

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

ANTONIO CILÍRIO DA SILVA NETO

USO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CLASSES DE PALAVRAS
– SUBSTANTIVO E ADJETIVO:
a teoria e análise linguístico-gramatical aplicada aos estudos morfológicos
– proposta de criação de material didático

ARAGUAÍNA
2015

ANTONIO CILÍRIO DA SILVA NETO

USO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CLASSES DE PALAVRAS

– SUBSTANTIVO E ADJETIVO:

a teoria e análise linguístico-gramatical aplicada aos estudos morfológicos

– proposta de criação de material didático

Dissertação apresentada à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura – PPGLL – do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Língua e Literatura, na área de concentração Ensino e Formação de Professor de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

ARAGUAÍNA / TO

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S586u Silva Neto, Antonio Cilírio da.
USO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CLASSES DE PALAVRAS –
SUBSTANTIVO E ADJETIVO: a teoria e análise linguístico-gramatical
aplicada aos estudos morfológicos – proposta de criação de material didático
. / Antonio Cilírio da Silva Neto. – Araguaína, TO, 2015.
209 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2015.
- Orientador: Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira
1. Substantivo e adjetivo. 2. Livro didático. 3. Gramática. 4. Estudos
linguísticos. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ANTONIO CILÍRIO DA SILVA NETO

USO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CLASSES DE PALAVRAS
- SUBSTANTIVO E ADJETIVO:
a teoria e análise linguístico-gramatical aplicada aos estudos morfológicos
- proposta de criação de material didático

Dissertação apresentada à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura- PPGLL - do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL - da Universidade Federal do Tocantins - *Campus* de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Língua e Literatura, na área de concentração Ensino e Formação de Professor de Língua e Literatura.

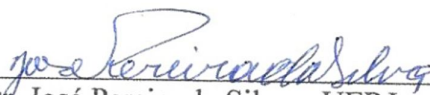
Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira.

Aprovada em: 25 / 01 / 2016

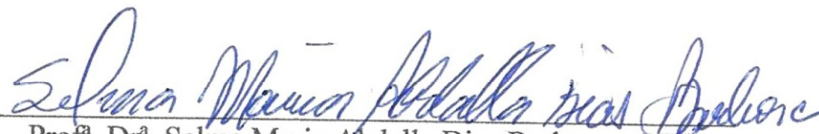
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira - UFT (Orientador)



Prof. Dr. José Pereira da Silva - UERJ



Prof.ª Dr.ª Selma Maria Abdalla Dias Barbosa - UFT

MELL/UFT.

Dedico à minha mãe que, mesmo sem os conhecimentos dos livros, tinha conhecimento de/do mundo: Maria Alexandre de Jesus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, pela sua orientação sempre acurada, mas, principalmente, pela confiança que dispensou a mim durante toda a trajetória no mestrado, pelo caráter e jeito de lidar com seus alunos, sempre aberto ao diálogo, a me nortear nos Seminários de Orientação, construindo um laço de confiança em cada momento durante todo o meu percurso de estudos e, principalmente, pela sua amizade.

Ao Prof. Dr. José Pereira da Silva e à Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, membros da banca de qualificação, pela leitura atenta da dissertação e pelas valiosas contribuições para o enriquecimento do texto.

A todos os professores do mestrado em Ensino de Língua e Literatura. Aos professores pelas aulas ministradas e que muito me enriqueceram, ao Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva nas aulas de Metodologia, às Profas. Dras. Selma Abdalla e Maria José de Pinho nas aulas de Interdisciplinaridade e Formação Docente, à Profa. Dra. Karylleila Andrade Klinger nas aulas de Língua Cultura e Identidade, as grandes professoras e amigas Carine Haupt nas aulas de Fonética e Fonologia e Dieysa Fossile nas aulas de Semântica e Pragmática que muito me ensinaram, os meus sinceros agradecimentos, estes me apoiaram teoricamente todo o tempo.

A todos os colegas da turma de mestrado 2014, pela possibilidade de interação e aprendizagem durante as aulas, entre estes Naiana Galvão e Kerlly Herênio. Ao Aloísio Orione Bruno, secretário do mestrado, que sempre me atendeu com presteza.

A minha compreensível mãe, Maria Alexandre de Jesus, por ter dedicado a mim um infinito amor, durante todos os anos da sua vida. Ao meu pai, Maximino Cilírio da Silva, por ter compreendido que só a educação pode nos dar alguma coisa de melhor. Aos meus irmãos, Luizinha e Francisco.

Aos demais membros da minha família pela riqueza e experiência da convivência com cada um, convivência que muito contribuiu para minha constituição pessoal. Agradeço ao meu sobrinho, Jairo Raimundo, que muito contribuiu na construção da estrutura desta dissertação. Aos meus amigos Pedro Tiago, Francisca Derlânia, Rejane Garcia, Líliam Bittencourt, Nelson e Sonia Regina.

A Palavra

A palavra pode ser considerada a "unidade linguística maldita", tais são suas dificuldades em conceituá-la. Mas, como reconhece Saussure, "a palavra, malgrado a dificuldade que se tem para defini-la, é uma unidade que se impõe ao espírito, algo central no mecanismo da linguagem".

(Ataliba T. de Castilho em Nova Gramática do Português Brasileiro, 2012).

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre a língua que é explicitada pelo viés da educação e conduzida por meio da gramática (explícita ou implícita). Foram analisados o uso e a sistematização das classes de palavras – substantivo e adjetivo, no contexto teórico das gramáticas de Bagno (2011), Castilho, (2012), Cunha e Cintra (2007), Perini (2013), Neves (2012) e Travaglia (2009), na coleção de livros didáticos (*Porta Aberta* – 1º ao 5º ano) e na fala dos professores de língua materna, a fim de verificar como se dá a exposição desses conteúdos gramaticais; investigando, ainda, como esses conteúdos são expostos e como estão fundamentados nos estudos da linguagem mais atuais. Tem-se como referencial teórico-metodológico a teoria da complexidade de Edgar Morin (2008); logo, nosso ponto de partida metodológico não pode ser fechado nem restrito, já que a realidade, tanto teórica quanto prática, a ser pesquisada, é evidentemente complexa e exige uma postura madura e aberta. E, também, as pesquisas exploratórias que envolvem estudos bibliográficos. Assim, foram utilizadas como ponto de partida metodológico as pesquisas exploratórias e as pesquisas bibliográficas. Gil (2010) diz que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias. A triangulação também faz parte do nosso trabalho, porque foi verificado que, em um paradigma complexo, esta abordagem indica a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais, e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno (FLICK, 2007), sendo compreendida, ainda, em nossa pesquisa, como estratégia para a validação de resultados, por estar ligada a métodos qualitativos. Destarte, o ensino de gramática na educação de língua materna, nos primeiros anos do ensino fundamental, carece de embasamento filosófico nas dimensões estética, ética e pedagógica, o que a teoria da complexidade também acata como princípio elementar. Ao final, foi verificada a inexistência de articulação e conexão, entre os estudos linguísticos e as práticas realizadas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Substantivo e adjetivo. Livro didático. Gramática. Estudos linguísticos. Ensino de língua materna.

ABSTRACT

The aim of this study is to reflect on the language which is explicated and conducted by the links of education, through grammar (explicit or implicit). We analyze the usage and systematization of classes of words – noun and adjective in the theoretical context of grammars Bagno (2011), Castilho (2012), Cunha and Cintra (2007), Perini (2013), Neves (2012) and Travaglia (2009), in a collection of textbooks *Porta Aberta* – 1st to 5th grade and in the speech of mother tongue teachers in order to check how the exposure of those grammatical content (nouns and adjectives) occurs in those manuals; also investigating how such contents are exposed and how are founded on more current language studies. As theoretical framework we have the theory of complexity of Edgar Morin (2008); So, our methodological starting point cannot be closed or restricted, since the reality, both theoretical and practical, to be searched, is clearly complex and requires a mature and open posture. And also the exploratory researches involving bibliographical studies. Therefore we use as a methodological starting exploratory and bibliographic researches, Gil (2010) says that the exploratory researches have as main purpose to develop, clarify and modify concepts and ideas. Triangulation is also part of our work because we found that, in a complex paradigm, this approach indicates the combination of different methods, study groups, local environments and time, and different theoretical perspectives in the treatment of a phenomenon (FLICK, 2007); It is understood, yet, in our research as a strategy for the validation of results, to be connected to qualitative methods. Thus, the grammar teaching in the mother tongue education in the early years of elementary school, lacks philosophical grounding in the aesthetic dimensions, ethical and pedagogical, what complexity theory also accepts as a basic principle. At the end, we verified the lack of articulation, disconnection, between language studies and practices carried out in the school environment.

Keywords: Noun and Adjective. Textbook. Grammar. Linguistic studies. Mother Tongue teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1: Organização do Dicionário Terminológico para consulta em linha (fonte: ME de Portugal) Consulta: http://dt.dgicd.min-edu.pt/	41
Figura 2: Conceito de morfologia segundo o DT.....	42
Figura 3: Conceito de classes de palavras segundo DT.....	42
Figura 4: Constituição de uma classe aberta de palavras segundo o DT.....	42
Figura 5: Conceito da palavra Nome segundo o DT.....	42
Figura 6: Conceito de Adjectivo segundo o DT.....	43
Figura 7: Explicação sobre o cotidiano da criança e a leitura de imagens (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização. 1º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 26</i>).	121
Figura 8: Explicação sobre as palavras e as letras (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização. 1º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 29</i>).	123
Figura 9: Explicação sobre as palavras e as letras (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização. 1º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 31</i>).	124
Figura 10: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização. 2º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 54</i>).	125
Figura 11: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização. 2º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 264</i>).	126
Figura 12: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização. 2º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 265</i>).	127
Figura 13: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 107</i>).	128
Figura 14: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 108</i>).	128
Figura 15: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 147</i>).	129
Figura 16: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 148</i>).	130

Figura 17: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização</i> . 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 183).	131
Figura 18: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização</i> . 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 267).	132
Figura 19: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: letramento e alfabetização</i> . 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 270).	132
Figura 20: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: língua portuguesa</i> . 4º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 80).....	135
Figura 21: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: língua portuguesa</i> . 4º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 94).....	136
Figura 22: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: língua portuguesa</i> . 4º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 146).....	137
Figura 23: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: língua portuguesa</i> . 4º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 199).....	138
Figura 24: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: língua portuguesa</i> . 5º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 77).....	139
Figura 25: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: língua portuguesa</i> . 5º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 196).....	141
Figura 26: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: língua portuguesa</i> . 5º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 198).....	141
Figura 27: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. <i>Porta Aberta: língua portuguesa</i> . 5º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 201).....	142

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Função da palavra nos eixos sintagmático e paradigmático. Fonte: Sautchuk, 2010, p.11.....	56
Gráfico 2: Formação profissional dos professores de 1º ao 5º ano.....	94
Gráfico 3: Ano em que lecionam e grau de formação dos professores.....	95
Gráfico 4: Questão 3: Seria necessário ensinar teoria gramatical?.....	96
Gráfico 5: Questão 10. Respostas para a pergunta: Seria necessário ter boa formação profissional para o sucesso do ensino/aprendizagem do aluno?.....	116
Gráfico 6: Formação da gramática da língua	181

Lista de Quadros

Quadro 1: Noções de atividades linguística, epilinguística e metalinguística (Franchi, 2013, p. 95-98).....	45
Quadro 2: Noções de atividades linguística, epilinguística e metalinguística (Geraldini, 2013, p. 20-25).....	45
Quadro 3: Direitos de aprendizagem proposta para a alfabetização de crianças do 1º, 2º e 3º anos. (Proposta PNAIC). SEB/MEC, 2012.....	63
Quadro 4: Distinção entre adjetivos e substantivos do ponto de vista morfológico (Castilho 2012).	75
Quadro 5: Testes de adjetividade. Ilari (2011).	103

Lista de Siglas

AL – Análise Linguística

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

LD – Livro Didático.

LDP – Livro Didático de Português.

DT – Dicionário Terminológico.

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

GT – Gramática Tradicional.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Lista de Tabelas

Tabela 1: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística. (Mendonça, 2009, p. 207).	48
Tabela 2: Questão 3.1. Respostas de quando se deve ensinar uma teoria gramatical.	97

Tabela 3: Questão 4. Respostas de como identificar um substantivo e um adjetivo nos textos.	100
Tabela 4: Questão 4.1. Respostas de que critérios seriam usados para identificar substantivo e adjetivo.	102
Tabela 5: Questão 5. Respostas do que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo.....	105
Tabela 6: Questão 6. Respostas da pergunta, qual é o lugar dos gêneros textuais/escolares na escola?	109
Tabela 7: Questão 7. Respostas de para quem e para quê se faz uma gramática?	110
Tabela 8: Questão 8. Respostas de para quem e para quê se faz um livro didático.	112
Tabela 9: Questão 9. Respostas do conceito de substantivo e adjetivo dadas pelos professores.	113
Tabela 10: Questão 10.1. Respostas para a justificativa da 10ªpergunta (boa formação para o sucesso do aluno).	117
Tabela 11: As perspectivas sobre ensino de gramática e língua(gem) na visão dos linguistas e gramáticos e a sistematização das classes de palavras substantivo e adjetivo.	175

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
0.1 Bases epistemológicas da pesquisa.....	15
0.2 Objetivos da Pesquisa	17
0.3 Participantes da pesquisa, nível de ensino e análise dos dados.....	18
0.4 A coleção de livros e as gramáticas selecionadas	19
0.5 Metodologia – Pesquisa Exploratória e Pesquisa Bibliográfica.....	21
0.6 Organização da dissertação: uma exposição global.....	24
Capítulo I.....	26
1. A ETIMOLOGIA, A COMPLEXIDADE E OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	26
1.1A etimologia das terminologias ‘substantivo’ e ‘adjetivo’ e a teoria da complexidade	27
1.2 A teoria da complexidade e o ensino/aprendizagem de gramática – o olhar para o outro	32
1.3. A religação dos saberes e o ensino da norma padrão como sistema aberto e o dicionário terminológico	40
Capítulo II.....	44
2. OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS VOLTADOS PARA O ENSINO E USOS DE ASPECTOS MORFOLÓGICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM RELAÇÃO AOS SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS	44
2.1 As práticas de análises linguísticas no estudo da língua	44
2.2 Será possível ensinar gramática no ensino básico?	51
2.3 Alfabetismo: conhecimento e capacidades envolvidas na leitura e na escrita.....	62
Capítulo III.....	71
3. CONCORDÂNCIA ENTRE AS CLASSES DE PALAVRAS SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS NO CONTEXTO TEÓRICO DAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS....	71
3.1 Na <i>Gramática Pedagógica do Português Brasileiro</i> de Marcos Bagno	72
3.2 Na <i>Gramática do Português Brasileiro</i> de Mário Perini	74
3.3 Na <i>Nova Gramática do Português Contemporâneo</i> de Cunha e Cintra.....	74
3.4 Na <i>Nova Gramática do Português Brasileiro</i> de Ataliba de Castilho.....	75
3.5 Na <i>Gramática de Usos do Português</i> de Maria Helena de M. Neves	76

3.6 Na gramática de Luiz Carlos Travaglia – <i>Gramática e Interação</i> : uma proposta para o ensino de gramática.....	76
Capítulo IV.....	84
4. OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E ANÁLISE DE DADOS.....	84
4.1 A dimensão estética do livro didático	86
4.2 A sistematização gramatical e sua interferência no currículo no que tange ao ensino da morfologia	88
4.3 Universo e amostra da pesquisa.....	93
4.4 Procedimentos de transcrição e análise dos dados.....	93
4.5 Apresentação e análise dos dados	94
4.6 A organização dos livros didáticos <i>Porta Aberta</i> : letramento e alfabetização (1º ao 3º ano do E. F.) e <i>Porta Aberta</i> : língua portuguesa (4º e 5º ano do E. F.).....	119
4.6.1 O livro didático <i>Porta Aberta</i> : letramento e alfabetização– 1º ano	120
4.6.2 O livro didático <i>Porta Aberta</i> : letramento e alfabetização– 2º ano	125
4.6.3 O livro didático <i>Porta Aberta</i> : letramento e alfabetização– 3º ano	127
4.6.4 Breve resumo sobre letramento e alfabetização nos livros do 1º, 2º e 3º ano	134
4.6.5 O livro didático <i>Porta Aberta</i> : língua portuguesa– 4º ano.....	135
4.6.6 O livro didático <i>Porta Aberta</i> : língua portuguesa– 5º ano.....	138
Capítulo V	147
5. SÍNTESE DOS CONHECIMENTOS E ELABORAÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	147
5.1 Tratamento dado pelos gramáticos e linguistas no ensino de português.....	150
5.2 A alfabetização de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental	156
5.3 Proposta de ensino sobre substantivo e adjetivo	160
5.4 Perspectivas sobre ensino de gramática e língua(gem) e sistematização das classes de palavras	171
CONCLUSÃO.....	182
Referências	188
Anexos	195

INTRODUÇÃO

0.1 Bases epistemológicas da pesquisa

Nosso trabalho tem como principal referencial teórico a teoria da complexidade de Edgar Morin (2008); logo, nosso ponto de partida metodológico não pode ser fechado nem restrito, já que a realidade, tanto teórica quanto prática, a ser pesquisada, é evidentemente complexa.

Paderes, Rodrigues e Giusti (2014) concordam que, na gênese da teoria da complexidade, a atividade do pensamento requer distinção, objetivação, análise e seleção. Distinção, não no sentido de disjunção, quando se isolam e se separam fenômenos e processos, mas quando se têm objetos e meios que, mesmo sendo distinguidos e opostos, não se separam, se complementam como "a ordem e a desordem, [...] a repetição e inovação, o mito e a realidade social, a unidade e o conflito, a harmonia e a discórdia, a autonomia e a dependência, o objeto e o sujeito e entre comunidade e sociedade e a sociedade e o indivíduo" (PADERES, RODRIGUES, GIUSTI, 2014, p. 03).

Nessa teoria, requer-se objetivação, para que o sujeito caracterize o objeto através de traços invariantes ou estáveis, porque o sujeito conhecedor é ele próprio objeto, para que assim, e a partir de então, o todo se construa na apreensão das partes e das partes no todo, segundo Paderes, Rodrigues e Giusti (2014, p. 02-03).

A análise, em sua totalidade, é um fenômeno da complexidade multidimensional da realidade, que é econômica e mítica, política e não política, individual e coletiva; e a seleção de caracteres essenciais ou pertinentes do objeto, na teoria da complexidade, é o que constitui o *corpus* de trabalho, que Morin chama de *complexus* – o que é tecido junto, ou seja, o conjunto de elementos inseparáveis e constitutivos da seleção desse todo.

Portanto, a complexidade em nosso trabalho está ligada a certa mistura de ordem e desordem, mistura íntima, não a ordem/desordem estática que reina no nível das grandes populações (MORIN, 2008).

Tomando o ensino sobre gramática, em especial o ensino dos estudos morfológicos na educação em língua materna, nos primeiros anos do ensino fundamental, foi visto que era preciso não só escolher uma teoria ou doutrina filosófica que nos desse suporte para esse desafio, mas também eleger alguns procedimentos metodológicos iniciais, para que se conseguisse caminhar com segurança, deixando claro que essa escolha não limita, não se trata de um recorte metodológico fechado, o que seria contraditório com o norte teórico escolhido,

mas apenas de um ponto de partida. Dessa maneira, foi considerada, como norte teórico, a teoria da complexidade de Edgar Morin e, como substrato metodológico, as pesquisas exploratória e bibliográfica.

Neste estudo, a abordagem variacionista também servirá de apoio, pois está voltada para superar o tratamento estigmatizado dos usos linguísticos, onde todas as expressões têm sua legitimação justificada pela multiplicidade de fatores que intervêm no âmbito social; nessa perspectiva, a chamada norma culta, ou língua padrão, ou variante de prestígio, é mais uma variante de uso.

Por isso, a norma culta é o modo normal de uso linguístico de pessoas cultas, ou, teoricamente, de pessoas que estudaram até o nível superior. Acontece que essas pessoas falam de modo diferente, dependendo do ambiente em que estejam e, por isto, a norma é variável, a norma é contextualizável, mesmo em se tratando da norma culta.

A norma padrão, no entanto, tem por base a língua escrita, cujos *corpora* são as obras literárias ou não dos principais autores de uma época e de um país (considerando-se o país como uma comunidade linguística).

Portanto, apesar de ser mais conservadora, também a norma padrão tem variantes. Ela é a língua que oficialmente se ensina nas escolas, através de material didático produzido com dinheiro público, e que se cobra nos documentos oficiais e acadêmicos, inclusive, com uma ortografia regulada oficialmente por lei, há mais de um século em Portugal e pouco mais de meio século no Brasil.

Afirma-se que a norma linguística reflita o que é normal, e de fato é assim mesmo. Sendo assim, e de fato, para Oliveira e Wilson (2009, p.238-239), a abordagem variacionista também está relacionada à formação de professores de língua materna; nesse sentido, o professor deve valorizar a linguagem usada por seus alunos, apreciando e incorporando suas expressões no processo de ensino.

Diante dos fatos expostos e de todo o aparato teórico, como subsídio de ensino de língua, a concepção de gramática nesse contexto, segundo Oliveira e Wilson (2009, p. 239), é entendida "como o conjunto de regularidades fixadas e definidas pela comunidade linguística como as formas ritualizadas de uso, ou seja, aquelas que se tornam rotineiras e se constituem como valor de troca e interação entre os usuários".

0.2 Objetivos da Pesquisa

Com o escopo de investigar o uso e a sistematização do substantivo e do adjetivo, ou seja, dos nomes, nas gramáticas pedagógicas, nos livros didáticos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e nos estudos linguísticos contemporâneos, para a criação de material didático, houve uma série de desafios ligados à criação da proposta de análise linguística, e para isso foram feitas as seguintes perguntas:

1. Você acha necessário ensinar teoria gramatical, no ensino fundamental I?
2. Quando se deve ensinar teoria gramatical?
3. Como identificar um substantivo e um adjetivo em textos?
4. E que critérios seriam usados para identificá-los?
5. O que significa trabalhar a leitura e a escrita no e para o mundo contemporâneo?
6. Qual é o lugar dos gêneros na escola?
7. Para quem e para quê se faz uma gramática?
8. Para quem e para quê se faz o livro didático?
9. Nomeie substantivo e adjetivo.
10. Você considera intrínseca uma boa formação profissional ao sucesso do ensino/aprendizagem do aluno? Justifique a sua resposta.

Pretende-se responder à essas perguntas. Dessa forma, acredita-se poder atingir os objetivos que se constituíram, desde o início das discussões sobre o projeto, nos seguintes escopos:

- 1) Traçar a biografia, ou seja, a etimologia, das terminologias substantivo e adjetivo.
- 2) Verificar o que dizem os estudos linguísticos no tocante ao ensino e usos de aspectos morfológicos, especificamente no ensino fundamental I em relação aos substantivos e adjetivos.
- 3) Analisar a concordância dos adjetivos com os substantivos no contexto teórico das gramáticas pedagógicas.
- 4) Averiguar nos livros didáticos o que representa ensinar gramática na escola de ensino fundamental, e qual a sua interferência no currículo, no que tange ao ensino da morfologia.

5) Sintetizar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, para elaboração de proposta pedagógica sobre substantivo, adjetivo e concordância, seguindo as pesquisas de linguistas e gramáticos relacionadas ao ensino e uso de aspectos da morfologia.

Para tanto, para a constituição do *corpus* de pesquisa, resolvemos nos concentrar no material didático '*Porta Aberta*', do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), pelo seguinte motivo: no ensino fundamental (1º, 2º e 3º anos), privilegia-se "o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada" (BRASIL, 2012, p. 10); no 4º e 5º anos, há outra especificidade, pois se trata de um momento que podemos denominar de crítico em relação à construção e à didática dos conhecimentos linguísticos, tendo como meta "levar o aluno à consolidação do duplo processo iniciado na etapa anterior, desenvolvendo tanto sua proficiência em leitura e escrita quanto sua capacidade de refletir sobre a língua e a linguagem" (BRASIL, 2012, p. 11).

0.3 Participantes da pesquisa, nível de ensino e análise dos dados

Os participantes da nossa pesquisa foram os professores do 1º ao 5º ano, do E. F. I (ensino fundamental I), da rede municipal de Imperatriz (MA), que constituíram o universo desta pesquisa, e para os quais foram dirigidos questionários com perguntas abertas e fechadas. A partir da seleção de duas escolas (Escola Municipal Flor e Escola Municipal Margarida, nomes fictícios), foram entrevistados professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, independentemente do nível de formação.

As informações foram analisadas através da tabulação dos dados obtidos na pesquisa. E as perguntas iniciais se referiam à identificação do professor, sendo que as seguintes eram voltadas para o tema desta pesquisa: o ensino e a aprendizagem de gramática no ensino fundamental I e, mais especificamente, para o uso e para a sistematização das classes de palavras substantivo e adjetivo; o último questionamento dizia respeito à formação profissional voltada ao sucesso do ensino/aprendizagem do aluno, a fim de se traçar o perfil característico do posicionamento do educador, para servir de análise ao tema proposto.

Os resultados da pesquisa estão apresentados por meio de análises compreensivas e interpretativas dos dados, uso de gráficos, tabelas e quadros. Para a concepção dos gráficos foi utilizado o programa Excel, versão 2007, da empresa Microsoft.

Foram apresentados e discutidos os resultados obtidos no sentido de responder aos problemas de pesquisa formulados. A estrutura do questionário foi a seguinte: as questões um

e dois identificam a formação do professor e o ano que lecionam; a questão três trata da necessidade ou não de se ensinar uma teoria gramatical e quando se deve ensinar; a quarta se refere ao ensino de substantivo e adjetivo e aos critérios para identificá-los; a quinta faz referência ao ensino da leitura e da escrita nos dias de hoje; a sexta pergunta sobre o lugar dos gêneros na escola; a sétima interroga sobre o para quem e para quem se faz uma gramática; a oitava faz um questionamento voltado para o livro didático; a nona se volta para a conceituação de substantivo e adjetivo; e a décima se refere à formação profissional do professor para o consequente sucesso do aluno.

0.4 A coleção de livros e as gramáticas selecionadas

Os livros didáticos selecionados são da coletânea '*Porta Aberta*' (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2013), destinada ao ensino fundamental I (1º ao 5º ano), aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – MEC, 2013-2015), e adotada na grande maioria das escolas no município de Imperatriz. A coleção está subdividida em '*Porta Aberta: letramento e alfabetização*' (1º ao 3º ano) e '*Porta Aberta: língua portuguesa*' (4º e 5º anos), tendo chegado às escolas no ano de 2013.

Como nosso objetivo era verificar a exposição dos conteúdos gramaticais relativos aos substantivos e aos adjetivos, investigamos se esses conteúdos ainda continuavam a ser expostos de maneira tradicional, ou se havia o aporte de estudos da linguagem mais atuais; pois pretendíamos refletir sobre progressos, ou não, na forma como esses temas eram abordados e discutidos nos manuais escolares. Salientamos que a escolha desses livros didáticos, para o desenvolvimento deste estudo, não se deu de maneira aleatória. Selecionamos compêndios recentes, que foram avaliados no âmbito do PNLD e garantidos para os anos de 2013, 2014 e 2015.

O interesse pela coleção '*Porta Aberta*' (1º ao 5º ano) existe em razão do seu conteúdo estar voltado para o cotidiano das crianças e para o estudo da língua de maneira mais aprofundada. A partir do olhar das autoras, verificamos que os conteúdos gramaticais 'classes de palavras substantivos e adjetivos' foram, efetivamente, apresentados e abordados nos manuais didáticos destinados aos primeiros anos do ensino fundamental, a partir do 3º ano; desse modo, analisamos os livros do 1º e 2º anos com enfoque no letramento, na alfabetização e na oralidade e escrita, sabendo que letramento e alfabetização, leitura e escrita também são focos dos anos seguintes, (3º, 4º e 5º anos); porém, nosso foco maior de investigação era, de fato, os estudos linguístico-gramaticais relativos à morfologia.

Os compêndios gramaticais utilizados na construção deste trabalho foram escolhidos durante as aulas de estudos linguísticos e ensino de língua, durante o curso; sendo que nossos critérios foram tanto históricos quanto pedagógicos, conforme Neves e Casseb-Galvão (2014).

Escolhemos a obra de Perini porque, na *Gramática do Português Brasileiro* (2013), o autor defende que a gramática é uma disciplina científica, estudando uma série de fenômenos presentes em nossas vidas; para o autor, o que deve ser discutido não é o resultado, mas o método que levou a ele.

Escolhemos a *Gramática de Usos do Português*, de Maria Helena de Moura Neves (2011), porque se volta para a língua como atividade interativa, em contexto de uso, com papel na organização discursivo-textual.

Também a *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2012), de Ataliba Teixeira de Castilho, foi uma das eleitas porque o autor postula que, quando falamos ou escrevemos, há uma intensa atividade mental na qual são acionados os sistemas linguísticos lexical, semântico, gramatical e discursivo. Para ele, mesmo denominada de gramática, a obra se afasta desse gênero, pois trata da identificação dos processos criativos do português brasileiro que conduzem aos produtos listados e merecedores de classificação (NEVES & CASSEB-GALVÃO, 2014).

Outra escolha foi a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2012), que o autor define como propositiva. Segundo Neves e Casseb-Galvão (2014, p. 14), Marcos Bagno descreve o português brasileiro contemporâneo, que propõe como referência para o ensino de língua materna, militando em favor do reconhecimento definitivo de que o português europeu e o português brasileiro já são duas línguas diferentes. Segundo ele, o português brasileiro já desenvolveu uma série de características gramaticais que não se encontram no português europeu ou em outra língua românica.

Escolhemos, também, a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2007), em função de ter sido escrita por um brasileiro e por um português que sentiram a necessidade da descrição do português contemporâneo que levasse em conta as normas vigentes dentro do vasto domínio geográfico da língua portuguesa, servindo de informação, como um guia orientador da expressão oral e escrita para o presente momento de evolução da língua. Segundo os autores, sua gramática tenta descrever o português atual na sua forma culta, como vem sendo utilizada pelos escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, privilegiando os autores dos nossos dias e os fatos da linguagem coloquial. Diante disso, os autores esperam propiciar além da compreensão da estrutura, funcionalidade e uso da língua, a percepção de seu papel no

contexto linguístico universal e de como o processo histórico da língua portuguesa é fundamental para apreender sua importância geopolítica, social e cultural dos continentes que falam essa língua.

E, por fim, escolhemos a gramática de Luiz Carlos Travaglia, *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática* (2009). Este livro, segundo o seu autor, é uma tentativa de fazer uma proposta para o ensino de gramática visando ao ensino da língua materna, trazendo consigo promessas e riscos; segundo o próprio autor, as promessas dizem respeito à estruturação das proposições sobre o ensino de gramática nas diferentes áreas; possibilitando uma visão mais organizada dos fatos, uma crítica mais segura, um avanço no ensino da gramática e, por fim, oferecendo uma proposta de ensino de gramática que resulte em um trabalho permanente para a vida dos alunos, ou seja, possibilitando uma real integração das áreas básicas em que se divide e se estrutura o ensino de língua materna – ensino de gramática, leitura (compreensão de textos), redação (produção de textos) e ensino de vocabulário.

0.5 Metodologia – Pesquisa Exploratória e Pesquisa Bibliográfica

Toma-se como base metodológica, principalmente, a pesquisa exploratória e a pesquisa bibliográfica. Gil (2010, p. 27) diz que "as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias" com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores. As pesquisas exploratórias envolvem estudos bibliográficos e documentais, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Essa pesquisa tem como principal objetivo proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca do uso e sistematização das classes de palavras substantivos e adjetivos e seu ensino, que, apesar de ser um tema genérico, se fazem necessários esclarecimentos e delimitações, o que exigiu do investigador revisão de bibliografias e outros procedimentos, com o objetivo final de tornar esse objeto de pesquisa mais esclarecido mediante procedimentos mais sistematizados.

Santos (2002, p. 26) reafirma que "a pesquisa exploratória é a primeira aproximação que se faz de um tema" para que se torne mais familiar e para que possa informar ao pesquisador a importância de um dado problema, seu estágio e, até mesmo, revelar novas fontes de informação. Diante disso, o investigador foi buscar nas bibliografias, nas falas dos colaboradores (professores) que atuam no ensino fundamental, nas gramáticas pedagógicas e

no livro didático como se apresenta o ensino de gramática, ou seja, a seleção de um objeto de pesquisa com o objetivo de aprofundar-lhe os aspectos característicos.

Sabe-se que as pesquisas bibliográficas são constituídas de diversos materiais escritos, mecânica ou eletronicamente, com informações já elaboradas e publicadas, como as gramáticas, os livros didáticos e o material a que fez referência ao nosso estudo, fontes que caracterizaram a nossa pesquisa.

A coleta de dados desta pesquisa seguiu, então, as peculiaridades do que queríamos descobrir. Dessa forma, coletamos as informações através de pesquisas exploratórias e de pesquisas bibliográficas. Delineamos o nosso trabalho para a coleta dos dados nas fontes escritas e em nossos colaboradores, isso porque os estudos exploratórios convergem com as pesquisas bibliográficas (GIL, 2010, p. 50).

Concordando ainda com Gil (2010, p. 50-51), quando afirma que as pesquisas bibliográficas permitem ao investigador uma cobertura bem ampla do fato investigado, esta pesquisa demandou tal fato. Também sabemos que não podemos falhar na qualidade de nossa pesquisa, por isso, os investigadores se asseguraram em fontes de dados contundentes e analisamos tais informações para descobrirmos incoerências, contradições, cotejando-as cuidadosamente.

Como já foi salientado, foi seguida a teoria da complexidade de Edgar Morin, a complexidade requer distinção onde objeto e meio não se separam, mas se complementam; requer objetivação, porque o sujeito conhecedor é ele próprio objeto; requer análise e seleção, porque a realidade é multidimensional, e o nosso *complexus* é tecido junto, inseparável, constituído da seleção desse todo.

Este trabalho se alicerçou, ainda, num levantamento teórico de artigos científicos, teses, livros e gramáticas pedagógicas; em seguida, foi feita a redação do texto, seguindo o que postulam linguistas e gramáticos no tocante ao estudo de gramática.

Houve a necessidade de se limitar às classes de palavras ‘substantivo’ e ‘adjetivo’ no contexto teórico das gramáticas pedagógicas e na coleção de livros didáticos, já mencionados. Assim levou-se em conta, a partir dos pressupostos recolhidos por meio das entrevistas com professores, o que representa ensinar gramática na escola de ensino fundamental, e qual a sua interferência no currículo, no que tange ao ensino da morfologia. Essas limitações foram necessárias em função da complexidade tanto de conteúdos quanto de abordagens do fenômeno gramatical.

Como já foi dito, consideramos também a triangulação que, para Flick (2007, p. 237), numa série de tentativas de desenvolver métodos apropriados para resolver um paradigma

complexo, surge "para indicar a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno".

Denzin (1989), citado por Flick (2007, p. 237), distingue quatro tipos de triangulação: a primeira foi chamada de triangulação de dados; a segunda, de triangulação do investigador; a terceira, de triangulação da teoria; e a quarta, de triangulação metodológica, subdividindo-se em triangulação dentro do método e entre um método e outro.

Essas triangulações se constituíram, em nossa pesquisa, como estratégias para a validação de resultados, porque, segundo Denzin, a triangulação "continua sendo a estratégia mais sólida da construção da teoria" (*apud* FLICK, 2007, p. 238). Essa perspectiva teórica está ligada a diversos métodos qualitativos, o que a torna útil e profícua.

Além dos estudos elencados acima, quando se quer empreender um plano de ensino de pesquisa qualitativa, devemos ter em mente que esse enfoque é pautado na análise e descrição, "tentando focalizar o que surge a partir do interior da linguagem na qual o homem está mergulhado [...], falando o sentido das palavras ou das proposições [...] e obtendo uma representação da própria linguagem" (MARTINS, 2004, p. 51).

Dessa maneira, a descrição também adquiriu importância significativa nesta pesquisa, não se aplicando a noção de certo e errado, mas fazendo referência sempre ao texto contextualizado; para descrever, é preciso que haja outro sujeito a quem a descrição seja dirigida e que não conheça o assunto ou objeto descrito, segundo Martins (2004, p. 52).

Diante desse pensamento, a perspectiva descritiva deste trabalho não se fundamentou em idealizações ou imaginações, pois "na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas" (MARTINS, 2004, p. 58). Sabe-se, também, que, na pesquisa qualitativa, "não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização" (*idem*, p.58).

Foi feita, ainda, uso da observação, aqui concebida como um fenômeno presente em toda etapa da pesquisa e como pressuposto para compreender os tipos de interações sociais e os contextos de uso da linguagem escrita – considerando que “observar não significa simplesmente “olhar”, mas discriminar e discernir; significa separar, em meio à complexa vida social, aquilo que é circunstancial e periférico daquilo que é essencial e diz respeito ao problema investigado” (COSTA, 1997, p. 211).

Os procedimentos dessa pesquisa foram feitos através do levantamento e da busca de material utilizado desde meados de 2014 a meados do ano letivo de 2015, na escola pesquisada. Para a coleta de dados, foram utilizados o livro didático, os questionários com

perguntas abertas e fechadas e procedimentos como fichamentos, resumos, síntese, leituras em materiais pertinentes à proposta da pesquisa. Os resultados da pesquisa estão apresentados através de análises compreensivas e interpretativas dos dados coletados e através de meio físico, conforme determina a pesquisa qualitativa.

Também, levou-se em conta nesta pesquisa o conceito de cultura postulado por Malinowski, visto que, do ponto vista pedagógico, faz-se necessário que os sujeitos confrontem saberes existentes, organizem suas ações e interpretem suas experiências, dando um novo sentido à prática social e reelaborando sua cultura ou traços singulares dela. Nessa construção de identidade, Malinowski (1962, p. 15) discorre sobre o que seja a cultura. Para ele, como mais amplo contexto de comportamento humano, a cultura é tão importante para o historiador como para o linguista, acreditando que a linguística do futuro, no tocante à ciência do significado, se tornará o estudo de linguagem no contexto da cultura.

Gomes afirma o que Malinowski (1962) postulou sobre a relação da linguística com o contexto de cultura; segundo ele, os antropólogos linguistas estudam o meio pelo qual o homem apreende o mundo da natureza e o mundo da cultura, e que "a língua seria o veículo da cultura que, por sua vez, é a intermediação entre o homem e a natureza" (GOMES, 2010, p. 24).

0.6 Organização da dissertação: uma exposição global

Quando foi exposta nossas reflexões sobre o uso e a sistematização de ‘substantivo’ e ‘adjetivo’ nas gramáticas e no livro didático *‘Porta Aberta’*, correlacionando-os com os estudos linguísticos, a tarefa se tornou realmente árdua e complexa. Dessa forma, as reflexões teóricas, as considerações metodológicas e a compreensão da análise de dados atribuíram a esta dissertação a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, foi traçada a biografia, ou seja, a história das terminologias de ‘substantivo’ e ‘adjetivo’ e sua complexidade nos estudos linguísticos relacionados ao ensino de língua materna; no segundo capítulo, verificou-se o que dizem os estudos linguísticos no tocante ao ensino e usos de aspectos morfológicos, especificamente no ensino fundamental I, em relação aos substantivos e adjetivos; no capítulo três, foi analisada a concordância entre as classes de palavras ‘substantivo’ e ‘adjetivo’, no contexto teórico das gramáticas pedagógicas; no quarto capítulo, foi averiguado, nos livros didáticos e na fala dos professores, o que representa ensinar gramática na escola de ensino fundamental, e a interferência no currículo, no que tange ao ensino da morfologia, como também a análise e organização dos livro didático *‘Porta Aberta: letramento e alfabetização’*

(1º ao 3º ano) e '*Porta Aberta: língua portuguesa*' (4º e 5º ano); no capítulo cinco, sintetizou-se os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, para elaboração de proposta pedagógica, seguindo as pesquisas de linguistas e gramáticos relacionados ao ensino e uso de aspectos da morfologia. Propomos uma abordagem dos novos conceitos decorrentes da normalização apresentada pelo *Dicionário Terminológico*, que pretende pôr cobro à deriva terminológica a que temos assistido nos últimos anos, no que respeita a uma nomenclatura gramatical/linguística como propõe Ivo (2010, p. 62). As informações oriundas dessas fontes serão usadas como uma forma de compreender melhor alguns aspectos do "estudo da língua" nas gramáticas, nos livros didáticos e na fala dos docentes, tomados como objeto de análise.

Capítulo I

1. A ETIMOLOGIA, A COMPLEXIDADE E OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

"antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências."

(Carlos Franchi)

Aborda-se, neste capítulo, a etimologia, a complexidade e os estudos linguísticos voltados para o ensino/aprendizagem e para o uso sistematizado das classes de palavras 'substantivo' e 'adjetivo'. Em relação aos estudos gramaticais, no ensino de língua materna, concordamos com Ivo (2010, p. 107-108), quando informa que a prática reflexiva no ensino e na aprendizagem de uma língua, dentre elas a língua materna, assenta-se em distinções gramaticais fundamentais, que permitam consciencializar o aluno de que as estruturas gramaticais deverão servir como pretexto para a estrutura e funcionamento da língua, e, sempre de maneira gradativa: partindo do relacionamento entre conceitos e categorias; seguindo pela apreensão de realidades; articulando níveis de descrição, passando de básicos a complexos, até chegar à distinção entre elementos essenciais e acessórios.

