o grito que dizia: – Alberto cuide de seus problemas, não os mande para mim. E quando olhei para a porta estava lá, Caio andando devagar, como quem tem medo de ganhar alguma bronca das grandes.*

*Diante dos fatos narrados ao longo do texto, qual dos dois trechos seria mais coerente com a história contada? Por quê?*

(Módulo II)

Só então na última questão do *Módulo II* falamos em conceito de adjetivo. No entanto, diferentemente do ensino tradicional de gramática, não apresentamos um conceito pronto de adjetivo e sim solicitamos ao aluno que elabore o seu próprio conceito com base nos estudos realizados em sala de aula, como atesta o exemplo a seguir:

*Exemplo 4:*

3. Com base nos estudos realizados em sala de aula sobre o adjetivo, elabore uma definição para essa classe de palavras. Quando usamos, com que objetivo?

(Módulo II)

É interessante destacar, neste momento, que o encaminhamento seguido nos exemplos (3) e (4) ilustra a inversão da flecha de ensino à que se refere Geraldi (1997). Da mesma forma, no Exemplo 5, nas questões 3a 3b e 3c do *Módulo III*, a seguir, mais uma vez, questionamos o uso do adjetivo, com o cuidado de indagarmos sobre a intenção de cada personagem nesse processo. A questão 3d se diferencia na medida em que remete para a modificação da situação e, conseqüentemente, do campo semântico expresso pelos adjetivos.

*Exemplo 5:*

3. a) *No quarto quadrinho, podemos ler no balão: A defesa se desintegra diante de um ataque violento! O arremessador pula e esquivava-se! Considerando a pessoa que está narrando os fatos nesse quadrinho, que significado o adjetivo “violento” assume nesse contexto? Qual a intenção do personagem ao qualificar, dessa maneira, sua própria atuação?*

b) *No quinto quadrinho, Haroldo grita: Haroldo aparece livre! Qual a intenção desse personagem ao fazer uso do adjetivo “livre”, referindo-se a ele próprio?*

c) *No sexto quadrinho, Haroldo faz uso de mais um adjetivo. A quem ele está se referindo? Qual a sua intenção ao fazer uso dessa palavra?*

d) *No nono quadrinho, os adjetivos já não expressam uma idéia positiva, como nos quadrinhos anteriores. Por que isso acontece? Justifique o uso que Calvin faz dos adjetivos nesse quadrinho.*

*(Módulo III)*

No *Exemplo 6*, nas questões 3c e 3d do *Módulo IV*, a seguir, indagamos se o uso dos adjetivos feito pelo autor foi adequado aos seus supostos propósitos e ao gênero textual em questão (aspectos contemplados no tópico 4.2.1 desse capítulo).

*Exemplo 6:*

3 c) *Vamos supor que, ao descrever o “monstro”, o autor teve a intenção de despertar no leitor a curiosidade em conhecer esse “monstro”. A descrição realizada no segundo quadrinho cria essa expectativa no leitor em conhecê-lo? Você teve curiosidade em conhecer o tal “monstro”, com a descrição feita?*

*d) Considerando que o texto é uma história em quadrinhos, você acha que os adjetivos “grande” e “narigudo” usados para descrever o monstro foram bem selecionados ou seria melhor o autor dizer, por exemplo, que o monstro era “desenvolvido”, “de narinas avantajadas”? Por quê?*

*(Módulo IV)*

Por fim, na questão 4 desse módulo, solicitamos aos alunos, a título de elaboração final, um conceito de adjetivo. Consideramos essa sistematização dos conhecimentos sobre o adjetivo como uma das etapas finais do trabalho proposto para os estudos lingüísticos.

*Exemplo 7:*

*4. Refletindo agora sobre o uso do adjetivo nessa HQ e nos demais textos vistos em sala de aula, elabore uma definição para a classe de palavras adjetivo. Quando o usamos, com que objetivo?*

*(Módulo IV)*

Nesta tarefa, o aluno é levado a abstrair, a partir dos usos já enfocados, o conceito de adjetivo, culminando o encaminhamento metodológico de natureza construtivista.

#### 4.2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO DA CATEGORIA GRAMÁTICAL A PARTIR DAS NOÇÕES DE GÊNERO

Com o intuito de realizar uma análise mais completa desse tópico, apresentamos algumas considerações acerca dos gêneros textuais trabalhados nos módulos de ensino: crônica e HQ. Num primeiro momento, são apresentadas algumas considerações acerca do gênero textual crônica e, em seguida, são analisadas as questões elaboradas para os módulos de ensino que contemplaram esse gênero.

Num segundo momento, são apresentadas, de forma breve, as características comuns às HQs, seguidas da análise de questões elaboradas para os módulos de ensino envolvendo este gênero.

#### 4.2.1.1 A CRÔNICA E A ESCOLHA DO ADJETIVO

A crônica é um gênero textual que oscila entre literatura e jornalismo e, antes de ser reunida em livros, costuma ser veiculada em jornal ou revista. É um texto que narra de forma artística e pessoal fatos circunstanciais, situações corriqueiras do cotidiano, episódios dispersos e acidentais, como, por exemplo, um flagrante de esquina, o comportamento de uma criança ou de um adulto, um incidente doméstico, etc. Geralmente, é um texto curto e leve, escrito com o objetivo de divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos. O narrador pode ser do tipo observador ou personagem, emprega geralmente a variedade padrão informal e apresenta linguagem simples e direta, próxima do leitor. Trata-se de um gênero com poucas personagens, que se inicia quando o fato principal da narrativa está por acontecer. Por essa razão, o tempo e o espaço são limitados.

Com base nesses postulados, passamos, então, à análise dos *Módulos I e II*, elaborados para o estudo das duas crônicas selecionadas.

Antes de iniciarmos o estudo do adjetivo propriamente dito, apresentamos *no Módulo I* as questões de interpretação, na tentativa de recuperar o contexto, pois, apoiando na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) – conforme Capítulo 2 –, acreditamos que o contexto da situação, juntamente com o contexto da cultura, limitam e definem as escolhas e as operações lingüísticas elencadas paradigmaticamente, porque cada escolha lingüística adquire relevância quando comparada às outras opções potenciais que poderiam ter ocorrido. (Halliday, 1994:19 e Eggins, 1994:3). Halliday (1989:7) chega a dizer que a relação entre texto e contexto é imprescindível, porque “um só pode ser interpretado com referência ao outro”. O primeiro é definido por Halliday como a realização, em termos lingüísticos, das escolhas léxico-gramaticais feitas por um indivíduo de acordo com a função, com o tipo de interação e com o ambiente social dentro de um sistema de potenciais de significados.