Coube aqui, segundo essa autora, buscar estratégias e metodologias variadas e definidas de acordo com as capacidades cognitivas, com o interesse dos alunos, com as metas traçadas e com os diagnósticos efetuados, construindo uma comunidade de aprendizagem com cada uma das turmas, onde o professor funcione como mediador proficiente e eficiente.

Essa proposta de estudos afirma que a gramática "sempre esteve ligada à pedagogia, sempre influenciou e foi influenciada pela sociedade e pelo pensamento de cada época" (IVO, 2010, p. 109). Seja lógica ou formalmente, racionalista ou estruturalmente, tomar consciência de uma língua e de suas gramáticas é, realmente, fundamental.

Para a autora citada, normativa, prescritiva e atualmente descritiva, a gramática deu e dá conta do estado e do estágio da língua que ensina. Segundo Ivo, Simão Cardoso (1999) entende que "de modo implícito ou explícito, a gramática é arte, é ciência, mas é arte e ciência descritivas, e isso é pedagogia" (IVO, 2010, p. 109).

A gramática como arte e ciência, complementa Ivo, deve ser ensinada de acordo com suas funções, sendo que o professor de língua materna deveria ser professor de educação

linguística, tal como o professor de ginástica é o professor de educação física; porque "educação linguística ajuda o aluno a cumprir plenamente as funções da sua linguagem: representar o mundo, expressar o pensamento, comunicar e ao mesmo tempo agir, fazendo pensar e agir os outros, e tudo isso com rigor, eficácia e correção e, se possível, arte" (2010, p. 111).

Dessa forma, para analisar a história das terminologias 'substantivo' e 'adjetivo', no ensino/aprendizagem da língua, será preciso transgredir e depois voltar para fazer verificações segmentais; assim, não devemos, segundo Morin, tornar-nos prisioneiros daquilo que, para muitos, continua sendo uma verdadeira coleira mental, "a lógica deve estar a serviço do pensamento e não o pensamento a serviço da lógica, caso contrário, o pensamento se torna tautológico, isto é, vazio" (MORIN, 2005, p. 566). Vemos que os pilares da simplicidade, da ordem, da redução, da separação, da coerência formal dessa lógica, encontram-se abalados.

Portanto, parte-se da noção de gramática como um aparato que coordena sentidos na língua; assim, nosso trabalho tem, conforme já foi dito, como principal referencial teórico e metodológico, a teoria da complexidade de Edgar Morin (2008) e a religação dos saberes (2005); logo, nosso ponto de partida metodológico não pode ser fechado nem restrito, já que a realidade, tanto teórica quanto prática, é evidentemente complexa e exige uma postura madura e aberta. Na etimologia das terminologias 'substantivo' e 'adjetivo', no ensino/aprendizagem de gramática, no olhar para o outro, ou seja, na religação dos saberes e no ensino da norma padrão como sistema aberto, faz-se mister que os conceitos de substantivo e adjetivo estejam concatenados com um ensino profícuo.

1.1 A etimologia das terminologias 'substantivo' e 'adjetivo' e a teoria da complexidade

Concorda-se aqui que a terminologia não é problema de norma, mas está na gramática normativa (e pedagógica) como sugestão de simplificação e organização do ensino, visto que seria difícil ensinar algo sem dizer o nome das coisas e fatos relacionados com o que se ensina.

Naturalmente, no ensino fundamental e médio, não é necessário utilizar a terminologia como tema das aulas ou matéria a ser ensinada, mas não precisa e nem deve ser omitida, pois isto traria prejuízo aos alunos, quando precisarem fazer referência ao que estudaram ou aprenderam.

Para Morin (2008), temos um grande obstáculo a vencer, que é o da ideia complexa; a ideia de complexidade é o desafio, não a resposta. O pensador francês apresenta uma

possibilidade de pensar através da complicação, das incertezas e das contradições; ele diz que a ideia de complexidade comporta a imperfeição, uma vez que comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível. E isso é o que será observado neste trabalho.

Antes, também, é preciso esclarecer o conceito de paradigma, que foi utilizado nesta pesquisa. Para Kuhn (2007, p. 224), filósofo e historiador da ciência, o paradigma significa uma constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas por uma comunidade científica; já, segundo Moraes (2011, p. 31), paradigma significa modelo, o conjunto dos padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade, sendo mesmo uma estrutura que gera novas teorias, algo que estaria no início das teorizações; Edgar Morin, por sua vez, vai além da proposta de Kuhn em relação ao conceito de paradigma, postulando que "significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres" (2008, p. 31).

Diante disso, segue-se a conceituação delineada por Morin, não só em relação à definição de paradigma, mas também no tocante ao uso de conceitos e terminologias que remontem a qualquer tentativa de se estabelecer uma investigação ou estudo técnico-científico de um objeto qualquer. O mesmo fenômeno ocorre com a língua: para estudá-la é preciso o conhecimento de nomenclaturas ou termos que designem objetos, fatos ou ações dentro dela.

O uso da terminologia, no âmbito linguístico, remonta aos tempos da Antiguidade Clássica. Segundo Oliveira (2011, p. 07), Dionísio Trácio, que viveu aproximadamente entre 170 e 90 a.C., é um dos precursores e organizadores da arte da gramática na Antiguidade. A *Techné Grammatiké*, de sua autoria, é um tratado "cujos traços fundamentais ainda hoje estão presentes na maioria das gramáticas ocidentais".

Cabe lembrar que terminologia "tanto pode significar os termos técnico-científicos, representando o conjunto das unidades lexicais típicas de uma área científica, técnica ou tecnológica, quanto o campo de estudos" (KRIEGER & FINATTO, 2004, p. 13).

O termo terminologia, significando e designando um campo de estudo, ainda parece novo; e, nesse sentido, apesar de ser antigo o seu emprego em termos técnico-científicos em qualquer área do conhecimento, é bem recente o estudo da terminologia como área do conhecimento, conforme reforçam Krieger e Finatto (2004, p. 16): "se o emprego de termos técnicos científicos já é antigo, muito recente é o surgimento de um campo de estudos dedicado à terminologia, o qual começa a ser estabelecido a partir da segunda metade do século XX". Não é nosso objetivo discorrer a respeito da diferença entre os dois sentidos do termo, mas apenas diferenciá-los.

As críticas ao emprego da terminologia gramatical no ensino da língua materna se fundamentam, atualmente, no argumento de que somente o seu ensino é insuficiente para o aperfeiçoamento do uso prático da língua. Concordamos com esse ponto de vista; porém, sentimos que há uma necessidade de distinguir terminologias no ensino e na aprendizagem de gramática. Para Moraes, "a crise do conhecimento é decorrente da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento, do desconhecimento de sua complexidade e da sua multidimensionalidade do processo educativo" (MORAES, 2011, p. 84).

Ainda em relação ao problema do emprego de terminologias, Ilari afirma que a complexidade em estudar e distinguir classes de palavras separadamente é um dos mais antigos tópicos dos estudos linguísticos, como também um dos que mais resistem ao tempo e às inúmeras reorganizações pelas quais já passou a gramática como disciplina (ILARI, 2014, p. 07).

A etimologia da terminologia dos nomes (substantivos e adjetivos) remonta ao ensino das línguas clássicas (grego e latim), sendo que esses dois tópicos eram vistos sob o mesmo rótulo – nome: "As duas classes compartilham propriedades mórficas, como flexão de gênero¹, número e caso, sendo possível a distinção entre ambas somente em termos funcionais" (CAMACHO, DALL'AGLIO-HATTNER e GONÇALVES, 2014, p. 13).

A questão de concordância, assim como a de flexão de gênero merecem novas posturas acadêmicas, a partir de estudos mais recentes, principalmente depois que Mattoso Câmara Jr. chamou a atenção para a dificuldade de compatibilizar os conceitos de flexão e derivação, já discutidos antes de Cristo, por Varrão, normalmente referidos como "*derivatio naturalis*" e "*derivatio voluntaria*".

Quanto à concordância, é importante lembrar que é o determinante que concorda com o determinado. Portanto, não há concordância do substantivo com o substantivo, mas apenas o contrário. Aliás, filosoficamente, é incompatível a ideia de concordância simultânea: ou A concorda com B, ou B concorda com A, visto que concordar é aceitar o que o outro pensa, abandonando seu próprio ponto de vista.

Ainda, para esses linguistas, há propriedades claras que distinguem os substantivos e que justificam a diferenciação em relação à categoria dos adjetivos, o que veremos mais adiante.

¹ É discutível a flexão de gênero do substantivo, como se pode ver em BOTELHO, José Mário. *O gênero imanente do substantivo no português*. Rio de Janeiro: Botelho, 2005; em SILVA, José Pereira da. *A expressão de gênero do substantivo*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Do Autor, 2005 e em GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Flexão & derivação em português*. [Rio de Janeiro]: Faculdade de Letras/UFRJ, 2005.

Retornemos a Oliveira (2011, p. 07), em *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos*, e a Neves (2012), que registram que é de 1715 a primeira edição 'moderna' da gramática de Dionísio Trácio. A *Techné Grammatiké* é "um texto grego que chegou até nós em dezenas de manuscritos medievais (X – XVIII séculos); existindo, ainda, duas traduções antigas: uma em armênio do fim do século V; a outra em siríaco, praticamente contemporânea da primeira" (OLIVEIRA, 2011, p. 7-8). A gramática, nessa época, segundo Dionísio, ganhou o conceito de "conhecimento empírico do que se diz frequentemente nos poetas e nos prosadores" (*idem*, 2011, p. 08); para Oliveira, partindo da definição de Dionísio Trácio, gramática era um conhecimento não interiorizado, provindo de experiências de análise textual ou filológica.

Para esse autor, o que Dionísio fez foi fixar normas a partir de textos de sua época, para preservar a cultura de seu povo, deixando de lado as antecipações lógicas e semânticas sugeridas por Aristóteles, e apresentando apenas preocupações com o nível estóico do significante.

Ainda, sobre a fundação da disciplina gramatical pelos gregos, Neves (2012, p. 214) diz que uma indicação importante se refere ao fato de que Dionísio Trácio, na sua *Téchne Grammatiké*, na linha do pensamento dos gramáticos alexandrinos, distinguiu o discurso em oito partes, compondo um esquema semelhante ao de nossas gramáticas normativas e descritivas tradicionais: nome (*ónoma*), verbo (*rhêma*), artigo (*árthron*), pronome (*antonymía*), preposição (*prótesis*), advérbio (*epírrhema*) e conjunção (*sýndesmos*), além de participio (*metoché*), que hoje não está distinguido como uma classe à parte. Essa classificação de Dionísio Trácio representa reflexões filosóficas de muitos séculos.

Em relação à conceituação dos substantivos e adjetivos, sabemos que ocorreram modificações durante a sua história, enquanto termos técnicos. Câmara Junior (2011, p.11), considerando inicialmente o grego antigo e as classificações de Dionísio, afirma que pequenas modificações foram feitas quando houve a transposição da gramática grega para a língua latina.

Assim, no tocante à classificação das palavras e de suas flexões, "pode-se dizer que uma teoria das 'partes do discurso' chegou a ser bastante completa e claramente constituída na gramática grega" (NEVES, 2012, p. 218). A denominação portuguesa de substantivo (*hypárktikos*) na gramática grega não designava classe de palavras; o termo grego para substantivo como classe é *ónoma* (nome), e incluía a noção de adjetivo.

Segundo Neves (2012, p. 219), Platão dizia que os nomes buscavam imitar a essência das coisas – a *mímesis*. Já Dionísio Trácio tratava a categoria de nome como *ousía*, aquilo que

é, a essência; enquanto que Apolônio Díscolo falava em *poiótes*, qualidade. Retirado o compromisso filosófico, segundo Neves, "fica o substantivo (comum) como o *nome* que dá uma descrição daquilo que é nomeado" (2012, p. 219). Uhlig, por sua vez, diz que "o nome é a parte da oração que designa a qualidade comum ou própria de cada um dos corpos ou ações empregadas como sujeito" (*apud* OLIVEIRA, 2011, p. 39).

Sobre o adjetivo (*epítheton*, '*que é acrescentado*', '*que faz atribuição*'), Dionísio Trácio dizia que não era uma classe à parte, porque a própria denominação *epítheton* vem como adjunto adnominal '*ónoma epítheton*' – nome adjetivo, nos dizeres de Neves (2011, p. 220). Isso ocorria porque, na época de Platão e Aristóteles, os elementos denominados funcionavam antes como predicado e se incluíam entre os verbos, depois é que passaram a ser classificados como nomes por Dionísio Trácio e Apolônio Díscolo.

Diante disso, o *Dicionário Terminológico* defende que a variação histórica é o resultado da mudança linguística, que consiste no contraste entre a gramática antiga de uma língua e uma gramática posterior dessa mesma língua. Não é necessário esperar séculos para que se possa observar uma variação histórica ou diacrônica. Numa mesma língua e numa mesma época, podem coexistir duas gramáticas com regras diferentes, sendo que uma delas é arcaizante e a outra já apresenta o resultado de uma mudança linguística. Neste caso, as diferenças observadas na língua dos falantes das duas gramáticas chamam-se mudanças em curso.

Sabe-se que, na verdade, a mudança é sempre diacrônica e a variação é sincrônica; de modo que uma variação pode ser um sinal de que uma mudança possivelmente ocorrerá. Isto é apenas uma possibilidade, porque, muitas variações linguísticas perduram por séculos sem resultar em uma mudança, porque só se pode falar de uma mudança quando uma variante é totalmente substituída por outra.

É importante estar atento para o fato de que variação ou mudança terminológica não corresponde a variação ou mudança linguística. Com a política de valorização das variantes populares (e locais), é possível que algumas delas se fixem mais rapidamente e substituam variantes até agora mais prestigiadas.

Neste trabalho, a variação de conceito será aceita, mesmo porque nos referimos à terminologia como o conjunto de termos empregados no ensino e estudo da língua, nesse sentido, é notável que essa terminologia, enquanto conjunto de unidades lexicais típicas de uma determinada área existe desde a antiguidade, passando por algumas transformações, como já mencionamos, remontando aos tempos de Platão, Aristóteles e Dionísio Trácio.

Portanto, essas mudanças que ocorreram e ocorrem nas terminologias, provocam-nos a buscar novos fatos e novas interpretações, para a ruptura ou não de um paradigma, daí buscase, na teoria da complexidade, desencadear mudanças em direção a uma nova ordem cultural, profunda e consciente das dificuldades das contradições atuais, relativas ao ensino/aprendizagem de gramática. Sabe-se que a consolidação de uma visão sistematizada da gramática está ligada à gramática latina que, por sua vez, se amparava no pensamento filosófico grego; conseqüentemente, as terminologias referentes à classe de palavras substantivo e adjetivos estão ligadas a essa visão de sistematização.

Conforme Oliveira (2011, p. 20-21), o nome (substantivo) era uma parte casual da oração, significando corpo (como pedra) ou ação (como educação), e, também, era enunciado de maneira comum (como homem, cavalo) ou própria (como Sócrates). Quanto ao caso, este indicava diferenças específicas e funcionais do nome em relação ao verbo. Quanto à oração, não se considerava o significado nem a sintaxe; as preocupações com esse arranjo só apareceram com Díscolo, que organizou a matéria linguística sobre uma base filosófica, afastando-se do exterior, típico da gramática alexandrina.

Para os adjetivos, como informa Neves, estes faziam parte do predicado, isso porque Dionísio Trácio dizia que o adjetivo não era uma classe à parte, a própria denominação *epitheton* vem como adjunto adnominal '*ónoma epitheton*' – nome adjetivo (NEVES, 2011, p. 220). Isso ocorria porque, na época de Platão e Aristóteles, os elementos denominados funcionavam antes como predicado e se incluíam entre os verbos, depois é que passaram a ser classificados como nomes por Dionísio Trácio e Apolônio Díscolo. Oliveira (2011, p. 47-48) diz que isso ocorria porque o verbo, como parte da oração, significava ação ou passividade, assim "são acidentes do verbo a *qualidade*, a *significação*, o *número*, a *figura*, o *tempo*, a *pessoa* e a *conjugação*".

1.2 A teoria da complexidade e o ensino/aprendizagem de gramática – o olhar para o outro

Verifica-se que o problema da organização do conhecimento, segundo Morin, ocorre em função de toda informação operar "por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos" (2008, p. 14), isso quer dizer que, quando se *separa*, distingue-se ou desune, e, quando se *une*, associamos e identificamos novos conhecimentos; assim como também, quando se *hierarquiza* o principal, o secundário se *centraliza* em função de um núcleo de noções mestras. Portanto, Morin (2008, p.16) entende que devemos evitar a visão

unidimensional e abstrata, e isso só ocorre se previamente tomarmos consciências dos paradigmas que mutilam o conhecimento e desfiguram o real.

Para o autor, "vivemos sob o império dos princípios de disjunção, redução e abstração e esse conjunto constitui o que se chama de 'paradigma da simplificação'" (MORIN, 2008, p. 16). Para ele, esse paradigma é empregado frequentemente e não podemos compreender o problema da complexidade sem compreender o paradigma da simplicidade:

Na nossa concepção, um paradigma é constituído por um certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções chave e princípios chave. Esta relação e estes princípios vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente ao seu império. Assim, o paradigma da simplicidade é um paradigma que põe ordem no universo e expulsa dele a desordem. A ordem reduz-se a uma lei, a um princípio. A simplicidade quer o uno, quer o múltiplo, mas não pode ver que o Uno pode ser ao mesmo tempo Múltiplo. O princípio da simplicidade quer separar o que está ligado (disjunção), quer unifica o que está disperso (redução). (MORIN, 2008, p. 85-86)

Morin (2008, p. 86) cita o homem como exemplo, dizendo que, como ser biológico, é ao mesmo tempo um ser cultural e metabiológico, e que vive em um universo de linguagem, de ideias e de consciência. Já o paradigma da simplificação o obriga a separá-lo, estudá-lo biologicamente no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico etc., e estudá-lo como homem no departamento das ciências humanas e sociais, e aí esquecemos de que um não existe sem outro, que um é simultaneamente o outro, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes. Assim também acontece com a língua(gem). Com essa simplificação, a missão do conhecimento científico seria revelar a simplicidade que está por detrás da aparente desordem dos fenômenos, e essa desordem está no universo físico, ligada a qualquer trabalho e a qualquer transformação.

Paulatinamente, a teoria da complexidade e o ensino de gramática, mais especificamente o ensino de substantivos e adjetivos nas gramáticas atuais, carecem da simbiose, um olhar para o outro. Assim, Assmann e Sung (2000, p. 162) dizem que, na nossa educação, devemos fomentar a sensibilidade solidária e trabalhar a educação como um conhecimento pertinente, uma educação baseada no pensamento complexo.

Segundo esses autores, o princípio da complexidade ajuda no esclarecimento da solidariedade. O pensamento complexo mostra as razões do enfraquecimento da noção de responsabilidade na sociedade, mostrando-nos ainda, os caminhos para o fortalecimento do sentimento de responsabilidade ética e da solidariedade.

Mas há um perigo, segundo Assmann e Sung (2000, p. 163). O que aconteceria se, numa situação extrema, como a que vivemos hoje, o excesso de complexidade destruísse diversas tentativas de êxito científico, tecnológico ou artístico? Esse excesso poderia, realmente, destruir algumas relações e obrigações, distendendo o laço social até o ponto em que a complexidade, em seu extremo, redundasse na desordem. Qual seria, então, a salvaguarda para uma complexidade muito alta? Sua única salvação, segundo Morin, encontra-se unicamente na solidariedade vivida e interiorizada em cada um dos membros da sociedade. O ser humano é um ser complexo, como também o é a sociedade e o meio ambiente no qual vivemos.

Diante disso, o ensino de gramática carece de reflexões em torno da língua e do discurso na construção da identidade do sujeito, sem esquecermos de que, segundo Coracini, o sujeito se constitui pela e na linguagem, como sujeito desejoso, castrado, incompleto a quem algo falta, e que, por isso, busca preencher essa falta no outro, com o outro, para o outro e através do outro, mas sem jamais conseguir, pois "transita num espaço em que as fronteiras entre o consciente e o inconsciente são tênues e movediças, em que as possibilidades de (auto)controle esbarram a todo momento com a sua impossibilidade" (CORACINI, 2013, p. 135).

Percebe-se que, mesmo diante dessas fronteiras tênues, a construção de gramáticas como objeto didático é fundamental. Remonta-se, agora, à primeira descrição gramatical publicada no mundo ocidental, de Dionísio da Trácia, que, conforme Ivo (2010, p. 06), constrói a arte das letras, que passa pelos romanos e ganha importância; porém, esses povos transmitiram tudo o que aprenderam dos gregos sem grandes reflexões, inclusive a forma de estudar a língua.

Das obras elaboradas pelos gregos, e publicadas na França, essa autora destaca *De Octo Partibus–ArsMinor* de Aelius Donatus (DONATO, c. 400 d.C.), ou a de Prisciano (c. 500 d.C.), usadas como obras didáticas ao longo da Idade Média e que serviram de modelo para as gramáticas das línguas vulgares elaboradas nos séculos XVI a XVII.

Entende Ivo (2010, p. 06), que o mais original dos gramáticos latinos foi Varrão, que acrescenta ao ensinamento dos gregos a sua própria reflexão, que sobreviveu até o século XX: a codificação das regras fundamentais da *latinitas*, a função básica da *natura* (da língua), a *analogia* (as regras gramaticais), a *consuetudo* (o costume) e a *auctoritas* (os bons autores).

Ainda segundo Ivo (2010, p. 08-09), as gramáticas européias começam a surgir por todo lado; de 1492 a 1586, onze línguas passam a ter sua descrição gramatical. Destacamos a primeira gramática do português, notável por sua fonética, a *Grammatica da Lingoagem*

Portuguesa (1536), de Fernão de Oliveira, presbítero e professor em Coimbra; e, em 1540, a de João de Barros, o primeiro mestre da língua portuguesa. As gramáticas proliferam cada vez mais no século XVII, aristotélicas e normativas; e, em 1660, surge na França a *Grammaire de Port-Royal*. O século XVIII é essencialmente teórico, com suas teorias históricas e psicológicas, uma língua artificial universal, normalizada ou padronizada. Começa, assim, a ganhar forma, a gramática comparada do século XVIII, na linha do que já era feito pela gramática de Port-Royal. Até a descoberta do sânscrito por investigadores ocidentais, que permitiram o desenvolvimento da filologia comparada do século XIX.

Ademais, para Ivo, é no século XIX que os neogramáticos, dentre eles Herman Paul, propõem três teses para uma linguística geral, "a primeira diz respeito ao caráter absoluto das leis fonéticas, a segunda concebe a linguística como uma ciência histórica e a terceira recorre, de forma consciente e sistemática, à psicologia" (IVO, 2010, p. 11).

A partir de então, para essa autora, a psicologia surge para os linguistas como instrumento de pesquisa que permite combater o recurso à lógica no estudo entre a língua e pensamento; assim, afirmamos que é no século XIX que a linguística nasce, como estudo científico da linguagem, uma vez que os fenômenos linguísticos começam a ser investigados de forma objetiva, sistemática e cuidadosa, passando a ser explicados em termos de hipóteses indutivas. Mas, a linguística não ganha grande notoriedade no século XX, mesmo sendo preparada por todas as reflexões anteriores sobre linguagem.

Para Ivo (2010, p. 12), a linguística do século XX, a linguística moderna, começa em 1916, com a publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, por seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye. Esse marco na história da linguística se caracteriza pela concepção de língua como um sistema de relações estritamente linguísticas. Saussure se distancia de seus mestres, defensores da linguística histórica, dando início a linguística estrutural e, sendo contrário à visão prescritiva dos gramáticos, implementa uma visão descritiva sobre as línguas, dando ênfase as variações linguísticas numa perspectiva sincrônica, e admitindo a perspectiva diacrônica apenas em situações absolutamente necessárias. A sua linguística tinha como principal objetivo garantir um estudo científico para o estudo da linguagem.

Verifica-se com isso que Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral*, defende a linguagem como pensamento existente per si e, ao mesmo tempo, socialmente; a linguagem, para ele, apresenta uma face individual e outra social, sendo que uma depende da outra, não podendo ser concebidas separadamente. Para ele, a língua é parte da linguagem humana, mas não pode ser confundida com ela. Para Saussure, a língua não se confunde com a linguagem,

ela é antes uma parte determinada, essencial da linguagem, é ao mesmo tempo produto social da faculdade linguagem e conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social, para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade, segundo Ivo (2010, p. 13).

Desse modo, Saussure deixa claro que, para ele, a linguagem é vista como individual e social, sendo que o mesmo ocorre para a língua, que também pode ser vista como individual e social. Com o foco social, a língua pode ser partilhada por uma comunidade que aceita as suas convenções, mas que também pode modificá-la; sendo esse caráter evolutivo chamado de diacronia; porém, quando se pode efetuar um corte, num dado momento da história da língua, e proceder a sua análise, o fenômeno deve ser chamado de sincronia.

Ivo (2010, p. 14), baseada no *Curso de Linguística Geral*, sintetiza em quatro binômios a teoria saussuriana: língua/linguagem [língua(*langue*)/fala(*parole*)]; significante/significado; sincronia/diacronia; e eixo paradigmático/eixo sintagmático. Vejamos o que essa autora diz sobre esses binômios, com algumas adaptações:

Em relação ao *primeiro binômio*, Saussure considera a língua um produto social que é utilizado pelo sujeito falante, enquanto a fala é um acto individual que resulta da vontade da inteligência humana. Trata-se de um objecto de natureza concreta através do qual o sujeito falante usa os códigos da língua. *O segundo* serve para definir o conceito de signo. Assim, o signo linguístico tem duas características primordiais: o significado e o significante. [...] que vem marcar a oposição que os separa entre si e que os distingue do total do que fazem parte. *O terceiro binômio*, considera que é sincrónico tudo que se refere ao aspecto estático da nossa ciência, diacrónico tudo que diz respeito às evoluções. Sincronia e diacronia designarão, respectivamente, um estado da língua e uma fase da evolução. *O binômio eixo paradigmático/eixo sintagmático* coloca-nos a questão das relações. [...] a oposição entre estas duas ordens ajuda a compreender a natureza de cada uma. [...] a relação sintagmática é *in praesentia*; refere-se a um ou mais termos igualmente presentes numa série afectiva. Pelo contrário a relação associativa une termos *in absentia* numa série mnemônica virtual, se associam na memória e assim se formam grupos, no seio dos quais se exercem relações muito diversas. (IVO, 2010, p. 14-15)

Em síntese, a linguística conheceu no século XX diversos caminhos, sendo dois deles os fundamentais: o ‘tradicional’ e o da ‘linguística da comunicação’. Para Ordoñez (1999), segundo Ivo (2010, p. 20), muitos seguiram a teoria dos paradigmas de Kuhn que dividia a história da linguística em três paradigmas fundamentais: o ‘tradicional’, o ‘estrutural-gerativista’ (a polêmica entre estruturalistas e gerativistas se baseia mais na formalização teórica do que nas bases da teoria) e o da ‘linguística da comunicação’. Dentre esses últimos, o paradigma tradicional abarca maior tempo, com características que sobrevivem ao longo dos séculos e das tendências, porém carece de método; já o estrutural-gerativista inicia com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure e dominou praticamente todo século

XX; o paradigma da linguística da comunicação, que data dos anos sessenta do século XX, tem tido um notável desenvolvimento.

Mas, como nos livrarmos das contradições presentes nesses paradigmas? Como as aporias que nos impedem de pensar, podem nos estimular a refletir? Para Morin, devemos nos lembrar de aporias bem conhecidas e discutidas; de fato, "não é preciso, pois, deixar-se bloquear pelas contradições lógicas, mas não é preciso cair evidentemente no discurso incoerente" (2008, p. 168). Mesmo com tantos conflitos de informações contrárias, e igualmente concludentes, a respeito de teorias linguísticas, ainda precisamos nos fiar nessas teorias.

Ivo (2010, p. 26) diz que a evolução teve seu lugar não só no nível das teorias linguísticas, mas também na didática e na aplicação dos seus conteúdos; ainda com a predominância de uma gramática descritiva, o núcleo de análise é bem diferente, e o enfoque deixa de ser a oração (partes da oração), passando para o processo comunicativo numa abordagem mais global, interdisciplinar, baseada na competência comunicativa. Christos Clairis (1999), citada por Ivo, defendeu que "se a gramática foi sempre um produto intelectual que respondeu a uma necessidade social, a finalidade que os seus autores lhe atribuíram não foi sempre a mesma" (IVO, 2010, p. 26). E isso só mostra, segundo Clairis, a dialética existente entre a evolução social e a da gramática, porque a gramática se faz a imagem e semelhança da sociedade, exercendo, ao mesmo tempo, influência sobre a evolução dessa mesma sociedade à qual continua ligada.

É a complexidade que Morin postula, onde o todo está na parte que está no todo, isso mostra que essa relação é complexa:

Qualquer sistema de pensamento está aberto e comporta uma brecha, uma lacuna na sua própria abertura. Mas temos a possibilidade de ter meta-pontos de vista. O meta-ponto de vista só é possível se observador-conceptor se integra na observação e na concepção. Eis porque o pensamento da complexidade tem necessidade da integração do observador e do conceptor na sua observação e na sua concepção. (MORIN, 2008, p. 111)

Retoma-se, agora, o princípio da simplificação para compreendermos as teorias linguísticas e a sua evolução. A simplificação, como princípio mutilador, domina atualmente a nossa cultura; segundo o autor da teoria da complexidade, essa simplificação se baseia em dois princípios lógicos: o da disjunção e o da redução, sendo que os princípios do pensamento complexo de distinção, conjunção e implicação podem juntar causa e efeito, e o efeito voltará sobre a causa, ou seja, uma conjunção. Crê-se que essa foi e é uma tarefa cultural, histórica,

profunda e múltipla, porque distingue noções, juntando-as ao mesmo tempo; junta o Uno e o Múltiplo, mas o Uno não se dissolve no Múltiplo, porque o Múltiplo faz parte do Uno, segundo Morin (2008, p.86).

Diante desse pensamento complexo, Moraes (2011, p.83) diz que, apesar de existir uma produção científica razoável, apesar do testemunho de educadores internacionalmente reconhecidos – capazes de fundamentar um projeto pedagógico inovador, no Brasil, a concretização de um novo projeto educacional tem encontrado sérias dificuldades para se estabelecer. Dentre tantas dificuldades, podemos citar "a transposição para a área social dos princípios decorrentes do novo paradigma científico", que, mesmo sendo conhecido desde a primeira metade do século passado, muito pouco contribuiu para o surgimento de uma prática educacional coerente com o modelo científico da atualidade.

Moraes (2011, p. 83) cita, dentre esses problemas existentes, aqueles relacionados aos seguintes tópicos:

- 1) Decisões políticas;
- 2) Metodologias e projetos inadequados de planejamento educacional;
- 3) Coleta de informações irrelevantes ou pouco confiáveis;
- 4) Identificação de necessidades educacionais que não favorecem a compreensão de uma realidade educacional em suas múltiplas dimensões;
- 5) Diagnósticos setorizados – que observam a educação em si mesma, em seus fragmentos, sem conexões e sem interações necessárias com a totalidade, desconsiderando o impacto e as relações de decisões socioeconômicas.

Diante disso, coexistem diferentes propostas pedagógicas que não reconhecem a educação como um sistema aberto nem o ser humano em sua multidimensionalidade (indivíduo de múltiplas inteligências, com diferentes estilos cognitivos). Assim, o que se oferece é uma educação fechada, centralizada, estável, destinada a uma população amorfa, com tratamento igual para todos, descuidando das diferenças e das necessidades individuais.

A crise atual, segundo Moraes (2011, p. 84), "é decorrente de uma crise do conhecimento, da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento, do desconhecimento de sua complexidade e da sua multidimensionalidade do processo educativo". Entende-se que, de acordo com a autora, o pensamento pós-moderno na educação e o estudo das teorias devem envolver os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, culturais e sociais, aspectos inseparáveis e simultâneos, que, além do aspecto educacional, visem ao resgate do ser humano, com base em uma visão sistêmica, ecológica, interativa, indeterminada.

Modernamente, o ensino de gramática não é algo completamente novo; segundo Ivo (2010, p. 56), os alunos conhecem a gramática implícita, mas o seu conhecimento gramatical não está estabilizado, têm conhecimento de algumas regras gramaticais, mas não têm consciência desse conhecimento. Para essa autora, é daí que devemos partir para uma nova forma de abordagem da gramática, na qual o aluno seja um falante competente, que mobilize regras gramaticais eficientemente, que compreenda a normatização como algo necessário e profícuo, que faz parte do conhecimento indispensável da língua, como o fonético, fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico, pragmático e discursivo, que lhe permite atribuir intenções àquilo que é dito.

É preciso que se revalorize o papel da gramática, com um trabalho autônomo e fenomenológico, com tempo e espaço centrados e contextualizados no desenvolvimento dessa competência, ou seja, a explicação desse conhecimento sistemático aos alunos deve ser sempre baseada em fenômenos pontuais e reais. Moraes (2011, p. 86) entende que não podemos ter uma relação dominadora, que determina o curso de todas as teorias, de todos os discursos; o necessário seria ter uma noção nuclear e ao mesmo tempo linguística, lógica e ideológica das teorias.

Dessa forma, deve-se buscar um ensino de gramática da língua materna com práticas baseadas no estímulo da competência linguística e da consciência metalinguística dos seus falantes, não um ensino baseado apenas nas nomenclaturas, em conceitos ou terminologias linguísticas, mas um ensino de gramática para que os alunos se apropriem do uso correto da linguagem e para a colocarem ao serviço das suas necessidades comunicativas (IVO, 2010, p. 60).

A autora afirma que "o professor deverá proporcionar a todos os alunos a oportunidade de se descobrirem como agentes de uma cultura própria, de se situarem relativamente aos outros e de interagirem com o outro, respeitando-o na sua diferença" (*idem*, p. 60).

Acreditamos que a variação linguística deve ser discutida, para que leve os alunos à conscientização da diversidade linguística do mundo, cabendo ao professor promover a comunicação, o espírito de cooperação, o intercâmbio de opiniões e vivências dentre os alunos, com intervenções pontuais. Segundo Ivo (2010, p. 61) nas aulas de português o professor deve levar em conta, o que Feytor-Pinto (1998) afirma "a diversidade cultural e linguística dos alunos e do meio pode ser abordada de modo a promover a reflexão sobre o funcionamento da(s) língua(s) e contribuir para a formação pessoal e social dos alunos no quadro de uma efetiva educação linguística".

Enfim, para a autora, é de suma importância que, além da variação linguística, o professor assuma o controle de registros da língua, porque, levando os alunos a terem consciência dessas variações e dos diferentes registros, ele vai adequando o uso da língua ao contexto discursivo, o que contribui para a autoconfiança, o respeito e a tolerância linguísticas, um olhar para o outro na religação dos saberes.

1.3. A religação dos saberes e o ensino da norma padrão como sistema aberto e o dicionário terminológico

Refletir sobre o conhecimento e sobre as questões epistêmicas é fundamental. Segundo Morin (2005, p. 567), para enfrentarmos os desafios da complexidade temos a necessidade de princípios organizadores do conhecimento. Para enfrentarmos tais desafios, já que somos filhos do cosmos, trazemos em nós o mundo físico e o mundo biológico, mas sem esquecer que temos, também, em cada um de nós a nossa singularidade.

E é evidente que há ainda o social: para Moraes (2011, p. 121), "a cultura de um povo envolve seus modos de viver, seus sistemas de valores e crenças, seus instrumentos de trabalho, seus tipos de organização social, política ou religiosa, além de todas as dimensões éticas e estéticas, bem como seus modos de pensar e fazer".

Mas, como as formas de pensar esse fazer sofreram alterações, existe hodiernamente um novo cenário, o cibernético, que vem mudando a maneira como apreendemos e pensamos o mundo. Para Moraes (2011, p. 122), "hoje não se trabalha apenas com textos, livros e teorias escritas no papel, mas também com modelos computacionais corrigidos e aperfeiçoados ao longo do processo".

Um dos meios organizadores do conhecimento gramatical foi criado em Portugal, um documento de referência para a definição de conteúdos: o *Dicionário Terminológico (DT)*, que possui a seguinte organização, e apresentando os seguintes descritores:

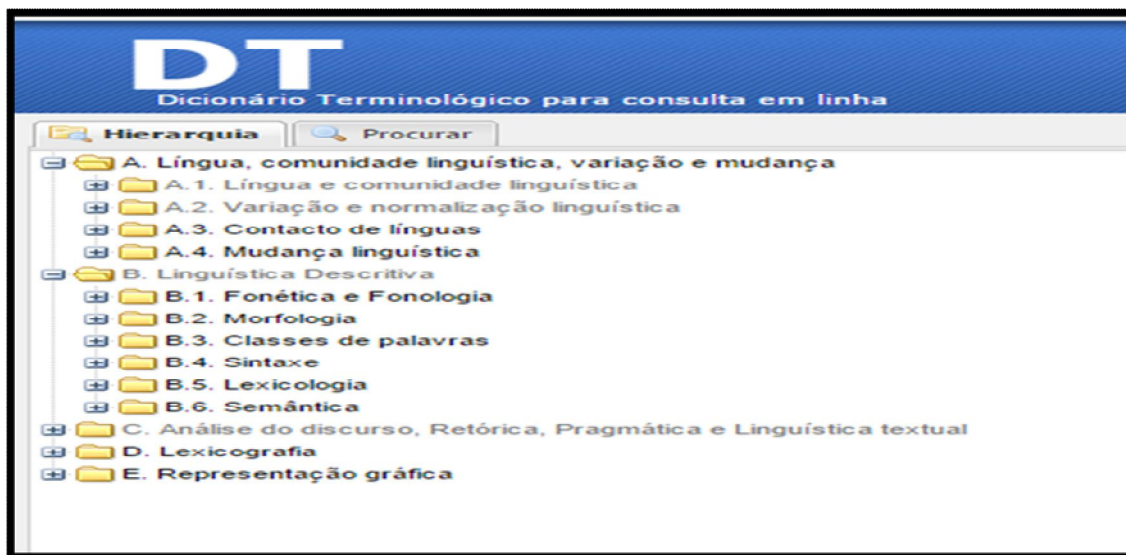


Figura 1: Organização do Dicionário Terminológico para consulta em linha (fonte: ME de Portugal)
Disponível em: <<http://dt.dgicd.min-edu.pt>>

Este documento, de 2003, acendeu celeumas entre linguistas e criou resistência nas escolas de Portugal. Mais tarde, em 2007, o Ministério da Educação e Ciência, daquele país, apresentou cinco medidas para a reformulação do *DT*, que vão da revisão científica à produção de um referencial didático (manuais e suportes pedagógicos, formação de professores e avaliação da eficácia da utilização da terminologia).

Assim, diante das idas e vindas, o *DT* foi revisto, surgindo termos novos, sendo que alguns conceitos também foram revisados. O Ministério da Educação e Ciência orienta, ainda, quanto à nomenclatura a usar, com foco em avaliações externas. Com este *DT*, pretendeu-se pôr fim ao desvario e normalizar o vocabulário, depois de grande discussão pública o *Dicionário Terminológico* é reorganizado com o objetivo de facultar a todos os professores uma metalinguagem comum, cujo propósito seria inverter a deriva terminológica dos últimos anos, como postula Ivo (IVO, 2010, p. 110).

Veja o que esse documento (suporte eletrônico) traz para as definições de morfologia, em relação às classes de palavras estudadas nesta dissertação, o que será, depois, confrontado com as terminologias das gramáticas mais recentes publicadas no Brasil, especialmente a partir do ano de 2007.

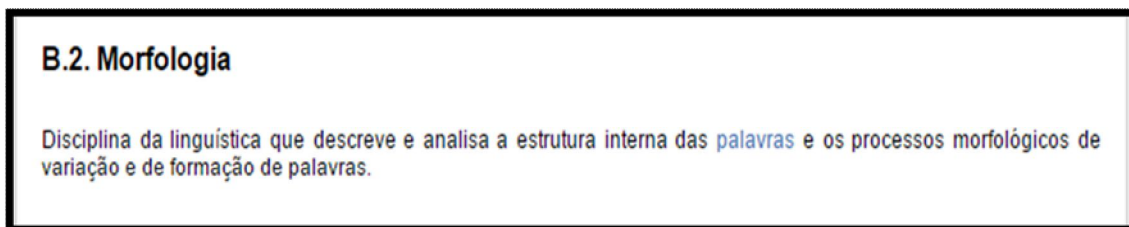


Figura 2: Conceito de morfologia segundo o DT.

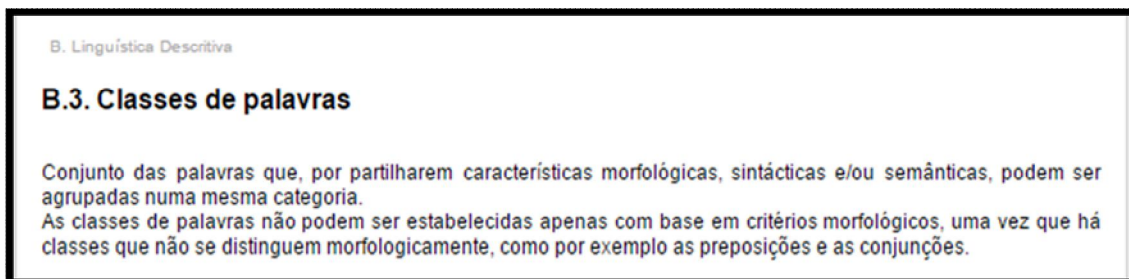


Figura 3: Conceito de classes de palavras segundo DT.

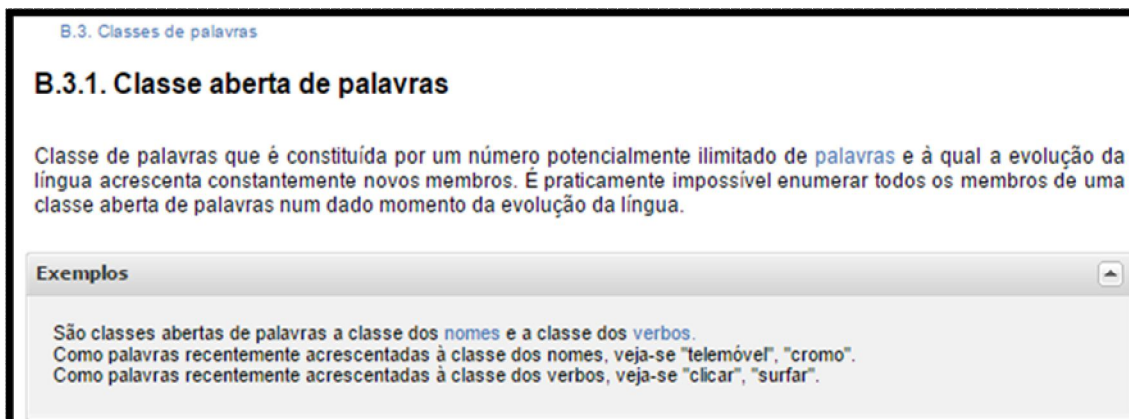


Figura 4: Constituição de uma classe aberta de palavras segundo o DT.

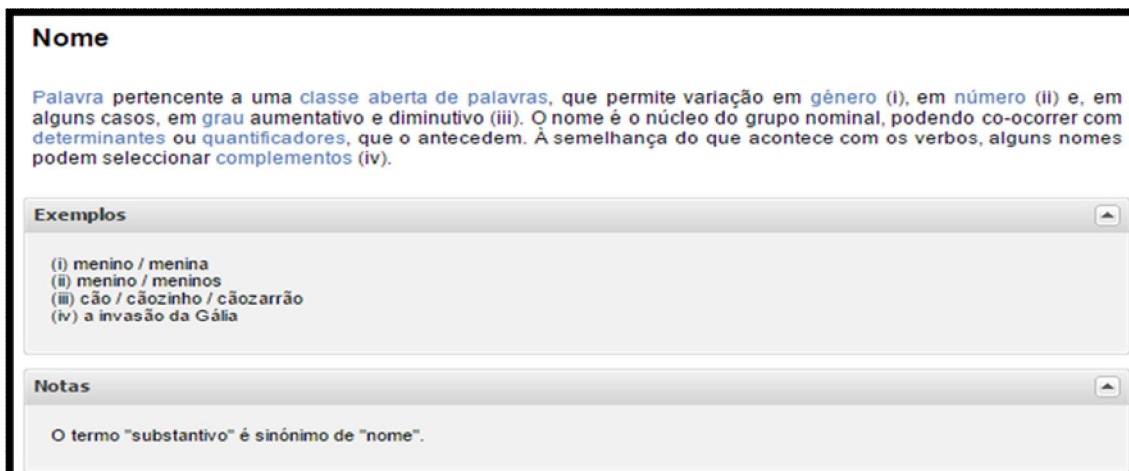
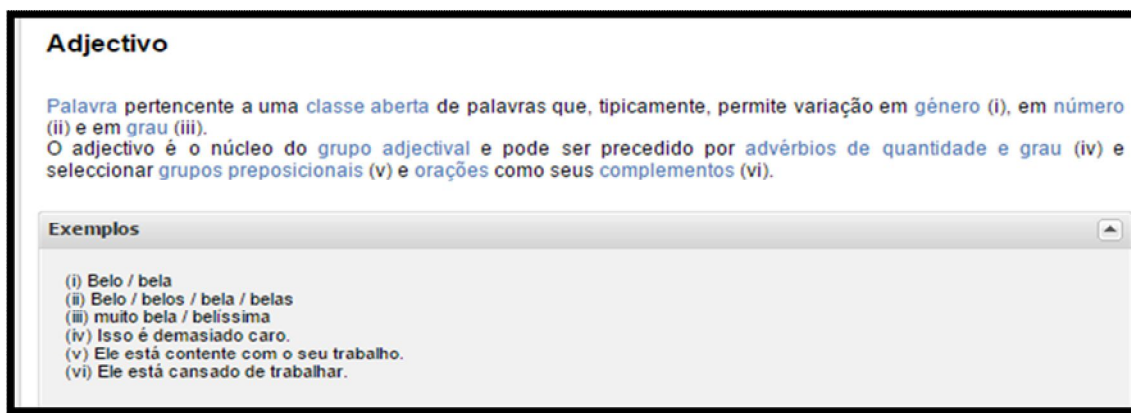


Figura 5: Conceito da palavra Nome segundo o DT.



Adjectivo

Palavra pertencente a uma classe aberta de palavras que, tipicamente, permite variação em género (i), em número (ii) e em grau (iii).
O adjectivo é o núcleo do grupo adjectival e pode ser precedido por advérbios de quantidade e grau (iv) e seleccionar grupos preposicionais (v) e orações como seus complementos (vi).

Exemplos

- (i) Belo / bela
- (ii) Belo / belos / bela / belas
- (iii) muito bela / belíssima
- (iv) Isso é demasiado caro.
- (v) Ele está contente com o seu trabalho.
- (vi) Ele está cansado de trabalhar.

Figura 6: Conceito de Adjetivo segundo o DT.

Portanto, ao se considerar a importância do ensino da norma padrão, faz-se necessário concordar com o ensino da normatividade gramatical, a qual só pode ser ensinada fazendo-se o uso de uma terminologia. Considerando a necessidade do ensino da norma padrão dentro do ensino de língua portuguesa, é preciso ponderar também que esse ensino dificilmente se realizará sem o apoio de uma terminologia. O uso de terminologias remonta a qualquer tentativa de se estabelecer uma investigação ou estudo técnico-científico de um objeto qualquer. Da mesma forma ocorre com a língua, para estudá-la é preciso o conhecimento de nomenclaturas ou termos que designem objetos, fatos ou ações dentro dela.

Capítulo II

2. OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS VOLTADOS PARA O ENSINO E USOS DE ASPECTOS MORFOLÓGICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM RELAÇÃO AOS SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS

*...as palavras ressuscitam
revestidas de carne e osso, o substantivo em sua
majestade substancial...*

Charles Baudelaire

*Inventa mundos nuevos y cuida tu
palavra: El adjetivo, cuando no da vida, mata.*

*(Vicente Huidoro in Kleiman &
Sepulveda, 2014)*

Neste capítulo, foi-se buscar nos estudos linguísticos, voltados para o ensino e uso de aspectos morfológicos no ensino fundamental I em relação aos substantivos e adjetivos, fundamentos para esse ensino. O ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua como primeira prática de estudos linguísticos não descarta a prática de análise linguística como eixo de ensino, prática introduzida por volta de 1980, com suas reflexões sobre a historicidade da linguagem e sobre o trabalho linguístico, realizadas por Franchi. De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), para esse autor, a "historicidade compreende o processo de constituição da linguagem a partir da interação entre os usuários, que negociam os sentidos de seus dizeres" (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 35). Esses sujeitos imprimem sentidos na linguagem em busca de intercompreensão, operações discursivas de que esse usuário participa, com o seu trabalho linguístico.

Para Franchi (2013, p. 93), quando atuamos com as partes do discurso, operamos e transformamos a língua. Por exemplo, quando queremos compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, só podemos fazer esse exercício através de uma operação sobre a língua e a linguagem.

2.1 As práticas de análises linguísticas no estudo da língua

Quando nos perguntamos o quê e como ensinar sobre a língua no ensino fundamental, anos iniciais, procura-se um aporte nos estudos linguísticos. Bezerra e Reinaldo (2013, p. 33-34) dizem que, nas práticas de ensino, uma saída seria a prática de análise linguística, que não

é tão abordada quanto são os eixos de leitura e escrita, no ensino de línguas; percebendo uma ruptura nos materiais didáticos as autoras entendem que, de um lado, temos as abordagens de leitura e escrita e, de outro, temos o componente linguístico à luz da norma, sem estabelecer relação com o plano textual-enunciativo.

Na prática de análise linguística, sob influência da linguística aplicada como uma das áreas que estuda, também, o uso da linguagem nos diversos ambientes, inclusive no ensino de língua materna, é que buscamos propostas, nesse campo, para fundamentar nosso trabalho.

Para compreender o que alguns autores dizem sobre a prática de análise linguística, citamos Mendonça (2009), Franchi (2013) e Geraldi (2013) que propõem que façamos reflexões como estratégia de aproximação à teoria gramatical como eixo estruturador do ensino de língua materna e, mais especificamente, sobre o ensino de gramática no ensino básico; entre essas reflexões, postulam que devemos fazer distinção entre a atividade linguística, a atividade epilinguística e a atividade metalinguística, sendo que as atividades linguísticas e epilinguísticas devam estar voltadas para as primeiras séries da vida escolar, segundo Franchi (2013, p.95), no nosso caso para os primeiros anos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Vejamos as noções que passam Franchi e Geraldi a respeito dessas atividades:

Atividade Linguística	Atividade Epilinguística	Atividade Metalinguística
É o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem.	É uma prática ou a intensificação de uma prática que começa na aquisição de uma linguagem, quando se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e se faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura da língua.	É fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, é falar e descrever a linguagem em quadro nocional intuitivo ou teórico.

Quadro 1: Noções de atividades linguística, epilinguística e metalinguística (Franchi, 2013, p. 95-98).

Atividade Linguística	Atividade Epilinguística	Atividade Metalinguística
São aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, "vão de si", permitindo a progressão do assunto. Demandam na compreensão responsiva um certo tipo de reflexão que poderia dizer quase automática, sem suspensão de determinações do sentido que se pretendem construir na intercompreensão dos sujeitos.	São aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto.	São aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos e de classificações, etc.

Quadro 2: Noções de atividades linguística, epilinguística e metalinguística (Geraldi, 2013, p. 20-25)

As atividades linguísticas se dão nas situações cotidianas de comunicação, na família e na comunidade dos alunos, e se reproduz na escola, se esta se tornar um espaço de interação social, que implique o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, entre tantos outros, para que se crie "as condições para o 'saber linguístico' das crianças, dessa 'gramática' que interiorizam no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas" (FRANCHI, 2013, p. 95). Nessa etapa não se trata de aprender e/ou apreender uma série de normas gramaticais, mas levar os alunos a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem, a operar sobre sua própria linguagem praticando os fatos gramaticais de sua língua.

Nas atividades epilinguísticas, a prática opera sobre a própria linguagem, compara expressões, experimenta novos modos de construção, brinca com a linguagem e investe em novas significações. Nessa etapa, não se fala ainda, para Franchi, de gramática como sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem que represente a nomenclatura gramatical. As atividades epilinguísticas se ligam às atividades linguísticas e à produção e compreensão do texto, aquela abre as portas para o trabalho de sistematização gramatical.

A sistematização gramatical fundante da prática metalinguística deve corroborar seu aprendizado como qualquer outra ciência natural, com objetivos próprios, para que se chegue a uma teoria gramatical cientificamente. Franchi (2013, p. 98) pergunta se essa prática deve ocorrer só no final do ensino fundamental. Diz que não pode responder, mas mostra-nos como chegar à resposta. Somente através de uma larga familiaridade com os fatos da língua, com a necessidade de sistematizar um saber linguístico que se aprimorou e se tornou consciente, devemos levar em conta "a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores, dependente do modo e do estilo com que nos servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão" (FRANCHI, 2013, p. 99).

Mendonça (2009, p. 199) postula que as aulas de português estão em um espaço de conflito e propõe uma prática de análise linguística em vez de aulas de gramática. Em pleno terceiro milênio, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo ensino/aprendizagem, porém nas práticas de ensino de língua materna do ensino fundamental II e ensino médio revelam o jeito tradicional de ensinar gramática, e, por que não dizermos? do ensino fundamental I, também.

A propósito, a escola esquece que sua função é formar usuários da língua, não gramáticos ou linguistas descritivistas, pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e capaz nas múltiplas situações de interação em que estejam engajadas, segundo Mendonça (2009, p. 204) "não se exclui aqui a necessidade de sistematização na

análise linguística" especificamente no ensino médio, isso porque, no ensino fundamental I (principalmente) e no ensino fundamental II, devemos tratar os fenômenos normativos, sistêmicos, textuais e discursivos de forma intuitiva, cuja meta nesses dois níveis é alfabetizar e letrar, levar os alunos à apropriação do sistema de escrita e inseri-los em diversas práticas letradas significativas.

O termo análise linguística foi cunhado por Geraldi em 1984 para "denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos" (MENDONÇA, 2009, p. 205). A análise linguística nasceu da necessidade de refletir sobre a linguagem dentro e fora da escola, durante a nossa vida e, por ter nascido dentro desse ambiente, faz parte dos eventos de letramento escolar.

Apesar das muitas críticas ao ensino de gramática, a análise linguística não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, não se usa ou reflete sobre a língua sem gramática. A análise linguística engloba a gramática, mas em um paradigma diferente, o que implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e como realizar esse ensino. Para Mendonça (2009, p. 206) a perspectiva sociointeracionista de língua, ao lado da leitura e da escrita, forma os três eixos básicos do ensino de língua materna; ao assumir esse ponto de vista teórico, os fenômenos linguísticos em si perdem sentido, porque se foca nos usos da linguagem. Segundo Geraldi (1977), devemos focar na coesão e coerência interna do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos da língua (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.), organização e inclusão de informações etc., e trabalhar os textos dos alunos para que atinjam seus objetivos junto aos leitores a que se destinam (MENDONÇA, 2009, p. 206-207).

Segue a tabela sobre a compreensão das diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística elaborada por Mendonça (2009, p. 207), que, segundo a mesma, não pretende abarcar a multiplicidade de procedimentos utilizados de fato em sala de aula, apenas propósitos ilustrativos.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e

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

Tabela 1: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística. (Mendonça, 2009, p. 207).

Seguidamente, Mendonça (2009, p. 208), fundada em Franchi (1988), em Geraldini (1997) e nos PCN (1998), diz que análise linguística é parte do letramento escolar e consiste numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões gramatical, textual, discursiva e normativa, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. E que, a partir das atividades linguísticas (leitura e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim, refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), o aluno se familiariza com os fatos da língua, chegando às atividades metalinguísticas, reflexão que está voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se **nomenclaturas** (grifo nosso).

O ensino da gramática na educação básica, ensino fundamental, está na produção e compreensão de cada frase que pronunciamos, devemos defendê-la "como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação" (FRANCHI, 2013, p. 99). Isso mostra que a mesma, antes de ser um livro de etiquetas, é o saber linguístico que todo falante possui. Ela é a explicitação formal do caráter abstrato e geral desse saber com regras que têm um fundamento histórico e antropológico que as torna dependentes de um sistema cultural de representação e do contexto real.

Como estratégia de argumentação gramatical que se servem de relações semânticas, apresenta-se a relação de consequência e de contradição entre orações para se fazer surgir diferentes análises e interpretações na elaboração de uma teoria gramatical. Exemplo de uma atividade epilinguística proposta por Franchi, Negrão e Müller (2013, p. 122-123): *O meu*

filho bem preparado pela universidade teve sucesso profissional. Se interpretamos '*bem preparado pela universidade*' como adjunto restritivo, podemos tirar as consequências:

- a) Ele [o pai que enuncia] tem mais de um filho,
- b) O(s) outro(s) filho(s) não foi(foram) bem preparado(s) pela universidade.

Nesse caso, *bem preparado pela universidade*, como adjunto restritivo contrapõe o conjunto de filhos bem preparados pela universidade (conjunto unitário) aos que não são bem preparados.

Se interpretarmos como leitura explicativa nenhuma dessas consequências se justifica. E que o pai está falando de seu único filho. Com interpretação restritiva, não se poderia dizer sem contradição: *O meu filho bem preparado pela universidade teve sucesso profissional, porque é meu único filho.* Assim só se admite uma leitura explicativa do adjunto.

Para esses autores, não interessa discutir as funções de adjunto que o texto apresenta, mas que se possa observar como pode ser útil, para a elaboração de uma gramática, e dispor de instrumentos simples de análise semântica, nesse caso de consequência e de contradição, em que a análise semântica deva ser o pano de fundo para a análise sintática e gramatical. Concebemos a linguística como ciência empírica e nos servimos de uma teoria gramatical em que somente fazem sentido, constituindo-se como um sistema de referência com que possamos descrever e explicar, os fatos da língua que estivermos considerando e, antes de dominar uma teoria, precisamos aprender a argumentar com fatos linguísticos.

Diante desse posicionamento Culioli, citada por Legrand-Gelber (1989) em Geraldi (2013, p. 23), diz que as atividades metalinguísticas não conscientes acompanham toda atividade linguística e aparecem ao mesmo tempo que a própria linguagem. A estas atividades inconscientes, ela chama de atividades epilinguísticas. Por volta dos 4/5 anos as crianças fazem mais que perceber as relações que os signos mantêm com as coisas, elas se interessam pelo que se passa no interior do sistema. As práticas verbais, para essa autora, como a paráfrase ou a metáfora, se constituem em instrumentos indispensáveis de apropriação do real.

Inconsciente ou não, as práticas epilinguísticas, para Geraldi (2013, p. 24-25), seriam operações que se manifestam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas etc., que estão presentes nas atividades verbais que são estudadas, tanto nos processos de aquisição da linguagem, quanto nos processos de reconstrução da mesma, que se desenrolam nos processos interativos, como, por exemplo, numa conversa entre três sujeitos, quando A diz para B *Por que você não fala?* ou quando se finaliza o tema de um debate, para fixar o término do próprio encontro.

Geraldi (2013, p. 189) entende que, quando se cria condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, seja pela produção ou leitura de textos, se faz análise linguística, e somente no seu interior é que se distingue atividades epilinguísticas de atividades metalinguísticas.

As atividades epilinguísticas "refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado" (GERALDI, 2013, p. 190), portanto, é análise linguística. Esse autor considera as atividades metalinguísticas "como reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos" (*Idem*, 2013, p. 190-191) e, quando toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido, senão, o aluno que fala português diga não saber português, na aula de português.

Esse autor postula que as atividades epilinguísticas sejam a condição para a busca significativa de outras significações sobre a linguagem. Ele não bane da sala de aula as gramáticas, tradicionais ou não, considera-as fontes de procura e reflexão sobre questões que ocupam as atividades epilinguísticas, porque essas são pontes para a sistematização metalinguística, ou seja, uma integração no ensino de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (GERALDI, 2013, p. 191-192). Temos a noção que a distinção entre esses três tipos de atividades não é uma distinção classificatória de fenômenos linguísticos, mas distinção na abordagem de fenômenos concomitantes (*Idem*, 2013, p.26).

Segundo Bezerra e Reinaldo para se fazer análise linguística em sala de aula, no ensino fundamental ou médio, deveríamos ter como pontos básicos:

a concepção de língua como interação; a indução como processo metodológico, por meio de atividades epilinguísticas; o estudo de dados linguísticos heterogêneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 64).

Para as autoras, parte-se do gênero textual para se chegar às atividades linguísticas, considerando a língua como ação entre os seus usuários. Para a sistematização de qualquer análise linguística, "o professor recorre ao domínio da linguística, sem desprezar a terminologia da gramática tradicional" (*Idem*, 2013, p. 81) e, se é do interesse do professor e se há necessidade para o aluno aprender, cabe ao professor ensinar categorias da tradição e da linguística moderna e seu funcionamento no texto, que se enquadra em um gênero.

2.2 Será possível ensinar gramática no ensino básico?

Conforme o que se vem explicitando neste trabalho, o ensino de gramática que defendemos pressupõe que nossas escolas propiciem atividades de ensino/aprendizagem que permitam aos alunos se prepararem para a vida que têm e terão dentro da sociedade e que possam ver a língua como forma de atuação social e/ou exercício da cidadania, segundo Travaglia (2011, p. 13).

O ensino de gramática nas escolas geralmente é prescritivo, apegando a regras normativas, de acordo com a tradição literária clássica e apegada a exercícios de metalinguagem que não avança, ano após ano, com os mesmos tópicos gramaticais, regras e mais regras gramaticais. Quando ensinamos gramática, queremos que o aluno domine a língua para ter competência comunicativa nessa língua, aprender uma língua, seja de forma natural, no convívio social, ou sistemática, em sala de aula, implica reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto, ou não, dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua (cf. TRAVAGLIA, 2009, p. 107).

A proposta de Travaglia (2009, p. 107-108) para o ensino de língua materna, é: desenvolver a competência comunicativa; e em decorrência desse objetivo fazemos um ensino produtivo para a aquisição de novas habilidades linguísticas, em que ensino prescritivo e descrito tenham lugar na sala de aula; que a linguagem é uma forma de integração; o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão, propõe que o ensino de gramática seja voltado para uma gramática de uso, uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, levando-se em conta as diversas situações de interação, estabelecendo um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo; trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa, ao trabalharmos gramática sempre devemos levar em consideração as quatro formas de focalizá-la no ensino: uma gramática de uso, reflexiva, teórica e normativa. O trabalho com essas quatro abordagens sobre a gramática não precisa ser estanque, podem ou não ser utilizadas em um mesmo conteúdo, mesma turma, grau ou série/ano. (Abordaremos o estudo desses tipos de gramática no capítulo 3).

Nesse sentido, buscamos um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante e a capacidade de usar cada vez mais recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa, onde a gramática seja vista "como o próprio estudo e trabalho com a variedade de recursos linguísticos colocados à disposição do

produtor e receptor de textos para a construção do sentido em textos. Portanto, a gramática vista como o estudo das condições linguísticas da significação" (TRAVAGLIA, 2011, p. 16). A educação linguística, nesse sentido,

é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em uma sociedade e na cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2011, p. 21).

Pode-se, então, dizer que a educação linguística, conforme Travaglia (2011, p. 24), deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, possibilitando o desenvolvimento do que a linguística chama de competência comunicativa, sendo que ela trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação, por meio de textos linguísticos.

Na educação linguística, deve-se levar em conta as variedades linguísticas com seus dialetos e registros; essas variedades são válidas, mas são mais ou menos valorizadas pela sociedade, por isso são empregadas em determinadas situações. O ensino escolar acabou por cristalizar a educação linguística formal, mas sabe-se que a escola é responsável pelo ensino da norma culta ou padrão devido a sua importância política, econômica e cultural na sociedade. Para Travaglia (2011, p. 27), do ponto de vista comunicacional, não há diferenças entre dizer "muita", "nós foi", ou dizer "mulher", "nós fomos", mas há diferença de adequação de variedades, de características e quando é adequado seu uso, como nos exemplos:

1. a) O rapaz que eu saí com ele ontem é muito gentil.
b) O rapaz com quem saí é muito gentil.
2. a) Os menino levado quebrô a janela.
b) Os meninos levados quebraram a janela.

A educação linguística formal é responsável, em sua grande parte, pela aquisição da variedade escrita da língua, como variante de modo; em oposição à variedade falada, essa educação deve iniciar na pré-escola e ir até a universidade, e pelo resto da vida, segundo Travaglia (2011, p. 28).

A nossa intenção não é defender que o professor ensine teoria gramatical no ensino fundamental, apenas por ensinar, mas mostrar que o professor pode optar por ensinar teoria

gramatical ou linguísticas a seus alunos, e conforme Travaglia (2011, p. 152) se ensinar, deve fazer um ensino consciente de vários fatos e fatores que não podem ser esquecidos para não incorreremos numa atitude inconsequente caracterizada por:

- a) fazer algo sem saber por quê, como, com que finalidade, achando que o ensino de teoria pode, por exemplo, formar um usuário da língua competente comunicativamente;
- b) ensinar teoria por desconhecer outras possibilidades para o ensino de língua materna;
- c) ou, pior de tudo (por ter um componente de má fé e/ou de irresponsabilidade profissional), ensinar teoria gramatical porque é mais cômodo e fácil, inclusive porque é o mais que se tem feito, é o que está estabelecido como imagem do que seja o ensino de língua materna e, por isso mesmo, dificilmente será questionado por alguém e exigirá de nós posturas profissionais claras e competentes.(TRAVAGLIA 2011, p.152).

Henriques (2014, p. 01) diz que o objeto de estudo da morfologia concentra tanto o professor quanto o pesquisador em dois caminhos, no primeiro está a palavra e no segundo estão seus elementos constituintes. Porém, quando definimos morfologia como o estudo das unidades e dos princípios que regem a estrutura interna da palavra, seja pela formação de novas bases lexicais, seja pela sua flexão, pode-se dizer que o componente morfológico da língua está vinculado a outras partes da gramática. Isso ocorre porque nem tudo que se refere à unidade "palavra" é competência da morfologia, já que a palavra é multifacetada.

Para esse autor, a maioria de nossas palavras tem um significado lexical (objeto de estudo da lexicologia e da lexicografia), as palavras combinam entre si para constituir uma unidade de classe superior, o sintagma (objeto da sintaxe) e, como componente fonológico, é determinante nas combinações entre morfemas e entre vocábulos. Todas essas subdivisões servem para descrever o objeto "palavra", mas têm sua precariedade com limites não nítidos que exigem do analista um grande esforço, porque como sistemas integrantes de um sistema complexo como o de uma língua, elas se entrecruzam ou se superpõem de modo também complexo, cabendo à gramática a tarefa de descrever como se inter-relacionam esses subsistemas (HENRIQUES, 2014, p. 01).

Cabe a nós reconhecer no que diz respeito à morfologia "que as unidades léxicas têm propriedades fonológicas, semânticas, morfológicas, sintáticas e estilísticas que resultam pertinentes para o funcionamento de seus estatutos" (HENRIQUES, 2014, p. 02).

Verifica-se, com isso, que classificar as palavras, como qualquer outro tópico gramatical, é ainda motivo de infindáveis reflexões e estudos. Os gramáticos e linguistas publicam e republicam sobre o tema. Henriques (2014, p. 65) revela que, em Portugal, desde

2007, a denominação substantivo foi substituída por nome, terminologia que aparece hoje nas gramáticas e dicionários lusitanos, esse autor prefere a designação de substantivo para palavras que precisam ser precedidas de considerações sobre a sua conceituação, embora o critério flexional tenha sido o critério para a distribuição dos nomes de uma língua, englobando aqui os substantivos e os adjetivos do latim e do grego, e se acrescenta o critério sintático a fim de reconhecer os substantivos e os adjetivos.

Mira Mateus (2003 *et alii.*) define substantivos, de maneira semântico-discursiva, como "categorias linguísticas caracterizáveis semanticamente por terem um potencial de referência, isto é, por serem, em geral, utilizados numa situação concreta de comunicação, com uma função designatória ou de nomeação" (2003, HENRIQUES, 2014, p. 66).

Mattoso Câmara (1980) propõe a classificação dos vocábulos formais, substantivo como termo determinado e adjetivo como termo determinante de outro nome. Henriques (2014, p. 66) entende que a possibilidade de uma palavra, conforme sua posição no sintagma, ora substantivo, ora adjetivo, como no exemplo: marinheiro brasileiro e brasileiro marinheiro, poderia encerrar esse assunto, nesse critério funcional se um nome exerce a função de núcleo do sujeito se trata de um substantivo. Porém, isso não definirá por que "povo" é 99% substantivo e "fácil" é 99% adjetivo ou por que na expressão como "pobres operários" somente o contexto define se o substantivo é "pobres" ou se é "operários", reconhecer qual está empregado subjetivamente, se seriam pobres que trabalham numa obra ou se operários dignos de pena.

Henriques (2014, p. 67) discorda de Cunha e Cintra (2010) quando afirmam que a substituição dos nomes portugueses em substantivos e adjetivos obedece a um critério basicamente sintático, funcional, afirma que seria melhor uma combinação dos aspectos semântico e funcional, isso porque duas palavras são ambas representantes dos "seres", cabendo aos substantivos nomeá-los e aos adjetivos caracterizá-los, e ainda levarmos em conta a adjetivação de substantivos e a substantivação de adjetivos comuns na língua portuguesa, como nos exemplos:

1. a) Ela usava uma bermuda balão;
b) Vi no céu um balão bermuda.
2. a) Ele era um dos revoltados invasores;
b) Ele era um dos invasores revoltados.

Observa-se que, na junção de dois substantivos, é sempre o segundo que funciona como adjetivo. Na primeira frase 1a "bermuda" é substantivo e "balão" adjetivo; na segunda

1b "balão" é substantivo e "bermuda" adjetivo. Na junção de dois adjetivos, a conclusão é que "revoltados" e "invasores" são adjetivos com utilização diferentes. Henriques (2014, p. 67-68) diz com isso que há a inexistência de combinação binária adjetivo/substantivo ou substantivo/adjetivo para os dois vocábulos, como em "revoltados" poderá ser adjetivo nos dois casos e "invasores" só poderá ser adjetivo no primeiro 2a, assim chega-se a outra conclusão de que há adjetivos de tipos diferentes e que podemos encontrar adjetivos mais passíveis de substantivação do que outros, nos exemplos "revoltados" e "invasores" se distinguem quanto ao caráter avaliativo, pois só "revoltados" é nitidamente opinativo e "invasores" é pouco subjetivo.

A correta distinção entre esses dois tipos de vocábulos leva em conta as amplas possibilidades de uma palavra dentro da língua, com seus valores naturais e ocasionais. Assim, pode-se enumerar com convicção, mas com preponderância de critérios semânticos para classificação definitiva, os substantivos "transparentes" (cabeça, telefone, janela, sonho, canção, ânsia) e os adjetivos "transparentes" (triste, quieto, limpo, confortável, péssimo, torto) da língua, – embora todos possam trocar de papel por razões discursivas, estilísticas ou pragmáticas (HENRIQUES, 2014, p. 68).

Sautchuk (2010, p. 09) afirma que há um princípio linguístico universal de que "nada na língua funciona sozinho". Para um vocábulo exercer qualquer função significativa ou comunicativa é necessário que se organize. Para ela, "um texto verbal não se constitui, se não se aliar ao menos a um signo linguístico, a um contexto e assim por diante" (SAUTCHUK, 2010, p. 09).

Para essa autora (2010, p. 09), esse princípio linguístico associa-se a outro, que ela diz complementar, que refere que "na língua, as formas se definem em oposição a tantas outras que com elas mantenham a mesma função". Quando fazemos análise linguística de qualquer nível, esse princípio se justifica, como, por exemplo, quando se faz a diferenciação de **mata** e **pata**, **corri** de **corremos** e assim por diante. Explica-se assim que:

o falante escolhe entre um conjunto de possibilidades de formas que ainda estão ausentes no discurso e relaciona aquelas que escolheu para que passem a estar presentes nesse 'arranjo' linear que está construindo" [...], este conjunto de unidades em ausência no discurso é que chamamos de EIXO PARADIGMÁTICO. Ao arranjo que se vai estabelecendo, mediante leis de construção ou de relação da língua, com as unidades em presença no discurso, chamamos de EIXO SINTAGMÁTICO (SAUTCHUK, 2010, p. 10).

Visualmente, é assim representado:

Eixo paradigmático	Eixo sintagmático						
	→						
	O	Menino	Atirava	Uma	Pedra	Pela	janela.
	Esse	Garoto	Jogava	A	Bola	Na	vidraça.
Meu	Filho	Guardou	Essa	Figura	Na	lembrança.	

Gráfico 1: Função da palavra nos eixos sintagmático e paradigmático. Fonte: Sautchuk, 2010, p.11.

Conforme essa autora, no eixo sintagmático, a oração se forma pela junção de unidades escolhidas que mantêm entre si relações muito específicas. As palavras "o, esse, meu" se relacionam e concordam com "menino, garoto, filho"; com o bloco assim constituído relaciona-se com "atirava uma pedra, jogava abola, guardou essa figura" e, respectivamente, com "pela janela, na vidraça, na lembrança" (SAUTCHUK, 2010, p. 12).

Sautchuk (2010, p. 12) afirma que, para efeito de análise linguística, que for feita na vertical se estará envolvendo um estudo morfológico da língua. É como se cada palavra fosse colocada num microscópio e estudada isoladamente, ou como se fosse dissecada em todas as suas partes constituintes, separando os gramemas dependentes, por exemplo. Quando o estudo envolver relações entre pelo menos duas unidades que estão nessa linha imaginária horizontal, no eixo sintagmático, estaremos envolvendo um estudo sintático. Dizemos que o campo de atuação da sintaxe é o eixo sintagmático e o da morfologia é o eixo paradigmático. Por outro lado, esses fenômenos servem apenas para se ter uma visão didática, o que se pode deduzir é que a língua funciona morfossintaticamente e que seu estudo mais eficiente é feito considerando-se a morfossintaxe.

Para se demonstrar o funcionamento morfossintático da língua, é necessário um conhecimento seguro das classes gramaticais e das possibilidades de relação que podem ser feitas. Afirma-se com isso que "todas as funções sintáticas contraídas no eixo sintagmático são confirmadas, originadas ou autorizadas pela base ou natureza morfológica das unidades envolvidas nessas relações (SAUTCHUK, 2010, p. 13). Verificamos, assim, que os estudos linguísticos, no tocante ao ensino e usos de aspectos morfológicos, especificamente em relação aos substantivos e adjetivos, envolvem também os fatores semânticos para explicar muitos fatores da língua, mas concordamos com Sautchuk, quando diz que não é tão somente o fator semântico ou extralinguístico que pode explicar muitas delas. Contudo, não podemos mais conceituar substantivo apenas como a palavra que dá nome aos seres, e adjetivo como a palavra que dá qualidade aos seres, ou como a palavra que qualifica o substantivo.

Para a autora, a definição de substantivo e adjetivo envolve um conceito tão abstrato e filosófico como *ser*. Assim, para identificar ou classificar um substantivo ou adjetivo:

é preciso lembrar que tem caráter mórfico (ou formal) toda ocorrência linguística que envolver os elementos estruturais das palavras (gramemas dependentes – desinências, afixos etc.) e que tiver como unidade de estudo tão somente a palavra. Basta, enfim, que percebamos se essas ocorrências envolvem 'cortes verticais' no eixo paradigmático (SAUTCHUK, 2010, p. 18).

Destarte, em português, é morficamente que se explicam as flexões de gênero e de número (*gato/gata, mesa/mesas, azul/azuis*) ou os processos de derivação prefixal ou sufixal (*moral/imoral, moralmente, moralidade*). Aliás, não é uma marca formal que define o gênero da palavra "personagem" ou o número da palavra "pires", mas o fato de comporem, no eixo sintagmático uma relação grupal com outra(s) palavra(s), constituindo, dessa forma, uma unidade linguística superior (o sintagma), segundo Sautchuk (2010, p. 18-19). Conforme os exemplos:

- | | |
|--------------------------|--------------|
| i) personagem esquisita | este pires |
| ii) um bonito personagem | muitos pires |

Percebe-se que é o critério ou o mecanismo sintático da língua que auxilia na confirmação do gênero e/ou do número dessas palavras, e são os mecanismos sintáticos ou mórficos que se utilizam para identificar as palavras quanto à classe gramatical a que pertencem. A autora confirma que a classificação das palavras que compõem o sistema aberto da língua, assim como as que compõem o sistema fechado, depende muito do comportamento da cadeia falada, e fica difícil dizer que uma determinada palavra será sempre um substantivo ou adjetivo, o que existe são características que, em determinado contexto, se trate deste ou daquele tipo de palavra; diz-se que a língua não funciona em relação a um único eixo paradigmático ou sintagmático (SAUTCHUK, 2010, p. 19).

No trato dado aos substantivos, como única classe que aceita o sufixo *-inho(a)* ou *-zinho(a)* e *-ão* ou *-zão*, no sentido de pequeno ou grande, critério mórfico, é de maior valia para as palavras de caráter concreto, como em "*casa/casinha, caneta/canetinha/canetão, ou cachorro/cachorrinho/cachorrão*". Para Sautchuk esse princípio mesmo que irretocável e verdadeiro, não serve para muita coisa e acaba por contrariar o uso da língua, como as formas estranhas *conteudinho/conteudão* (2010, p. 20).

No reconhecimento dos substantivos, o critério sintático se mostra eficiente para sua identificação e posterior classificação. Assim, só é substantivo

a palavra que se deixar anteceder pelos determinantes [...], determinante é todo o conjunto de morfemas gramaticais independentes que servem não para acrescentar um conteúdo semântico ao substantivo ou para modificar seu sentido, mas para identificar sua referência por meio da situação espaçotemporal ou delimitar seu número [...] os determinantes simples pertencem à classe fechada dos artigos (definidos/indefinidos), dos pronomes possessivos e demonstrativos e dos numerais cardinais e ordinais, [...] articulam-se somente com palavras que pertençam à classe dos substantivos ou que, em determinado contexto, estejam funcionando como tal (SAUTCHUK, 2010, p. 20).

Conforme Sautchuk (2010, p. 21), independente de serem seres ou não, muitos substantivos já vêm antecidos por determinantes. No exemplo: *Não é função popular impedir reajustes de preço na próxima temporada*, "popular" e "próxima" não se articulam com determinantes, e se quiséssemos anteceder o seu sentido seria desconexo ou incompleto **o(a) popular, *um(uma) popular, *este(esta) popular e *seu(sua) popular*, o mesmo ocorrendo com *próxima*. Esses mecanismos são úteis, quando se trata de substantivos abstratos ou daqueles de que não é possível afirmar que são *seres*. Para os substantivos concretos, reflete-se um expediente bastante usado por crianças em fase de aprendizagem gramatical, como, no exemplo: *Ponteiros de relógio parecem apostar corrida num círculo*, "ponteiros", "relógio", "corrida" e "círculo" se articulam com determinantes.

Para Sautchuk (2010, p. 22), a força substantivadora dos determinantes é tão grande que pode transformar qualquer palavra de qualquer outra classe em substantivo. Exemplo: *Meu sofrer é proporcional aos seus nãos. O com pode ser uma palavra bem comunicativa*.

Quando falamos dos adjetivos, concordamos que eles possuem características mórficas e sintáticas que o diferenciam de outras classes. No português, só os adjetivos aceitam o sufixo *-mente*, dando origem a um advérbio nominal. Veja o que ocorre com estas palavras (SAUTCHUK, 2010, p. 22):

popular +	-mente =	popularmente
próxima +	-mente =	proximamente
proporcional +	-mente =	proporcionalmente
comunicativa +	-mente =	comunicativamente
<div style="border-top: 1px solid black; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> Adjetivo		<div style="border-top: 1px solid black; width: 100%; margin-top: 5px;"></div> Advérbio nominal

Para essa autora, esse procedimento pode ter uma inconveniência, como ocorre com os sufixos *-ão/-zão* e *-inho/-zinho* a palavras que possam ser substantivos, o uso da língua, porque alguns advérbios, quando formados, podem soar mal aos ouvidos do falante como "meridional + -mente = meridionalmente. Daí ser possível outro critério: o critério de que há uma lei morfossintática no português que diz que todo adjetivo "é palavra variável em gênero

e/ou número e se deixa articular (ou modificar) por outra palavra que seja advérbio" (SAUTCHUK, 2010, p. 23).

Mas, mesmo assim, esse fato não seria prático ou de grande valia na identificação dos adjetivos, porque implica saber reconhecer o advérbio. Por outro lado, quando se reformula essa afirmativa de maneira funcional, diríamos que é adjetivo "toda palavra variável em gênero e/ou número que se deixa anteceder por 'tão', ou qualquer intensificador, como 'bem ou muito', dependendo do contexto. Exemplos, de Sautchuk (2010, p. 23), adaptados:

i) *Não é **função popular** impedir reajustes de preço na **próxima temporada**.*

A (uma, minha, esta) função **tão** popular.

A (uma, sua, essa, nenhuma) temporada **tão** próxima.

ii) *Meu **sofrer é proporcional** aos seus **nãos**.*

Meu (este, seu, nenhum) sofrer **tão** proporcional.

iii) *O com pode ser uma **palavra bem comunicativa**.*

A (uma, aquela, nenhuma) palavra **tão** comunicativa.

A funcionalidade do uso de "tão" é tanta que pode ser utilizado em contextos em que ocorre a adjetivação de substantivos, como em: *Ele não é homem para isso. Ele não é **tão** homem para isso*. Sautchuk afirma que não nos esqueçamos que

é necessário verificar sempre se a palavra que está recebendo o acréscimo sintático do intensificador é variável em gênero e/ou número, (este, um requisito mórfico) e, se está se articulando junto a um substantivo, com o qual forma um 'par perfeito', (outro requisito de natureza sintática) (2010, p. 24).