Com base nessa relação entre contexto e escolha léxico-gramatical, apresentamos, inicialmente, as questões referentes à atividade de interpretação (Matêncio, 2002):

*Exemplo 1:*

1. a) *Por que a crônica recebe o título de “O homem trocado”?*

b) *Quais os personagens da crônica?*

c) *Comente, de forma breve, os enganos que aconteceram durante a vida do homem, desde seu nascimento até o momento da cirurgia.*

d) *Os problemas vividos pelo homem são todos improváveis, absurdos?*

2. a) *No nosso cotidiano, alguns médicos usam a palavra “desenganado” para informar ao paciente que ele não tem mais chances de continuar vivendo. Considerando a crônica “O homem trocado” e o verbete abaixo:*

*DESENGANADO, adj. Que sofreu desengano; desiludido.*

*FERNANDES, F., GUIMARÃES, F. M. & LUFT, C. P. Dicionário Brasileiro Globo. São Paulo: Globo, 1996, p. 212.*

*Com que “O homem trocado” estaria desiludido?*

*(Módulo I)*

As questões do *Exemplo 1* (1a, 1b, 1c, 1d e 2a) correspondem à verificação do sentido global do texto. Indagamos sobre a relação do título com a estória contada pela crônica, seus personagens, os enganos que aconteceram na vida do homem e a probabilidade desses problemas acontecerem na realidade, pois julgamos que essa recuperação do sentido global auxiliará no sentido de partes do texto e, conseqüentemente, nas questões de análise lingüística.

Com base na abordagem sócio-discursiva, referida no Capítulo 2, a questão 1a relaciona-se a um dos três elementos constitutivos do gênero textual: o conteúdo temático. Já a questão 2a tanto oferece informações do conhecimento de mundo como o significado do dicionário para o adjetivo “desenganado”. Nossa insistência na exploração desse adjetivo justifica-se pela sua importância na criação do humor na crônica, como veremos adiante.

A questão 2b, a seguir, explora o sentido de partes do texto, ainda focalizando o uso do adjetivo “desenganado”. Já a questão 2c constitui um exemplo da atividade de análise do texto, na medida em que compreende especificamente o recurso lingüístico “adjetivo”:

*Exemplo 2*

*2 b) No sexto parágrafo, o homem comenta que sua vida tem sido uma série de enganos. Pensando nisso, tente descobrir por que ele teve uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer – O senhor está desenganado.*

*c) Qual a importância do adjetivo “desenganado” para o humor da crônica? Você acha que essa palavra é essencial para a criação do humor no episódio com o médico ou não, que o doutor poderia ter usado o sinônimo “desiludido” e ainda assim o diálogo seria engraçado? Por quê?*

*(Módulo I)*

Em 2c, chamamos a atenção para o fato de que estamos implicitamente afirmando que a seleção de um único recurso lingüístico “desenganado” foi de fundamental importância para a criação de todo o humor da crônica. Estamos considerando o adjetivo não apenas em nível frasal, mas num âmbito maior: no gênero textual crônica. Diríamos, então, que a seleção do adjetivo relaciona-se ao estilo do produtor, uma vez que, na abordagem sócio-discursiva, o estilo corresponde à seleção operada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

No *Módulo II*, inicialmente, apresentamos as questões de interpretação com o objetivo de que o aluno reconstruísse o contexto ou, pelo menos, parte dele:

*Exemplo 3:*

*1. a) Qual a história contada pela crônica?*

*b) Vocês a consideram engraçada? Por quê?*

*2. d) No décimo segundo parágrafo, Alberto narra:*

*Quando cochilava novamente, acordei com o grito que dizia: – Alberto cuide de seus problemas, não os mande para mim. E quando olhei para a porta estava lá, Caio andando devagar, tenebroso, como quem tem medo de ganhar alguma bronca das grandes.*

*Por que Caio estava tenebroso? Por que ele teria medo de ganhar uma bronca das grandes? Que fatos narrados anteriormente justificam esse medo de Caio?*

*(Módulo II)*

Do *Exemplo 3*, as questões 1a e 1b, correspondem à exploração do sentido global do texto, com a questão 1a abordando o conteúdo temático. Já a questão 2d explora um aspecto pontual do texto, com vistas a fatos narrados anteriormente.

Nas questões de análise 1c e 2a do *Exemplo 4*, a seguir, indagamos sobre o uso do adjetivo na “crônica” e não apenas no limite da frase.

*Exemplo 4:*

1. c) *No início da crônica, o narrador faz uso de uma palavra para descrever como foi o dia de trabalho de Alberto. Que palavra é essa?*

2. a) *Logo no início da crônica, o autor abusa dos adjetivos. Observe:*

*Depois de um dia cansativo, trabalhando, um chefe daqueles...no caminho de casa, só pensava na minha **bela** cama, **linda** que só ela, um travesseiro **fofo** e **confortável**. Nunca tinha ficado tão cansado na vida. Chegando no meu **perfeito** lar, dei um beijo em minha **querida** esposa e em meu filho Caio...*

*Refleta: Será que Alberto pensa em sua cama, em seu travesseiro, em seu lar e em sua esposa com o mesmo carinho que está pensando nesse dia?*

*Na sua opinião, por que o autor usou todos esses adjetivos positivos para descrever o seu lar e a sua família?*

*(Módulo II)*

Com as questões do *Exemplo 4*, ao explorar o estilo individual do produtor do texto, tínhamos o objetivo de que o aluno intuitivamente passasse a considerar o todo e não apenas partes do texto na significação do adjetivo.

Da mesma forma, procedemos com as últimas questões de análise (2b, 2c, 2d), a seguir. Com elas não apenas sugerimos a consideração de toda a crônica, mas também explicitamos que para “descobrir” o significado adquirido pelo adjetivo (2b), a razão de seu uso (2c), e o prejuízo de sua omissão (2d), o aluno terá que reler toda a crônica, observando cuidadosamente todos os fatos narrados pelo autor. Com estas questões, tínhamos o objetivo de conscientizar o aluno de que os adjetivos não possuem significados fixos, como etiquetas a serem coladas em lacunas pré-determinadas. Nossa preocupação estava em despertar no aluno a consciência de que é no contexto que o significado do adjetivo se constrói.

#### *Exemplo 5*

*2 b) No segundo parágrafo, Alberto comenta Não posso lhe negar alguma coisa que lá vem esse temido “por quê?”. Releia a crônica e tente descobrir por que o pai classifica o “por quê” do menino como temido?*

*c) No sexto e no nono parágrafo Alberto julga-se inocente e iludido. Por que ele usa esses dois adjetivos para falar de si mesmo?*

*d) Suponha que alguém tivesse apagado o adjetivo tenebroso desse trecho e ele ficasse assim:*

*Quando cochilava novamente, acordei com o grito que dizia: – Alberto cuide de seus problemas, não os mande para mim. E quando olhei para a porta estava lá, Caio andando devagar, como quem tem medo de ganhar alguma bronca das grandes. Diante dos fatos narrados ao longo do texto, qual dos dois trechos seria mais coerente com a história contada? Por quê?*

*3. Com base nos estudos realizados em sala de aula sobre o adjetivo, elabore uma definição para essa classe de palavras. Quando usamos, com que objetivo?*

*(Módulo II)*

Por fim, na última questão deste *Módulo II*, porém, solicitamos a sistematização dos conhecimentos acerca do adjetivo adquiridos em sala de aula, constituindo, dessa maneira, uma questão metalingüística, que será melhor analisada no tópico 4.2.2 a seguir.