A classe dos substantivos e adjetivos pode variar conforme o contexto em que se apresenta. É comum e normal, no português, as palavras que pertencem paradigmaticamente a essas classes variarem de acordo com a relação sintagmática. Por exemplo, temos substantivação e adjetivação nas orações abaixo, respectivamente:

i) *Só **os fortes** sobrevivem.*

ii) *Você me parece **tão** criança.*

Sautchuk (2010, p. 31) diz que isso só ocorre porque essas palavras passam a ter comportamentos morfossintáticos que explicam essa variação no contexto. O vocábulo "fortes" deixa-se anteceder pelo determinante e "criança" é palavra variável em número e aceita "tão".

Diante do exposto, o ensino de gramática parece que vai se delineando ainda como importante. Cabe aqui lembrar que o termo gramática é polissêmico e que precisamos nos

focar em dois conceitos para essa terminologia: o de gramática descritiva e o de gramática normativa ou prescritiva.

Bechara (2014, p. 19-20) postula que a gramática descritiva, disciplina científica, tem como objetivo registrar e descrever um sistema linguístico em todos os seus aspectos (e em todas as suas variedades), sem recomendar um modelo exemplar – essa disciplina mostra como a língua funciona; e a gramática prescritiva ou normativa tem por finalidade didática recomendar um modelo de língua, ou seja, como a língua deve funcionar.

Os linguistas deviam observar essa dupla finalidade gramatical sem emitir juízo de valor, apenas recomendando que não se misturem essas duas tarefas, para que não se perca a validade e as análises de atividades nos seus âmbitos de ação.

Bechara (2014) entende que não se podem esquecer as considerações que Mattoso Camara Junior. fez, quando introduziu no Brasil e em Portugal os postulados da linguística estrutural, afirmando que a gramática greco-latina era normativa e se podia definir como 'a arte do falar e escrever corretamente', e pergunta se essa gramática deve ser esquecida completamente como querem alguns linguistas americanos. Como resposta, ele diz que há uma confusão entre essas duas disciplinas, a gramática descritiva "faz parte da linguística pura e, como ciência pura e desinteressada, a linguística tem a seu lado uma disciplina normativa, que faz parte do que podemos chamar a linguística aplicada a um fim de comportamento social" (BECHARA, 2014, p. 20).

Concorda-se com esse posicionamento de Bechara, porque a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva, mas não se podem misturar as duas disciplinas ou fazer linguística sincrônica com preocupações normativas. Em outro viés, a gramática normativa depende da linguística sincrônica, para não ser caprichosa e contraproducente, a norma não pode ser uniforme e rígida, mas elástica e contingente, de acordo com cada situação social específica. Por exemplo, para esse autor, na maioria das vezes nós não falamos na escola como falamos em casa, o deputado não fala na rua como falaria numa sessão da Câmara, e assim por diante (2014, p. 21).

Quando alguns linguistas falam contra o gramático normativo ou o professor de língua, será por que os linguistas que se dizem práticos "impõem as suas regras praxistas como sendo linguística", ou normativos quando "corrigem às cegas sem levar em conta procedimentos linguísticos [...]. Partem do princípio insustentável de que a norma tem de ser sempre a mesma, e fixam um padrão social altamente formalizado como sendo o que convém sempre dizer" (BECHARA, 2014, p. 21).

O autor afirma que se a língua é variável no espaço e na hierarquia social, ou individual. A gramática descritiva pode escolher o seu campo de observação, se ela, indiretamente, visa o ensino escolar, de certo modo, sua escolha estará predeterminada. Isso acontece porque "esta terá que apoiar-se na realidade que lhe apresenta a língua comum escrita, sedimentada não só pela língua literária, mas ainda pela língua padrão a serviço dos textos técnicos e científicos" (BECHARA, 2014, p. 23).

Segundo Bechara, recentemente, de maneira geral, nos chega por via da sociolinguística, a lição de estudarmos todas as variedades diastráticas (o nível cultural do falante justifica o nível de língua empregado, distinguindo-se, por exemplo, um nível culto de um nível vulgar de uma língua) da língua histórica, ao lado das variedades diatópicas (quando a língua é condicionada pelo lugar geográfico em que se fala, com sua diversidade de dialetos e falas locais) e diafásicas (a situação de cada ato comunicativo, faz com que o falante escolha um determinado nível de língua com o objetivo de adequar-se a seus interlocutores, com isso explica-se o nível formal ou coloquial da língua, ou jargões e gírias), assim, pelo privilegiamento da língua comum culta, os linguistas começam a combater o preconceito linguístico, mas pode-se perceber que essa tendência não afetou o modo de falar e escrever dos defensores do preconceito linguístico, que se utilizam da norma-padrão, falando ou escrevendo a nossa língua (BECHARA, 2014, p. 28-29).

Portanto, Bechara parafraseia Ortega e deixa a lição de que muito pior do que as normas rigorosas é a ausência de normas, que é a barbárie, e quando se elabora uma gramática é para preparar o usuário da língua a, através dela, aperfeiçoar sua educação linguística. Ou, cairemos, como postula Coseriu (2000), em um falso liberalismo linguístico que não promove a liberdade, mas sim o arbítrio, uma atitude reacionária e antidemocrática, porque ignora a dimensão deontica da linguagem, no sentido à aspiração de falar melhor, excluindo o falante de modalidades não exemplares da cultura maior da nação (BECHARA, 2014, p. 29-30).

Travaglia (2009, p. 17-20) defende que ao se dar aulas para falantes nativos dessa língua, é sempre preciso perguntar: Para que se dá aulas de uma língua para seus falantes?, ou melhor: Para que se dá aulas de português para falantes nativos de português? Travaglia responde dizendo: i) para desenvolver a competência comunicativa desses usuários, onde se cria a capacidade de o usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações; ii) para desenvolver a competência textual, em que o usuário cria a capacidade de, em situações de comunicação interativa, produzir e compreender textos considerados bem formados. Sabemos que a linguística textual tem um papel especial dentre as disciplinas linguísticas, quando fornece subsídios para o ensino de língua, englobados nos seguintes objetivos, cuja

preocupação é frequente entre os professores de português, que é levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua, uma vez que, quando o aluno vem para a escola, ele já domina a variedade coloquial da língua do seu meio, em sua forma oral, objetivos a serem alcançados no ensino fundamental e médio; iii) o terceiro objetivo é levar o aluno de língua materna ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, como está constituída e de como funciona; iv) o quarto ponto delineado propõe um objetivo mais ligado às atividades metalinguísticas, ao ensino de teoria gramatical, e que não se aplica só ao ensino de língua materna. Propõe levar o aluno a pensar e raciocinar, ensinar a pensar e raciocinar cientificamente, que, segundo Perini, citado por Travaglia (2009, p. 20), está no campo da observação e da argumentação acerca da linguagem. E Travaglia complementa: evidentemente essas habilidades são importantes nos vários campos do conhecimento humano e não só no campo dos estudos da linguagem.

2.3 Alfabetismo: conhecimento e capacidades envolvidas na leitura e na escrita

Averiguar a função e o uso de aspectos morfológicos no ensino fundamental requer reflexão sobre os direitos de aprendizagem dos educandos no ciclo de alfabetização em língua portuguesa.

A Lei 9394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tendo por finalidade o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe formação comum em todo o ciclo da educação básica. Sendo a escola obrigatória para todas as crianças, tem como papel relevante em sua formação para agir em sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, é prioritário o ensino da leitura e escrita, como prevê o artigo 32.

O ensino fundamental, como é obrigatório e gratuito na escola pública, inicia-se aos 6 (seis) anos de idade, com duração de 9 (nove) anos. O artigo 32 prevê:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para atender essas exigências, torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e capacidades básicas subjacentes a esses direitos, como leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística.

É importante salientar que, em qualquer nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca ao lidar com educandos, é diferente para cada ano de escolarização. O Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) dá sugestões de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Acrescenta-se aqui toda educação básica e superior. Também, sugere que, em todos os anos de escolarização, as crianças precisam ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, sendo alguns prioritários, como os gêneros da esfera literária, acadêmica/escolar e midiática, entre outros, destinados a discutir temas sociais relevantes. Assim, são direitos gerais de aprendizagem em língua portuguesa (SEB-MEC, 2012, p. 30):

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava-línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais e preconceito linguístico, dentre outros).

Quadro 3: Direitos de aprendizagem proposta para a alfabetização de crianças do 1º, 2º e 3º anos. (Proposta PNAIC). SEB/MEC, 2012.

Como especificado, esses direitos de aprendizagem focam na leitura e na compreensão e produção de textos orais e escritos. Portanto, ler e escrever é uma atividade complexa que envolve o conceito de alfabetismo.

Rojo, embasada em Soares (2003), diz que o conceito de alfabetismo disputa espaço com o conceito de letramento. Quando pegamos o conceito de alfabetização como a "ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever", que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado, o alfabetismo pode ser definido como 'o estado ou condição de quem sabe ler e escrever'" (ROJO, 2011, p. 44). Mas, para essa autora,

saber ler vai além de conhecer o alfabeto e decodificar as letras em sons da fala, é compreender o que se lê, acionar o conhecimento de mundo para relacionar com temas do texto; é preciso prever, hipnotizar, inferir, comparar informações, generalizar, interpretar, criticar, dialogar com o texto; e escrever é ir além de codificar e observar as normas da escrita, é textualizar, estabelecer relações e progressão de temas e ideias, coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista, levando em conta a situação e o leitor etc.

Diante dessas razões é que se estabeleceram os níveis de alfabetismo. Para Rojo seria "importante notar que o foco do conceito de alfabetismo está no conhecimento, nas capacidades envolvidas na leitura e na escrita" (2011, p. 45). De acordo com o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), analfabeto é aquele adulto que não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases. Temos os seguintes níveis de alfabetismo (ROJO, 2011, p. 47):

Nível 1– alfabetismo **nível rudimentar**: corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. Por exemplo, identificar o título de uma revista ou, em um anúncio, localizar a data em que se inicia uma campanha de vacinação ou a idade a partir da qual a vacina pode ser tomada.

Nível 2– alfabetismo **nível básico**: corresponde à capacidade de localizar informações em textos curtos (por exemplo em uma carta de reclamação de um defeito em uma geladeira comprada, identificar o defeito apresentado, localizar informações em textos de extensão média).

Nível 3– alfabetismo de **nível pleno**: corresponde à capacidade de ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com as condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses.

Percebe-se com isso que "mesmo o alfabetismo de nível pleno considera somente as capacidades de leitura literal dos textos e não as capacidades de leitura crítica" (*Idem*, 2011, p. 47)

Rojo (2011, p. 60-61) expõe que, em relação aos letramentos, podemos afirmar que a escola é a principal agência alfabetizadora e que a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e escrever, é uma prática de letramento escolar. Assim, saber como funciona o processo da escrita alfabética para ler e escrever significa perceber as relações complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (gramemas), o que envolve a consciência fonológica da linguagem, ou seja, a consciência dos sons, como se separam e se juntam para formar novas palavras.

Para essa autora, a consciência fonológica deveria ser trabalhada nos primeiros anos do ensino fundamental, assim como as regularidades morfológico-gramaticais, que estão

ligadas à categoria gramatical da palavra, a morfologia; para ela os conceitos gramaticais mais sofisticados (derivação de palavras, radical, tempos, modos e pessoa o verbo, classes de palavras) devem se dar durante as séries do ensino fundamental, regras que, por vezes são ensinadas, mas devem ser aprendidas por observação, demorando a se estabilizar (ROJO, 2011, p. 68).

No processo de escrituração com significação e de maneira conceituada, para Rojo, vai além de grafar e codificar; é preciso também, primeiro *normalizar* o texto que vai da ortografia padrão à separação de palavras e à pontuação adequada; aos mecanismos de concordância verbal e nominal e de regência verbal etc. Segundo, *comunicar*, adequando o texto à situação de produção, aos interlocutores, ao suporte e veículo, para atingir suas finalidades. Terceiro, *textualizar*, organizando informações e temas do texto de maneira progressiva, atribuindo-lhe coerência e coesão. E, por último, *intertextualizar*, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, discordar, dialogar (ROJO, 2011, p. 90).

Por isso, na contemporaneidade, estamos diante de estudos de letramentos locais e vernaculares. Para que possamos dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e pouco investigadas, cabe aqui falar dos letramentos dominantes, em especial dos letramentos escolares.

Rojo (2011, p. 107) entende que, para se trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo, será necessário que a escola possibilite a seus alunos a participação das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética e democrática. Para isso, será necessário que a educação linguística leve em conta os *letramentos múltiplos*, em que não se apague os letramentos das culturas locais de seus atores (professor, aluno e comunidade escolar), colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais: os *letramentos multissemióticos*, exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando o conceito de letramento para o campo da imagem, da música, e não somente à escrita; e os *letramentos críticos e protagonistas*, requeridos para o trato ético dos discursos.

O letramento escolar, tal como o conhecemos, voltado para a prática da leitura e da escrita de textos em gêneros escolarizados, não será suficiente para atingir essas três metas. "Será necessário ampliar e democratizar, tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola, como o universo e a natureza dos textos que nela circulam" (ROJO, 2011, p. 108).

Conclui-se esse posicionamento de Rojo, perguntando: o que ensinar para esse aluno contemporâneo? Ela responde dizendo que nenhuma escolha é impune ou neutra e que nada em educação é neutro, e nossa tarefa é fazer escolhas e encaminhamentos conscientes:

para os alunos, dessa escola, dessa comunidade de práticas, visando formar um cidadão com tais características, que gêneros escolher dentre os ensináveis, que gêneros e esferas escolher dentre os ensináveis? Na dependência dos critérios que escolher (aqui mencionamos protagonismo, criticidade, democracia, ética, multiculturalidade) e da comunidade de práticas a que a escola e os alunos pertençam, poderemos restringir o nosso universo de escolha dentre os "ensináveis": será mais importante ensinar agora uma carta de amor? Ou uma carta de leitor? Ou um requerimento? (ROJO, 2011, p. 121).

Bezerra (2013, p. 40) descreve que, no ensino de língua portuguesa, carecemos de contextos teórico-metodológicos. Para essa autora, inúmeras são as teorias que influenciam a metodologia de ensino dessa língua. Destaca-se a teoria sociointeracionista vygotskyana de aprendizagem, que concebe a aprendizagem como resultado da interação dialética de um indivíduo com outros em determinado grupo social. Essa interação se dá, desde o nascimento, entre o homem e o meio social e cultural em que se insere; as teorias de letramento e as de texto/discurso possibilitam considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

A apropriação dos conhecimentos acumulados ao longo da história através da escrita tem relação com os estudos do letramento. Os letramentos "investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo" (BEZERRA, 2013, p. 42). Mas, o letramento não é único: temos o letramento relativo ao contexto familiar, escolar, religioso, profissional e outros, além de um sujeito iletrado².

A leitura e a escrita são eventos de letramento que implicam a existência de inúmeros gêneros textuais culturalmente determinados, mas não aprendidos e usados igualmente por todos, porque há eventos de letramento que não são apenas aspectos da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (BEZERRA, 2013, p. 42). Segundo Bezerra, por exemplo, quando aceitamos o conceito de gênero textual ou gênero discursivo, constata-se que a linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e que textos escritos e orais sejam objeto de estudo (2013, p. 43-44).

² Teoricamente, somente pessoas absolutamente isoladas da sociedade letrada poderiam ser consideradas "iletradas", no sentido mais amplo do conceito de "letramento". Confira essa discussão no artigo "ORALIDADE E A ESCRITA, E O LETRAMENTO EM SOCIEDADES DE ORALIDADE SECUNDÁRIA", do Prof. José Mario Botelho, disponível em http://www.filologia.org.br/xiv_cnlftomo_4/3086-3103.pdf

Diante desse posicionamento, percebe-se que o estudo de gênero pode ter também consequências positivas nas aulas de português, e o aluno poderá construir seu conhecimento de interação com o objeto de estudo.

Schneuwly e Dolz (2011), segundo Bezerra (2013, p. 44), desenvolvem a ideia de que o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos. No que concerne às práticas de linguagem, "implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular" (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 62), respondendo a um motivo geral de representação-comunicação.

Assim, para esses autores, uma atividade de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, implicando capacidades da parte do sujeito, tais como: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas), porque "é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes" (*Idem*, 2011, p. 63).

A missão de ensinar os alunos a ler, a escrever e a falar sempre esteve forçosamente presente na escola. Schneuwly e Dolz dizem que os gêneros, na escola, não são mais somente um instrumento de comunicação, são também um objeto de ensino/aprendizagem. Quando a escola aborda o ensino da escrita e da fala em direção ao ensino do gênero, esse desaparece quase que totalmente em prol da objetivação: "o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo". Assim, tornando-se forma de expressão do pensamento, da expressão ou da percepção, os gêneros são tratados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica (2011, p. 65).

Portanto, a escola deve ser o lugar autêntico de comunicação e o lugar de produção e utilização de textos. Os gêneros são naturalizados; portanto, nascem, naturalmente, de dada situação, eles não são descritos, nem prescritos, nem tematizado, "aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do progresso interno do desenvolvimento" (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 67).

Concorda-se parcialmente como pensamento dos autores Schneuwly e Dolz e Bezerra, que não estão de tudo equivocados, porque, no estudo da gramática, não se abandona completamente os manuais de gramática normativa, presentes nas aulas de língua materna,

nos livros didáticos e gramáticas pedagógicas. Silva (2011) entende que a gramática normativa é o ponto de chegada, em sua proposta de ensino da gramática no texto, quando na "análise de usos de elementos linguísticos em diferentes gêneros textuais, o professor pode orientar o aluno a consultar os manuais de gramática para confrontar as classificações e definições apresentadas com os usos linguísticos reais" (SILVA, 2011, p. 19).

Ademais, para esse autor, o trabalho gramatical na escola deve partir da gramática implícita do aluno para, posteriormente, se chegar à gramática explícita, dando-se ênfase à abordagem descritiva funcionalista dos usos linguísticos. Esse ensino de gramática pode ser descompromissado, quem sabe, com o prescritivismo da tradição escolar, isso porque concorda-se que as nomenclaturas deverão facilitar o diálogo do professor com os alunos na sala de aula de língua materna.

Antunes postula que a escola não pode só ensinar a gramática das normas, esta deve estar ligada à natureza da linguagem "como atividade de interação recíproca entre interlocutores, engajados em determinado evento comunicativo, compartilhando sentidos, propósitos ou intenções" (ANTUNES, 2014, p. 52-53), senão esse ensino favoreceria apenas a compreensão de uma língua uniforme, homogênea, sem variação.

Cabe lembrar que, assim como a ortografia, a gramática normativa só é validada e exigida em determinados contextos socioculturais. Fora desses contextos, as normas ortográficas são dispensáveis e as normas gramaticais da língua padrão podem ser até ridículas e dignas de escárnio.

A língua que se estuda na escola parece que sempre foi vista como sistema abstrato, cujas regras não têm direção específica. Toma-se como exemplo um adjetivo que tem a função de "qualificador do substantivo" – temos muitos adjetivos que não cumprem essa função –, e os "adjetivos classificadores", como em 'população rural' e 'escolha ministerial' que têm um componente semântico e sintático diferente dos qualificadores (ANTUNES, 2014, p. 53-54).

Do ponto de vista gramatical, a fala e a escrita não podem ser vistas como pares opostos, apesar das diferenças, pois diferentes são os modos de acontecer a interação, os contextos em que são usadas e as atividades que se realizam nesses contextos. No trabalho com a linguagem, não podemos perder de vista os contextos de uso da fala e da escrita: mais formais, menos formais, mais informais e menos informais (ANTUNES, 2014, p. 54).

Considera-se que, nas aulas de gramática, não se trata de levar alunos do ensino básico, superior ou candidatos a concursos a compreenderem esse ensino como algo fixo, uniforme, mas que deve-se observá-lo em função de que usos da língua e dirigidos a

contextos específicos, a fins específicos, uma gramática contextualizada (ANTUNES, 2014, p. 58). A partir disso, os professores podem definir os objetivos de sua atividade pedagógica.

Também não nega-se que a prioridade da escola seja ensinar a ler e a escrever, que ao professor cabe garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e da escrita, e conseqüentemente, segundo Antunes, a "aprendizagem da gramática tem que ser contextualizada, em textos reais, e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos" (2014, p. 61). Para a autora, no período da aprendizagem da leitura e da escrita, não cabem as definições e classificações de categorias gramaticais, sobretudo fora dos textos, de seus sentidos e intenções.

Antunes (2014, p. 61) também diz que a escola oferece uma grade de disciplinas destinadas a promover o repertório cultural dos alunos, dentre elas a gramática. O domínio desse repertório de disciplinas confere aos alunos um prestígio social e facilita seu trânsito pelas instâncias sociais. Por que uma pessoa letrada não pode conhecer e saber em que consiste a classe dos substantivos ou verbos, por exemplo? saber essas coisas tem um valor cultural reconhecido socialmente.

Para ampliar o repertório de informações dos alunos, incluindo o repertório dos saberes sobre linguagem, línguas, gramáticas, normas (padrão e culta) e variação linguística, a escola deve fundar-se no contexto de uma gramática contextualizada para propor o conhecimento das classificações gramaticais e das terminologias, em função de expandir os saberes linguísticos e ampliar o repertório cultural dos alunos (ANTUNES, 2014, p. 62).

Esse repertório cultural deve ser ampliado, segundo Perini (2010), citado por Antunes (2014, p. 62), através de uma alfabetização científica, em que o aluno não apenas receba a informação, mas se torne capaz de gerar a informação, criar conhecimento, para que só assim se justifique o estudo das classificações e nomenclaturas. A maturidade da investigação científica, assente à discriminação das várias classes de palavras com suas múltiplas subclassificações ou noções de natureza metalinguística, teria lugar mais adiante na vida escolar dos alunos, e não nos primeiros anos do ensino fundamental.

Mas, qual o momento de iniciar os alunos no estudo explícito das categorias gramaticais, com suas definições e classificações? Para Antunes (2014, p. 64), não se trata de saber quando, porém não antes de os alunos estarem lendo e escrevendo; o estudo da metalinguagem não deve vir em primeiro lugar, antes de os alunos desenvolverem as competências básicas da leitura e da escrita. A iniciação científica dos alunos em relação à gramática não tem tempo determinado, mas deve acontecer à medida que a prioridade máxima for sendo satisfeita. Assim, cabe ao professor uma atitude frente aos fatos de

linguagem que pretende investigar, pois essa atitude científica levará à observação, ao questionamento e às hipóteses, na convicção de que não existem sistemas linguísticos definitivamente prontos, nem inteiramente definidos e precisos. É preciso que

deixemos, primeiro, que os alunos se interessem pelos fatos da linguagem, queiram compreendê-los melhor, se sintam atraídos por sua 'instável estabilidade', se sintam fascinados por seus encantos e mistérios, o que muito mais facilmente pode acontecer se eles forem inseridos em variadas e relevantes atividades de reflexão, de leitura e de escrita (ANTUNES, 2014, p. 65).

Enfim, concorda-se com os autores elencados neste trabalho, não há por que se ter pressa para ensinar questões de metalinguagem gramatical, atropelando os interesses da leitura e escrita dos textos, adequados à faixa etária e escolar dos alunos.

Capítulo III

3. CONCORDÂNCIA ENTRE AS CLASSES DE PALAVRAS SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS NO CONTEXTO TEÓRICO DAS GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS

"Tenho a intenção de aprender seriamente a teoria; não considero isto de forma alguma inútil, e acredito que frequentemente o que sentimos ou o que pressentimos instintivamente torna-se claro e certo quando somos guiados por alguns textos que tenham um real sentido prático".

(Cartas a Theo, Vincent Van Gogh, in Kleiman & Sepulveda, 2014).

Foi-se buscar nas gramáticas, neste capítulo, a concordância do adjetivo com o substantivo. Conforme já mencionou-se, considera-se a necessidade do ensino da norma padrão e concorda-se com o ensino da gramática normativa, a qual só pode ser ensinada fazendo-se também com o uso de terminologias. Considerando a necessidade do ensino da norma padrão dentro do ensino de língua portuguesa, é preciso ponderar também que esse ensino dificilmente se realizará sem o apoio de uma terminologia. Da mesma forma ocorre com a língua: para estudá-la é preciso o conhecimento de nomenclaturas ou termos que designem objetos, fatos ou ações dentro dela.

Portanto, buscou-se, aqui no Brasil, no contexto teórico das gramáticas mais atuais, nos postulados dos gramáticos e linguistas Bagno (2011), Castilho, (2012), Cunha & Cintra (2007), Perini (2013) e Neves (2012), reflexões para o ensino, voltadas aos aspectos morfológicos (substantivo e adjetivo) da língua materna.

Ensino esse que não deve se dissociar da abordagem variacionista, porque ela serve como apoio, pois, a mesma está voltada para superar o tratamento estigmatizado dos usos linguísticos, onde todas as expressões têm sua legitimação justificada pela multiplicidade de fatores que intervêm no âmbito social. Nessa perspectiva, a chamada norma culta ou língua padrão passa a ser mais uma variante de uso. Para Oliveira & Wilson (2009, p. 238), a norma culta passa a ser entendida como o aprendizado de uma prática necessária à ocupação dos postos de prestígio, uma ferramenta capaz de concorrer para a ascensão a lugares de maior visibilidade e mérito social. Concomitantemente, para essas autoras, a abordagem variacionista também está relacionada à formação de professores de língua materna.

Posto isso, a gramática, segundo Antunes "compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua[...], não existe língua sem gramática [...], não

existe falante sem conhecimento de gramática" (ANTUNES, 2009, p. 85-86). Sendo assim, "a gramática existe, não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua" [...] "a gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua" (*Idem*, 2009, p. 89).

Diante dessa compreensão, o professor de português deverá ter o cuidado de trazer para a sala de aula uma gramática que seja relevante aos usos sociais da língua; que seja funcional na aplicação em textos de diferentes gêneros; contextualizada na interação verbal, que traga algum tipo de interesse estimulante, desafiador e intrigante; que liberte, que 'solte' a palavra para incentivar a fluência linguística; uma gramática que prevê mais de uma norma, onde a norma padrão, socialmente prestigiada, não seja a única certa, não deixando de perceber as normas estigmatizadas com seu valor, sendo funcionais, não são aleatórias nem significam falta de inteligência de quem as usa; uma gramática, enfim, que é da língua, que é das pessoas, calcada na interação verbal, interação que se é linguística, é também gramatical (ANTUNES, 2009, p. 96-99).

3.1 Na Gramática Pedagógica do Português Brasileiro de Marcos Bagno

Bagno (2013, p. 108) afirma que o professor deve ser um profundo conhecedor da gramática normativa para poder mediar a análise linguística de maneira apropriada. E que “é essa necessidade semântico-pragmática o motor de tudo quanto fazemos com a linguagem”.

Por esse caráter, é que as classificações gramaticais da língua não devem ser tomadas como fixas e definitivas, como diz Bagno. “Teorias linguísticas contemporâneas tentam mostrar que as palavras navegam pela nebulosa da língua sem respeitar fronteiras rígidas, sem se encaixar nessa ou naquela classe gramatical” (BAGNO, 2013, p. 109). Assim sendo, para esse autor, as classes gramaticais não são mesmo campos fechados, “mas, sim, domínios conceituais com um centro definido e bordas fluidas, por onde as palavras podem entrar e sair sem dificuldade” (*Idem*, 2013, p.109).

Nesse sentido, nota-se que as classes gramaticais "não existem como dados da natureza, que podemos apreender pelos nossos sentidos feito uma pedra, a água, o ar, o som, um inseto, um peixe, uma célula etc. [...] são tentativas de aprender e categorizar aquilo que, de fato, é fluido e nebuloso” (BAGNO, 2013, p. 111). E conclui, os estudantes e os professores também vão achar interessante saber que não existe verdade definitiva sobre a língua, como não existe verdade definitiva sobre nenhum campo de conhecimento, e que é assim que se faz ciência, para esse autor.

Bagno (2011, p. 677) concorda que os substantivos e adjetivos pertencem à classe dos nomes, pertencentes a subclasse de uma classe maior, a dos nominais, como fizeram os estóicos e como faz Perini, que, contraditoriamente, também compartilha com a ideia de distinção entre essas duas categorias.

Para Bagno (2011, p. 678) o gênero e o número dos adjetivos concordam com o substantivo, como em homem bonito, mulher bonita, homens bonitos, mulheres bonitas. Ele, diz que a existência de adjetivos que têm a mesma forma no masculino e no feminino é a prova de que a inexistência de marca morfológica de gênero não altera em nada a compreensão do enunciado, como em homem/mulher **grande**, limão/maçã **verde** etc.

Quanto ao grau, Bagno concorda com Castilho (2012): os substantivos, sendo referenciais, não admitem gradação, eles admitem sufixos de aumentativo e diminutivo, mas informam o tamanho, a dimensão do objeto referido. O sufixo **-vel** traz a ideia de participio passado, como em dirigível = que pode ser dirigido. O sufixo **-oso** é aplicado a substantivo para a formação de adjetivos que expressam abundância e intensidade, como em formoso, formosa, formosos, formosas. os sufixos **-ês** e **-ense** são usados para a formação de gentílicos: língua **portuguesa** (adj.), **o português** (subst.); o povo **amapaense**(adj.), **as amapaenses** (subst.). A modalização dos adjetivos, por meio do advérbio, se dá quando o adjetivo modifica o substantivo, como em '**muito** feliz, **menos** alegre etc.; as palavras **mais**, **muito** e **menos** ocorrem diante de um substantivo, pois não é advérbio, é um quantificador indefinido, conforme a tradição, um pronome indefinido (BAGNO, 2011, p. 681-686).

Bagno (2011, p. 687) resume, assim, as propriedades morfossintáticas dos nomes, para os substantivos o **gênero** é inerente masculino e feminino, e a formação do feminino se dá por derivação, já os adjetivos somente por flexão; o **número** do adjetivo e do substantivo se dá por flexão; o **grau** não ocorre nos substantivos, somente nos adjetivos e por derivação; por fim, o **tamanho** que acontece somente nos substantivos e por derivação.

Esse autor, enfim, passa a lição de que se quisermos tratar de substantivos e adjetivos de modo prático, vale a pena retomar a lição de João de Barros em sua gramática de 1540 que dizia: "o teste é substituir o termo pela palavra *coisa*: se a substituição for possível, é porque se trata de um substantivo (coisa forte); se não for possível, é um adjetivo (*cavalo coisa)" (*apud* BAGNO, 2011, p. 697). E conclui, qualquer palavra antecedida do artigo o/a/os/as é substantivo, essa é "a receita para transformar qualquer palavra de qualquer classe num substantivo, como em: o olhar, o azul, o bem, o antes e o depois, o como e não o porquê, o onde e o quando..."(p. 697). Esses são os seus postulados.

3.2 Na *Gramática do Português Brasileiro* de Mário Perini

Atualmente, muitos linguistas, entre eles Perini (2013), afirmam que a disciplina de gramática deve ser ensinada cientificamente, pois nela temos que lidar com diversas classes de palavras, e que há boas razões para isso, porque se todas as palavras pertencessem a mesma classe, não seria possível descrever a aceitabilidade, como nas frases "um outro gato." e "*outro um gato". Deve ser tida como disciplina que estuda uma parte importante do nosso conhecimento do mundo programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e do julgamento dos falantes, uma disciplina científica com o escopo no estudo, na descrição e na explicação de fenômenos do mundo real (PERINI, 2013, p. 35-37).

As classes de palavras, ou seja, classes de formas são tratadas de maneira inadequada nas gramáticas tradicionais, e seria necessário fazer considerações teóricas sobre o que vem a ser classe e em particular distinguir classe de função. "As funções se definem no contexto em que ocorrem, mas as classes se definem fora do contexto". "Uma classe é o conjunto das formas que têm o mesmo potencial funcional" (PERINI, 2013, p. 290-291).

Diante disso, e diferentemente de outros linguistas, para esse autor, não se pode distinguir substantivos de adjetivos, pois como classe de formas, pertencem ao que ele chama de nominais, palavra nascida da crença de que ser ou não um constituinte imediato de um sintagma nominal é um traço gramaticalmente importante. Por exemplo, para distinguir palavras como amigo, mesa, alto são nominais, mas as palavras 'então, de', 'certamente' não são, o que podemos dizer de maneira geral, por exemplo: somente os nominais podem ter gênero, número marcado pelo sufixo -s e potencial referencial. Esse autor diz que "não podemos dizer que todos os nominais podem ter gênero, mas podemos dizer que somente os nominais podem" (PERINI, 2013, p. 298).

3.3 Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra

Para conceituar e definir substantivo, tem-se em Cunha e Cintra o conceito de "palavra que designamos ou nomeamos os seres em geral" (2007, p. 191). E temos ainda um conceito funcional, desse autor para essa classe, como "palavra que serve, privativamente, de núcleo do sujeito, do objeto direto, do indireto e do agente da passiva" (*Idem*, p. 192).

Para eles, a subdivisão dos nomes substantivo e adjetivo só pode ocorrer obedecendo a um critério basicamente sintático, funcional. Sendo o adjetivo, essencialmente, um modificador do substantivo, que serve para indicar uma qualidade (ou defeito), como em

'inteligência lúcida' e 'homem perverso'; indicar um modo de ser, como nos exemplos: 'pessoa simples' e 'moça delicada'; indicar aspecto ou aparência, como: 'céu azul' e 'vidro fosco'; e indicar estado, como em 'casa arruinada' e 'laranjeira florida' (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 259).

Cunha e Cintra (2007, p. 259) também dizem que o adjetivo serve para estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, espaço, matéria, finalidade, propriedade etc., como nos exemplos: nota mensal, movimento estudantil, casa paterna, vinho português.

3.4 Na *Nova Gramática do Português Brasileiro* de Ataliba de Castilho

Para Castilho (2012, p. 511), apesar dos pontos de contato entre os substantivos e os adjetivos e compartilharem as propriedades morfológicas de gênero e número, eles se afastam, porque, conforme esse autor nos:

Substantivos	Adjetivos
1. Não há flexão de grau.	1. O adjetivo aceita flexão de grau, expressa por sufixos produtivos, como em branquíssimo, ou por terminações que são vestígios do latim, como em maior, menor, melhor, pior, ou por Especificadores e Complementadores: [mais Adj. do que X], [tão Adj como X], [o mais Adj dos X], como em "mais branco do que neve", "tão branco como a neve", "a mais branca das neves".
2. Os substantivos não aceitam esse sufixo, como 'mesável', salvo quando se quer transformá-lo em adjetivo, como em 'reitorável, papável, exemplos vindos de Rodolfo Ilari, segundo Castilho.	2. Adjetivos podem ser criados por derivação de modo, expressa por {-vel}, como em amável (o que pode ser amado), provável (o que pode ser provado).
3. O substantivo não aceita a derivação por {-mente}, como em mesa: 'mesamente', salvo quando se pretende adverbializá-lo, em que o autor se utiliza de exemplo de Basílio, "Morfologia e Castilhamente, um estudo das construções X-mente no português do Brasil".	3. O adjetivo aceita a derivação por {-mente}, transformando-se em advérbios como em 'facilmente'...
4. O substantivo não aceita a derivação de quantificação, expressa por {-oso, -al}, como podemos dizer 'mesosa, mesal'.	4. O adjetivo aceita a derivação de quantificação, expressa por {-oso, -al}, como em estudioso (o que estuda muito), sensacional (o que causa muita sensação) etc.

Quadro 4: Distinção entre adjetivos e substantivos do ponto de vista morfológico (Castilho 2012, p. 511-512). Quadro criado por este investigador.

Castilho (2012, p. 512), enfim, justificou com isso os seus argumentos para a conveniência de distinguir adjetivos de substantivos do ponto de vista da morfologia. Sabe-se

que o conceito de flexão³ é "a alteração que sofre uma palavra, por meio de desinência, para concordar com outra".

3.5 Na *Gramática de Usos do Português* de Maria Helena de M. Neves

Neves assume a necessidade de uma investigação gramatical que descreva o comportamento das diferentes classes gramaticais segundo a funcionalidade de seu emprego nos diferentes níveis e funções que atuam e exerçam, pensamento compartilhado por todos os linguistas e gramáticos aqui elencados neste estudo.

Na tarefa da natureza da classe do substantivo Neves (2011, p. 67) postula que a classe denominada de substantivos, ou nomes abriga dois grupos de elementos muito diferentes entre si conforme a denominação, os substantivos comuns e os substantivos próprios, conforme os exemplos abaixo (p. 67):

Substantivos comuns	Substantivos próprios
Começou a obter grande voga de flores ambíguas, isto é, a de NOME tomado a um sentimento humano. (ESS) Aqui nome se refere ao nome de uma classe de flores.	Mas entendo: eu devo ter sido prejudicada pela troca de NOME. (PEL) Aqui se refere ao nome de uma pessoa.

Substantivos, segundo Neves (2011, p. 67).

Na natureza da classe dos adjetivos, Neves (2011, p. 173), diz que os adjetivos são usados para substituir uma propriedade singular a uma categoria denominada por um substantivo, que funcionam qualificando ou subcategorizando, como nos exemplos:

Qualificando	Subcategorizando
Lembro-me de alguns, Dr. Circinato Richter, homem GRANDE, GENTIL e SORRIDENTE, que às vezes trazia seu filhinho Roberto e a esposa, moça BONITA E SIMPÁTICA. (ANA)	Foi providenciada perícia MÉDICA e estudo PSICOLÓGICO. (ESP)

Adjetivos, segundo Neves (2011, p. 173).

3.6 Na gramática de Luiz Carlos Travaglia – *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*

Travaglia (2009, p. 109-110) postula que ao trabalharmos gramática, sempre deve-se levar em consideração as quatro formas de focalizá-la no ensino: uma gramática de uso,

³ Veja a respeito, GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Iniciação aos Estudos Morfológicos: Flexão e Derivação em Português*. São Paulo: Editora Contexto, [s./d.]. Primeira edição: Editora da UERJ, 2005.

reflexiva, teórica e normativa. Nesse trabalho, essas quatro abordagens sobre a gramática não precisam ser estanques, podem ou não ser utilizadas em um mesmo conteúdo, mesma turma, grau ou série/ano.

Em sua gramática, Travaglia (2009, p. 110) focaliza uma só questão: o adjetivo e seu uso, e embora tenha separado os quatro tipos de gramática, será fácil perceber que a gramática da língua é uma só, que cada atividade apresentada tem o propósito de chegar até a gramática do aluno e, conseqüentemente, usa-se mais de um tipo de gramática para exemplificá-la, e a reflexão sobre os fatos da língua é condição básica para o domínio e uso da mesma.

Primeiramente, Travaglia (2009, p. 111) apresenta a "gramática de uso" como "não consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante". Esta se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua, bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades em que a língua se apresenta.

Na gramática de uso, o professor é quem tem que saber muito sobre a língua, sua estrutura e funcionamento, para selecionar e ordenar os conteúdos e mostrar exercícios adequados ao ensino da habilidade que pretende que seja adquirida. Além das atividades estruturais, esta gramática serve para atividades de produção/compreensão de texto, alguns exercícios de vocabulário e atividades com variedades da língua (cf. TRAVAGLIA, 2009, p. 111).

Observe alguns exemplos de exercícios estruturais para adjetivos. Este exercício leva o aluno a perceber o paradigma dos adjetivos, ou seja, a existência de uma classe de palavras, bem como outras formas de apresentar atributos e/ou características de entidades: O carro novo é bom. Este carro antigo é bonito. Assim apresenta-se o adjetivo para a criança na gramática de uso, segundo Travaglia (2009, p. 112) exercícios de repetição podem ser utilizados para introduzir vários outros elementos sobre adjetivo, pode-se apresentar ao aluno: a) todos os casos de flexão em gênero e número arrolados nos estudos linguísticos tanto para a língua em sua variedade oral quanto escrita; b) as formas de indicação de grau; c) as maneiras como o adjetivo concorda em gênero e número com o substantivo (cf. TRAVAGLIA, 2009, p. 113). Exemplo de repetição que apresenta flexões do adjetivo: Tenho um amigo feio. Tenho uma amiga feia. Minha amiga é cristã. Meu amigo é cristão.

O foco dessa gramática seria mostrar que há elementos de muitas variedades que o aluno não domina e que precisam ser trabalhados dentro das atividades de ensino na escola, para que tenha um maior número de recursos da língua a sua disposição para uso efetivo quando necessário (TRAVAGLIA, 2009, p. 120).

Travaglia (2009, p. 142), baseado em Soares (1979), diz que a gramática reflexiva se baseia no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente, e acrescenta reflexão que deve atuar para o domínio de uma língua que o aluno não domina, na qual os professores de português possam ampliar a capacidade de uso, desenvolvendo a competência comunicativa por meio de atividades com textos das mais variadas situações de interação. Travaglia (2009, p. 142) acredita que o trabalho de reflexão sobre os recursos da língua que o aluno ainda não domina é importante, porque o leva à aquisição de novas habilidades linguísticas, realizando assim um ensino produtivo e não apenas uma descrição.

Registra-se aqui que as atividades de gramática reflexiva servem para ensinar como é a língua, para levar a conhecer a instituição social que a língua é e para ensinar a pensar; é mais uma teoria gramatical, de gramática teórica. Veja o exemplo: O animal racional – Os animais racionais. O animal fiel – Os animais fiéis. O jornal espanhol – Os jornais espanhóis. O automóvel azul – Os automóveis azuis. Pense e responda: Como se faz o plural das palavras terminadas em -AL, -EL, -OL, -UL? Espera-se que os alunos reflitam e digam: trocando-se o "l" por "is". E percebam a flexão de número, singular e plural, das frases. Entre tantas outras atividades, consultar a *Gramática e Interação* de Travaglia (2009, p. 144).