#### 4.2.1.2 A HISTÓRIA EM QUADRINHOS E A ESCOLHA DO ADJETIVO

As histórias em quadrinhos são enredos narrados quadro a quadro por meio de desenhos e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. De acordo com Eguti (2001), os quadrinhos têm como objetivo principal a narração de fatos procurando reproduzir uma conversação natural, na qual os personagens interagem face a face, expressando-se por palavras e expressões faciais e corporais. Todo o conjunto do quadrinho é responsável pela transmissão do contexto enunciativo ao leitor. Enquanto que na literatura o contexto é obtido por meio de descrições detalhadas através da palavra escrita, nas HQs, esse contexto é fruto da dicotomia verbal / não verbal, na qual tanto os desenhos quanto as palavras são necessárias ao entendimento da história.

Considerando as HQs, Eguti (2001) afirma que o texto não é espontâneo nem natural, pois trata-se de uma obra em que o autor cria os diálogos e as situações que envolvem os falantes; além disso, o espaço e o tempo em que os fatos ocorrem são produtos de um planejamento prévio tanto do tema quanto do aspecto lingüístico-discursivo, sujeito a correções. Marcuschi (2000) mostra que a concepção da HQ é de base escrita: a narração é baseada em roteiros escritos como no cinema, apesar da tentativa de reproduzir a fala (geralmente informal), através de interjeições, reduções vocabulares, onomatopéias, gírias; além disso, expressam os gestos e expressões dos personagens através do desenho. Segundo Fávero (s/d apud Eguti, 2001), o texto das HQs é previamente preparado, não apresentando uma formulação livre, uma das características da conversação. Nele não se percebem as repetições e redundâncias próprias da oralidade, uma vez que há uma elaboração prévia, assim como acontece num texto literário, bem como pela questão do espaço reduzido nas HQs.

Como os quadrinhos também utilizam a linguagem não verbal, que é fundamental na transmissão de sua mensagem, não se pode deixar de citar a importância dos elementos

específicos de um quadrinho como o requadro, o balão, e as legendas que auxiliam os recursos lingüísticos (discurso direto, onomatopéia, expressões populares), não verbais (gestos e expressões faciais) e paralingüísticos (prolongamento e intensificação de sons) na compreensão da narrativa.

Valendo-nos da afirmação de Eguti (2001) de que todo o conjunto do quadrinho é responsável pela transmissão do contexto enunciativo ao leitor, nos *Módulos III e IV*, reproduzimos fielmente as histórias em quadrinhos selecionadas para estudo (cf. Anexo III e IV); em seguida, apresentamos algumas questões com o intuito de que o aluno tentasse recuperar esse contexto, ou pelo menos, parte dele.

Para tanto, no *Exemplo 1*, a seguir, as questões 1a, 1b, 1c, 1d e 1e versam sobre o sentido global do texto, com questionamentos acerca da estória em si, seus personagens e ações, a modificação da situação, bem como o desfecho da estória:

*Exemplo 1:*

1. a) *O que acontece nos quadrinhos?*

b) *Com relação ao texto verbal, a partir de um determinado momento, ele se aproxima de um gênero textual comum nos esportes: a narração de um jogo.*

*No texto acima, quem narra o jogo?*

c) *A narração de um jogo de futebol, por exemplo, é feita imediatamente após a ocorrência dos fatos em campo. Na HQ acima, a narração é realizada dessa maneira ou ela é construída a partir dos desejos de cada narrador? Justifique.*

d) *Podemos dizer que há tranquilidade durante a maior parte do tempo de jogo. A partir de que quadrinho essa tranquilidade é perdida?*

e) *Como o jogo termina? Quem se consagra vencedor?*

*(Módulo IV)*

Em outras questões (2a, 2b, 2c e 2d), focalizamos os conhecimentos referentes ao gênero textual em questão, contemplando e ampliando o que Matêncio (2002) denomina de estrutura do texto:

*Exemplo 2:*

2. a) *Como você caracterizaria o gênero textual história em quadrinhos?*

b) *As histórias em quadrinhos contam histórias de maneira muito particular: combinam a linguagem verbal com as imagens. Os leitores recebem os dois tipos de mensagens de uma só vez, o que permite que muitas informações sejam passadas simultaneamente. Analisando a HQ, pode-se dizer que o texto verbal acompanha o texto não-verbal e vice-versa, ou seja, há coerência entre o texto verbal e não-verbal? Por quê?*

c) *Como o humor é construído no **TEXTO – I**?*

d) *Pode-se dizer que as histórias em quadrinhos são textos narrativos? Por quê?*

*(Módulo IV)*

Em 2a, considerando que, de acordo com a abordagem sócio-discursiva, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo (Bakhtin, 1997), solicitamos que o aluno caracterizasse o gênero textual história em quadrinhos. Em 2b indagamos sobre a coerência entre texto verbal e não-verbal, requisito básico do gênero em questão; em 2c questionamos sobre um traço típico do gênero: o humor, e em 2d focalizamos a sua forma de organização. Esse conjunto de questões do *Exemplo 2* tem uma aproximação maior com a construção composicional do gênero de que fala Bakhtin (1997), na medida em que leva em conta a distribuição das informações, a forma de organização e os elementos não verbais.

E, finalmente, chegamos à exploração do recurso lingüístico “adjetivo”. Nas questões, a seguir, especificamente, induzimos o aluno a considerar quem fala, para quem fala e por que (essas considerações serão melhor abordadas no tópico 4.2.3, desta seção)

*Exemplo 3:*

3. a) *No quarto quadrinho, podemos ler no balão: A defesa se desintegra diante de um ataque violento! O arremessador pula e esquiva-se! Considerando a pessoa que está narrando os fatos nesse quadrinho, que significado o adjetivo “violento” assume nesse contexto? Qual a intenção do personagem ao qualificar, dessa maneira, sua própria atuação?*

b) *No quinto quadrinho, Haroldo grita: Haroldo aparece livre! Qual a intenção desse personagem ao fazer uso do adjetivo “livre”, referindo-se a ele próprio?*

c) *No sexto quadrinho, Haroldo faz uso de mais um adjetivo. A quem ele está se referindo? Qual a sua intenção ao fazer uso dessa palavra?*

d) *No nono quadrinho, os adjetivos já não expressam uma idéia positiva, como nos quadrinhos anteriores. Por que isso acontece? Justifique o uso que Calvin faz dos adjetivos nesse quadrinho.*

*(Módulo IV)*

Já a questão 3d exige do aluno uma compreensão global do texto, ou seja, o texto é uma unidade de sentido, e os recursos lingüísticos colaboram com a construção dessa unidade.

Nesse conjunto de questões, recorreremos, mais uma vez, às contribuições da LSF, na medida em que essa abordagem considera que a análise gramatical deve observar dois aspectos fundamentais: a) o aspecto funcional, ou seja, o que o falante está querendo significar; e b) a opção formal/estrutural escolhida pelo falante. Dessa forma, as questões 3a, 3b, 3c e 3d do *Módulo III* pretendem despertar no aluno, no momento da leitura do texto, a relevância desses dois aspectos no momento da produção.