Na gramática reflexiva caberá ao professor a tarefa de decidir o que trabalhar com seus alunos, que elementos abordar ou não, e o modo de fazê-lo, tudo em função do nível dos alunos e de suas necessidades, do seu amadurecimento em termos de competência linguística, dos objetivos do momento, do planejamento feito etc., este é um trabalho que ajuda melhor o aluno a utilizar a língua com mais eficácia e adequação do que apenas aulas de gramática teórica. Observe o exemplo extraído de Travaglia (2009, p. 180), entre outros exemplos:

- a) Eu não fiz os exercícios *porque* estava doente.
- b) Eu não fiz os exercícios *mas* estava doente.

Nestas duas orações de tipos diferentes, expressam a causa de o falante não ter feito os exercícios. Na oração 'a' uma causal e 'b' uma adversativa. Na oração 'a' o falante não sabe sobre o fato de o interlocutor ter alguma opinião sobre a razão pelo qual ele não fez os exercícios, e pretende informar essa razão por um motivo qualquer, gentileza, por exemplo, para não ser punido. Na oração 'b' o falante pressupõe ou sabe por alguma razão que o interlocutor sabe porque ele não fez os exercícios e por alguma causa não aceita a explicação, por preguiça ou foi passear, por exemplo, então ele apresenta a causa por meio de uma adversativa, a fim de criar uma oposição argumentativa, rebatendo a causa pressuposta ou considerada pelo seu interlocutor. Portanto, há entre as duas formas de apresentar a causa uma

diferença argumentativa calcada na visão que o falante tem de seu interlocutor (TRAVAGLIA, 2009, p. 181).

Outra gramática apresentada por Travaglia (2009, p. 215) é a gramática teórica. Segundo o autor, explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída apresentando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim.

Para Travaglia (2009, p. 215), as atividades de gramática teórica se valem das diferentes gramáticas descritivas e da parte da descrição que aparece nas gramáticas normativas. A gramática teórica não deve ser confundida com a gramática normativa em sua parte prescritiva e proscritiva. Esta tem um caráter de legislação sobre a língua, legislação que diz que elementos da língua se deve ou não usar. Este autor propõe que as atividades que envolvem gramática teórica não sejam dadas como um fim em si mesmas, mas utilizadas como mais um recurso que pode ajudar a atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa, cabendo ao professor diminuir em muito as informações teóricas e de tempo gasto no seu ensino/aprendizagem. Essa gramática pode ser utilizada mais no ensino fundamental, já que no ensino médio se propõe ao aluno uma sistematização maior de conhecimentos sobre a língua em termos de ensino descritivo.

Por exemplo, o professor pode levar o aluno a identificar os diferentes tipos de adjetivos, levando o aluno a discutir a diferença entre classes de palavras: adjetivo e locução adjetiva que aparecem nas frases, discutindo a diferença entre "adjetivo" e a função "adjetivo" percebendo um critério de classificação: a) O carro *novo* é bom e b) O carro *de corrida* é bom. (cf. TRAVAGLIA, 2009, p. 221). Portanto, com atividades de gramática teórica que levem os alunos a pensarem cientificamente a realidade linguística ou não, escaparíamos da metalinguagem dada pura e simplesmente em si (2009, p. 225).

Por fim, Travaglia (2009, p. 226-227) apresenta a gramática normativa que contém normas do bom uso da língua, para falar e escrever bem, entendido aqui o bom uso com o sentido de utilizar a língua apenas em sua variedade culta, padrão, uma espécie de adequação à situação de interação comunicativa não é levada aqui muito em conta. Por exemplo: a pronúncia correta é caderneta e não cardeneta; privilégio e não previlégio; córrego e não corgo.

Diante do exposto, Travaglia (2009, p. 235) afirma que o professor de português precisa perceber "que não é possível produzir ou entender qualquer texto, desde o de uma palavra até um de mais de um volume inteiro de livros, sem que se saiba gramática, sem que se use a gramática da língua", a gramática não é algo que se possa abandonar no ensino,

porque como foi apresentada aqui, é condição da criatividade linguística nos processos de comunicação em geral. Ela é

o estudo e o trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido. Gramática é o estudo das condições linguísticas de significação. É uma resposta sistemática e, quando possível, explícita, à questão fundamental de por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam! – e como os elementos da língua constituem enunciados (TRAVAGLIA, 2009, p. 235).

Ademais, na análise gramatical, a expressão análise linguística é isolada do seu contexto. Segundo Kleiman e Sepulveda "uma frase é a unidade em que se manifestam os diversos sistemas linguísticos da língua" (2014, p. 33), o fonológico (som), o sintático (gramática), semântico (significado) e, para alguns, pragmático (uso convencionalizado). Na análise de uma frase, precisamos isolá-la de todos os elementos que estão fora do sistema, como falantes e situações de comunicação, porque o que se analisa é o enunciado, aquilo que se diz em uma situação de comunicação específica (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 33-34).

Concorda-se com Kleiman e Sepulveda (2014, p. 35-36) quando dizem que, no ensino da gramática tradicional, existem muitos problemas didáticos a serem sanados. Por exemplo, o sujeito não é o ser de quem se está falando ou declarando algo, senão na frase "*vi um cara armado na porta do banco*", o sujeito seria *um cara armado* porque é dele que se está falando. O problema é que procuramos elementos conhecidos do aluno para introduzir o conceito, o que se leva a comparar a função gramatical de sujeito com substantivo sujeito, que significa entre outras coisas, pessoa indeterminada que não queremos identificar, podemos falar mal de um sujeito quando nos referimos a um indivíduo, mas não podemos falar mal de um sujeito gramatical, como em "*tinha um sujeito esquisito procurando você hoje à tarde*".

Problemas que decorrem da situação didática, como exemplos mal colhidos, erro de definição e improvisação, levam-nos a ensinar mal aquilo em que não acreditamos, não entendemos ou aprendemos incorretamente. A linguística demonstra que a gramática normativa tem vários problemas, definições erradas e exemplificações inadequadas. Apesar disso por força da tradição e falta de alternativas, ela é a única ensinada. Dessa forma, pergunta-se: esse ensino tem alguma função nas aulas de português? "É necessário acreditar que a gramática tem alguma utilidade na formação do aluno para podermos ensiná-la, [...]"

acreditamos no valor do ensino, na escola, das classes de palavras e, portanto, da gramática" (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 36-37).

Acredita-se que o conhecimento gramatical é o viés para conduzir a reflexão linguística no ambiente escolar. Para Kleiman e Sepulveda (2014, p. 37) a gramática é indispensável. Ela é *o corpo de conhecimentos sobre o sistema da língua*, e deve ou deveria fazer parte do conjunto de saberes específicos do professor de língua materna. Este é um conhecimento especializado, diferente do saber científico e do leigo, ou de senso comum, conhecimento "imprescindível para levar o aluno a refletir sobre a língua e a usá-la com eficiência, segundo suas intenções e objetivos, e as exigências das situações comunicativas" (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 36-37).

Pensa-se em justificativas para ensinar gramática para o aluno. E uma das maneiras, com base em perspectiva científica, seria, como dizemos durante todo o nosso estudo, a reflexão sobre a própria língua. Vigotsky, citado por Kleiman e Sepulveda (2014, p. 40), afirmou que a gramática é essencial para o desenvolvimento intelectual do aluno, segundo ele a gramática permite fazer conscientemente na escrita aquilo que é feito inconscientemente na fala, há saltos qualitativos no desenvolvimento intelectual da criança, como novas relações, emergem novas estruturas, enfim, transforma-se o próprio conhecimento e o objeto do conhecimento.

Outra proposta de ensino de gramática seria a que privilegia a reflexão sobre a própria língua, mais ou menos sistemático, da variedade de recursos sintáticos para a construção do seu texto, perspectiva adotada por linguistas da descrição gramatical, como Neves, Travaglia e Castilho. A proposta de Perini é a de que o ensino de gramática deve se dar pelo seu valor intrínseco, para a formação geral do aluno e desenvolvimento de seu raciocínio. O que não é defendido por nenhum linguista é a concepção prescritiva, ou normativa, em que se deve ensinar o 'correto', a noção de correto da gramática normativa tem como ideal a norma que não existe mais, nem na língua escrita e nem na língua falada e que se resume aos textos de escritores consagrados, concepção que ignora a mudança (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 41-42).

No entanto, o ensino de gramática é defendido pela maioria dos professores, gramáticos e filólogos que determinam o correto na língua, e, portanto, deve ser ensinado, mas se há problemas na gramática normativa escolar de origem tradicional, não seria melhor abandoná-la e adotar outra. "Seria a solução ideal, se houvesse gramáticas pedagógicas baseadas nas descrições da linguística, destinadas à comunidade escolar, que fossem exaustivas e abrangentes. Mas não há." (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 43).

Diante da afirmação dessas autoras, de que 'não há' gramáticas pedagógicas, queríamos uma explicação. Para ambas há boas gramáticas para o professor, como a de Perini, *Gramática do Português Brasileiro* (2010) que propõe um modelo descritivo de fatos da língua, mas que segundo o autor, deixa aspectos a serem validados empiricamente com mais análises da língua. A gramática de Castilho, *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2010), que está bem na tradição das gramáticas pedagógicas, conta a história da língua e outros temas relevantes, mas é uma obra de referência para o especialista das ciências da linguagem do que uma obra pedagógica. A gramática de Neves, *Gramática de Usos do Português* (2011), faz descrições do português mais formal, obra de referência para o especialista e o professor. A gramática de Cunha e Cintra (2008), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, boa gramática tradicional para professores e alunos de letras. Por outro lado, temos gramáticas que se voltam à escola e não ao público universitário, como a gramática de Travaglia, *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática* (2009), com diversos tipos de exercícios, tanto estruturais quanto reflexivos para o ensino fundamental e médio, sem pretensão de completude ou progressão didático-pedagógica. A gramática de Bagno, *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (2011), o livro oferece subsídios para a reflexão sobre a língua na sala de aula, sem dúvida um valioso instrumento para um professor atuante nas redes de ensino. Para o ensino fundamental as propostas sistemáticas e abrangentes com pretensões didático-pedagógicas para o ensino de gramática, só são encontradas nos livros didáticos e em algumas gramáticas pedagógicas editadas por essas editoras de livros didáticos (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 43-44).

Contudo, nenhuma dessas propostas contempla comunidades escolares em que os alunos não falam a norma culta, nem oferece sugestões, que contemplem alunos do ensino básico e que, no 6º ano, começam seus estudos sobre a própria língua, com base em uma reflexão consciente sobre a língua padrão (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 44).

Considera-se que as gramáticas e o *Dicionário Terminológico* apresentam sua utilidade para o ensino da língua portuguesa, procurou-se averiguar qual sua validade como suporte de ensino. Entendeu-se que foi imperioso o que informam as gramáticas de Bagno, Cunha e Cintra, Neves, Perini e Castilho, assim como o trabalho, *Palavras de Classe Aberta*, organizado por Rodolfo Ilari, para a compreensão do tema abordado, como também, suas contribuições para o encaminhamento da análise linguística a ser mediado pelo professor. Dessa forma, recomenda-se a consulta e utilização dessas como suporte nos trabalhos de sala de aula. Compreende-se que a língua, como faculdade mais poderosa, é o principal meio de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma realidade, vivemos mergulhados na

linguagem, não podemos viver fora dela, estamos imersos na língua como os peixes na água. Para Bagno, ela é formada por um conjunto de sistemas: "LINGUAGEM = léxico + gramática + discurso + semântica: circulam, colidem e se fundem" (BAGNO, 2011, p. 436).

A gramática "sempre esteve ligada à pedagogia, sempre influenciou e foi influenciada pela sociedade e pelo pensamento de cada época" (IVO, 2010, p. 109). Seja ela, lógica ou formal, racionalista ou estrutural, pretendeu sempre ensinar uma língua, ou seja, tomar consciência de uma língua. Para essa autora, normativa ou prescritiva, atualmente descritiva, a gramática deu e dá conta do estado e do estágio da língua que ensina. Simão Cardoso, segundo Ivo, entende que, "de modo implícito ou explícito, a gramática é arte, é ciência, mas é arte e ciência descritivas e isso é pedagogia" (*Idem*, 2010, p. 109).

Buscando uma terminologia adequada, diante de tantos desvarios com a língua e de um consenso teórico na comunidade linguística, surgiu em 2008 o *Dicionário Terminológico* (DT) para uniformizar a terminologia na docência, com função reguladora para os docentes, não para os alunos, apesar de a encontrarmos nos compêndios gramaticais. Ivo (2010, p. 111), complementa esse pensamento com as palavras de Dulce Pereira (2008), onde o professor de português deveria ser o professor de educação linguística tal como o professor de ginástica é o professor de educação física, porque a finalidade da "educação linguística é ajudar o aluno a cumprir plenamente as funções da sua linguagem: representar o mundo, expressar o pensamento, comunicar e, ao mesmo tempo, agir e fazer pensar e agir os outros, e tudo isso com rigor, eficácia e correção e, se possível, arte".

Para Moraes (2011, p. 84), o pensamento pós-moderno na educação e o estudo das teorias devem envolver os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, culturais e sociais, aspectos inseparáveis e simultâneos que, além desse aspecto educacional, visem o resgate do ser humano, com base em uma visão sistêmica, ecológica, interativa, indeterminada.

Enfim, confirmando as palavras de Moraes, observa-se que a educação linguística exige o nosso agir e o olhar do outro. Morin (2005, p. 567), diz que hoje, como somos filhos do cosmos, trazemos em nós o mundo físico, o biológico, entre tantos, com e em nossa singularidade própria, e que, para enfrentarmos o desafio da complexidade, precisamos de princípios organizadores do conhecimento.

Capítulo IV

4. OS LIVROS DIDÁTICOS E O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E ANÁLISE DE DADOS

"a função argumentativa da linguagem tem marcas na estrutura mesma do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações trazidas por ele, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou torneios que, mais que seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado".

(Ducrot, 1973 in Geraldi, 2013).

Neste quarto capítulo, fala-se sobre o livro didático com suas respectivas reflexões, a análise da fala dos professores e o ensino de gramática na escola de ensino fundamental. Batista (2014, p. 25) esclarece que um dos principais objetivos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, os livros didáticos para alunos de escolas públicas do ensino básico brasileiro, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O livro didático, segundo esse autor,

se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano na sala de aula (BATISTA, 2014, p. 28).

Diante disso, o autor informa que o livro didático, na escola de ensino fundamental, interfere não só no currículo, mas no cotidiano do espaço da sala de aula.

É interessante lembrar que são os professores que escolhem os livros didáticos. Por isto, a interferência referida é uma interferência consentida ou planejada, não no sentido de se intrometer indevidamente, mas no sentido de colaborar. Se o professor for pouco criativo ou tiver um número excessivo de turmas, é frequente omitir a tarefa de preparar aulas de acordo com o desenvolvimento e dificuldades dos alunos, acatando a sequência didática estabelecida pelo livro didático.

Precisa-se pensar o livro didático como ferramenta tecnológica para o ensino, para que se concretize como ferramenta vinculadora de conteúdos com as práticas sociais, como instrumento que favoreça a aprendizagem dos alunos, o domínio do conhecimento e a

reflexão, na direção do uso dos conhecimentos escolares, ampliando a compreensão da realidade e instigando-os a pensar, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. O livro didático deve ser um subsídio da escola na promoção do exercício da cidadania, e estar, em última instância, a serviço da proposta pedagógica, não controlando totalmente a ação docente e o currículo (BATISTA, 2014, p. 44-45).

O livro deve ser um apoio ao ensino e ao aprendizado e não um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, ou apenas uma metodologia de ensino, para Batista (2014, p. 52) falta uma boa formação docente, visto que a formação tem se mostrado inadequada no desenvolvimento de competências básicas e na atuação profissional, dentre essas competências, a leitura para o desenvolvimento da atualização e formação profissional, seria um bom exemplo.

Além de Batista (2014), Bräkling (2014, p. 212) informa que o lugar do livro didático, hoje, na prática docente, ainda se constitui referência no currículo da escola, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias e metodologias de trabalho, assim como referência teórica fundamental e indispensável na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem.

Conforme Bunzen (2014, p. 269), estudos revelam que os materiais didáticos, em especial, o livro didático impresso, tem se tornado o principal objeto de investigação de variadas áreas de conhecimento. Pesquisadores objetivam compreender as diversas facetas que este material didático pode apresentar, isto é, analisam as suas características físicas, suas características discursivas e finalidades sociais, a maneira como esses materiais se apresentam, transmitem e discutem conhecimentos científicos, e a forma como propiciam o conhecimento científico para os alunos, para os leitores e/ou usuários. Com base nos estudos de Batista (2014) e Bunzen (2014, p. 270), verificamos que, desde a década de 1980, pesquisas sobre o livro didático de língua portuguesa se firmaram em programas de pós-graduação em letras ou linguística. Essas pesquisas tinham e têm como objetivo principal investigar os conteúdos e as metodologias adotadas para ensiná-los, analisando especialmente a concepção de língua(gem) implicitamente inserida nesses manuais. Nessa época, os livros didáticos que foram confeccionados, sofreram críticas pelo fato de apresentarem problemas de caráter teórico e metodológico. De certa forma, hoje, os livros didáticos de português ainda continuam sendo o ponto central de estudos e de críticas referentes ao conceito de língua(gem), às ilustrações e às imagens, aos exercícios e às atividades de gramática, às atividades de interpretação textual, entre outras questões. É importante ressaltar que em uma época em que os livros didáticos de português “[...] não eram oficialmente avaliados no âmbito

do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas eram distribuídos para as escolas públicas (especialmente as de 1º grau menor), as pesquisas em letras/linguística funcionavam como um “termômetro” da qualidade da produção didática nacional” (BUNZEN, 2014, p. 271).

Nos anos de 1970 e 1980, procuravam-se os culpados pela crise e pelo insucesso do ensino de língua materna na escola. A princípio, os linguistas foram apontados como os culpados pela crise que se proliferava no ensino, porém, nas décadas de 1980 e 1990, os livros didáticos passaram a ser os principais responsáveis pelo insucesso escolar, no que diz respeito ao processo de leitura e de escrita. Nessa época, pesquisas mostravam que esses materiais escolares eram a única ferramenta de trabalho adotada pelo professor. Então, “o livro didático de português foi, de fato, compreendido como o grande vilão, pois apresentava conteúdos e metodologias de ensino, compreendidos como tradicionais pela ciência moderna, e, quase não abriam espaço enunciativo para divulgar as ideias dos vários campos da linguística” (BUNZEN, 2014, p. 271-272). Somente os conteúdos que eram apresentados no manual didático eram ensinados nas aulas e, muitas vezes, esse compêndio não estava voltado para (e nem levava em conta) o contexto do aluno. Assim, o livro didático de português passou a ocupar papel de destaque nas aulas de português e o professor passou a tornar-se dependente deste artifício de ensino.

4.1 A dimensão estética do livro didático

Como espaço de aprendizagem, o livro didático de português carece também de um olhar estético, pois se sabe que ao longo da história dos diversos meios de transmissão e comunicação, a linguagem articulada teve um espaço reduzido. Para Belmiro (2014, p. 300), seria importante refletir sobre propostas metodológicas que provocam mudança no modo como se percebe o mundo.

Belmiro diz que "a história da imagem se conjuga à história do olhar quando faz emergir o olhar coletivo" (2014, p. 301), porque é a partir da imagem(= do visível) que recompomos os códigos invisíveis que definem um certo estado do mundo. De acordo com Debret, citado por essa autora, há três momentos da história do visível: primeiro o olhar mágico (o ídolo); segundo o estético (a arte) e terceiro o olhar econômico (o visual). O olhar se torna, dessa forma, uma possibilidade de construção do sujeito que busca informações e as organiza. Portanto, na história do homem, esse olhar redimensiona o entendimento que o mesmo tem sobre o mundo (BELMIRO, 2014, p. 302).

Concorda-se com a autora quando diz que, no cotidiano dos educandos, a presença de imagens nos livros didáticos de língua portuguesa, em suas múltiplas expressões, possa tender a certas formas de relação com a realidade. Segundo a mesma, seria bom lembrarmos que a educação visual não se conforma com a educação estética, a educação estética se molda por critérios avaliadores das obras de arte, já na visual construímos a significação para o mundo que nos cerca (BELMIRO, 2014, p. 307-309).

Quando se assume uma educação estética pelas imagens no livro didático a representação dessas imagens deve se dar através de um olhar educado, o qual "é motivo de linguagem da política e, principalmente, da filosofia" (BELMIRO, 2014, p. 317). Educar o olhar não apenas com obras de arte que se levam para o interior da sala de aula, que estão na história da arte ocidental, mas agregar valor de universalidade também ao olhar que nós não construímos quando jovens, porque não tínhamos certas próteses no olho que nos permitiam construir algo novo. Para a autora:

os adolescentes de hoje convivem com um novo modelo inclusivo de operar a realidade, utilizando os mais variados recursos de forma banal, estão atentos aos diversos tipos de sons, à simultaneidade de imagens e se relacionam cognitivamente de modo distinto para a compreensão dos acontecimentos (BELMIRO, 2014, p. 318).

A reflexão que se faz é a de que a instabilidade pela qual passa a escola, hoje, como desaguadouro em que se homogeneizam respostas e comportamentos, tem dificuldade de lidar com formas renovadas de subjetividade externa, fabricadas e conformadas com/na dimensão social e traduzidas por imagens; tem como consequência, a interlocução entre o discurso científico e o discurso pedagógico que ainda não construíram bases sólidas para que a escola construísse uma teoria da imagem; para que em seguida se amplie a discussão nos campos moral, político e pedagógico em que se sustenta a ética sobre a qual os livros didáticos são organizados, no momento em que esses apresentam uma multiplicidade de formas estéticas, através de imagens, descontextualizando e recontextualizando significados, aparentará padrões de visualidade (BATISTA, 2014, p. 319).

Para Rojo e Batista (2014, p. 14), os alunos, quando se apropriam de saberes escolares, adquirem um poder linguístico ligado a produtos históricos do letramento. No letramento, por um lado, os livros didáticos ainda "não minimizam seu caráter centralizador, regulador e objetivante de forma social escritural por excelência, e, por outro, [...] impõem certas modificações, nessa conduta, ligada ao ingresso dos gêneros e das formas sociais orais na escola" (ROJO e BATISTA, 2014, p. 19).

4.2 A sistematização gramatical e sua interferência no currículo no que tange ao ensino da morfologia

O estudo da morfologia do português brasileiro, nesta dissertação, não se fundamentará nomeadamente, e tão somente, na formação de palavras, isso porque, para Scalise (citado por ROCHA, 2008, p. 23) "o objetivo de uma teoria morfológica é o de definir as 'novas' palavras que os falantes podem formar, ou mais especificamente, as regras através das quais as palavras são formadas". Nós nos deteremos no estudo das classes de palavras – substantivo e adjetivo e seus delineamentos nos livros didáticos, nas gramáticas pedagógicas e nos estudos linguísticos. Esse autor afirma que o estudo da morfologia é "um ramo autônomo da linguística, com suas regras específicas, não coincidentes com as regras da fonologia, da sintaxe, da semântica ou do discurso" (ROCHA, 2008, p. 24).

Para ele, as palavras apresentam regras morfológicas e sintáticas específicas. O conhecimento que o falante tem do léxico lhe facultará fazer generalizações a respeito desse léxico, por exemplo, paradigmaticamente: pescar => pescador; criar => criador, com base nessa criação o falante cria novas palavras, como: (?) apelidador e (?) fabricante que indicam um item lexical possível segundo as regras morfológicas da língua, mas não existente como palavra real na comunidade linguística, ambas formadas a partir de verbos. Já a partir de substantivos, como: leite = leiteiro e sucata = sucateiro, se formaliza as regras morfológicas para os dois casos (ROCHA, 2008, p.36).

Por outro lado, essa formalização não acontece em qualquer verbo: *morredor, *falidor, *partidor etc., nem em qualquer substantivo: *sobrinheiro, *sogreiro etc., precisa-se especificar o tipo de base que poderá ser fonética, morfológica, sintática, semântica etc. (cf. ROCHA, 2008, p. 37).

Observa-se que a maioria das gramáticas tidas como tradicionais reservam uma boa parte dos seus escritos ao estudo da morfologia, com relação ao conteúdo das mesmas devemos nos posicionar com cautela, não aceitar passivamente tudo que está lá escrito, mas também não condenar. Para Rocha "criticar a gramática tradicional é muito fácil; o difícil é apresentar propostas coerentes e funcionais de análise linguística" (2008, p. 49), para ele, em relação aos estudos gramaticais, deveríamos fazer "uma análise racional, coerente e despreconceituosa dos dados linguísticos e os resultados serem 'checados' com posições da gramática tradicional. Aqueles pontos que coincidem devem ser resguardados; aqueles em que não há coincidência devem ser revistos" (ROCHA, 2008, p. 49).

Rocha (2008, p.49-50) faz questionamentos gerais e específicos quanto ao que é apresentado nas gramáticas tradicionais. Segundo o autor, geralmente essas gramáticas são cópias de gramáticas antigas, vindas da tradição latina que por sua vez vinha da tradição grega; muitos dos conceitos nos são estranhos; percebemos que elas deixam de dizer muitas coisas acerca da linguagem; a pesquisa linguística não pode ser controlada ou restringida por questões relacionadas ao ensino da língua, a sua preocupação deve ser a própria pesquisa; o ensino de português não pode estar aliado a interesses comerciais, não deve operar como camisa de força, no caso a NGB, que obriga as gramáticas a usar determinada nomenclatura, que, do ponto de vista científico, é uma aberração.

Especificamente, Rocha (2008, p. 51-60) cita o caso dos sufixos nas gramáticas, que fazem confusão entre:

i) – os planos sincrônico e diacrônico, por exemplo, o verbo comer (estudado anteriormente por Basílio e Mattoso Camara Junior). Na Roma antiga, a ideia de comer era expressa pelo verbo *edere* e, como se realizava esse ato em companhia de alguém, anexou-se ao verbo o prefixo *cum-*, resultando *cumedere*, evoluindo assim: *cumedere* > *comeer* > *comer*, a raiz latina *-ed* desaparece. Observe que nas palavras dessa família do verbo comer: *comida*, *comedeira*, *comilança* etc., a raiz sincronicamente é *com-*, assim estabelece-se divergências entre a abordagem sincrônica e diacrônica; o mesmo elemento *cum-* em uma perspectiva é prefixo e raiz em outra, e se não identificarmos a raiz sincronicamente seremos obrigados a reconhecer que comer não tem raiz, o que é um absurdo (ROCHA, 2008, p. 52).

ii) – não especificam, muitas vezes, os critérios usados para saber se uma palavra apresenta sufixo ou não, trata-se aqui de saber se uma palavra tem afixo ou não, por exemplo nas palavras *conduzir*, *reduzir*, *produzir* ou *conceder* elas tem ou não prefixos, como resposta o autor diz que o critério fundamental é saber se uma palavra é primitiva ou derivada, porque nas gramáticas apresentam-se apenas uma lista de afixos;

iii) – não discutem a questão da regularidade, previsibilidade e sistematização das relações sufixais, como por exemplo em sufixações anômalas como *casebre*, *carniça*, *moçoila* e *bichano* os sufixos são imprevisíveis tanto morfológica quanto semanticamente.

iv) – e, ainda, no estudo da sufixação, apresentam apenas uma lista de sufixos, sem aprofundar um estudo sistemático e interpretativo desses elementos, como, por exemplo, em Cunha e Cintra, citados pelo autor, poderíamos concluir que para formar um substantivo com o sentido de multidão e coleção basta acrescentar *-ada* a qualquer substantivo: *boiada* e *papelada*, mas seriam discutíveis palavras como: (?) *cavalada*, (?) *vacada*, (?) *eguada*, (?) *jumentada* etc. Para algumas gramáticas normativas só são corretos os termos dicionarizados;

sob o ponto de vista científico, isso seria uma mutilação do fenômeno linguístico, principalmente com as formações esporádicas, que fazem parte do aspecto da morfologia lexical (ROCHA, 2008, p.60).

Dessa forma, Rocha (2008) postula que não se pode divergir contra a linha do tempo, segundo Câmara Jr. (2011, p.16) quando o linguista sincrônico se insurge contra o gramático normativo é porque ambos desobedecem às regras de que agimos de acordo com cada situação, impondo suas regras praxistas como sendo linguísticas, corrigem às cegas sem procedimento linguístico criando confusão e distúrbio, tem como princípio que a norma é sempre a mesma, entre outros pensamentos acredita que o que o professor de língua e o homem em geral precisa de uma gramática descritiva desinteressada e sem preocupações normativas.

Tem-se consciência de que a língua é variável no espaço e na hierarquia social, varia "no mesmo indivíduo conforme a situação em que se acha, e que a gramática descritiva pode escolher o seu campo de observação" (CÂMARA JR., 2011, p. 16).

Paulatinamente, concorda-se com Faraco (2009, p. 127) quando diz que "a gramática é o bicho-papão no ensino do português". Diz ainda que somos aterrorizados por uma lista de termos e conceitos, por um conjunto de regras de correção que apresentam como intocáveis fenômenos da língua, e que, durante a trajetória escolar, ouvimos ameaças torturantes que carregamos pelo resto da vida, ou seja, dúvidas cruéis sobre o que é certo e errado dizer e escrever (FARACO, 2009, p. 130).

Aqui não concorda-se com um ensino de gramática que tenha um fim em si mesmo e nem em um normativismo que não consegue apreender a norma culta, comum ou padrão como apenas uma das variedades da língua, com usos sociais determinados. Para Faraco (2009, p. 148) o problema no ensino de língua portuguesa não é saber se devemos ensinar ou não a norma culta, comum ou padrão, ou mesmo não ensinar gramática, mas oferecer aos nossos alunos a familiarização com as práticas sociais de linguagem, orais e escritas que sejam relevantes para sua efetiva inserção sociocultural.

Enfim, deve-se ensinar ou não gramática? Com a imersão dos alunos no domínio da cultura da escrita não significa abandonar a reflexão gramatical e do ensino da norma, porque:

refletir sobre a estrutura da língua e sobre o seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita. E conhecer a norma culta/comum/*standard* é parte integrante do amadurecimento das nossas competências linguístico-culturais, em especial as que estão relacionadas à cultura da escrita (FARACO, 2009, p. 157).

Destarte, não cabe pensar no ensino de português apenas em domínios de fala e escrita, sem reflexão sobre a própria língua; o que cabe é integrar as atividades verbais e o pensar sobre essas atividades, um pensar que vise a compreensão do funcionamento interno da língua, acompanhado de uma percepção intuitiva dos fatos de uma progressiva sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico. Entendemos que precisamos "desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes" (FARACO, 2009, p. 158).

Entende-se, também, que os conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino; porém, esses devem estar atrelados ao domínio das atividades de fala e escrita com relevância funcional, ou seja, rompendo com o modelo medieval de ensino, porque os tempos são outros e não há a menor razão de ser, conforme Faraco (2009, p. 158).

Portanto, os estudos gramaticais só fazem sentido quando voltados para um ensino contextualizado e funcional da língua, o que implica dizer que ela está relacionada com a nossa vida e a nossa história, e com os diferentes grupos sociais que a utilizam; implica também desenvolver crítica aos preconceitos linguísticos, contribuindo para a reconstrução da imagem que se faz da língua (FARACO, 2009, p. 159-160).

Mas, afinal, para adquirir o domínio da norma culta, o estudante precisa entender que esta é uma, dentre as diversas variedades da língua, com funções expressivas e socioculturais específicas. Para Faraco, o melhor seria que o sujeito tivesse o contato direto e sistemático com a língua viva, por exemplo, com textos oriundos das mais diversas fontes (revistas e jornais) e, claro, com textos literários. A leitura de textos literários é fundamental no universo de quem quer dominar a norma; neles é visível a diferença das linguagens e dos pontos de vista que ampliam nossos horizontes (FARACO, 2009, p. 161).

Para esse autor, o ensino de português no Brasil precisa ganhar vida e novas perspectivas. Supõe-se que os linguistas não só têm defendido que o ensino dê aos alunos acesso às variedades ditas cultas, mas desenvolveram uma concepção refinada a respeito dessas variedades: um *continuum*, uma conexão com as práticas socioculturais que justificam e sustentam a cultura da escrita (FARACO, 2009, p. 168-169).

Faraco (2009, p. 169) diz que adquirir familiaridade com as variedades cultas é adquirir familiaridade com as práticas socioculturais da escrita, porque o texto escrito possibilita novos desempenhos cognitivos que vão além de normas de uso do código. Diz, ainda, que a inserção do sujeito no mundo da escrita vai além do conhecimento sobre uma variedade linguística, pois, o letramento do sujeito envolve numerosas práticas sociais de

leitura e escrita, e é a escola letradora que amplia esse letramento, tomando as práticas socioculturais da cultura da escrita como eixo organizador do trabalho escolar.

Dessa forma, percebe-se que é na escola que a variação linguística precisa de intervenção dos linguistas para familiarizar os alunos com diferentes gêneros discursivos, não só o literário, mas também os textos jornalísticos, científicos e argumentativos; enfim, com textos dos diferentes suportes e circulação sociocultural, para, então, avançarmos em uma pedagogia da produção de texto, o qual deve se fundamentar na sua funcionalidade (FARACO, 2009, p. 176).

Cabe reiterar que, no trabalho com a variação linguística, sensibilizou-se aqui no combate aos "estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística" (FARACO, 2009, p. 180), lutando contra a vontade de uniformizar as maneiras de falar dentro do nosso país, porque falamos português e este não é uno, como nenhuma outra língua.

Passe-se, a partir daqui, à análise de dados coletados por este investigador. Quando se propõe a investigar o uso e a sistematização das classes de palavras – substantivo e adjetivo nas gramáticas pedagógicas, nos livros didáticos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e nos estudos linguísticos contemporâneos, para a criação de material didático, uma série de desafios ligados à criação de uma proposta funcional de análise linguística é fundamental, lançamos aos professores e ao investigador as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Você acha necessário ensinar teoria gramatical, no ensino fundamental I?
2. Quando se deve ensinar teoria gramatical?
3. Como identificar um substantivo e um adjetivo em textos?
4. E que critérios seriam usados para identificá-los?
5. O que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo?
6. Qual é o lugar dos gêneros na escola?
7. Para quem e para quê se faz uma gramática?
8. Para quem e para quê se faz o livro didático?
9. Nomeie substantivo e adjetivo.
10. Você considera intrínseca uma boa formação profissional ao sucesso do ensino/aprendizagem do aluno? Justifique a sua resposta.

Ao responder a essas perguntas acreditamos estar atingindo, entre outros, o seguinte objetivo: averiguar, nos livros didáticos, o que representa ensinar gramática na escola de ensino fundamental, ou seja, a sistematização gramatical e sua interferência no currículo, no que tange ao ensino da morfologia. Além das questões acima, indagamos aos professores

sobre a sua formação profissional, o ano em que lecionam e se consideram que uma boa formação age no ensino/aprendizagem dos alunos, questões que pretendemos responder no decorrer deste trabalho.

4.3 Universo e amostra da pesquisa

Os participantes da nossa pesquisa são os professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I da rede municipal de Imperatriz (MA), o que constitui o universo desta pesquisa e para os quais serão aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas. A partir da seleção de duas escolas a serem pesquisadas (Escola Municipal Flor e Escola Municipal Margarida, nomes fictícios), foram entrevistados professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, independentemente do nível de formação, abrangendo a todos os professores que aceitaram participar pertencentes às escolas municipais.

Para a coleta de dados da pesquisa teórica, utilizamos procedimentos como fichamentos, resumos, sínteses e leituras em materiais pertinentes à proposta da pesquisa, dentre outros. Já para a pesquisa de campo, utilizamos questionários com perguntas abertas e fechadas, semiestruturados. Os questionários aplicados aos professores de 1º ao 5º ano do ensino básico da rede municipal de Imperatriz (MA) ocorreu no mês de fevereiro de 2015 durante a realização do planejamento anual e bimestral das instituições, tendo o professor aplicador como participante do planejamento, mas sem interferir nas respostas dos professores. Segue o questionário nos anexos.

4.4 Procedimentos de transcrição e análise dos dados

A análise das informações foi realizada de acordo com o tipo de dados gerado pelo instrumento de pesquisa, através da tabulação dos dados obtidos na pesquisa. As perguntas iniciais se referiam à identificação do professor, e as demais, voltadas para o tema central desta pesquisa: o ensino e a aprendizagem de gramática no ensino fundamental I e, mais especificamente, o uso e a sistematização das classes de palavras substantivo e adjetivo, e ainda, como último questionamento, a formação profissional voltada ao sucesso do ensino/aprendizagem do aluno a fim de se traçarem perfis característicos do posicionamento do educador, para servir de análise ao tema proposto.

Os resultados da pesquisa serão apresentados através de gráficos, tabelas, quadros, análises compreensivas e interpretativas dos dados. Assim, para a concepção dos gráficos será

utilizado o programa Excel, versão 2007 ou posterior, da empresa Microsoft.

4.5 Apresentação e análise dos dados

No presente capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos no sentido de responder aos problemas de pesquisa formulados. A estrutura do questionário foi da seguinte maneira: as questões 1 e 2 identificam a formação do professor e o ano no qual lecionam, as questões 3 e 3.1 tratam da necessidade de se ensinar uma teoria gramatical e quando se deve ensinar, as questões 4 e 4.1 se referem ao ensino de substantivo e adjetivo e os critérios para identificá-los, a 5 faz referência ao ensino de leitura e escrita nos dias de hoje, a 6 pergunta sobre o lugar dos gêneros na escola, a 7 pergunta o para quem e para quem se faz uma gramática, a 8 faz um questionamento voltado para o livro didático, a 9 volta-se para a conceituação de substantivo e adjetivo e as 10 e 10.1 se referem à formação profissional do professor para o consequente sucesso do aluno.

O gráfico 1 apresenta o nível de escolaridade dos entrevistados. Sabemos que, para atuar no ensino fundamental de 1º ao 5º ano, o professor deve ter formação mínima em pedagogia.

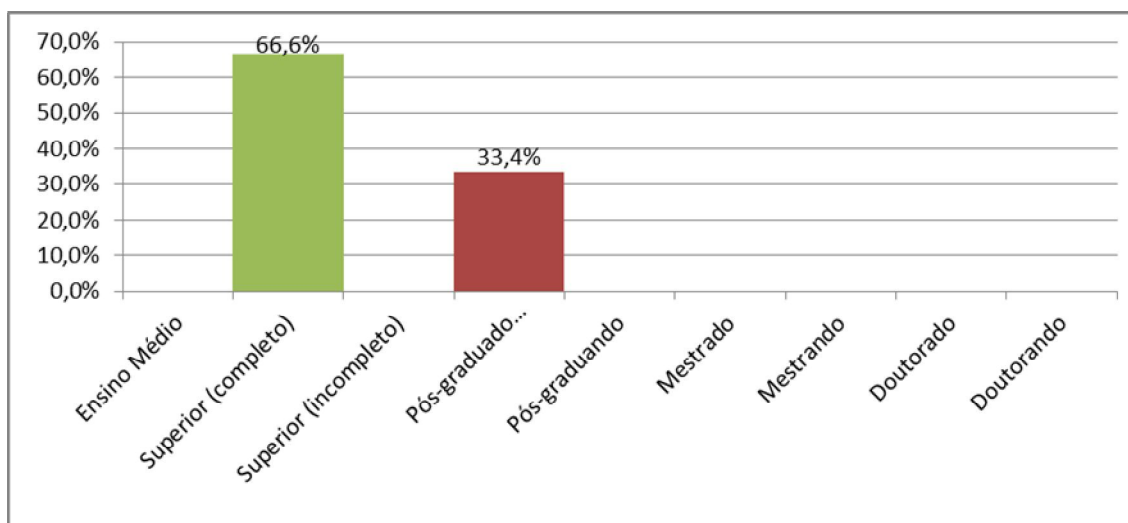


Gráfico 2: Formação profissional dos professores de 1º ao 5º ano.

Conforme demonstrado, dos 18 professores pesquisados, 66,6% possuem curso superior em alguma área, 33,3% conseguiram fazer uma especialização, procurando assim resgatar o seu papel de professor e, ao mesmo tempo, assumindo a complexidade da prática

pedagógica e do contexto de atuação, a sua formação é considerada altamente importante, não apenas no âmbito acadêmico, mas envolvendo também o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da sua profissão docente.