No *Módulo IV*, mais uma vez incitamos a reconstituição do contexto com as questões de interpretação:

*Exemplo 4:*

1. a) *O que acontece nos quadrinhos?*

b) *Vocês consideram a HQ engraçada? Por quê?*

c) *Como Joãozinho descreve o “monstro”, no segundo quadrinho? Levando em consideração essa descrição, Joãozinho tinha razão em sentir medo? Vocês também sentiriam? Por quê?*

d) *Quem era, na verdade, o “monstro” descrito por Joãozinho?*

e) *Do que Joãozinho, provavelmente, estava rindo, no último quadrinho?*

*(Módulo IV)*

Em 1a, 1b, 1c, 1d e 1e, exploramos o sentido global do texto, com questionamentos acerca da estória contada na HQ, seus personagens e suas atitudes.

Nas questões de análise, a seguir, em 3a e 3b focalizamos os aspectos relacionados ao gênero textual em questão.

#### *Exemplo 5*

3. a) *Com base no estudo realizado em sala de aula sobre as histórias em quadrinhos, porque o texto “Que medo!” pode ser classificado como uma história em quadrinhos?*

b) *Há coerência entre o texto verbal e o não-verbal? Justifique.*

c) *Vamos supor que, ao descrever o “monstro”, o autor teve a intenção de despertar no leitor a curiosidade em conhecer esse “monstro”. A descrição realizada no segundo quadrinho cria essa expectativa no leitor em conhecê-lo? Você teve curiosidade em conhecer o tal “monstro”, com a descrição feita?*

d) *Considerando que o texto é uma história em quadrinhos, você acha que os adjetivos “grande” e “narigudo” usados para descrever o monstro foram bem selecionados ou seria melhor o autor dizer, por exemplo, que o monstro era “desenvolvido”, “de narinas avantajadas”? Por quê?*

*(Módulo IV)*

Em 3a, esperamos que o aluno se valha dos três elementos indissolúveis do enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional, para justificar a sua resposta. Em 3b, a exploração restringe-se à construção composicional e em 3c e 3d, ao estilo individual do produtor do texto.

Em 3c mais uma vez questionamos a intenção de alguém que disse algo para outrem, com a diferença de que, nessa questão, não estamos nos referindo a um personagem da HQ, mas sim ao seu autor.

Já na questão 3d indagamos sobre a conveniência da seleção dos adjetivos “grande” e “narigudo” na história em quadrinhos. Reforçamos o fato de que o texto é uma história em

quadrinho e solicitamos ao aluno que reflita a partir dessa ponderação. É válido ressaltar, neste momento, que era objetivo pedir ao aluno que refletisse sobre o uso inadequado dos termos de uma variedade lingüística não-padrão para depois substituí-los para a variedade padrão, como o faz uma abordagem estritamente descritiva de natureza formal. Pretendíamos, numa abordagem funcional, induzir o aluno a considerar que a seleção dos recursos lingüísticos também deve ser coerente com o gênero textual que se pretende produzir.

#### 4.2.2 INCLUSÃO DO NÍVEL SEMÂNTICO-PRAGMÁTICO

Para a inclusão do nível semântico-pragmático, elaboramos módulos de ensino que se aproximam em muito do que Travaglia (2003) denominou de “gramática reflexiva”.

Uma primeira opção de atividade de gramática reflexiva foi discutir os sentidos dos adjetivos, verificando em que situação(ões) cada um foi usado, conforme evidencia a questão 2b, a seguir:

*Exemplo 1:*

*2. b) No sexto parágrafo, o homem comenta que sua vida tem sido uma série de enganos. Pensando nisso, tente descobrir por que ele teve uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer – O senhor está desenganado.*

*(Módulo I)*

Nesta questão, como em outras que compõem os exercícios dos quatro módulos, inicialmente indicamos ao leitor onde os adjetivos enfocados aparecem no texto. Dessa maneira, o aluno pôde não só recuperar o trecho onde o adjetivo aparece, como também o seu funcionamento no texto como um todo. Ou seja, recriamos parte do seu contexto e, a partir disso, indagamos sobre o sentido que cada um desses adjetivos pode admitir em razão do seu uso.

No *Exemplo 1*, questionamos o sentido dos adjetivos “breve” e “louca”, sem necessariamente nomeá-los como adjetivos. Tal estratégia está amparada na proposição de Costa Val (2002) – já referida no Capítulo 2 e no tópico 4.2.2 deste capítulo – de que

as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos lingüísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentido nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida. (p. 118-119)

Na questão 2a, apresentamos informações do que poderíamos chamar de conhecimento de mundo, e, em seguida, um verbete do dicionário para o adjetivo desenganado:

*Exemplo 2:*

2. a) *No nosso cotidiano, alguns médicos usam a palavra “desenganado” para informar ao paciente que ele não tem mais chances de continuar vivendo. Considerando a crônica “O homem trocado” e o verbete abaixo:*

*DESENGANADO, adj. Que sofreu desengano; desiludido.*

*FERNANDES, F., GUIMARÃES, F. M. & LUFT, C. P. Dicionário Brasileiro Globo. São Paulo: Globo, 1996, p. 212.*

*Com que “O homem trocado” estaria desiludido?*

*(Módulo I)*

Como o humor da crônica reside justamente no fato de que o homem trocado que havia passado por uma série de enganos ao longo da vida sentiu *uma breve, louca alegria* quando ouvira o médico dizer que ele estava desenganado, julgamos de fundamental importância para a compreensão do texto a discussão em torno desse adjetivo e de seu uso cotidiano.

Na questão 2c, como tentativa de constatação da percepção do aluno para esses aspectos semântico-pragmático, questionamos justamente a importância do adjetivo para a criação do humor no trecho e, conseqüentemente, no texto com um todo

*Exemplo 3:*

*2 c) Qual a importância do adjetivo “desenganado” para o humor da crônica? Você acha que essa palavra é essencial para a criação do humor no episódio com o médico ou não, que o doutor poderia ter usado o sinônimo “desiludido” e ainda assim o diálogo seria engraçado? Por quê?*

*(Módulo I)*

E aqui chamamos a atenção para um outro aspecto: ao questionar sobre a importância do adjetivo para a criação do humor, sugerimos inclusive a substituição do adjetivo por seu sinônimo “desiludido”. Nosso objetivo era que o aluno percebesse o jogo com a formação das palavras, feito pelo autor do texto. Para alguém que sofreu uma série de ENGANOS ao longo da vida, nada mais normal que sentisse *uma breve, louca alegria* quando soube que estava desENGANADO. O autor insinua uma negação do termo ENGANADO quando acrescenta à palavra o prefixo de negação DESenganado, como em ocupado-DESocupado. Em razão disso, a substituição pelo sinônimo não seria adequada, uma vez que prejudicaria o humor da crônica, o que justifica o nosso questionamento.

No *Exemplo 4*, apesar de não usar a palavra adjetivo, o foco ainda permanece no seu sentido, como podemos constatar na questão a seguir:

*Exemplo 4:*

*2. a) Logo no início da crônica, o autor abusa dos adjetivos. Observe:*

*Depois de um dia cansativo, trabalhando, um chefe daqueles...no caminho de casa, só pensava na minha **bela** cama, **linda** que só ela, um travesseiro **fofo** e **confortável**. Nunca tinha ficado tão cansado na vida. Chegando no meu **perfeito** lar, dei um beijo em minha **querida** esposa e em meu filho Caio...*

*Refleta: Será que Alberto pensa em sua cama, em seu travesseiro, em seu lar e em sua esposa com o mesmo carinho que está pensando nesse dia?  
Na sua opinião, por que o autor usou todos esses adjetivos positivos para descrever o seu lar e a sua família?*

*(Módulo II)*

É interessante perceber nessa questão que existe uma preocupação em relacionar a adjetivação negativa e/ou positiva do personagem às situações vivenciadas por ele. Quando Alberto descreve o seu dia de trabalho ele se vale do adjetivo “cansativo”, já quando se refere ao seu lar, à sua cama, à sua esposa, ao seu travesseiro, usa adjetivos como “perfeito”, “bela”, “linda”, “querida”, “fofo”, “confortável”. Tal modificação relaciona-se diretamente com os sentimentos do personagem e nosso objetivo era fazer com que o aluno percebesse essa relação.

Nas questões 2b e 2c continuamos a questionar os sentidos dos adjetivos na crônica, com a diferença de perguntar ao próprio aluno por que Alberto qualifica dessa maneira as atitudes do filho e a si próprio:

*Exemplo 5:*

*2. b) No segundo parágrafo, Alberto comenta Não posso lhe negar alguma coisa que lá vem esse temido “por quê?”. Releia a crônica e tente descobrir por que o pai classifica o “por quê” do menino como temido?*

*c) No sexto e no nono parágrafo Alberto julga-se inocente e iludido. Por que ele usa esses dois adjetivos para falar de si mesmo?*

*(Módulo II)*

Já na questão 2e, a seguir, não questionamos apenas o seu provável significado, mas também o prejuízo acarretado para o trecho e, conseqüentemente, para o texto, caso o adjetivo tenebroso fosse omitido:

*Exemplo 6:*

*e) Suponha que alguém tivesse apagado o adjetivo tenebroso desse trecho e ele ficasse assim:*

*Quando cochilava novamente, acordei com o grito que dizia: – Alberto cuide de seus problemas, não os mande para mim. E quando olhei para a porta estava lá, Caio andando devagar, como quem tem medo de ganhar alguma bronca das grandes. Diante dos fatos narrados ao longo do texto, qual dos dois trechos seria mais coerente com a história contada? Por quê?*

*(Módulo II)*

No *Módulo III*, além de focalizar o sentido do adjetivo, chamamos a atenção do aluno para a provável intenção do personagem ao fazer uso do adjetivo, sugerindo, inclusive, que o seu significado pode variar de acordo com o contexto em que aparece:

*Exemplo 7:*

*3. a) No quarto quadrinho, podemos ler no balão: A defesa se desintegra diante de um ataque violento! O arremessador pula e esquiva-se! Considerando a pessoa que está narrando os fatos nesse quadrinho, que significado o adjetivo “violento” assume nesse contexto? Qual a intenção do personagem ao qualificar, dessa maneira, sua própria atuação?*

*(Módulo III)*

Evidenciamos nessa questão tanto os aspectos semânticos quanto pragmáticos do adjetivo, com o propósito de que o aluno perceba que a seleção das palavras num texto depende de quem fala, para quem e com que objetivo. Faz-se relevante destacar, neste momento, a aproximação desse comentário com os propósitos funcionalistas – conforme vistos no Capítulo 2 – de que ao produzir uma situação discursiva, o indivíduo faz escolhas lexicais e estruturais de acordo com os seus objetivos para tentar conseguir sucesso na sua comunicação e, de alguma forma, atuar sobre os interlocutores.

As questões 3b e 3c do *Módulo III* também compreendem todos esses aspectos:

*Exemplo 8:*

3 b) No quinto quadrinho, Haroldo grita: Haroldo aparece livre! Qual a intenção desse personagem ao fazer uso do adjetivo “livre”, referindo-se a ele próprio?

c) No sexto quadrinho, Haroldo faz uso de mais um adjetivo. A quem ele está se referindo? Qual a sua intenção ao fazer uso dessa palavra?

(Módulo III)

Já a última questão desse módulo evidencia a modificação do campo semântico dos adjetivos, assim como a questão 2a do *Módulo II*. Se antes os adjetivos expressavam uma idéia positiva, agora eles expressam uma idéia negativa, acompanhando os fatos narrados ao longo dos quadrinhos.

*Exemplo 9:*

3 d) No nono quadrinho, os adjetivos já não expressam uma idéia positiva, como nos quadrinhos anteriores. Por que isso acontece? Justifique o uso que Calvin faz dos adjetivos nesse quadrinho.

(Módulo III)

No *Módulo IV*, na questão 3c, apesar de não citar o termo adjetivo, e supondo que a descrição do monstro feita pelo autor seria causar uma expectativa do leitor em conhecê-lo, perguntamos se essa intenção foi alcançada:

*Exemplo 10:*

3 c) Vamos supor que, ao descrever o “monstro”, o autor teve a intenção de despertar no leitor a curiosidade em conhecer esse “monstro”. A descrição realizada no segundo quadrinho cria essa expectativa no leitor em conhecê-lo? Você teve curiosidade em conhecer o tal “monstro”, com a descrição feita?

(Módulo IV)

Nessa última questão, e em quase todas as analisadas nesta sub-seção, insistimos nas considerações acerca dos sentidos que os adjetivos podem vir a admitir em determinados contextos (semântica) quanto nas informações acerca de quem fala, para quem e com que intenção (pragmática), o que justifica o título do tópico: *Inclusão do nível semântico-pragmático na análise de categorias da gramática tradicional.*

## **CONCLUSÃO**

Conforme afirmamos na Introdução, nossa intenção, nesta dissertação, foi descrever como a tentativa de inovação foi produzida em sala de aula por uma professora-pesquisadora

de 6ª série de uma escola particular, empenhada em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática.

No âmbito do referencial teórico, apresentamos conceitos-chave das abordagens sócio-discursiva e sistêmico funcional. Mais especificamente, observamos a concepção de gênero adotada pelas duas correntes, a noção de estilo na sócio-discursiva e as metafunções na sistêmico-funcional. Em um momento subsequente, analisamos as propostas para a inovação no ensino de gramática apresentadas pela produção acadêmica e pelos documentos oficiais (PCN). A análise dos PCN evidenciou a característica ressaltada por Amigues (2002, 2004), da imprecisão das prescrições dirigidas ao professor: há uma amálgama de abordagens teórico-metodológicas, ora associando a prática escolar de análise lingüística a um ensino de gramática de orientação mais inovadora, privilegiando aspectos semânticos e pragmáticos em textos ou gêneros de texto; ora a um ensino de gramática de orientação mais tradicional, que propõe a análise lingüística não apenas no nível fonológico, morfológico e sintático, como também no nível semântico-pragmático, dentro dos limites máximos do período. Resta ao professor, portanto, procurar tomar consciência da concepção teórica que norteia a sua prática.