Por estar relacionado à questão 1, passemos à análise do gráfico 2 que se refere ao ano em que lecionam os professores e o seu grau de escolaridade, 11,1% dos entrevistados que ministram aulas para o 1º ano tem curso superior completo e 16,6% possuem especialização; no 2º ano 5,6% dos entrevistados tanto possuem curso superior quanto especialização; no 3º ano, 16,7%, e no 4º ano, 22,2%, todos os entrevistados responderam que possuem curso superior; no 5º ano tanto os que possuem curso superior quanto os que são especialistas correspondem a 11,1% dos entrevistados, conforme consta a seguir:

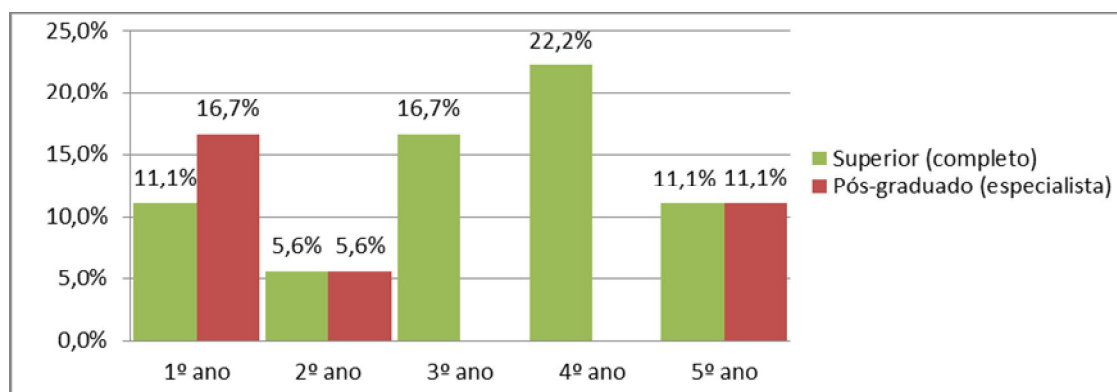


Gráfico 3: Ano em que lecionam e grau de formação dos professores.

Percebe-se que é bastante relevante o fato de que todos os professores, das escolas pesquisadas, tenham concluído o curso superior na área de licenciatura, o que cumpre os dispositivos da legalidade, mas não se pode dizer que cumpre as necessidades para um bom ensino e aprendizagem dos alunos, deixando aquém a realidade do ambiente escolar, e essa realidade precisa ser encarada de forma mais séria.

Diante disso, passe-se à pergunta que expomos no gráfico 3, que traz o questionamento sobre o porquê da necessidade de se ensinar teoria gramatical, conforme apresentamos a seguir:

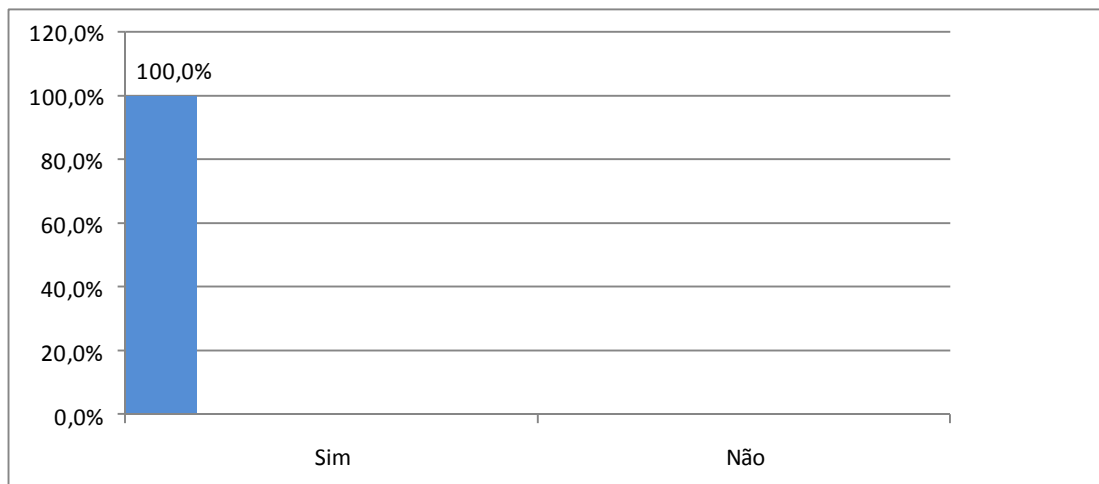


Gráfico 4: Questão 3: Seria necessário ensinar teoria gramatical?

Quando questionamos o quê e como ensinar sobre a língua no ensino fundamental, pensamos em um aporte nos estudos linguísticos e também o quanto é pertinente refletir sobre o ensino de teorias gramaticais. A representação deste gráfico demonstra que 100% das respostas dos entrevistados foi "sim". Diante das respostas dadas pelos professores nesta questão, vê-se que, para todos, é necessário esse ensino. A partir dessa pergunta, surge o item 3.1 – Quando se deve ensinar teoria gramatical? como fundamento da questão 3. Dividimos as respostas de acordo com o ano em que o professor leciona, para uma melhor compreensão e reflexão.

Para muitos teóricos, as atividades linguísticas se dão nas situações cotidianas de comunicação, na família e na comunidade dos alunos, e pode se reproduzir na escola, se esta se tornar um espaço de interação social que implique principalmente o diálogo e a contradição. Somente assim se cria o "saber linguístico das crianças, dessa 'gramática' que interiorizam no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas" (FRANCHI, 2013, p. 95). Segundo esse autor, não se trata de aprender e/ou apreender uma série de normas gramaticais, mas levar os alunos a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem, a operar sobre sua própria linguagem, praticando os fatos gramaticais de sua língua.

O ensino da gramática na educação básica, ensino fundamental, está na produção e compreensão de cada frase que pronunciamos. Deve-se defendê-la "como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação" (FRANCHI, 2013, p. 99). Baseados nesse autor, nos perguntamos se essa prática deve ocorrer só no final do ensino fundamental. Ele diz que nós já sabemos a resposta, ou seja, somente através de uma larga

familiaridade com os fatos da língua, com a necessidade de sistematizar um saber linguístico que se aprimorou e se tornou consciente, é que devemos levar em conta "a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores, dependente do modo e do estilo com que nos servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão" (*idem, ibidem*). Vejamos as respostas dos professores, transcritas pelo investigador, em relação ao ensino de teoria gramatical, de acordo com o ano em que lecionam no ensino fundamental I. Observe as respostas:

3.1 Quando se deve ensinar uma teoria gramatical?	
1º ano	i) A partir das séries iniciais. ii) Nas séries iniciais dificilmente poderá ser trabalhado de forma significativa, de forma que nas séries maiores os alunos devem conhecer gradualmente. iii) No início de sua escolarização. iv) A partir das séries iniciais, do 1º período. v) Desde os primeiros anos de vida.
2º ano	i) Desde o 1º ano. ii) No momento em que as crianças ingressam na escola.
3º ano	i) Desde os primeiros anos de vida mesmo sem ter ido à escola. ii) A partir das séries iniciais. iii) Logo que a criança iniciar no 1º ano do ensino fundamental.
4º ano	i) Acredito que desde as séries iniciais, do 1º ano. ii) A partir do 1º ano do ensino fundamental. iii) A partir do 1º ano do ensino fundamental. (4º ano A e B).
5º ano	i) A partir do 1º ano do ensino fundamental e adequando ao nível de maturidade dos educandos. ii) Desde a educação infantil, pois já se compreende a estrutura e formação das palavras. iii) Logo que a criança iniciar no 1º ano do ensino fundamental. iv) Deve ensinar desde o 1º ano, que é a alfabetização.

Tabela 2: Questão 3.1. Respostas de quando se deve ensinar uma teoria gramatical.

De acordo com as respostas dadas, observa-se que os professores afirmam que seria a partir do 1º ano do ensino fundamental e somente uma professora do 1º ano respondeu que "nas séries iniciais dificilmente poderá ser trabalhado de forma significativa, de forma que nas séries maiores os alunos devem conhecer gradualmente". Conforme Ivo (2010, p. 111), a gramática como arte e ciência deve ser ensinada de acordo com suas funções e a educação linguística ajuda o aluno a cumprir plenamente as funções da sua linguagem, como representar o mundo, o pensamento, comunicar e, ao mesmo tempo, agir e fazer pensar e agir os outros, e tudo isso com rigor, eficácia e correção e, se possível, arte.

Para Mendonça, o que entra em jogo no ensino de gramática é mais do que uma questão de ordem linguística, e isso se dá porque não há ensino neutro. Quando se opta por esta ou aquela metodologia, valores e crenças são acionados, uma vez que a identidade de quem ensina é posta em xeque, porque o "ensinar, o que faz um bom professor de português,

como deve ser a aula de português, o que deve avaliar e como etc., interligam-se em concepções teóricas, sejam elas conscientes ou não, e escolhas metodológicas" (MENDONÇA, 2009, p. 220-221).

Rajo (2011, p. 68) reafirma que os alunos devem conhecer os conceitos gramaticais bastante sofisticados (derivação de palavras, radical, tempos, modos e pessoas do verbo, classes de palavras) durante todas as séries do ensino fundamental, que devem ser aprendidas por observação, demorando a se estabilizar.

O ensino de gramática carece de reflexões em torno da língua e do discurso na construção da identidade do sujeito. Segundo Coracini (2013), o sujeito se constitui pela e na linguagem, o ensino de gramática não é algo completamente novo. Conforme Ivo (2010, p. 56), os alunos sabem gramática implicitamente, mas o seu conhecimento gramatical não está estabilizado, têm conhecimento de regras gramaticais, mas não têm consciência desse conhecimento. Para essa autora, é daí que devemos partir, para uma nova forma de abordagem da gramática, onde o aluno seja um falante competente, que mobilize regras gramaticais inconsciente e eficientemente, assim, quando se parte do conhecimento que os alunos têm para a explicação desse conhecimento sistematizado, não se pode afirmar que eles não sabem gramática nenhuma (IVO, 2010, p. 56).

Deve-se revalorizar o papel da gramática, como um trabalho autônomo, com tempo, e centrado no desenvolvimento desse conhecimento sistemático dos alunos. Buscamos um ensino de gramática da língua materna com práticas baseadas no estímulo da competência linguística e da consciência metalinguística dos seus falantes, não um ensino baseado apenas nas nomenclaturas, de conceitos ou terminologias linguísticas, mas um ensino de gramática para que os alunos se apropriem do uso correto da linguagem e para a colocarem a serviço das suas necessidades comunicativas, conforme postula Ivo (2010, p. 56). A partir desse entendimento, afirma-se que o ensino de gramática é importante, de acordo com os autores pesquisados.

Bechara (2014, p. 19-20) chama a atenção para a gramática descritiva e a normativa, aquela registra e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspectos (e em todas as suas variedades), sem recomendar um modelo exemplar, mostra como a língua funciona; e a gramática prescritiva ou normativa, tem por finalidade didática recomendar um modelo de língua, ou seja, como a língua deve funcionar. Os linguistas deviam observar essa dupla finalidade gramatical sem emitir juízo de valor, apenas recomendando que não se misturem essas duas tarefas, para que não se perca a validade e as análises de atividades nos seus âmbitos de ação (*Idem*, 2014, p. 20).

Bechara diz que J. Mattoso Camara Jr. afirmava que a gramática greco-latina era normativa e se podia defini-la como 'a arte do falar e escrever corretamente', e pergunta se essa gramática deve ser esquecida completamente como querem alguns linguistas americanos. Como resposta, ele diz que há uma confusão entre essas duas disciplinas, a gramática descritiva "faz parte da linguística pura, e como ciência pura e desinteressada, a linguística tem a seu lado uma disciplina normativa, que faz parte do que podemos chamar a linguística aplicada a um fim de comportamento social" (BECHARA, 2014, p. 20). Para Bechara, a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva, mas não se podem misturar as duas disciplinas ou fazer linguística sincrônica com preocupações normativas. Em outro viés, a gramática normativa depende da linguística sincrônica, para não ser caprichosa e contraproducente, a norma não pode ser uniforme e rígida, mas elástica e contingente de acordo com cada situação social específica (BECHARA, 2014, p. 21).

Mas qual o momento de iniciar os alunos no estudo explícito das categorias gramaticais, com suas definições e classificações? Para Antunes (2014, p. 64), não se trata de saber quando, porém não antes de os alunos estarem lendo e escrevendo, o estudo da metalinguagem não deve vir em primeiro lugar, antes dos alunos desenvolverem as competências básicas da leitura e da escrita, a iniciação científica dos alunos em relação à gramática não tem tempo determinado, mas deve acontecer à medida que a prioridade máxima for sendo satisfeita. Assim cabe ao professor uma atitude frente aos fatos de linguagem que pretende investigar, pois essa atitude científica levará a observação, ao questionamento, as hipóteses, na convicção de que não existem sistemas linguísticos definitivamente prontos, nem inteiramente definidos e precisos.

A maturidade da investigação científica na vida dos alunos deve estar em harmonia com a discriminação das várias classes de palavras, com suas múltiplas subclassificações ou noções de natureza metalinguística, porém, para muitos linguistas estas teriam lugar mais adiante na vida escolar dos alunos, e não nos primeiros anos do ensino fundamental (ANTUNES, 2014, p. 62).

Por outro lado, de acordo com o posicionamento de alguns desses linguistas, verificou-se que se faz imperioso estudar teoria gramatical a partir da compreensão de mundo pela criança, assim passamos para a questão 4 – "Como identificar um substantivo e um adjetivo nos textos?".

4. Como identificar um substantivo e um adjetivo nos textos?	
1º ano	i) Lendo o texto e identificando o gênero textual para o aluno compreender substantivo ou adjetivo. ii) Ler e identificar os nomes de pessoas, lugares, ruas e identificar as qualidades que o texto está atribuindo a esses substantivos. iii) Através da oralidade, questionando nos textos ou frases trabalhadas qual sujeito (pessoa ou objeto) e a qualidade dos mesmos. iv) No primeiro ano como eles não dominam a leitura, não trabalhamos identificando no texto. v) Dependendo do texto a ser trabalhado vai grifando-os.
2º ano	i) Através das palavras expressadas em textos e frases. ii) Chamar a atenção das crianças para observar de quem estamos falando, se é de pessoas, cidade, ou de quem estamos falando.
3º ano	i) Circular ou colorir o substantivo através dos seres e suas qualidades. ii) Dependendo do texto a ser trabalhado vai grifando-os. iii) Identificar o nome de pessoas, lugares, objetos etc. Identificar a qualidade do sujeito, suas características etc.
4º ano	i) Lendo o texto e orientando os alunos para que possam identificar os substantivos e adjetivos. ii) Através da pronúncia e da escrita. iii) Conceituar tanto os adjetivos e substantivos e dar exemplos. (4º ano A e B).
5º ano	i) É através da escrita e da pronúncia das palavras. ii) Identificar o nome de pessoas, lugares, objetos etc. Identificar a qualidade do sujeito, suas características etc. iii) Primeiramente se destaca o conceito e, com a ajuda do professor, identifica, retirando o substantivo e adjetivo das frases. iv) Conceituar o substantivo e o adjetivo.

Tabela 3: Questão 4. Respostas de como identificar um substantivo e um adjetivo nos textos.

Observa-se que nas respostas acima todos concordam que seria mais interessante identificar substantivos e adjetivos em textos ou frases, nenhum professor disse que somente em "palavra" pode-se identificá-los, vejamos algumas falas: "Ler e identificar os nomes de pessoas, lugares, ruas e identificar as qualidades que o texto está atribuindo a esses substantivos". "Através da oralidade, questionando nos textos ou frases trabalhadas qual sujeito (pessoa ou objeto) e a qualidade dos mesmos". "No primeiro ano como eles não dominam a leitura, não trabalhamos identificando no texto". Para identificarmos um substantivo e que critérios seriam usados para identificá-los conforme a questão 4.1 (abaixo) nos fiamos em diversos linguistas. Entre tantos, temos Sautchuk (2010, p. 20) que diz que independente de constituir seres ou não, muitos substantivos já vêm antecidos por determinantes, como no exemplo: *Não é função popular impedir reajustes de preço na próxima temporada*, em que o, a, um, uma, este, esta, seu, sua como determinantes não se articulam com as palavras "popular" e "próxima", e se quiséssemos anteceder o seu sentido seria desconexo ou incompleto **o(a) popular, *um(uma) popular, *este(esta) popular e *seu(sua) popular*, o mesmo ocorrendo com *próxima*. Esses mecanismos são úteis quando se trata de substantivos abstratos ou daqueles de que não é possível afirmar que é um *ser*. Para os substantivos concretos, reflete-se um expediente bastante usado por crianças em fase de aprendizagem gramatical, como no exemplo: *Ponteiros de relógio parecem apostar corrida*

num círculo, "ponteiros", "relógio", "corrida" e "círculo" se articulam com determinantes. Essa força substantivadora dos determinantes é tão grande que pode transformar qualquer palavra de qualquer outra classe em substantivo. Exemplo: *Meu sofrer é proporcional aos seus nãoos. O com pode ser uma palavra bem comunicativa*(SAUTCHUK, 2010, p.21-22).

Quando falamos dos adjetivos, concordamos que eles possuem características mórficas e sintáticas que os diferenciam de outras classes. Por exemplo, é adjetivo "toda palavra variável em gênero e/ou número que se deixa anteceder por 'tão', ou qualquer intensificador, como 'bem' ou 'muito', dependendo do contexto. Exemplos de Sautchuk (2010, p. 21/23), adaptados:

i) *Não é função popular impedir reajustes de preço na próxima temporada.*

A (uma, minha, esta) função **tão** popular.

A (uma, sua, essa, nenhuma) temporada **tão** próxima.

ii) *Meu sofrer é proporcional aos seus nãoos.*

Meu (este, seu, nenhum) sofrer **tão** proporcional.

iii) *O com pode ser uma palavra bem comunicativa.*

A (uma, aquela, nenhuma) palavra **tão** comunicativa.

A funcionalidade do uso de "tão" é tanta que pode ser utilizado em contextos em que ocorre a adjetivação de substantivos, como em: *Ele não é homem para isso. Ele não é tão homem para isso.* Sautchuk(2010, p. 24) afirma que será sempre necessário verificar se a palavra que está recebendo o acréscimo sintático do intensificador é variável em gênero e/ou número, morfologicamente e, se está se articulando junto a um substantivo, com o qual forma um 'par perfeito', sintaticamente.

4.1 E que critérios seriam usados para identificá-los?	
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) De forma simples com uma linguagem voltada para as crianças. ii) Através de perguntas orais, simplificada[s de acordo com] a série do aluno. iii) Sublinhando e retirando as palavras e explicando. iv) No primeiro momento, apresentar conceitos de substantivos e adjetivos, em seguida voltar para a turma, pedindo que identifique substantivo e dê qualidade para ele, após realizar atividade que o envolva. v) Fazendo leitura, perguntando e grifando e fazendo lista de identificação.
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Uma professora não respondeu. ii) Através de leitura de textos diversos e debates.
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Primeiro passo seria conceituar o sujeito e o adjetivo. Segundo passo, utilizar frases simples e complexas para a identificação dos mesmos. Utilização de textos, jogos etc. ii) Fazendo leitura, perguntando, grifando e fazendo lista de identificação. iii) Destacar no texto os substantivos e nomear os seus adjetivos.
4º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Citar exemplos variados que não estejam no texto. (4º ano A e B). ii) Através da leitura. iii) Identificando e retirando do texto frases.
5º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Diversidade textual para facilitar o entendimento do assunto. ii) Identifico através de uma leitura compartilhada e atividade de reflexão e pronúncia das palavras.

	iii) Primeiro passo seria conceituar o sujeito e o adjetivo. Segundo passo, utilizar frases simples e complexas para a identificação dos mesmos. Utilização de textos, jogos etc. iv) Destacar, sublinhando, exemplificando e levando para situações do dia a dia.
--	---

Tabela 4: Questão 4.1. Respostas de que critérios seriam usados para identificar substantivo e adjetivo.

De acordo com algumas respostas das professoras, verificamos que apresentaram explicações dentro dos estudos linguísticos recentes, como fica explícito nestas respostas: "Destacar sublinhando, exemplificando e levando para situações do dia a dia". "Primeiro passo seria conceituar o sujeito e o adjetivo. Segundo passo, utilizar frases simples e complexas para a identificação dos mesmos. Utilização de textos, jogos etc.". "No primeiro momento, apresentar conceitos de substantivos e adjetivos, em seguida, voltar para a turma pedindo que identifique substantivo e dê qualidade para ele, após realizar atividade que o envolva".

Observa-se que muitas respostas dadas pelos inquiridos não são tão claras. Exemplo, "De forma simples, com uma linguagem voltada para as crianças", isso não indica critérios capazes de identificar substantivos e adjetivos. Por outro lado, a falta de resposta apresentada por uma das investigadas, no 2º ano, pode indicar que a professora desconhece critérios para a identificação dessas classes de palavras. Podemos reconhecer, nessa realidade, os pressupostos de alguns estudiosos quanto à formação inadequada de professores.

Segundo Ilari (2011, p. 285), um critério melhor de identificar os substantivos seria usar uma moldura gramatical adequada, conforme o exemplo dado pelo autor, "O _____ estava ótimo, Os _____ estavam ótimos, A _____ estava ótima, As _____ estavam ótimas. Diante dessa estratégia Ilari diz que se for possível colocar uma única palavra em um dos espaços vazios, obtendo uma boa sentença, essa palavra será um substantivo, porque a gramática do português permite que os substantivos e somente os substantivos apareçam nessas posições.

Posto isso, Ilari diz que o professor deve perceber que a primeira moldura aceita formas singulares de substantivos masculinos, como almoço, lápis; a segunda aceita formas masculinas e plurais, como óculos e lápis, entre outras. O professor deve ficar atento porque não há garantia para um resultado sensato, a criança pode colocar uma palavra como 'dor' e a frase ficar "A dor estava ótima" que não soa muito normal, mas que é claramente gramatical, e, portanto, 'dor' é um substantivo (ILARI, 2011, p. 285).

Para identificar em português os adjetivos precisamos de uma série de critérios, Ilari (2011, p. 20) cita que nem todo adjetivo apresenta todas as propriedades adjetivas típicas, mas, se apresentar a maioria dessas propriedades, deve ser classificada como adjetivo.

Observe os testes delineados por esse autor:

TESTES DE ADJETIVIDADE
. a distribuição: tipicamente, um adjetivo pode aparecer em cada um dos espaços vazios abaixo, produzindo uma boa sentença: <i>Este é um livro _____; Este livro é _____; Por mais _____ que seja este livro, não é o que queremos.</i> Faça o teste com você mesmo com <i>novo, interessante, caro e bonito</i> ;
. a comparação: um adjetivo pode ser comparado de várias maneiras: <i>grande/maior/o maior/grandíssimo/grandicíssimo*(grandessíssimo)/; belo/mais belo/o mais belo/belíssimo.</i> Também pode aparecer na construção <i>tão...quanto: tão bonita quanto Elisa</i> ;
. grau: o adjetivo pode ser modificado por modificadores de grau como <i> muito, razoavelmente, bem, tão ou bastante: muito grande, razoavelmente bom, tão bom, bastante interessante</i> ;
. uso de afixos: ente outras possibilidades, o adjetivo pode tomar os prefixos <i>in-</i> e <i>des-</i> para formar um outro adjetivo, o sufixo <i>-mente</i> para formar um advérbio, ou os sufixos <i>-eza, -idade</i> para formar um substantivo: <i>feliz/infeliz/felizmente/felicidade; possível/impossível/possivelmente/possibilidade</i> ;
. propriedades negativas: os adjetivos não aceitam os sufixos que acompanham tipicamente os verbos, por exemplo <i>-ndo</i> em português, <i>nem</i> podem ser marcados quanto ao tempo (passado vs. não passado).

Quadro 5: Testes de adjetividade. Ilari (2011, p. 20).

Diria-se às professoras que, quando se quer identificar e saber que critérios utilizar para identificação na classe dos substantivos e adjetivos, elas podem variar conforme o contexto que se apresentarem. É comum e normal, no português, as palavras que pertencem paradigmaticamente a essas classes variarem de acordo com a relação sintagmática. Por exemplo, temos substantivação e adjetivação nas orações abaixo, respectivamente: i) *Só os fortes sobrevivem*; ii) *Você me parece tão criança*. Sautchuk (2010, p. 31-32) diz que isso só ocorre porque essas palavras passam a ter comportamentos morfossintáticos que explicam essa variação no contexto. O vocábulo "fortes" deixa-se anteceder pelo determinante e "criança" é palavra variável em número e aceita "tão".

A correta distinção entre substantivo e adjetivos leva em conta as amplas possibilidades de uma palavra dentro da língua, com seus valores naturais e ocasionais. Assim, pode-se enumerar com convicção, mas com preponderância de critérios semânticos para classificação definitiva, os substantivos "transparentes" (cabeça, telefone, janela, sonho, canção, ânsia) e os adjetivos "transparentes" (triste, quieto, limpo, confortável, péssimo, torto) da língua, – embora todos possam trocar de papel por razões discursivas, estilísticas ou pragmáticas (HENRIQUES, 2014, p. 68).

Outra questão que direcionamos aos professores foi: O que significa trabalhar a leitura e a escrita nos dias de hoje? Para fundamentar esta questão 5, fomos no posicionamento de Rojo. Para nós, os professores deveriam buscar mais informações nas práticas de letramento e alfabetização para trabalharem a leitura e a escrita dos alunos, porque, na fase de alfabetização da criança, segundo Rojo (2011, p. 60-61), pode-se afirmar que a escola é a principal agência alfabetizadora, e que a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e

escrever, é uma prática de letramento escolar, e saber como funciona o processo da escrita alfabética para ler e escrever significa perceber as relações complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (gramemas). Para essa autora, os professores deveriam saber a respeito da consciência fonológica, qual deveria ser trabalhada nos primeiros anos do ensino fundamental, assim como as regularidades morfológico-gramaticais que estão ligadas à categoria gramatical da palavra, a morfologia (ROJO, 2011, p. 67).

No processo de escrituração com significação e de maneira conceituada que, para Rojo, vai além de grafar e codificar, é preciso também: primeiro, *normalizar* o texto; segundo, *comunicar*, adequando o texto à situação de produção, aos interlocutores, ao suporte e veículo, para atingir suas finalidades; terceiro, *textualizar*, organizando informações e temas do texto de maneira progressiva, atribuindo-lhe coerência e coesão; por último, *intertextualizar*, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, discordar, dialogar (ROJO, 2011, p. 90).

Por isso, na contemporaneidade, estamos diante de estudos de letramentos locais e vernaculares. Para que se possa dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e pouco investigadas, cabe aqui falar dos letramentos dominantes, em especial os letramentos escolares (ROJO, 2011, p. 105).

O letramento escolar, tal como o conhecemos, voltado para a prática da leitura e da escrita de textos em gêneros escolarizados, só será suficiente, quando conseguirmos "ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam" (ROJO, 2011, p. 108). Portanto, na compreensão e reflexão que fazemos em relação as respostas dos professores é que muitos compreendem a função de se trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo, conforme as respostas abaixo.

5. O que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo?	
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Inserir o aluno no mundo da leitura, proporcionando-lhe tornar um sujeito participativo e crítico na sociedade. ii) Atualmente tem sido um dos maiores problemas da educação, porém é o desencadear da aprendizagem. iii) Significar, possibilitar uma vida mais acessível aos grupos sociais dos quais fazem parte. iv) Trabalhar em roda de conversa, precisa da escrita. v) Para melhor desenvolvimento cognitivo.
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Compreender o mundo a nossa volta. ii) Sim, desde que desperte na criança a curiosidade, o interesse e o prazer em aprender.
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Para melhor desenvolvimento cognitivo. ii) Muito desafiador, pois temos que ser criativos e desenvolver o trabalho de pesquisa, curiosidade e descobertas. iii) Significa apresentar para as crianças todos os tipos de texto, torná-los leitores conscientes, para que possam desenvolver a sua leitura e escrita.

4º ano	i) A leitura desenvolve o raciocínio do ser e também melhora sua forma de pensar e produzir de forma mais coesa. (4º ano A e B). ii) A leitura é importante para o conhecimento do educando e, através da escrita, será bem desenvolvida. iii) Significa dar autonomia para o aluno, a partir desse aprendizado ele consegue viver no mundo contemporâneo.
5º ano	i) Significa apresentar para as crianças todos os tipos de texto, torná-los leitores conscientes para que possam desenvolver a sua leitura e escrita. ii) Significa abrir as portas para novos horizontes, promovendo novos conhecimentos ao aluno. iii) Através da leitura e da escrita os alunos vão descobrir novos horizontes, criar oportunidade de desenvolver hábitos de pronunciar palavras. iv) É algo fundamental, pois a leitura está presente em todos os lugares.

Tabela 5: Questão 5. Respostas do que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo.

Sabe-se que o ensino fundamental é obrigatório, gratuito na escola pública, inicia-se aos 6 (seis) anos de idade, com duração de 9 (nove) anos e possui, entre outras exigências, o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Mendonça (2009, p. 210) defende a ideia de que a leitura de textos não pode ser pretexto para ensinar prática de análise morfosintática, por exemplo. Identificar e classificar os termos em orações e períodos, ou transformar adjetivos em locuções adjetivas, segundo a autora, o aluno deverá perceber na análise dos textos, com a consulta a gramáticas e dicionários. A adjetivação pode ser construída por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes efeitos de sentido no texto; nesse sentido, quando se quer aprofundar nos recursos linguísticos usados para construir o sentido, levar-se-ia o aluno a refletir sobre as características e os recursos de descrição que o texto apresenta.

Na produção de texto, Mendonça defende o tratamento dado na reescrita. Hoje, observamos que o significado da escrita e da produção oral em vários gêneros passa por uma reflexão sobre virtudes e lacunas percebidas, entre elas a ortografia, problemas de morfosintaxe, textuais e discursivos. Como estratégia, pode-se trabalhar com a avaliação de produção por parte dos colegas, com a comparação entre textos, com atividades individuais, em grupo e coletivas, em que "o professor conduz a reflexão, reescrita de trechos/textos e, principalmente, a sistematização dos conhecimentos construídos" (MENDONÇA, 2009, p. 215).

Considera-se que no início da alfabetização a criança tende a escrever como se fala, não só foneticamente, mas de acordo com o agrupamento de palavras e demonstrações da linguagem oral, porém a escrita mesmo representando a fala que o aluno estabelece no início da alfabetização, ela tem representação diferenciada e normatizada, sendo diferente da fala precisa seguir normas que são aprendidas pelo uso e não apenas por explicações. Ler e

escrever todo dia para construir um sistema de ideias que a escrita contém, distinguindo as unidades gráficas e cada palavra da outra, segundo Soares, Aroeira e Porto (2010, p. 80-81).

Bezerra e Reinaldo (2013, p. 33-34) dizem que, nas práticas de ensino, os eixos de leitura e escrita têm grande relevância; percebem uma ruptura nos materiais didáticos que, de um lado, tratam das abordagens de leitura e escrita e, de outro, do componente linguístico à luz da norma, sem estabelecer relação com um plano textual-enunciativo.

Para compreender o que alguns autores dizem sobre esse componente linguístico, citamos Franchi (2013) e Geraldi (2013), que propõem reflexões sobre o ensino de gramática no ensino básico. Entre essas reflexões, postulam que se deve fazer distinção entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Sendo que as atividades linguísticas e epilinguísticas devem estar voltadas para as primeiras séries da vida escolar, segundo Franchi (2013, p. 95), no nosso caso, para os primeiros anos do ensino fundamental I (1º e 2º anos).

Segundo Bezerra e Reinaldo, para se fazer análise linguística em sala de aula, no ensino fundamental ou médio, deveríamos ter como pontos básicos a concepção de língua: como interação, como indução, por meio de atividades epilinguísticas, pelo estudo de dados linguísticos heterogêneos, pela observação desses dados nos textos e pela sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 64).

Diante dessa concepção, as autoras informam que "devemos partir do gênero textual para se chegar às atividades linguísticas, considerando a língua como ação entre os seus usuários", problema que corresponde à 6ª questão que se propôs aos professores, ou seja, "Qual o lugar dos gêneros textuais na escola?". Percebe-se que os estudos de gênero podem ter consequências positivas nas aulas de português, e que o aluno poderá construir seu conhecimento de interação com o objeto de estudo (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 64).

Os linguistas Schneuwly e Dolz (2011) desenvolvem a ideia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no ensino da produção de textos orais e escritos e "implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 62), respondendo a um motivo geral de representação-comunicação.

A missão de ensinar os alunos a ler, a escrever e a falar sempre esteve forçosamente presente na escola. Schneuwly e Dolz dizem que os gêneros na escola não são mais somente um instrumento de comunicação, são também um objeto de ensino/aprendizagem. Quando a

escola aborda o ensino da escrita e da fala em direção ao ensino do gênero, este desaparece quase que totalmente em prol da objetivação, "o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo", tornando-se forma de expressão do pensamento, da expressão ou da percepção (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 65).

Portanto, a escola deve ser o lugar autêntico de comunicação e o lugar de produção e utilização de textos. Os gêneros são naturalizados, nascem naturalmente de dada situação, eles não são descritos, nem prescritos, nem tematizados; aprendemos "a escrever, escrevendo, numa progressão que é concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do progresso interno do desenvolvimento" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 67).

Concorda-se parcialmente com o pensamento dos autores Schneuwly e Dolz e Bezerra porque, no estudo da gramática, não se abandonam completamente os manuais de gramática normativa, presentes nas aulas de língua materna, nos livros didáticos e/ou gramáticas pedagógicas. Silva entende que a gramática normativa é o ponto de chegada em sua proposta de ensino da gramática no texto, quando na "análise de usos de elementos linguísticos em diferentes gêneros textuais, o professor pode orientar o aluno a consultar os manuais de gramática para confrontar as classificações e definições apresentadas com os usos linguísticos reais" (2011, p. 19).

Para Ilari (2011, p. 154), a capacidade de ler e escrever de maneira eficaz não é fácil. A leitura e a escrita são processos que se aprendem de maneira gradual. A esse processo ele chama de **letramento**. Por exemplo, uma pessoa pode ser capaz de ler um tablóide popular e não ser capaz de ler um formulário do imposto de renda, uma outra pode ler uma variedade de materiais, e não ser capaz de escrever qualquer coisa que se compreenda. Desde a década de 1940, tentou-se definir um grau de letramento funcional, no nível de leitura e de escrita, exigido para se atuar no mundo dos materiais escritos, objetivo que se mostrou difícil de ser alcançado. A partir dos anos de 1960, diversas habilidades ligadas ao letramento, entre elas a ortografia, a pontuação, vocabulário, uso de palavras, construção de sentenças e organização de textos não foram atingidas, mesmo entre a população das universidades, e o problema se complica mais por causa da reivindicação de alguns grupos.

Seria importante salientar que há várias questões que justificam ou explicam tal política linguístico-pedagógica. Mas, nem sempre serão úteis para a formação linguística dos estudantes e da sociedade, porque o ensino da língua-padrão é uma necessidade evidente para o sucesso profissional e acadêmico-cultural do estudante. É através da língua padrão que os

livros, jornais e revistas, por exemplo, são escritos, assim como é a única que se exige em qualquer situação de avaliação linguística para fins profissionais e acadêmicos.

Nos Estados Unidos, dizia-se que deveriam ser abandonadas as tentativas de se ensinar inglês padrão a falantes de variedades não padrão, aceitando-se simplesmente uma vasta gama de formas e usos não padrão, inclusive na escrita.

Paulatinamente, Ilari (2011, p. 155) postula que essas atitudes e políticas são recentes no mundo de fala inglesa, e em grande parte se limitam a ele. A aquisição do letramento, em língua local de prestígio, continua sendo encarada como prioridade, e, hoje, talvez, 75% da população mundial pode ser descrita como letrada, já que alguns tempos atrás, o conhecimento da leitura e da escrita era exclusividade de algumas elites. Um indivíduo iletrado é aquele que não tem capacidades de ler e escrever, típicas de sua comunidade, e uma sociedade inteira aletrada é aquela que não tem o sistema de escrita reconhecido, e, às vezes, dependendo do contexto histórico, chamamos de pré-letrada.

Para Silva (2011) o trabalho gramatical na escola deve partir da gramática implícita do aluno para posteriormente se chegar à gramática explícita, dando-se ênfase à abordagem descritiva funcionalista dos usos linguísticos. Esse ensino de gramática pode ser descompromissado, quem sabe, sem o prescritivismo da tradição escolar. Porém, concordamos que as nomenclaturas deverão facilitar o diálogo do professor com os alunos na sala de aula de língua materna.

Antunes (2014) postula que a escola não pode só ensinar a gramática normativa, esta deve está ligada à natureza da linguagem "como atividade de interação recíproca entre interlocutores, engajados em determinado evento comunicativo, compartilhando sentidos, propósitos ou intenções" (ANTUNES, 2014, p. 52-53), senão, esse ensino favoreceria a compreensão de uma língua uniforme, homogênea, sem variação.

Para ampliar o repertório de informações dos alunos, incluindo o repertório dos saberes sobre linguagem, línguas, gramáticas, normas (padrão e culta) e variação linguística, a escola deve se fundamentar no contexto de uma gramática contextualizada para propor o conhecimento das classificações gramaticais e das terminologias, em função de expandir os saberes linguísticos e ampliar o repertório cultural dos alunos (ANTUNES, 2014, p. 62).

Esse repertório cultural deve ser ampliado, segundo Perini (2010), citado por Antunes (2014, p. 62), através de uma 'alfabetização científica', em que o aluno não apenas receba a informação, mas gere a informação, crie conhecimento, para que só assim se justifique o estudo de classificações e nomenclaturas. Desse entendimento, os professores pesquisados compartilham, quando dizem: "É muito importante, pois ocupa todo o espaço por onde

passamos, desde a entrada na escola, com um cartaz de boas vindas, até a placa onde está identificando o banheiro da escola". "Na sala de aula, nas brincadeiras, música e nas histórias contadas pelo professor". "Os gêneros textuais são significativos e abrem várias possibilidades para a aprendizagem significativa da leitura e da escrita".

6. Qual é o lugar dos gêneros textuais/escolares na escola?	
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) É de grande importância, pois estão presentes no cotidiano. ii) Em todas as disciplinas, textualizando e trabalhando a leitura e a escrita. iii) Os gêneros textuais são significativos e abrem várias possibilidades para a aprendizagem significativa da leitura e da escrita. iv) Hoje, os gêneros textuais ocupam um lugar primordial, não só no ensino fundamental, como na educação infantil. v) Para que os alunos tenham conhecimento e diferenciem os gêneros.
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Nos textos diversos, para que haja um melhor entendimento da leitura. ii) É de grande importância trabalhar os gêneros textuais.
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) É muito importante em todos os aspectos, pois é só na escola que se aprende essas questões. ii) Em todas as disciplinas, textualizando e trabalhando a leitura e a escrita. iii) É muito importante, pois ocupa todo o espaço por onde passamos, desde a entrada na escola, com um cartaz de boas vindas, até a placa onde está identificando o banheiro da escola.
4º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Os tipos de textos devem ser expostos para os alunos, para que não tenham a visualização, mais a leitura de todos. (4º ano A e B). ii) São muito importantes; que esses gêneros sejam trabalhados na escola. iii) É primordial, pois é importante para o aluno conhecer os gêneros textuais diversos.
5º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) É muito importante, pois ocupa todo o espaço por onde passamos, desde a entrada na escola; com um cartaz de boas vindas; até a placa onde está identificando o banheiro da escola. ii) A escola é o único lugar onde nossos alunos se deparam com esta situação. iii) Na sala de aula, nas brincadeiras, música e nas histórias contadas pelo professor. iv) É lugar de destaque, para que o aluno sinta cada vez mais vontade de aprofundar o estudo do mesmo.

Tabela 6: Questão 6. Respostas da pergunta, qual é o lugar dos gêneros textuais/escolares na escola?

Dolz e Schneuwly (2011, p. 102) sugerem que o trabalho com gêneros na escola seja organizado em torno das atividades voltadas para as habilidades de leitura e escrita, pertencentes aos diversos grupos, porque é durante a escolarização que os alunos seriam levados a refletir sobre a organização dos gêneros pertencentes aos vários agrupamentos, em que o aluno será levado a relatar, narrar, descrever ações, expor e argumentar.

Quanto aos gêneros textuais, concluiu-se que o seu lugar na escola deva ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos, isso porque os gêneros implicam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem, respondendo a um motivo geral de representação-comunicação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 61-62).

Na pergunta seguinte "Para quem e para quê se faz uma gramática?" nos fiamos em Moraes (2008, p. 121) quando diz "a cultura de um povo envolve seus modos de viver, seus sistemas de valores e crenças, seus instrumentos de trabalho, seus tipos de organização social,

política ou religiosa, além de todas as dimensões éticas e estéticas, bem como seus modos de pensar e fazer".

Entretanto, as formas de pensar esse fazer estão sendo alteradas, "o novo cenário cibernético vem mudando a maneira como pensamos, conhecemos e apreendemos o mundo" (MORAES, 2008, p. 122). Tempos atrás, se poderia perguntar para quem e para quê se faz uma gramática e respondermos para todos que queiram aprender a língua e falar bonito. Diante disso, perguntou-se aos professores na questão 7:

7. Para quem e para quê se faz uma gramática?	
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Para todos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem e para que a mesma seja utilizada no cotidiano. ii) Para todos nós. Para nortear ou padronizar o ensino. iii) Para todos aqueles que necessitam de conhecimento aprofundado da leitura e da escrita. iv) Para todos, para os estudos, ler e escrever e se aprofundar. v) Para todos os alunos. Para melhor desempenho.
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Para todos os envolvidos no processo educativo, para que a escrita e a pronúncia sejam as mais corretas possíveis. ii) Para nós professores, alunos entre outros, para termos conhecimento mais aprofundado da língua portuguesa.
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Para todos os alunos. Para melhor desempenho. ii) Para o educando e o educador, para atender suas habilidades nas classes gramaticais e suas habilidades no dia a dia. iii) A gramática é feita para quem busca aprender, seja aluno ou professor, e ela é feita para que possamos nortear a nossa escrita.
4º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Para todo o corpo docente e discente, para que se formem pessoas compreendendo a língua portuguesa. (4º ano A e B). ii) A gramática é feita para o professor e os alunos. iii) Uma gramática se faz para todo cidadão, servindo como uma orientação para o conhecimento profundo da nossa língua.
5º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) A gramática é feita para quem busca aprender, seja aluno ou professor e ela é feita para que possamos nortear a nossa escrita. ii) Nós, para manter um padrão. iii) A gramática é feita para todos que trabalham no ramo da educação. Para a pronúncia adequada das palavras. iv) Para haver um aprofundamento do estudo da língua.