No âmbito da experiência realizada, identificamos e analisamos os modos como a tentativa de inovação foi produzida nas aulas pela professora-pesquisadora. Conforme ilustram nossas análises de quatro módulos representativos desses modos, a professora-pesquisadora, em seu contexto específico, seguiu percursos semelhantes na construção do objeto ensinado na aula. As análises também evidenciam que os diferentes modos de tentativa de inovação produzidos nessas aulas são constituídos por uma interrelação de atividades e práticas múltiplas e heterogêneas, apresentando os seguintes traços comuns: desenvolvimento da análise lingüística com as categorias da gramática tradicional, da gramática funcional ou lingüística de texto, amparadas pela teoria dos gêneros textuais e, para o estudo de categorias

da gramática tradicional, o aproveitamento dos modos de descrição/análise disseminados pela lingüística, focalizando sobretudo a dimensão semântica da língua.

É na explicitação desse trabalho docente, ou seja, desses modos individuais de resolver um mesmo problema – produzir a inovação no ensino de gramática – que acreditamos residir a contribuição desta investigação para os estudos sobre formação de professores de língua materna. Considere-se que esses modos de agir, muitas vezes, não são reconhecidos, nem mesmo pelos próprios professores. Daí a importância de se reconhecer, de se compartilhar esses modos de ação nas situações em que, de fato, ocorrem, para irmos além da identificação de problemas que dificultam ou impedem a produção da inovação em sala de aula.

Nesse sentido, pois, esperamos ter contribuído com o presente trabalho para uma reflexão sobre as possibilidades de ações docentes que representem tentativas de mudanças do modelo tradicional de ensino de gramática.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

APARÍCIO, A. S. M. *A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 4, nº 1, p. 155-171, 2004.

CELANI, M.A.A. "You've snatched the carpet from under my feet"; courses as contexts for change in-service language teacher education. In: I. Koike (org.) *Select Papers from AILA'99 TOKIO*. Tokio: Waseda University Press, 2000, p. 242-258.

COSTA VAL, M. da G. A gramática do texto, no texto. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. vol. 10. nº 2. Faculdade de Letras da UFMG, Jul/Dez 2002.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

EGUTI, C. A. *A Representatividade da oralidade nas Histórias em Quadrinhos*. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 9. Campinas: UNICAMP/IEL, 1987.

GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula: Leitura & produção*. Cascavel/ PR: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB)/Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

Halliday, M.A.K., *An introduction to functional grammar*. Londres, Baltimore, Md., USA: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LOCK, G. *Functional English grammar – an introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LUFT, P. C. *Língua & Liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. *Grande manual de ortografia Globo*. São Paulo: Globo, 1998.

MAHER, T. M. O Adjetivo. Quem diria? Apontamentos para um Trabalho em Sala de Aula. In: *Trabalhos em linguística aplicada*, UNICAMP - SP, v. 9, n. 1, p. 85-89, 1987.

MARCUSCHI, L. A. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. VII Jornada do Celsul. UFPr. Curitiba, 16 e 17 de novembro de 2000.

\_\_\_\_\_. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. , BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte: PUC, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MENDONÇA, M. Análise Lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução*. Revista Delta. São Paulo. v.10, nº 2, 1994.

\_\_\_\_\_, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NICOLA, J. de & INFANTE, U. *Gramática contemporânea da Língua Portuguesa*. Ed. Scipione.

NOGUEIRA, M. T. Considerações sobre o funcionalismo lingüístico: principais vertentes. In: Maria Angélica Furtado da Cunha. (Org.). *Lingüística funcional - a interface linguagem e ensino*. 1 ed. Natal: EDUFRN, 2006, v. 1, p. 23-40.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: O Enfoque da Pesquisa-ação na Prática Docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINO, Dario e PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_, M. A. *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

PLATÃO & FIORIN. *Para entender o texto: leitura e redação*. Ed. Ática.

\_\_\_\_\_. *Lições de texto: leitura e redação*. Ed. Ática. São Paulo, 2001.

PLASQUALE, Cifro Neto & INFANTE, Ulisses. *Gramática da Língua Portuguesa*. Scipione. São Paulo, 1997.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROJO, R.H.R. (org.). *A prática da linguagem em sala de aula : Praticando os PCNS* . São Paulo: EDUC; Campinas, SP : Mercado de Letras, 2000.

SARMENTO, L. L. *Gramática em textos*. São Paulo: Moderna, 2000.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. IN: Y. Reuter (ed.) *Les Interactions Lecture-Écriture*, pp. 155-174. Berne: Lang, 1994.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, 1999.

\_\_\_\_\_. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. & colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I.; SILVA, W. R. TORQUATO, C.; MORAES, E. M. M.; ALVES FILHO, F.; PENTEADO, A. E. A.; RUIZ, E. & BUIN, E. *Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa no ciclo II do Ensino Fundamental*. Teia do saber. Pro-Reitoria de Extensão/ Unicamp/ SEE. Aceito para publicação, 2004.

SILVA, W. R. *Gramática no Texto Injuntivo: Investigando o Impacto dos PCN*. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Lingüística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. London: Arnold, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VIAN JR., O. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a Lingüística Sistêmico-Funcional. In: Beth Brait. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001.



**IPEN-INSTITUTO DE PEDAGOGIA NATURAL**

ESCOLA CASINHA DE BRINQUEDO

DISCIPLINA: LINGUAGEM

PROFESSORA: LAURA DOURADO LOULA

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ SÉRIE: 6<sup>a</sup>

---

## ANEXO I

**EXERCÍCIO 1**  
**III - BIMESTRE**

- Leia a crônica abaixo e responda ao que se pede:

## TEXTO – I

### *O homem trocado*

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.

- Eu estava com medo desta operação...

- Por quê? Não havia risco nenhum.

- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.

- Seu nome não é Lírio?

- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

- O senhor não faz chamadas interurbanas?

- Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?

- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? - perguntou, hesitante.

- É. A operação era para tirar o apêndice.

- Não era para trocar de sexo?

VERÍSSIMO, L. F. *Comédias para se ler na escola*. São Paulo: Objetiva, 2001

1. a) Por que a crônica recebe o título de "O homem trocado"?

---

---

b) Quais os personagens da crônica?

---

---

---

c) Comente, de forma breve, os enganos que aconteceram durante a vida do homem, desde seu nascimento até o momento da cirurgia.

---

---

---

d) Os problemas vividos pelo homem são todos improváveis, absurdos?

---

---

---

2. a) No nosso cotidiano, alguns médicos usam a palavra “desenganado” para informar ao paciente que ele não tem mais chances de continuar vivendo. Considerando a crônica “O homem trocado” e o verbete abaixo:

DESENGANADO, *adj.* Que sofreu desengano; desiludido.

FERNANDES, F., GUIMARÃES, F. M. & LUFT, C. P. *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1996, p. 212.

Com que “O homem trocado” estaria desiludido?

---

---

---

b) No sexto parágrafo, o homem comenta que sua vida tem sido uma série de enganos. Pensando nisso, tente descobrir por que ele teve *uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer – O senhor está desenganado.*

---

---

---

c) Qual a importância do adjetivo “desenganado” para o humor da crônica? Você acha que essa palavra é essencial para a criação do humor no episódio com o médico ou não, que o doutor poderia ter usado o sinônimo “desiludido” e ainda assim o diálogo seria engraçado? Por quê?