Tabela 7: Questão 7. Respostas de para quem e para quê se faz uma gramática?

Quando muitos respondem que é "para o aprofundamento da língua", "para o educando e/ou o educador, para atender suas habilidades nas classes gramaticais e suas habilidades no dia a dia", "uma gramática se faz para todo cidadão, servindo como uma orientação para o conhecimento profundo da nossa língua", diante das respostas, percebeu-se visões fragmentadas dos entendimentos do para quê e para quem se faz uma gramática na fala dos professores. Uma concepção ampla e completa compreende o ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante, e a capacidade de usar cada vez mais recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa, onde a gramática seja vista "como o próprio estudo e trabalho com a variedade de recursos

linguísticos colocados a disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido em textos. Portanto, a gramática vista como o estudo das condições linguísticas da significação" (TRAVAGLIA, 2011, p. 16).

Pode-se, então, dizer que precisamos de educação linguística. Conforme Travaglia (2011, p.24), esta deve ser entendida como "o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais". Na educação linguística, devemos levar em conta as variedades linguísticas com seus dialetos e registros. Essas variedades são válidas, mas são mais ou menos valorizadas pela sociedade, por isso são empregadas em determinadas situações. O ensino escolar acabou por cristalizar a educação linguística formal, porém sabemos que é a escola responsável pelo ensino da norma culta ou padrão devido a sua importância política, econômica e cultural na sociedade (TRAVAGLIA, 2011, p. 27).

A educação linguística formal é responsável, segundo Travaglia (2011, p. 27-28), em sua grande parte, pela aquisição da variedade escrita da língua, como variante de modo, em oposição à variedade falada. Essa educação deve iniciar na pré-escola e ir até a universidade, e, quem sabe? pelo resto da vida. Desse modo, reafirma-se que a gramática é construída para todos os falantes da língua, para desenvolver a competência comunicativa, a capacidade de usar cada vez mais recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa, e esteja à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido em textos.

Passe-se agora para a 8ª pergunta, esta faz a indagação sobre o livro didático de língua portuguesa:

8. Para quem e para quê se faz um livro didático?	
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Tanto para professores como para alunos para que possam estar auxiliando e mediando o aprendizado. ii) Tanto para o professor quanto para o aluno. iii) Para educador e educando para direcionar a sequência didática de ambos. iv) Para professor e alunos para o norte de conhecimento da linguagem oral e escrita. v) Para ambos: professores, alunos e para apoio.
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Para alunos e aprendizes em geral, como um norte para ambos, sem que esses sejam a única fonte de pesquisa. ii) Para nós, que temos pouco ou quase nada de conhecimento da língua portuguesa e o livro didático simplifica os conhecimentos gramaticais mais aprofundados.
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Para ambos: professores e alunos, e para apoio. ii) Para os alunos e professores desempenharem os seus anseios, uma boa aprendizagem. iii) O livro é feito para auxiliar o professor e os alunos no processo de ensino/aprendizagem.
4º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Direcionado tanto para o aluno como professor. Com objetivo que ambos possam ter uma aprendizagem de qualidade. (4º ano A e B). ii) Para os alunos, porque, através do livro, o aluno vai ter o conhecimento da gramática. iii) O livro didático é feito para o professor e o aluno, sendo utilizado como suporte, dando direcionamento para o professor.
5º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) O livro é feito para auxiliar o professor e os alunos no processo de ensino/aprendizagem.

	ii) Para professor e aluno como auxílio ao aprendizado. iii) O livro didático é feito para o professor e para o aluno. É feito para orientar o professor e aluno numa sequência de conteúdos. iv) Serve como suporte para a prática pedagógica.
--	---

Tabela 8: Questão 8. Respostas de para quem e para quê se faz um livro didático.

De acordo com as respostas, acima, o livro didático serve para auxiliar, direcionar, nortear, simplificar, desempenhar, conhecer, servir de suporte e orientar professores e alunos, entre tantas coisas. Os linguistas defendem que o livro didático deve ser um auxílio ao ensino e ao aprendizado e não um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, ou apenas uma metodologia de ensino. A fala dos inquiridos pode revelar o espaço que o livro didático assume no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, os verbos direcionar, nortear, simplificar e orientar podem indicar uma prática educativa em que o livro didático não seja apenas mais um recurso. De outro modo, vê-se que os professores que compreendem o livro didático como auxílio e suporte têm uma visão mais ampla do para quê e para quem se faz o livro didático. Vê-se, também, que os professores restringem o livro didático apenas ao ambiente escolar. Embora seja item desse ambiente, ele abarca dimensões sociais, à medida que contribui para a construção da cidadania.

Para Batista (2014, p. 28) o livro didático se converteu numa forma de documentação e consulta empregada por professores e alunos, como um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais; organizando, enfim, o cotidiano na sala de aula, o livro didático, na escola de ensino fundamental, interfere não só no currículo, mas no cotidiano do espaço da sala de aula.

Paulatinamente, precisa-se pensar o livro didático como ferramenta tecnológica para o ensino, para que se concretize como ferramenta vinculadora de conteúdos com as práticas sociais, como instrumento que favorece a aprendizagem dos alunos e o domínio do conhecimento e a reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares, ampliando a compreensão da realidade e instigando-os a pensar, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. O livro didático deve ser um subsídio da escola na promoção do exercício da cidadania, e estar em última instância a serviço da proposta pedagógica, não controlando totalmente a ação docente e o currículo (BATISTA, 2014, p. 44-45).

Em síntese, Bräkling (2014, p. 212) também informa que o lugar do livro didático, hoje, se constitui referência no currículo da escola, selecionando conteúdos, determinando sua progressão e definindo estratégias e metodologias de trabalho; é referência teórica fundamental e indispensável na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor

sobre os aspectos da língua e da linguagem e, mesmo que os livros didáticos sejam prechos de inconsistências e incoerências internas e precisem de aprimoramento, são fontes de informação significativa para o professor e constitui um espaço educativo possibilitador da aprendizagem (BRÄKLING, 2014, p. 251).

É ainda motivo de infindáveis reflexões e estudos as classes de palavras, especificamente quando queremos nomear substantivos e adjetivos, gramáticos e linguistas publicam e republicam sobre o tema, segundo Henriques (2014, p. 65) a fonte nunca seca. Esse autor diz que J. Mattoso Camara Jr. (1980) propôs a classificação dos vocábulos formais, substantivo como termo determinado e adjetivo como termo determinante de outro nome (HENRIQUES, 2014, p. 66). Diante dessas afirmações, se queria saber o que os professores entendiam sobre o conceito de substantivo e adjetivo. Nesse contexto, observe as respostas da questão 9:

9. Nomeie: a) substantivo e b) adjetivo.	
1º ano	<p>Substantivo: i) É a palavra que dá nome aos seres. ii) É tudo aquilo que nomeia seres e objetos. iii) É palavra que dá nome aos seres. iv) É a palavra que dá nome aos seres. v) É o nome que se dá aos seres e objetos.</p> <p>Adjetivo: i) É a qualidade que se atribui ao substantivo. ii) São as características atribuídas aos seres. iii) É o que dá qualidade aos seres. iv) É a palavra que dá qualidade aos substantivos. v) Não respondeu.</p>
2º ano	<p>Substantivo: i) É o objeto do qual falamos ou expressamos algo. ii) Não houve resposta.</p> <p>Adjetivo: i) É tudo aquilo que falamos do substantivo. ii) Palavra que dá qualidade ao substantivo.</p>
3º ano	<p>Substantivo: i) É o nome que se dá aos seres e objetos. ii) São palavras que nomeiam seres vivos e não vivos. iii) É a palavra que classifica ou qualifica os substantivos.</p> <p>Adjetivo: i) Não respondeu. ii) São palavras que dão qualidades aos substantivos. iii) É a palavra que nomeia os seres em geral.</p>
4º ano	<p>Substantivo: i) É o que nomeia ou que dá nome as coisas, seres, lugares e outros. (4º ano A e B). ii) É tudo que existe. iii) É o que dá nome aos seres.</p> <p>Adjetivo: i) É a característica do ser, do sujeito, ou seja a qualidade. (4º ano A e B). ii) É uma qualidade relacionada ao substantivo. iii) É o que dá qualidade aos seres e objeto.</p>
5º ano	<p>Substantivo: i) É a palavra que nomeia os seres em geral. ii) Que dá nome aos seres e objetos. iii) É tudo que existe na natureza. iv) Palavra que nomeia o ser.</p> <p>Adjetivo: i) É a palavra que classifica ou qualifica os substantivos. ii) Dar características positivas e negativas a seres e objetos. iii) É uma qualidade relacionada ao substantivo. iv) Palavra que dá qualidade ao ser.</p>

Tabela 9: Questão 9. Respostas do conceito de substantivo e adjetivo dadas pelos professores.

Quando se observa as respostas apresentadas pelos indagados vê-se que os professores, ainda, pensam em uma forma tradicional de conceituação dos substantivos e adjetivos e, que essa forma é resultado do ensino que receberam, visto que, os gramáticos tradicionais tentaram definir o substantivo como o nome de uma pessoa, lugar ou coisa, mas isso não parece ter funcionado, segundo Ilari (2011, p. 284). Por exemplo, Ali nomeia substantivo, na *Gramática Elementar* (1964, p. 21) e na *Gramática Secundária da Língua Portuguesa* (1965, p. 31) como "todo nome com que designamos os seres". E adjetivo como "palavra que se junta ao substantivo para denotar qualidade, propriedade, condição ou estado do respectivo ser" (1964, p. 38 e 1965, p. 50). Observa-se uma estreita relação do adjetivo com o substantivo, porém os conceitos são fundamentais para uma compreensão mais global. O conceito com que os gramáticos tradicionais tentaram definir não funcionou, pois as definições estabelecidas não correspondem às propriedades das classes de palavras substantivos e adjetivos, mas, no que se refere a internalização pelos sujeitos, vê-se que funcionou, pois o conceito dessas classes representa uma generalização na fala dos professores. Isso quer dizer que, se os professores, ao longo da sua formação, tivessem apreendido as terminologias que constituem os substantivos e adjetivos, possivelmente teria funcionado.

Numa perspectiva funcional, Kleiman e Sepulveda (2014, p. 143) dizem que "o adjetivo tem a função de tornar algum aspecto do objeto mais destacado, ou mais memorável e torná-lo mais acessível à percepção do outro". Para as autoras, por exemplo, podem-se trabalhar os conhecimentos gramaticais em um projeto de leitura e escrita, porque a aula de gramática, embora distinta e independente das de leitura e escrita, não podem ficar dissociadas das atividades com a linguagem. Esses conteúdos devem ser trabalhados simultaneamente, para que não se tenha, de um lado, conteúdos tradicionais e, de outro, um projeto correndo paralelamente. Faz-se isso para que o aluno mobilize os conhecimentos gramaticais, sempre que possível, para que a reflexão sobre a língua não se restrinja às aulas de gramática. Assim, evitam-se segmentações desnecessárias (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 143).

Tanto para Ilari (2011, p. 284) quanto para os outros linguistas citados nesta dissertação, os substantivos só podem ser definidos corretamente em termos de seu funcionamento gramatical. Por exemplo, vermelho é o nome de uma cor e por essa definição deveria ser um substantivo, mas, frequentemente é um adjetivo, como em "Suzana está usando um vestido vermelho". Ainda, nesse pensamento, uma característica gramatical dos substantivos é sua capacidade de aparecer em duas formas singular e plural, na forma plural

acrescentamos apenas um -s, como em garota/garotas, mas a formação do plural é um pouco mais complicada como por exemplo, aluguel/aluguéis ou campus/campi, blitz/blitze, ou então quando o singular e o plural têm uma única forma, como em o lápis vermelho e os lápis vermelhos ou somente o plural como em óculos, núpcias e pêsames.

Segundo Ilari (2011, p. 20), a classe dos adjetivos é uma das mais numerosas e em constante ampliação, embora em outras línguas essa classe de palavras seja pouco numerosa e fechada ou simplesmente inexistente e os adjetivos sejam expressos por meio de outra classe de palavras. Os adjetivos significam mais tipicamente uma condição ou estado, temporário ou permanente, como, por exemplo: grande, vermelho, brilhante. Muitos adjetivos se expressam através da subjetividade e não de fatos objetivos, como 'interessante' e 'belo'; e outros expressam tipos de significados pouco usuais, como o uso de 'rematado' em *rematado idiota* e de 'inveterada' em *Ela é uma fumante inveterada* (ILARI, 2011, p. 21).

Segundo Basílio, os "adjetivos denotam qualidades e propriedades em geral, atribuindo-as aos substantivos a que se referem" (2013, p. 53).

Portanto, considera-se a necessidade do ensino da norma padrão dentro do ensino de língua portuguesa. Concorde-se que esse ensino dificilmente se realizará sem o apoio de uma terminologia, porque o uso de terminologias remonta a qualquer tentativa de se estabelecer uma investigação ou estudo técnico-científico de um objeto qualquer. Da mesma forma ocorre com a língua: para estudá-la é preciso o conhecimento de nomenclaturas ou termos que designem objetos, fatos ou ações dentro dela.

Henriques (2014, p. 67) discorda de Cunha e Cintra, quando afirmam que a substituição dos nomes portugueses em substantivos e adjetivos obedece a um critério basicamente sintático e funcional, afirmando que seria melhor uma combinação dos aspectos semântico e funcional. Isso porque as duas palavras são ambas representantes dos "seres", cabendo aos substantivos nomeá-los e aos adjetivos caracterizá-los, inclusive se ainda levarmos em conta a adjetivação de substantivos e a substantivação de adjetivos comuns na língua portuguesa, como nos exemplos:

1. a) Ela usava uma bermuda balão;
- b) Vi no céu um balão bermuda.
2. a) Ele era um dos revoltados invasores;
- b) Ele era um dos invasores revoltados.

Observa-se, enfim, que, geralmente, na junção de dois substantivos, é sempre o segundo que funciona como adjetivo. Na primeira frase 1a "bermuda" é substantivo e "balão" adjetivo; na segunda 1b "balão" é substantivo e "bermuda" adjetivo. Na junção de dois

adjetivos, a conclusão é que "revoltados" e "invasores" são adjetivos com utilização diferentes. Henriques (2014,p. 67-68) diz, com isso, que não existe combinação binária adjetivo/substantivo ou substantivo/adjetivo para os dois vocábulos, como em "revoltados" poderá ser adjetivo nos dois casos e "invasores" só poderá ser adjetivo no primeiro 2a, assim chega-se a outra conclusão de que há adjetivos de tipos diferentes e que podemos encontrar adjetivos mais passíveis de substantivação do que outros, nos exemplos "revoltados" e "invasores" se distinguem quanto ao caráter avaliativo, pois só "revoltados" é nitidamente opinativo e "invasores" é pouco subjetivo.

Ademais, quer-se saber sobre a formação do professor. No gráfico 5 apresenta-se a seguinte pergunta: se ele considera intrínseca uma boa formação profissional para o sucesso do ensino e aprendizagem da criança, questão 10. Veja:

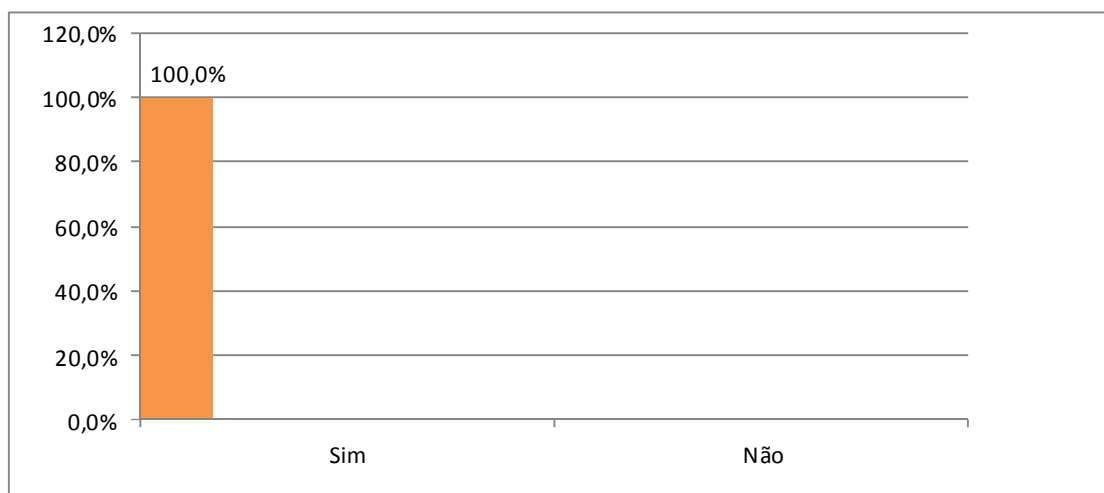


Gráfico 5: Questão 10. Respostas para a pergunta: Seria necessário ter boa formação profissional para o sucesso do ensino/aprendizagem do aluno?

Nos dias de hoje, a busca pela qualificação profissional está cada vez mais presente na vida dos professores, com cursos de extensão, palestras e outros momentos de exposição sobre assuntos relacionados às áreas de seu interesse. Acredita-se que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva, uma vez que poderão reformular as atividades e repensar pontos positivos e negativos ocorridos no desenrolar de atividades.

Diante das afirmativas, o gráfico, acima, mostrou que 100% dos entrevistados assinalaram que 'sim'. Dessa forma, verificou-se que os professores acham importante

participarem de formação profissional. Isso mostra que os professores têm uma concepção sólida de educação.

Na questão seguinte, pediu-se aos professores que justificassem a sua resposta em relação a essa boa formação profissional para o sucesso do ensino/aprendizagem. Veja as respostas:

10.1 Justifique a sua resposta em relação a 10ª pergunta.	
1º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Porque é através da formação que analisamos nosso aprendizado, em que devemos melhorar, qual a postura que devemos obter diante das mudanças que ocorrem na sociedade. ii) Muito importante, porque, ao trabalharmos, percebemos o quanto foi carente o nosso ensino e aprendizagem. iii) A sociedade moderna exige que essa formação profissional ocorra para que as chances sejam maiores, mesmo que não seja uma garantia de um bom emprego. iv) Para a sociedade, o profissional precisa ter uma boa formação. v) Traz maior conhecimento e estratégias para se desenvolver em sua área específica.
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) À medida que se tem uma formação de qualidade, o mesmo terá maior chance de um sucesso promissor. ii) Percebemos que, a exemplo desta pesquisa, temos que nos atualizar e aprender a cada dia.
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Traz maior conhecimento e estratégias para se desenvolver em sua área específica. ii) Através da minha formação terei um bom trabalho e dos recursos didáticos adquiridos. iii) Quando o profissional tem uma formação de qualidade, certamente isso implicará no sucesso do ensino/aprendizagem do aluno.
4º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) De acordo com a aprendizagem do professor será o desenvolvimento do aluno. (4º ano A e B). ii) Para que ele tenha um bom conhecimento na sua área profissional. iii) O professor deve sempre estar se atualizando, e essa atualização vem, com a formação profissional, dando ao aluno um professor qualificado.
5º ano	<ul style="list-style-type: none"> i) Quando o profissional tem uma formação de qualidade, certamente isso implicará no sucesso do ensino/aprendizagem do aluno. ii) Quanto mais o professor tem a oferecer ao aluno, mais ele irá ganhar com isso. iii) Para nós professores, uma boa formação leva à autoestima, à autonomia e busca aperfeiçoamento paracriar, decidir, melhorar o aprendizado dos alunos através de um bom planejamento. iv) Precisamos estar bem preparados para lidar com o alunado e a formação profissional é fundamental no processo ensino/aprendizagem.

Tabela 10: Questão 10.1. Respostas para a justificativa da 10ª pergunta (boa formação para o sucesso do aluno).

Nota-se que, para alguns professores, uma boa formação representa um boa oportunidade de emprego, como vemos na transcrição: "À medida que se tem uma formação de qualidade, o mesmo terá maior chance de um sucesso promissor". Nessa fala, percebemos que não há uma relação da boa qualificação do professor com o sucesso da sua prática e aprendizagem do aluno, representando muito mais uma visão individualista e detentora de posses.

Nota-se, ainda, que alguns outros professores conseguem relacionar a interferência entre uma boa qualificação profissional e o sucesso no processo de ensino: "Quando o profissional tem uma formação de qualidade, certamente isso implicará no sucesso do ensino/aprendizagem do aluno"; no trecho há uma representação consciente do que é

educação. Percebemos, também, na fala de alguns interrogados, que uma boa formação profissional permite uma ação consciente, mostrando o processo ensino/aprendizagem como um fenômeno reflexivo, como observamos no trecho: "Porque é através da formação que analisamos nosso aprendizado, em que devemos melhorar, qual a postura que devemos obter diante das mudanças que ocorrem na sociedade".

Os professores, nas suas falas, revelam ainda caráter subjetivo de uma boa formação profissional, como autoestima elevada, autonomia, criatividade e decisão. Realmente, uma boa formação profissional permite que o professor ofereça algo, ou alguma coisa, de boa e significativa qualidade. Deve ser angustiante para o professor e para o aluno, um processo de ensino/aprendizagem que não se baseia no conhecimento do que se ensina e se aprende. Em: "Para nós professores, uma boa formação leva à autoestima, à autonomia e busca aperfeiçoamento para criar, decidir, melhorar o aprendizado dos alunos através de um bom planejamento", verificou-se que a interrogada revela aspectos importantes que uma boa qualificação implica; contudo, vê-se a redução desses amplos aspectos ao planejamento e à figura do aluno.

Para muitos linguistas, ainda existem diferentes propostas pedagógicas que não reconhecem a educação como um sistema aberto, nem o ser humano em sua multidimensionalidade; o que se oferece é uma educação fechada, centralizada, estável, destinada a uma população amorfa, com tratamento igual para todos, descuidando das diferenças e das necessidades individuais, entende Moraes (2011, p. 84). A crise atual "é decorrente de uma crise do conhecimento, da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento, do desconhecimento de sua complexidade e da multidimensionalidade do processo educativo" (MORAES 2011, p. 84).

A nossa intenção não é defender que o professor ensine teoria gramatical no ensino fundamental, apenas por ensinar, mas mostrar que o professor pode optar por ensinar teoria gramatical ou linguística a seus alunos, e, conforme Travaglia (2013, p. 152), se ensinar, deve fazer um ensino consciente de vários fatos e fatores que não podem ser esquecidos, para não incorreremos numa atitude inconsequente, ensinar teoria por desconhecer outras possibilidades para o ensino de língua materna; ou, ensinar teoria gramatical porque é mais cômodo e fácil, inclusive porque é o que mais se tem feito, é o que está estabelecido como imagem do que seja o ensino de língua materna e, por isso mesmo, dificilmente será questionado por alguém e se exigirá dele posturas profissionais claras e competentes.

Conclui-se esse posicionamento perguntando: o que ensinar para esse aluno contemporâneo? Rojo (2011, p. 121) responde, dizendo que nenhuma escolha é impune ou

neutra, e que nada em educação é neutro e nossa tarefa é fazer escolhas e encaminhamentos conscientes; poderemos restringir o nosso universo de escolhas dentre os "ensináveis": será mais importante ensinar agora uma carta de amor? Ou uma carta de leitor? Ou um requerimento? **Ou uma classe de palavras?** (negritos nossos).

4.6 A organização dos livros didáticos *Porta Aberta: letramento e alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental)* e *Porta Aberta: língua portuguesa (4º e 5º ano do ensino fundamental)*

Os livros didáticos analisados são da coletânea "*Porta Aberta*" (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2013) destinado ao ensino fundamental menor (1º ao 5º ano), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – MEC, 2013-2015) e adotados em algumas escolas no município de Imperatriz – Maranhão. Diante do exposto, pretendemos investigar, a partir da análise compreensiva e interpretativa, parte do conteúdo dos livros didáticos *Porta Aberta: letramento e alfabetização (1º ao 3º ano)* e *Porta Aberta: língua portuguesa (4º e 5º ano)* de Bragança e Carpaneda edição de 2013, conteúdos voltados à sistematização das classes de palavras substantivos e adjetivos.

Como se tem o objetivo de verificar como se dá a exposição dos conteúdos gramaticais (substantivos e adjetivos) explicitados nos livros didáticos de português do ensino fundamental atuais da coleção *Porta Aberta (1º ao 5º ano)*, pretende-se investigar nos mesmos se tais conteúdos ainda continuam sendo expostos de uma maneira tradicional ou se tomam como aporte os estudos da linguagem mais atuais. De certa forma, pretendemos refletir se há algum progresso na forma como este tema é abordado e discutido nestes manuais escolares. Salientamos que a escolha dos livros didáticos, para o desenvolvimento deste estudo, não se deu de maneira aleatória. Selecionamos compêndios recentes, que foram avaliados no âmbito do PNLD e garantidos para os anos de 2013, 2014 e 2015.

Verifica-se que os conteúdos gramaticais "classes de palavras substantivos e adjetivos" são, efetivamente, apresentados e abordados nos manuais didáticos destinados às primeiras séries do ensino fundamental a partir do 3º ano. Deste modo, analisa-se aqui os livros do 1º e 2º anos com enfoque no letramento e alfabetização e na oralidade e escrita, sabendo que letramento e alfabetização, leitura e escrita também são focos nos anos seguintes; porém, nosso foco maior de investigação são os estudos linguístico-gramaticais.

Dessa forma, Geraldi (2013) cita Legrand-Gelber (1989) que diz: as atividades metalinguísticas não conscientes acompanham toda atividade linguística e aparecem ao

mesmo tempo que a própria linguagem; estas atividades inconscientes, realizadas pelas crianças, e que chamamos de atividades epilinguísticas, ocorrem por volta dos 4/5 anos; nessa fase as crianças fazem mais que perceber as relações que os signos mantêm com as coisas, elas se interessam pelo que se passa no interior do sistema. As práticas verbais, como a paráfrase ou a metáfora, se constituem em instrumentos indispensáveis de apropriação do real (GERALDI, 2013, p. 23).

4.6.1 O livro didático *Porta Aberta*: letramento e alfabetização – 1º ano

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica é nos anos iniciais que a criança "desenvolve a capacidade de representação, indispensável para o desenvolvimento da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca" (DCN, 2013, p. 110). Diante disso, quando a criança desenvolve a linguagem, ela também desenvolve habilidades de reconstruir pela memória as suas ações, descrevendo e planejando-as.

Nos anos iniciais, com a criança em fase de aquisição de leitura e escrita, o ensino deve estar relacionado aos usos sociais da escrita que a criança já traz do seio familiar, o que pode demandar tempo e esforço diferenciado para cada aluno da mesma faixa etária. É nessa fase que ela tem maior interação com espaços públicos, entre eles, a escola.

O primeiro livro didático de português selecionado para este estudo é o manual *Porta Aberta: letramento e alfabetização-1º ano*, da editora FTD, em seguida se fará um estudo dos manuais do 2º, 3º, 4º e 5º anos recebidos pela escola no ano de 2014, ambos das autoras Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda. Neste manual, dentre tantas atividades, destacamos: o exercício 3 do texto "*O caminho da escola: os símbolos e as palavras*". Veja a figura:



Figura 7: Explicação sobre o cotidiano da criança e a leitura de imagens (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização. 1º ano do ensino fundamental.* São Paulo: FTD, 2011, p. 26).

Nesta figura verifica-se que a explicação dada pelas autoras sobre o contato da criança com a oralidade e a escrita, não que a mesma já não tenha tido contato com outros suportes, devem levá-la, com a ajuda do professor, a perceber que há muitas imagens presentes no nosso dia a dia e que essas imagens são chamadas de símbolos e transmitem mensagens, Piaget estudou bastante a vida e o comportamento das crianças e seu processo de raciocínio. Segundo Soares, Aroeira e Porto (2010, p. 11), baseadas neste psicólogo e filósofo suíço, "a criança é a própria construtora ativa do conhecimento, e o conhecimento é construído e desconstruído a todo momento".

Para Soares, Aroeira e Porto (2010, p. 11), a teoria piagetiana funda no desenvolvimento intelectual humano a constante interação entre o indivíduo e o mundo exterior, em um constante equilíbrio e desequilíbrio, e, quando esse equilíbrio se restabelece, tem-se uma adaptação. Esta, passa por dois processos diferentes, porém indissociáveis: assimilação e acomodação. A assimilação ocorre "quando há a incorporação dos elementos do mundo às estruturas do conhecimento" e a acomodação pode acontecer quando "alguns

objetos não se encaixem nas estruturas cognitivas em desenvolvimento, tendo que se ajustar a ação do objeto sobre suas estruturas, modificando-as, ou mesmo criando outras" (SOARES, AROEIRA &PORTO, 2010 p. 12).

Para nós, há a necessidade de explicar que o indivíduo passa por estágios de desenvolvimento que dependem das características biológicas, culturais e dos estímulos oferecidas pelos pais, pela escola e pelos espaços que frequenta (SOARES, AROEIRA &PORTO, 2010 p. 13).

Segundo Piaget, (*apud* SOARES, AROEIRA &PORTO, 2010 p. 13-14), no período sensório-motor, que vai de zero a 2 anos, as crianças passam por um processo de interação e desenvolvimento biológico, psicológico, afetivo e cultural, nesse período a criança constitui-se como ser independente e estabelece relações com pessoas e interage autonomamente. No período pré-operatório, que vai de 2 a 7 anos, a criança já aprende a falar e expressa seu pensamento através da linguagem verbal; ligando o signo ao símbolo, a criança começa com frases simples e vai ampliando seu vocabulário. Nesta fase a criança só pensa do seu próprio ponto de vista, não sendo capaz de colocar-se na perspectiva do outro; os momentos de brincadeiras, faz de conta e as histórias contadas ou representadas proporcionam excelentes ganhos na oralidade da criança;também é quando ela interage com um número maior de pessoas e se utiliza do artifício da linguagem (SOARES, AROEIRA &PORTO, 2010, p. 15-16). É nessa fase que a criança de 6 e 7 anos já percebe as palavras e as letras e constrói representações aprimoradas, atribuindo significado à sua realidade, como observamos na página 29, em "As palavras e as letras" a seguir, na figura 8:

▶▶ AS PALAVRAS E AS LETRAS ◀◀

CONTE PARA OS COLEGAS ONDE PODEMOS ENCONTRAR PALAVRAS ESCRITAS.

Professor, certifique-se de que os alunos sabem o nome de todos os suportes apresentados: jornal, revista, gibi, livro de receita, livro de literatura infantil. Estimule-os a reconhecer e furar com a ponta de um alfinete.

*** MARQUE O QUE COSTUMA SER LIDO NA SUA CASA.**

29

Figura 8: Explicação sobre as palavras e as letras (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 1º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 29).

As autoras apresentam diversos suportes onde podem ser encontradas palavras escritas, entre tantos: o jornal, a revista, o gibi, o livro de receita e o livro de literatura infantil. Nestes suportes, os alunos e os professores podem observar que um dos objetivos da leitura é fazer com que o aluno conte o que ele lê em casa e percebam que as palavras podem ser escritas com vários tipos de letras. Assim, estes podem tomar consciência do mundo em sua volta, do seu cotidiano e da escrita do nome de objetos. Para ampliar os conhecimentos dos alunos, o professor poderá pedir que tragam rótulos de casa, como na imagem abaixo:

2) VOCÊ AJUDA A FAZER AS COMPRAS PARA A SUA CASA? Resposta pessoal.
MARQUE OS RÓTULOS DOS PRODUTOS QUE VOCÊ JÁ SABE LER.



Professor, sugira esta atividade pedindo aos alunos que tragam de casa embalagens ou rótulos de produtos. Não dea mercado, divida a turma em pequenos grupos. Cada grupo irá classificar e agrupar os materiais que trouxeram (alimentos, produtos de limpeza e de higiene etc.). Depois eles poderão escrever o nome dos produtos e comparar o que escreveram com o que está escrito nas embalagens.

*** COMPARE O SEU TRABALHO COM O DE UM COLEGA, VOCÊS MARCARAM OS MESMOS NOMES?** Resposta pessoal.

3) FAÇA UMA PEQUENA LISTA DE PALAVRAS QUE VOCÊ JÁ CONHECE.



Ao ingressar no 1º ano, os alunos formam um grupo heterogêneo quanto às experiências e aos conhecimentos em relação à escrita. As produções escritas dos alunos apresentam diferentes hipóteses em relação ao sistema de escrita. Alguns sabem grafar o próprio nome e/ou algumas palavras de memória. Há os que utilizam somente letras e outros que se recusam a escrever. Essa diversidade de perfil de perfis dos alunos constitui um desafio para você, que deverá garantir diferentes situações de escrita de que todos possam participar. A atividade, de forma como foi proposta, vai situar e atenuar esse desafio dos alunos para o local onde devem iniciar a escrita de cada palavra. É fundamental informar que, em listas, se escreve uma palavra abaixo da outra. Além disso, essa atividade lhe possibilitará mais um momento para sondar a hipótese de escrita dos alunos.

31

Figura 9: Explicação sobre as palavras e as letras (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização. 1º ano do ensino fundamental.* São Paulo: FTD, 2011, p. 31).

Como informam as autoras, no momento da escrita, os alunos poderão escrever o nome de produtos e compararem com o que está escrito nas embalagens. Neste momento, será importante informar para os alunos que a escrita é feita da esquerda para a direita e de cima para baixo. Quando a criança entra no 1º ano, as suas produções escritas apresentam hipóteses diferentes em relação ao sistema de escrita, alguns grafam o nome e algumas palavras da memória, outros escrevem omitindo letras e alguns se omitem na escrita, isto constitui um desafio para o professor que deverá garantir diversas situações de escrita em que todos possam participar. Agora, será importante informar o local onde devem iniciar a escrita de cada palavra, uma embaixo da outra (não necessariamente nessa ordem) para que se possa sondar a hipótese de escrita dos alunos. Feita essa verificação, o professor poderá partir para a

apresentação do alfabeto maiúsculo e minúsculo, em letra de forma e em letra cursiva, para que os educandos possam consultá-lo e distingui-lo de outros sinais escritos.

Primeiramente, observou-se que a organização da obra destinada à criança de 6 anos, 1º ano, Bragança e Carpaneda (2013), apresenta um arranjo particular que permite ao aluno acessar e conhecer o mundo da escrita, assim como ferramentas para decifrar e empregar essa forma de linguagem. Para as autoras, o compromisso de alfabetizar, letrando, assume todas as suas nuances neste volume, que, gradativamente, mostra a realidade que será cotidiana na vida do aluno a partir de agora: a escola e o que nela se aprende. Neste volume, explora-se o ambiente escolar e, na sequência, o sistema de escrita.

4.6.2 O livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 2º ano*

O volume seguinte é *Porta Aberta: alfabetização e letramento-2º ano*, organizado em unidades e dividido em seções que buscam ampliar as possibilidades de novos desafios no trabalho com a língua materna, de forma progressiva e gradual. Veja:

ESTUDO DA LÍNGUA

1 No alfabeto, as letras aparecem em uma sequência chamada **ordem alfabética**. Ligue os pontos na ordem alfabética e descubra onde as crianças estão brincando.

2 Complete o alfabeto com as letras que faltam.

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	
N	O	P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y	Z	

3 Escreva uma palavra que inicia com: Resposta pessoal.

- a 4ª letra do alfabeto _____
- a 10ª letra do alfabeto _____
- a 1ª letra do alfabeto _____
- a 2ª letra do alfabeto _____

54

Figura 10: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 2º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 54).

No estudo da língua, no manual do 2º ano, continua-se a apresentar a ordem alfabética aos alunos para que possam observar que as palavras possuem uma sequência.

ESTUDO DA LÍNGUA

1 Leia o trecho do conto *Tem um monstro no meu jardim*, em que o personagem descreve o monstro que viu no jardim de sua casa.

Tem um monstro no meu jardim

— Mãe, tem um monstro no meu jardim!
Eu sei que é verdade,
Eu juro que sim!
[...]
Ele é peludo,
grande e marrom.
Tem dentes grandes,
não pode ser bom.
[...]
O monstro é enorme,
mesmo sentado.
Tem cinco chifres,
parece malvado.
[...]



Janaina Tokitaka. *Tem um monstro no meu jardim*.
Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2010.

264

Figura 11: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 2º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 264).

Exploração da leitura e escrita através da descrição de um monstro no jardim de casa. A pretensão é que o aluno consiga ler palavras que dão características ao monstro, verificamos que as autoras não nomeiam estas palavras, não usam uma nomenclatura específica para classificá-las. Para Carpaneda e Bragança, neste manual, o que se propõe é o enfoque na leitura e escrita de palavras, como se percebe nos exercícios a seguir da página 265:

* Responda oralmente.

a. Em sua opinião, tem mesmo um monstro no jardim do menino? Justifique. Resposta pessoal.

b. A ilustração combina com a descrição que o menino fez do monstro? Justifique. É provável que os alunos concluam que sim, pois, assim como no texto, o monstro é peludo, grande e marrom. Tem dentes grandes, cinco chifres e cara de malvado.

* Assinale os quadrinhos em que aparecem palavras que contam como é o monstro, ou seja, as palavras que dão características a ele.

<input checked="" type="checkbox"/> peludo	<input type="checkbox"/> bondoso	<input checked="" type="checkbox"/> marrom
<input checked="" type="checkbox"/> enorme	<input checked="" type="checkbox"/> grande	<input type="checkbox"/> verde
<input type="checkbox"/> espinhoso	<input checked="" type="checkbox"/> malvado	<input type="checkbox"/> baixo
<input type="checkbox"/> brincalhão	<input type="checkbox"/> simpático	<input type="checkbox"/> medroso

2 Imagine que, em vez de um monstro, o personagem tivesse encontrado uma fada. Escreva como você imagina que ela é. Se quiser, use as palavras do quadro. Resposta pessoal.

bonita	magra	cheirosa	elegante
feia	divertida	mágica	deselegante
gordinha	encantadora	brava	boazinha

Ela é _____

265

Figura 12: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 2º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 265).

4.6.3 O livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização* – 3º ano

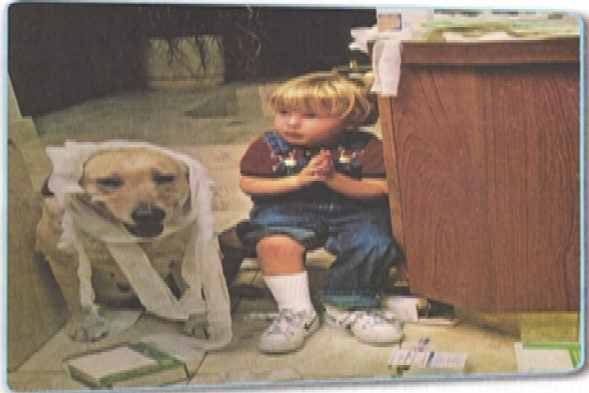
Seguindo na sequência da alfabetização da criança, o volume 3 amplia as possibilidades de novos desafios com a língua materna e, a partir deste ponto será necessário que o professor tenha claro que o ritmo de aprendizagem e a apreensão dos conteúdos gramaticais não será o mesmo para todos os alunos, a aprendizagem ocorrerá de forma progressiva e gradual.

Soares, Aroeira e Porto (2010, p. 16) postulam que a criança de 8 anos está no período operatório-concreto, segundo Piaget (de 7 a 12 anos), e a sua realidade passa a ser mais estruturada pela razão do que pela assimilação egocêntrica. Há a necessidade de explicar logicamente suas ideias e ações, substituindo a tendência lúdica do pensamento, por atitudes críticas.

A partir do 3º ano começa-se a usar algumas terminologias para designar os nomes que são dados às coisas, pessoas, plantas, lugares e sentimentos para o aluno, no nosso caso específico as terminologias substantivo e adjetivo, como podemos verificar no estudo da língua deste manual:

ESTUDO DA LÍNGUA

1 Observe a cena a seguir.



*** Responda oralmente.**

- Quem aparece na cena?
Um menino e um cachorro.
- A cena acontece dentro ou fora de casa?
Dentro de casa.
- O que chama a atenção na cena?
O fato de o cachorro e o menino estarem fazendo bagunça usando gaze.
- O que a expressão do menino revela?
A expressão dele revela que alguém o pegou de surpresa fazendo arte.
- Essa cena lembra o conto *Arte na casa*? Por quê?
Espera-se que os alunos concluam que sim, pois *Arte na casa* conta a bagunça que Uno fez na casa de seus donos, e essa cena mostra uma bagunça feita dentro de casa tendo como personagens um cachorro e um menino.

2 Todas as coisas têm um **nome**.
Fale para os seus colegas o nome do que aparece na cena. Depois escolha seis coisas e escreva o nome delas. *Sugestões de respostas:*

menino / cachorro	vaso / planta	torneira / banheira
gaze / pia / banquinho	caixas / embalagem	peças de vestuário; blusa / malacão / tênis / meia

107

Figura 13: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 107).