---

---

---



**IPEN-INSTITUTO DE PEDAGOGIA NATURAL**

ESCOLA CASINHA DE BRINQUEDO

DISCIPLINA: LINGUAGEM

PROFESSORA: LAURA DOURADO LOULA

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ SÉRIE: 6<sup>a</sup>

---

## ANEXO II

**EXERCÍCIO 3**  
**III - BIMESTRE**

- Leia a crônica abaixo, escrita por um colega de vocês, e responda ao que se pede:

## TEXTO – I

### **Coisa de criança**

*Depois de um dia cansativo, trabalhando, um chefe daqueles...no caminho de casa, só pensava na minha bela cama, linda que só ela, um travesseiro fofo e confortável. Nunca tinha ficado tão cansado na vida.*

*Chegando no meu perfeito lar, dei um beijo em minha querida esposa e em meu filho Caio, que está naquela fase do “por quê?”. Não posso lhe negar alguma coisa que lá vem esse temido “por quê?”. Um dia desses pedi para ir brincar na rua, lhe neguei, aí veio a frase, como se por obrigação. Tentei cortar o mal pela raiz, dizendo: – Não, não e não, ponto final, não adianta insistir. Mas não me obedeceu, encheu tanto a minha paciência que estourei de raiva e permitir que fosse brincar.*

*Quando cheguei na sala para tirar um cochilo, e já estava conseguindo meu objetivo, meu filho me acordou dizendo que queria me fazer uma pergunta. Eu disse – Ok, Caio! Que pergunta?*

*E ele indagou: – Como eu vim ao mundo?*

*Respondi: – Foi uma linda cegonha branca que lhe deixou em nossa porta, quando era bebê. Fazia pouco tempo que eu e sua mãe havíamos casado.*

*Eu, inocente, achando que ele não iria intervir, me enganei. Terminando a minha resposta, ele me interrogou novamente: – Tem certeza, pai?*

*Eu respondi: – Tenho sim meu filho.*

*E ele, espontaneamente: – Por quê?*

*Iludido, querendo interromper o interrogatório, falei: – Por que sim!*

*– Mas por que sim?*

*Sem paciência, aconselhei-o perguntar a sua mãe.*

*Quando cochilava novamente, acordei com o grito que dizia: – Alberto cuide de seus problemas, não os mande para mim. E quando olhei para a porta estava lá, Caio andando devagar, tenebroso, como quem tem medo de ganhar alguma bronca das grandes.*

*Com pena, tomei fôlego e comecei a explicar-lhe, dizendo: – A maioria dos casais depois de se casarem ganham um filhinho ou filhinha e depois que esses bebezinhos nascem, os papais vão buscar junto com suas mães nos hospital.*

*Após terminar, Caio falou: Eu fui assim?*

*Respondi: Sim, meu filho.*

*E ele: – Mas o senhor ainda não respondeu a minha pergunta!*

*– Qual pergunta?*

*– Como eu vim ao mundo?*

*– Tá bom, meu filho. Você já é bem grandinho e merece saber a verdade!*

*– Que verdade, pai?*

*– Quando um homem e uma mulher estão apaixonados, eles se casam e a mulher engravida. Quando ela completa nove meses de gravidez, ela vai ao médico, que corta sua barriga e tira o bebê de lá de dentro.*

*– Comigo foi assim?*

*– Sim, meu filho!*

*Sem explicação Caio começa a chorar e no meio de seu pranto ingada:*

*– Mamãe é furada? Buááááá´...*

*Sem entender a situação, escuto um grito vindo da cozinha: – Alberto, seu doido, o que você fez?*

1. a) Qual a história contada pela crônica?

---

---

---

---

b) Vocês a consideram engraçada? Por quê?

---

---

---

---

c) No início da crônica, o narrador faz uso de uma palavra para descrever como foi o dia de trabalho de Alberto. Que palavra é essa?

---

---

---

2. a) Logo no início da crônica, o autor abusa dos adjetivos. Observe:

*Depois de um dia cansativo, trabalhando, um chefe daqueles...no caminho de casa, só pensava na minha **bela** cama, **linda** que só ela, um travesseiro **fofo** e **confortável**. Nunca tinha ficado tão cansado na vida.*

*Chegando no meu **perfeito** lar, dei um beijo em minha **querida** esposa e em meu filho Caio...*

Refleta: Será que Alberto pensa em sua cama, em seu travesseiro, em seu lar e em sua esposa com o mesmo carinho que está pensando nesse dia?

Na sua opinião, por que o autor usou todos esses adjetivos positivos para descrever o seu lar e a sua família?

---

---

---

---

b) No segundo parágrafo, Alberto comenta Não posso lhe negar alguma coisa que lá vem esse temido “por quê?”. Releia a crônica e tente descobrir por que o pai classifica o “por quê” do menino como temido?

---

---

---

---

c) No sexto e no nono parágrafo Alberto julga-se inocente e iludido. Por que ele usa esses dois adjetivos para falar de si mesmo?

---

---

---

---

d) No décimo segundo parágrafo, Alberto narra:

*Quando cochilava novamente, acordei com o grito que dizia: – Alberto cuide de seus problemas, não os mande para mim. E quando olhei para a porta estava lá, Caio andando devagar, tenebroso, como quem tem medo de ganhar alguma bronca das grandes.*

Por que Caio estava tenebroso? Por que ele teria medo de ganhar uma bronca das grandes? Que fatos narrados anteriormente justificam esse medo de Caio?

---

---

---

---

---

---

Suponha que alguém tivesse apagado o adjetivo tenebroso desse trecho e ele ficasse assim:

*Quando cochilava novamente, acordei com o grito que dizia: – Alberto cuide de seus problemas, não os mande para mim. E quando olhei para a porta estava lá, Caio andando devagar, como quem tem medo de ganhar alguma bronca das grandes.*

Diante dos fatos narrados ao longo do texto, qual dos dois trechos seria mais coerente com a história contada? Por quê?

---

---

---

---

3. Com base nos estudos realizados em sala de aula sobre o adjetivo, elabore uma definição para essa classe de palavras. Quando usamos, com que objetivo?

---

---

---

---



**Ipem**  
A certeza de um bom começo

**IPEN-INSTITUTO DE PEDAGOGIA NATURAL**

ESCOLA CASINHA DE BRINQUEDO

DISCIPLINA: LINGUAGEM

PROFESSORA: LAURA DOURADO LOULA

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ SÉRIE: 6<sup>a</sup>

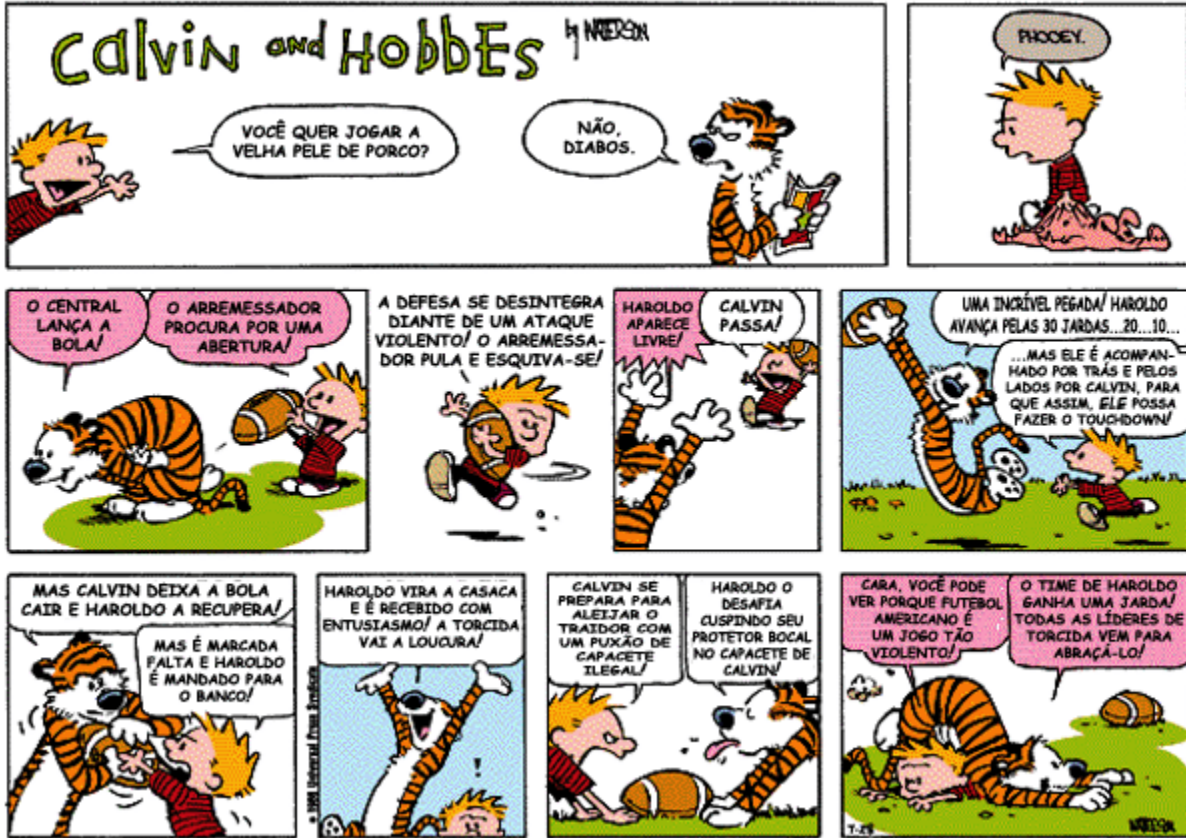
---

## ANEXO III

**EXERCÍCIO 4**  
**III - BIMESTRE**

- Leia a história em quadrinhos (HQ) a seguir e responda ao que se pede:

TEXTO – I



1. a) O que acontece nos quadrinhos?

---



---



---

b) Com relação ao texto verbal, a partir de um determinado momento, ele se aproxima de um gênero textual comum nos esportes: a narração de um jogo.

No texto acima, quem narra o jogo?

---



---



---

c) A narração de um jogo de futebol, por exemplo, é feita imediatamente após a ocorrência dos fatos em campo. Na HQ acima, a narração é realizada dessa maneira ou ela é construída a partir dos desejos de cada narrador? Justifique.

---

---

---

d) Podemos dizer que não há tranquilidade durante toda a partida. A partir de que quadrinho essa tranquilidade é perdida?

---

---

---

e) Como o jogo termina? Quem se consagra vencedor?

---

---

---

2. a) Como você caracterizaria o gênero textual história em quadrinhos?

---

---

---

b) As histórias em quadrinhos contam histórias de maneira muito particular: combinam a linguagem verbal com as imagens. Os leitores recebem os dois tipos de mensagens de uma só vez, o que permite que muitas informações sejam passadas simultaneamente. Analisando a HQ, pode-se dizer que o texto verbal acompanha o texto não-verbal e vice-versa, ou seja, há coerência entre o texto verbal e não-verbal? Por quê?

---

---

---

c) Como o humor é construído no **TEXTO – I**?

---

---

---

d) Pode-se dizer que as histórias em quadrinhos são textos narrativos? Por quê?

---

---

---

3. a) No quarto quadrinho, podemos ler no balão: *A defesa se desintegra diante de um ataque violento! O arremessador pula e esquiva-se!*

Considerando a pessoa que está narrando os fatos nesse quadrinho, que significado o adjetivo “violento” assume nesse contexto? Qual a intenção do personagem ao qualificar, dessa maneira, sua própria atuação?

---

---

---

b) No quinto quadrinho, Haroldo grita: *Haroldo aparece livre!* Qual a intenção desse personagem ao fazer uso do adjetivo “livre”, referindo-se a ele próprio?

---

---

---

c) No sexto quadrinho, Haroldo faz uso de mais um adjetivo. A quem ele está se referindo? Qual a sua intenção ao fazer uso dessa palavra?

---

---

---

---

---

---

d) No nono quadrinho, os adjetivos já não expressam uma idéia positiva, como nos quadrinhos anteriores. Por que isso acontece? Justifique o uso que Calvin faz dos adjetivos nesse quadrinho.

---

---

---

---

---

---



**IPEN-INSTITUTO DE PEDAGOGIA NATURAL**

ESCOLA CASINHA DE BRINQUEDO

DISCIPLINA: LINGUAGEM

PROFESSORA: LAURA DOURADO LOULA

ALUNO(A): \_\_\_\_\_ SÉRIE: 6<sup>a</sup>

---

## ANEXO IV

**EXERCÍCIO 6**  
**III - BIMESTRE**

• Leia a história em quadrinhos “Que medo!”, produzida em cartaz, por um colega de vocês, e responda ao que se pede:

1. a) O que acontece nos quadrinhos?

---

---

---

b) Vocês consideram a HQ engraçada? Por quê?

---

---

---

c) Como Joãozinho descreve o “monstro”, no segundo quadrinho? Levando em considerando essa descrição, Joãozinho tinha razão em sentir medo? Vocês também sentiriam? Por quê?

---

---

---

d) Quem era, na verdade, o “monstro” descrito por Joãozinho?

---

---

---

e) Do que Joãozinho, provavelmente, estava rindo, no último quadrinho?

---

---

---

2. a) Com base no estudo realizado em sala de sobre as histórias em quadrinhos, porque o texto “Que medo!” pode ser classificado como uma história em quadrinhos?

---

---

---

b) Há coerência entre o texto verbal e o não-verbal? Justifique.

---

---

---

c) Vamos supor que, ao descrever o “monstro”, o autor teve a intenção de despertar no leitor a curiosidade em conhecer esse “monstro”. A descrição realizada no segundo quadrinho cria essa expectativa no leitor em conhecê-lo? Você teve curiosidade em conhecer o tal “monstro”, com a descrição feita?

---

---

---

d) Considerando que o texto é uma história em quadrinhos, você acha que os adjetivos “grande” e “narigudo” usados para descrever o monstro foram bem selecionados ou seria melhor o autor dizer, por exemplo, que o monstro era “desenvolvido”, “de narinas avantajadas”? Por quê?

---

---

---

4. Refletindo agora sobre o uso do adjetivo nessa HQ e nos demais textos vistos em sala de aula, elabore uma definição para a classe de palavras adjetivo. Quando o usamos, com que objetivo?

---

---

---