As palavras que dão nome a pessoas, animais, plantas, objetos, lugares, sentimentos são chamadas **substantivos**.

Figura 14: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 108).

Bragança e Carpaneda (2013) nomeiam substantivos; em seguida, classifica-os em próprios e comuns; na página seguinte 109, dizem que os substantivos comuns são os nomes dados a objetos, plantas, frutas, flores, sentimentos e são escritos com letra inicial minúscula, a não ser que venham depois de algum sinal de pontuação; e que os nomes dados a pessoas, lugares, animais domésticos chamamos de substantivos próprios, sempre são escritos com letra inicial maiúscula. Podemos perguntar: qual a função de aprender esses conhecimentos? A função de aprendê-los seria que os alunos concluíssem que na aquisição desse conteúdo, o importante é a percepção de como se poderia escrever determinada palavra, se com letra inicial maiúscula ou minúscula.

Dentro do tema abordado, substantivo, no livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização*– 3º ano, temos a formação do plural dos substantivos, em que, normalmente, acrescentamos -s; porém, existem outras maneiras de formar o plural dos substantivos de acordo com suas diferentes terminações. Por exemplo:

Para fazer o plural dos substantivos, normalmente acrescentamos um **s**.

5 Existem outras formas de fazer o plural dos substantivos de acordo com as diferentes terminações. Observe os quadros abaixo.

Substantivo	
singular	plural
senhor	senhores
jardim	jardins
nariz	narizes

Substantivo	
singular	plural
anim al	anim ais
barril	barris
lenç ol	lençó is
past el	pasté is

147

Figura 15: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 147).

Outra questão importante seria fazer o aluno perceber que existem palavras iguais no singular e no plural, como as palavras 'lápiz', 'ônibus', 'pires' e 'tênis', que, mesmo terminadas com o -s final, não indicam só plural, como nesta ilustração da página 148:

COM QUE LETRA?

1 Leia as palavras abaixo.



tênis



pires

* Pinte a letra final das palavras do quadro. *Letra s.*

* Marque a resposta certa.

Essas palavras indicam mais de um elemento?

sim não



Figura 16: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 148).

Seguindo em nossas observações, verifica-se que, no tratamento dado aos substantivos em sua variação de tamanho, as autoras deste manual levam a uma confusão segundo alguns linguistas, entre tantos Bagno e Perini, que dizem que os substantivos apresentam as variações de tamanho, para eles não há uma classificação em graus, como faz Bragança e Carpaneda, dizem que as palavras passam a ideia de variação de tamanho. Para as autoras os substantivos apresentam três graus, mas que os graus aumentativos não terminam somente em -ão como em 'furacão', 'limão', 'feijão' etc. e o diminutivo não terminam somente em -inho ou -inha, como em 'farinha', 'cozinha', 'linha' etc. Segundo as autoras este assunto será aprofundado no livro do 4º ano. Veja:

O substantivo pode apresentar três graus:

- o **grau normal** (que indica tamanho normal);
- o **augmentativo** (que indica tamanho grande);
- o **diminutivo** (que indica tamanho pequeno).

4 Descubra o segredo e complete o quadro abaixo. Depois dê título às colunas de acordo com o grau dos substantivos.

Grau normal	Diminutivo	Aumentativo
cachorro	cachorrinho	cachorrão
casa	casinha	casarão
pé	pezinho	pezão
nariz	narizinho	narigão
dente	dentinho	dentão

Figura 17: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 183).

Quando fala-se em sistematizar substantivos e adjetivos, procura-se dar uma ordem para estes conteúdos. Assim observa-se no manual do 3º ano. Dando continuidade ao estudo da língua, no exemplo abaixo, estas autoras fazem uma introdução do conteúdo adjetivos trazendo referências aos substantivos, quando informam que os substantivos carregam características, e que o uso dos adjetivos tem a função de ressaltar essas qualidades:

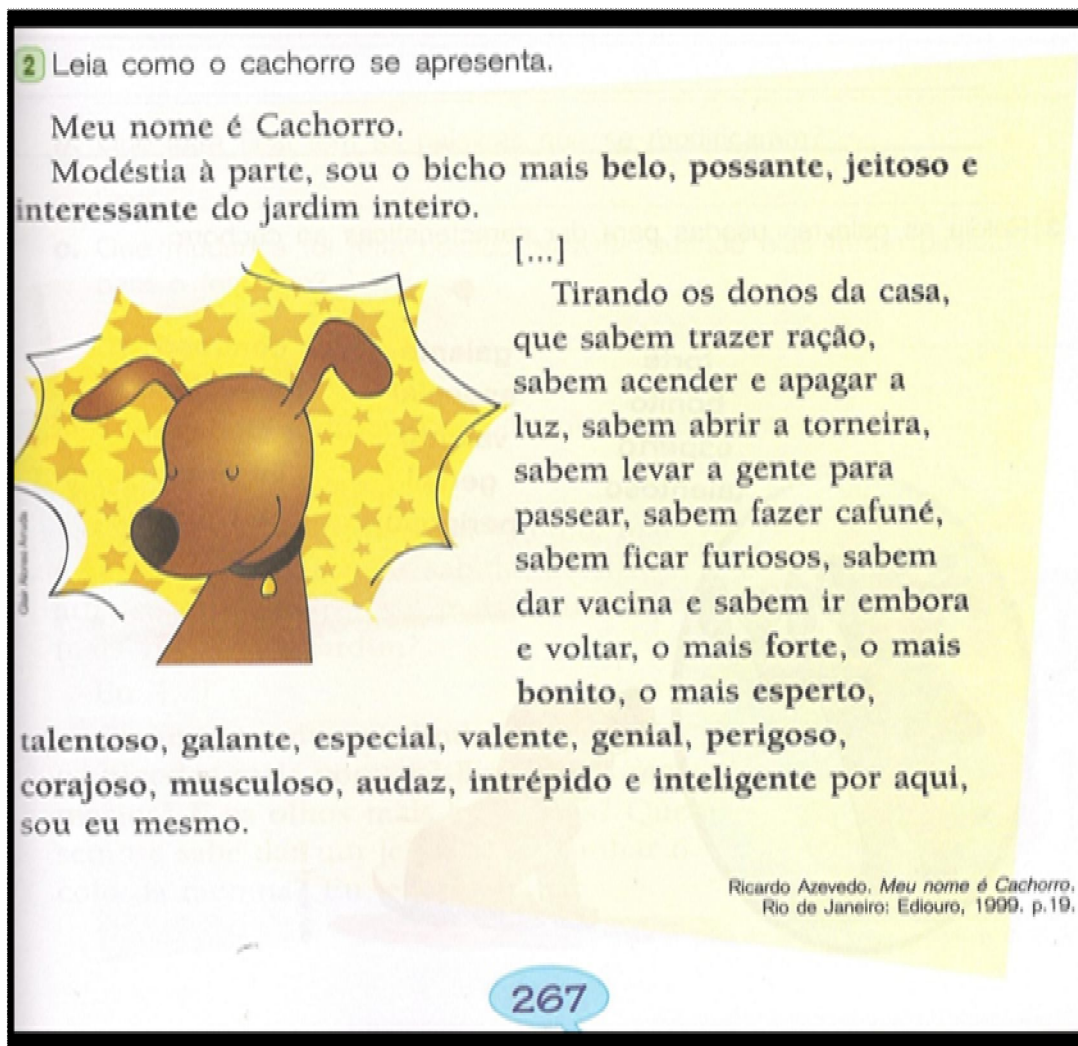


Figura 18: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 267).

Durante esta atividade, sugere-se que as professoras ampliem as atividades, pedindo aos alunos que circulem outros adjetivos no texto e percebam que esses adjetivos se referem ao substantivo, e cheguem à conclusão para um conceito de adjetivo, como sugerem na figura abaixo:

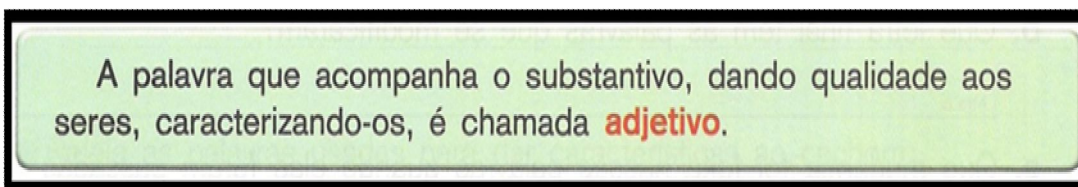


Figura 19: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 270).

Na gramática da tradição escolar, os adjetivos são palavras que expressam as qualidades, porém as qualidades não são permanentes e não participam da substância do ser, elas são flexíveis, modeláveis, plasmáveis (BAGNO, 2011, p. 665).

Para Kleiman e Sepulveda (2014, p. 125), a gramática tradicional define o adjetivo em relação à classe dos substantivos. Dizem que, na gramática de Cunha e Cintra, ele é um modificador do substantivo, que serve para caracterizar os seres, objetos nomeados pelo substantivo (deputado honesto) ou para estabelecer relações de tempo, espaço ou procedência com o substantivo (deputado estadual). Para as autoras:

o adjetivo expressa a noção de qualidade e, nessa função particularizadora dos objetos do mundo, forma, com o substantivo, uma unidade: substantivo e adjetivo (e outros modificadores) são partes do mesmo constituinte, da mesma estrutura na hierarquia de relação na frase. O adjetivo, assim como o artigo, concorda em número e gênero com o substantivo, a palavra que é o núcleo do sintagma nominal (KLEIMAN & SEPULVEDA, 2014, p. 125).

O professor deve fazer o aluno perceber a noção de unidade dessas classes de palavras, que são importantes para o ensino da concordância nominal, regra invariável sem exceções na escrita do português padrão, que os alunos estão aprendendo e que conflita com as formas do falar deles. Exige-se a marcação do plural apenas na primeira palavra do sintagma nominal, geralmente o artigo. Mas o ensino voltado apenas para essas questões normativas, apesar de necessário, perde o aspecto de usos do adjetivo, que é particularizar entidades, também, deixa de lado a função de categorizar a referir-se a mundos reais e imaginários, uma função realizada principalmente pelo substantivo (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 125). Baseadas em Dwight Bolinger, Kleiman e Sepulveda (2014, p.126) dizem que o linguista americano descreve a linguagem como uma arma carregada, e que os adjetivos são palavras enviesadas, porque o seu uso traz para nossas mentes escalas negativas e positivas, reforçando vieses e preconceitos, em que se pode melhorar ou piorar uma situação. Por exemplo, o adjetivo 'velho' poderia trazer associações já existentes, como 'velho', 'idoso', 'decrépito' e 'inútil'.

Assim, o que se observou na coleção *Porta Aberta* é que Bragança e Carpaneda (2011) concluem a exposição destes conteúdos gramaticais direcionados para o 3º ano do ensino fundamental I. O conceito apresentado pelas autoras às terminologias substantivos e adjetivos, apesar de estarem em um manual de estudos em pleno século XXI, ainda apresentam um conceito ligado às tradições, o que gera discussões para alguns linguistas neste livro didático

de português, e isso acaba gerando certa confusão entre os conceitos das gramáticas mais atuais, conforme pode-se verificar nas figuras 14 e 19.

4.6.4 Breve resumo sobre letramento e alfabetização nos livros do 1º, 2º e 3º ano

Nos volumes 1, 2 e 3, *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, Bragança e Carpaneda (2011) entendem que a alfabetização não deve ser concebida como pré-condição para o letramento, mas, ao contrário, que o letramento guie o trabalho realizado, de modo que a seleção de textos e as atividades de leitura e escrita dos textos representem o mundo letrado em que os educandos vivem. Elas nos informam que o modo como se compreende a relação entre letramento e alfabetização traz consequências decisivas para o ensino da língua materna, sobretudo nos anos iniciais de escolaridade. Essa alfabetização não pode ser pré-condição para o letramento, mas,

para acessar as práticas letradas e delas participar, o aluno iniciante precisa, para além da mediação do professor, entender como o sistema de escrita funciona. Alfabetizar-se corresponde a dominar a tecnologia da escrita, o que equivale a compreender como se dá o processo de conversão dos sons em letras e das letras em sons. Alfabetizar-se é, assim, condição necessária para o processo de letramento, embora não seja, evidentemente, condição suficiente (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2011, p. 05).

Além disso, verifica-se que o sistema de escrita do português brasileiro é guiado pelo princípio alfabético, uma letra para cada som; mas sabemos que isso não corresponde à verdade. A verdade é que as relações entre grafemas e fonemas, no início da alfabetização da criança, é uma realidade abstrata: "entendida como domínio de uma tecnologia, a alfabetização é um processo pontual cujo término pode ser identificado. O processo de letramento, porém, é constante" (BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011, p. 06).

A partir dos manuais do 4º e 5º anos, observa-se o uso do termo "língua portuguesa" em substituição a "letramento e alfabetização". No tópico "anotações para o professor", os livros *Porta Aberta: língua portuguesa*, 4º e 5º anos do ensino fundamental, das autoras Bragança e Carpaneda, trazem um breve comentário sobre análise linguística. Segundo estas, a organização dessas obras foi pensada de modo a favorecer a inter-relação entre elas e a ampliar as possibilidades de novos desafios no trabalho com a língua, de forma progressiva e gradual. As autoras dizem que, embora seja usuário competente da sua variedade linguística, o aluno deve ter oportunidade de conhecer, desenvolver e aperfeiçoar seus conhecimentos,

adquirindo competências discursivas e apropriando-se de recursos expressivos que o tornem um usuário capaz de adequar sua linguagem às diferentes situações de uso da língua.

Rojo (2011, p. 44), embasada em Soares (2003), diz que o conceito de alfabetismo disputa espaço com o conceito de letramento(s). Quando pega-se o conceito de alfabetização como a "'ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever', que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado, o alfabetismo pode ser definido como 'o estado ou condição de quem sabe ler e escrever'". Mas, para essa autora, saber ler vai além de conhecer o alfabeto e decodificar as letras em sons da fala, é compreender o que se lê, acionar o conhecimento de mundo para relacionar com temas do texto; é preciso prever, hipnotizar, inferir, comparar informações; generalizar, interpretar, criticar, dialogar com o texto; e, para escrever, é preciso ir além de codificar e observar as normas da escrita: é textualizar, estabelecer relações e progressão de temas e ideias, coerência e coesão, é articular o texto a partir de um ponto de vista, levando em conta a situação e o leitor etc. (ROJO, 2011, p. 44-45).

4.6.5 O livro didático *Porta Aberta*: língua portuguesa – 4º ano

Parte-se doravante com a reflexão apresentada no manual do 4º ano, no tocante ao estudo da língua com o foco nos conteúdos substantivos e adjetivos. Bragança e Carpaneda (2011) reforçam o conceito de substantivo e mostram a sua classificação no decorrer desse manual. Observe:

SUBSTANTIVO	
primitivo	derivado
flor	florista, floreira, florzinha
jardim	jardineiro, jardineira
chapéu	chapelaria, chapelão

* Junte-se a um colega e conclua o que são substantivos primitivos e substantivos derivados. Registrem suas descobertas no caderno.

Espera-se que os alunos conclua que o substantivo que dá origem a outras palavras é chamado de substantivo primitivo e o substantivo que se origina de outra palavra é chamado de substantivo derivado.

Busquem em um livro de gramática a comprovação de que as definições que deram estão corretas.

80




Figura 20: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta*: língua portuguesa. 4º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 80).

As autoras continuam exemplificando e conceituando substantivo no livro didático do 4º ano, e essa conceituação seria um reforço daquilo que a criança viu no manual anterior, como palavras que servem para nomear pessoas, objetos, lugares, plantas, alimentos, sentimentos etc. Observa-se que existe um direcionamento para que os alunos busquem em um livro de gramática as definições de alguns conceitos que formularam sobre substantivos, e averiguarem se tais definições estão corretas. Porém não há sugestão de nenhum manual de gramática, o que incorre no erro de levar o aluno ou mesmo o professor buscar uma gramática não atualizada e concorrente com os estudos mais atualizados.

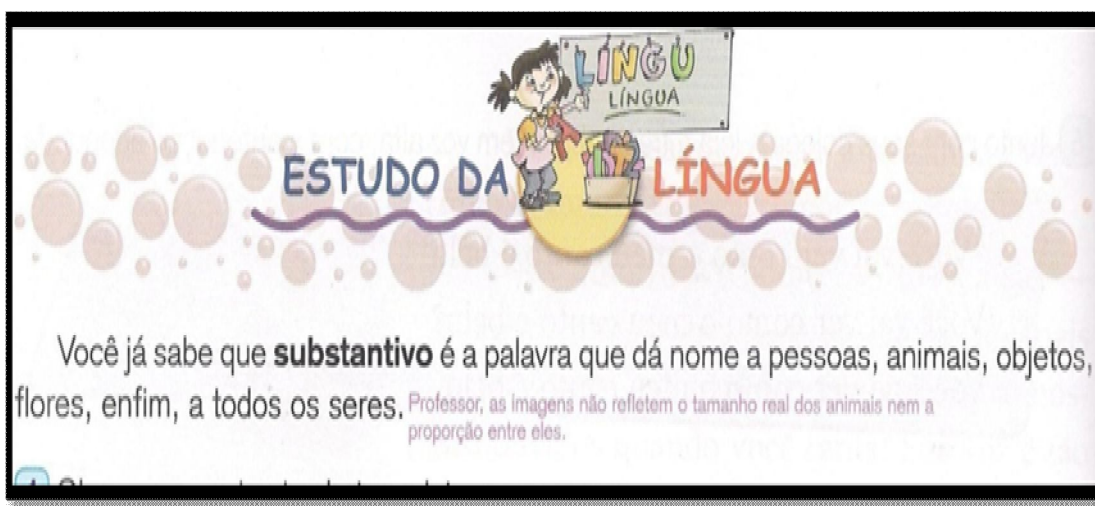


Figura 21: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: língua portuguesa*. 4º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 94).

Além da classificação dos substantivos em primitivos e derivados, apresentam os substantivos simples e compostos, próprios ou comuns, para, em seguida, apresentarem a classe dos nomes adjetivo e, com bastante complexidade, apresentando adjetivos e locuções adjetivas, como nos mostra o exemplo da figura 22:

ESTUDO DA LÍNGUA

1 Leia a lista de compras.

Lista de compras

10 pães
1 kg de açúcar
1 vidro de maionese
chocolate
6 ovos
1 pote de manteiga
2 latas de óleo
1 lata de fermento
1 kg de farinha
1 lata de leite

Açúcar refinado ou cristal?

Chocolate em pó ou em barra?

* Responda oralmente.
Se as compras não forem feitas por quem escreveu a lista, poderá haver dúvida na hora da compra? Por quê? Professor, participe da discussão. Ressalte o fato de a lista não especificar os produtos. Pergunte: • Que tipo de pão comprar? De forma? Francês? • Que tipo de açúcar comprar? Refinado? Cristal?

2 Leia algumas características que o substantivo **pão** pode ter.

integral
árabe
doce
francês

← pão →

de forma
com recheio
de milho
com gergelim

Figura 22: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: língua portuguesa*. 4º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 146).

Um dos objetivos do ensino dessa classe de palavras é que o professor mostre aos alunos que o estudo, tanto dos adjetivos quanto das locuções adjetivas, serve para caracterizar os substantivos. Segundo essa autoras, os alunos devem observar que os adjetivos são formados por uma palavra e as locuções são formadas por mais de uma palavra, e qual a função dos adjetivos e das locuções adjetivas dentro do texto, ou seja, que os adjetivos e as locuções adjetivas acrescentam informações e detalhes importantes para que se tenha uma ideia mais precisa do que está sendo relatado.

Kleiman e Sepulveda (2014, p. 134) afirmam que a diferença que a gramática tradicional faz entre os adjetivos e locuções adjetivas não interessa, porque tanto a função do

adjetivo como da locução adjetiva é semelhante, ambas particularizam o objeto referido pelo substantivo no sintagma nominal.

Neste manual, 4º ano, elas apresentam uma classificação dos adjetivos, o grau comparativo e suas subdivisões. Observe:

O grau comparativo pode ser:

- de **superioridade** → mais + adjetivo + que / mais + adjetivo + do que
- de **inferioridade** → menos + adjetivo + que / menos + adjetivo + do que
- de **igualdade** → tão + adjetivo + quanto / tão + adjetivo + como

5 Dê sua opinião sobre alguns assuntos. Use os adjetivos destacados no grau comparativo de igualdade, de superioridade ou de inferioridade. Observe o exemplo.

Qual é mais **gostoso**, sorvete ou chocolate?
Sorvete é **tão gostoso quanto** chocolate.

Respostas pessoais.

a. O que é mais **divertido**, ir ao cinema ou ao parque de diversões?
b. O que é mais **fácil**, Língua Portuguesa ou Matemática?
c. O que é mais **saudável**, tomar água de coco ou refrigerante?
d. O que é mais **bonito**, cabelo curto ou comprido?
e. O que é mais **importante** preservar: a Mata Atlântica ou a Floresta Amazônica?

Preservar a Mata Atlântica é tão importante quanto preservar a Floresta Amazônica.

Os adjetivos **bom**, **mau**, **pequeno** e **grande** apresentam formas especiais para o comparativo de superioridade. Veja.

Adjetivo	Comparativo de superioridade	Exemplos
bom	melhor	Esta rádio é melhor que aquela.
mau	pior	Este programa está pior que o de ontem.
grande	maior	Laís é maior que Ana.
pequeno	menor	Vivi é menor que Alessandra.

199

Figura 23: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: língua portuguesa*. 4º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 199).

4.6.6 O livro didático *Porta Aberta: língua portuguesa* – 5º ano

Parte-se para nossas reflexões no manual do 5º ano do ensino fundamental I, *Porta Aberta: língua portuguesa*, no que tange ao ensino e aprendizagem das classes de palavras substantivos e adjetivos. Neste livro, seleciona-se algumas atividades que as autoras trazem

para reforçar o estudo da língua, no qual usam as palavras 'classe gramatical', e reforçam os termos 'substantivos', 'adjetivos' e suas classificações. Veja os exercícios:

2 Você já sabe que substantivos são palavras que dão nomes a pessoas, animais, plantas, coisas, lugares, sentimentos.

* Sabendo disso, copie mais três substantivos que aparecem no texto da atividade 1. Sugestões de respostas: sacos / vento / rios / lagos / oceanos / bueiros / plantas / árvores / água / mosquito.

3 Procure 20 substantivos em folhetos, propagandas, cartazes, cartões, convites, anúncios, manchetes etc. e traga para a sala de aula na data combinada com seu professor.

Professor, é fundamental que participe da pesquisa, coletando também substantivos do gênero masculino e feminino; epicenos, sobrecomuns e comuns de dois gêneros. Se necessário, eles deverão ser fornecidos aos grupos.

4 Reúna-se a mais três colegas e disponham as palavras pesquisadas de forma que o grupo possa lê-las. Discutam as questões a seguir com seu professor e registrem as descobertas.

O objetivo da atividade é levar o aluno a concluir que o gênero de um substantivo se identifica pelo artigo que lhe antecede: pertencem ao gênero **masculino** os substantivos que são antecidos pelos artigos **o, os, um, uns**; pertencem ao gênero **feminino** os substantivos que são antecidos pelos artigos **a, as, uma, umas**.

a. Todos os substantivos têm gênero?
Todo substantivo tem gênero, ou seja, é masculino ou feminino.

b. Para todos os substantivos, há uma forma no masculino e outra no feminino?
Não. Nem todos os substantivos variam em gênero.

Figura 24: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: língua portuguesa. 5º ano do ensino fundamental*. São Paulo: FTD, 2011, p. 77).

As autoras esperam que os alunos já tenham fixado alguns conceitos, dentre esses, o de substantivo; sugerem que o professor participe das atividades de pesquisa com os alunos. Nessas atividades, observamos um elevado grau de complexidade, pois envolvem o entendimento sobre o gênero dos substantivos: masculino e feminino; epicenos, sobrecomuns e comuns de dois gêneros, para o que será necessário um bom entendimento de análise linguística por parte do professor. Bragança e Carpaneda (2011) postulam que o objetivo das atividades acima será levar o aluno a concluir que o gênero do substantivo se identifica pelo determinante que com ele concorda (adjetivo, artigo, numeral ou pronome), e que todos os substantivos têm gênero masculino e feminino, mas nem todos os substantivos variam em gênero.

Afirma-se esse posicionamento, visto que o substantivo pode não se flexionar mesmo em gênero, como já explicitou-se nos fundamentos teóricos, reflete-se aqui conforme Perini

que não podemos distinguir as classes de substantivos de adjetivos, pois elas pertencem ao que ele chama de "nominais, palavra nascida da crença de que ser ou não um constituinte imediato de um sintagma nominal é um traço gramaticalmente importante" (2013, p. 298). Diz ainda que "não podemos dizer que todos os nominais podem ter gênero, mas podemos dizer que somente os nominais podem" (PERINI, 2013, p. 298). Isso ocorre porque o gênero é uma categoria imanente ao substantivo e são raríssimos os substantivos que têm uma forma masculina e outra feminina que possam ser confundidas com a ideia de flexão, exatamente por isto que esse elemento diferenciador não pode ser caracterizado como desinência, mas como sufixo.

Cabe ao professor que chame a atenção dos alunos para o fato de que algumas palavras têm a mesma forma para o masculino e o feminino, como por exemplo: vítima, indivíduo, testemunha, criatura, criança etc. e que chamamos essas palavras de substantivos sobrecomuns. Para certas ocasiões, utiliza-se as palavras "macho e fêmea" para indicar se uma palavra se refere a um animal do sexo masculino ou feminino, como por exemplo a palavra "tartaruga", que é um animal, é uma palavra do gênero feminino 'a tartaruga' e que só podemos distinguir seu sexo através de pesquisa em contato com o animal ou alguém que nos informe sobre o mesmo.

Da mesma forma, o professor, ainda, deverá chamar a atenção para as palavras que se referem a pessoas. Por exemplo, a palavra "jornalista" se refere a um homem ou a uma mulher, neste caso o professor deverá chamar a atenção dos alunos para as palavras que estão mais próximas da palavra, para Bragança e Carpaneda essa palavras próximas deverão ser um artigo, adjetivo ou pronome, assim pode-se identificar se a palavra se refere a pessoa do sexo masculino ou feminino. Portanto, observa-se que o estudo de outras classes de palavras nesta fase já deve ter feito parte do ensino e aprendizagem do aluno, conforme as autoras.

No ensino da classe de palavra adjetivo, Bragança e Carpaneda (2011), neste manual, reforçam o seu conceito como palavras que dão características aos substantivos, chamam a atenção para as locuções adjetivas e esperam que os alunos concluam que os adjetivos se escrevem com uma palavra e as locuções adjetivas com mais de uma palavra. E aprofundam o ensino do grau comparativo dos adjetivos iniciado no livro do 4º ano. Vide figura 25, abaixo:

O grau comparativo pode ser:

• de igualdade	tão + adjetivo + quanto tão + adjetivo + como
• de superioridade	mais + adjetivo + que mais + adjetivo + do que
• de inferioridade	menos + adjetivo + que menos + adjetivo + do que

3 Leia a história em quadrinhos.

Michelangelo foi um grande artista. Pintou a Capela.

Esse negócio de pintar parede é mais interessante que desenhar no papel, né, pai?

A Capela Sistina, a Casa do Papa, as paredes, o teto...

É. E tão importante quanto pintar paredes é fazer esculturas.

Hum... Fazer esculturas eu acho menos interessante que pintar paredes.

196

Figura 25: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta*: língua portuguesa. 5º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 196).

O grau comparativo de superioridade de alguns adjetivos é feito de modo diferente. Veja:

6 O grau comparativo de superioridade de alguns adjetivos é feito de modo diferente. Observe.

Adjetivos	Grau comparativo de superioridade
bom	melhor (do) que
mau	pior (do) que
pequeno	menor (do) que
grande	maior (do) que

* Escreva frases no caderno usando o grau comparativo de superioridade. Veja o exemplo. Resposta pessoal.

Andar de bicicleta é **melhor do que** andar de carro.

Figura 26: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta*: língua portuguesa. 5º ano do ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2011, p. 198).

No manual do 5º ano as autoras finalizam o estudo da língua, mostrando-nos o grau superlativo e como este pode ser: absoluto analítico e absoluto sintético, e mostram uma lista de palavras que, no estudo dos graus do adjetivo, devem ser consultadas sempre que se tiver dúvidas quanto às mesmas. Exemplos dados pelas autoras:

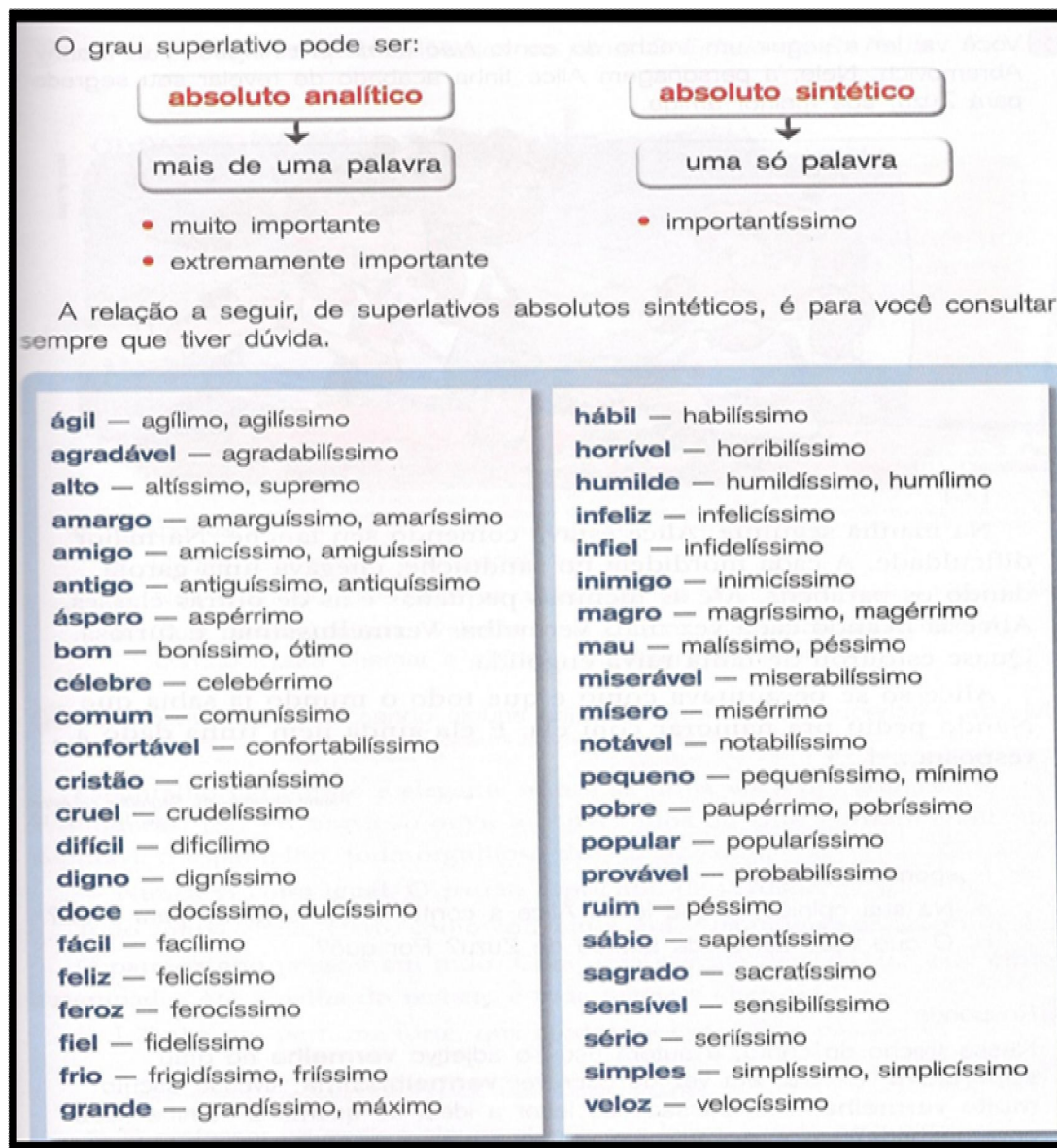


Figura 27: Estudo da língua (BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. *Porta Aberta: língua portuguesa. 5º ano do ensino fundamental*. São Paulo: FTD, 2011, p. 201).

Segundo Perini (2013), conforme já citado, não podemos distinguir substantivos de adjetivos, pois como classe de formas, pertencem ao que ele chama de nominais. Bagno (2011) concorda com Perini quando diz que os substantivos e adjetivos pertencem à classe

dos nomes, mas também compartilha com a ideia de distinção entre essas duas categorias. Bagno (2011) diz que há propriedades morfossintáticas dos nomes. Se quisermos tratar de substantivos e adjetivos de modo prático, devemos retomar a lição de João de Barros em sua gramática de 1540 que dizia: "o teste é substituir o termo pela palavra *coisa*: se a substituição for possível, é porque se trata de um substantivo (coisa forte); se não for possível, é um adjetivo (*cavalo coisa)" (BAGNO, 2011, p. 697). E conclui: qualquer palavra antecedida do artigo o/a/os/as é substantivo, essa é "a receita para transformar qualquer palavra de qualquer classe num substantivo, como em: o olhar, o azul, o bem, o antes e o depois, o como e não o porquê, o onde e o quando..."(p. 697). Lembra-se que esta regra precisa ser aplicada com restrições, porque quase sempre se pode inserir outro determinante entre o artigo e o substantivo: o caderno, o belo caderno, o seu caderno, o mais belo caderno etc.

Para Castilho (2012) apesar dos pontos de contato entre os substantivos e os adjetivos, eles se afastam e Neves (2011) coaduna com esse pensamento.

Verifica-se, assim, que os estudos linguísticos, no tocante ao ensino e usos de aspectos morfológicos, especificamente em relação aos substantivos e adjetivos, envolvem também os fatores semânticos para explicar muitos fatores da língua, mas concorda-se com Sautchuk (2010, p. 16) quando diz que não é tão somente o fator semântico ou extralinguístico que pode explicar muitas delas. Contudo, não podemos mais conceituar substantivo apenas como a palavra que dá nome aos seres, e adjetivo como a palavra que dá qualidade aos seres, ou como a palavra que qualifica o substantivo.

Para a autora, a definição de substantivo e adjetivo envolve um conceito tão abstrato e filosófico como *ser*. Assim, para identificar ou classificar um substantivo ou adjetivo:

é preciso lembrar que tem caráter mórfico (ou formal) toda ocorrência linguística que envolver os elementos estruturais das palavras (gramemas dependentes – desinências, afixos etc.) e que tiver como unidade de estudo tão somente a palavra. Basta, enfim, que percebamos se essas ocorrências envolvem 'cortes verticais' no eixo paradigmático (SAUTCHUK, 2010, p. 18).

Destarte, em português, é morficamente que se explicam as flexões de gênero e de número (*gato/gata, mesa, mesas, azul, azuis*) ou os processos de derivação prefixal ou sufixal (*moral/imoral, moralmente, moralidade*). Aliás, não é uma marca formal que define o gênero da palavra "personagem" ou o número da palavra "pires", mas o fato de comporem, no eixo sintagmático uma relação grupal com outra(s) palavra(s), constituindo, dessa forma, uma unidade linguística superior (o sintagma), segundo Sautchuk (2010, p. 18-19). Conforme os exemplos:

- | | |
|--------------------------|--------------|
| i) personagem esquisita | este pires |
| ii) um bonito personagem | muitos pires |

Percebe-se que é o critério ou o mecanismo sintático da língua que auxilia na confirmação do gênero e/ou do número dessas palavras, e são os mecanismos sintáticos ou mórficos que são utilizados para identificar as palavras quanto à classe gramatical a que pertencem. A autora confirma que a classificação das palavras que compõem o sistema aberto da língua, assim como as que compõem o sistema fechado, depende muito do comportamento da cadeia falada, e fica difícil dizer que uma determinada palavra será sempre um substantivo ou adjetivo. O que existe são características que, em determinado contexto se trate deste ou daquele tipo de palavra, diz-se que a língua não funciona em relação a um único eixo paradigmático ou sintagmático (SAUTCHUK, 2010, p.19).

No trato dado aos substantivos, como única classe que aceita o sufixo *-inho(a)* ou *-zinho(a)* e *-ão* ou *-zão*, no sentido de pequeno ou grande, critério mórfico, é de maior valia para as palavras de caráter concreto, como em "*casa/casinha, caneta/canetinha/canetão, ou cachorro/cachorrinho/cachorrão*". Para Sautchuk esse princípio mesmo que irretocável e verdadeiro, não servem para muita coisa e acaba por contrariar o uso da língua, como as formas estranhas *conteudinho/conteudão* (SAUTCHUK, 2010, p.19-20).

No reconhecimento dos substantivos, o critério sintático se mostra eficiente para sua identificação e posterior classificação. Assim, só é substantivo:

a palavra que se deixar anteceder pelos determinantes [...], determinante é todo o conjunto de morfemas gramaticais independentes que servem não para acrescentar um conteúdo semântico ao substantivo ou para modificar seu sentido, mas para identificar sua referência por meio da situação espaço-temporal ou delimitar seu número [...] os determinantes simples pertencem à classe fechada dos artigos (definidos/indefinidos), dos pronomes possessivos e demonstrativos e dos numerais cardinais e ordinais, [...] articulam-se somente com palavras que pertençam à classe dos substantivos ou que, em determinado contexto, estejam funcionando como tal (SAUTCHUK, 2010, p. 20).

Entender substantivos por esse critério ainda parece viável. Mas, quando a criança está madura para entender esse conteúdo? Reafirmando as ideias de Piaget, Soares, Aroeira e Porto (2010, p. 16), que dizem que, dos 7 aos 12 anos, período operatório-concreto, a realidade da criança passa a ser mais estruturada pela razão do que pela assimilação egocêntrica, há a necessidade de explicar logicamente suas ideias e ações, substituindo a tendência lúdica do pensamento, por atitudes críticas. Soares, Aroeira e Porto (2010, p. 17), fundadas nessas ideias, dizem que, quando a criança tiver seu pensamento consolidado numa

estrutura lógica, há um agrupamento, uma organização lógica entre os elementos e a relação de cada elemento com os outros, que são irreversíveis. Quando a criança consegue agrupar as ações motoras, verbais e mentais que dependem da troca entre indivíduos, ela consegue relacionar informações que recebe, tomando consciência do seu pensamento e do pensamento das outras pessoas. Isso quer dizer que a criança, quando interage com os outros, assimila o pensamento deles e corrige o seu, tornando-o cada vez mais objetivo e lógico, passando a ser substituído pelos jogos construtivos e sociais baseados em regras (período operatório-concreto), deixando o jogo simbólico, que é individual e subjetivo (período pré-operatório); já no período operatório formal, que começa a partir dos 12 anos, "a criança passa a situar o real num conjunto de transformações possíveis" (SOARES, AROEIRA e PORTO, 2010, p. 18-19).

Bragança e Carpaneda (2011) informam que as coleções de livros *Porta Aberta: língua portuguesa* (4º e 5º anos) têm como objetivo levar o aluno ao entendimento maior sobre as modalidades oral e escrita da língua, mas, sem esquecermos do estudo da língua, a partir desse entendimento, esperamos dos alunos, tanto na produção quanto na análise de textos, o aprimoramento das estruturas sintáticas da língua portuguesa. Entendem que, quando o aluno desenvolve a sua capacidade de se expressar oralmente nas diversas situações, ele adquire autoconfiança; isso não significa ensiná-lo a "falar corretamente", mas a se expressar, adequando a linguagem nas diferentes situações de uso. Concorda-se que, na produção escrita da língua, será necessário estabelecer uma relação entre leitura e escrita, porque ambas possibilitam o contato com as características da linguagem que cada gênero textual requer. Para produzir um texto, o aluno e o texto necessitam ter um objetivo, **para que** escrever; um destinatário definido, **para quem** escrever; e adequar a linguagem e a forma que será utilizada, **como escrever**.

Para Antunes (2009), na elaboração de um texto, já a cargo do aluno, o mesmo deve se preocupar com **o que dizer** e com o **como dizer**, ou seja, com os planos do conteúdo e da expressão. A escrita, para Antunes (2011, p. 44-60), apresenta os seguintes princípios:

a) A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas.

b) A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes.

c) A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza.

d) A escrita supõe condições de produção e recepção diferente daquelas atribuídas à fala. “Sem pretender estabelecer um marco nitidamente divisório entre fala e escrita – até porque, na verdade, há mais semelhança entre as duas do que diferença” (ANTUNES, 2009, p. 54).

e) A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam, da parte de quem escreve, uma série de decisões.

f) Por fim, a escrita, enquanto sistema de codificação é regida por convenções gráficas, oficialmente impostas.

Existem, para os padrões da escrita, um conjunto de convenções ortográficas que estipula a forma como as palavras devem ser grafadas. Como convenções, as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas (ANTUNES, 2009, p. 60). Portanto, a escrita possui convenções ortográficas estabelecidas pela gramática normativa. A ortografia é artificial e a língua é natural. Sendo assim, a ortografia é uma decisão política que muda de uma época para outra. Esse é o posicionamento de Antunes (2009). Dessa maneira, para o ensino da escrita, algumas observações, como o ensino reflexivo e a consideração das variedades, são relevantes; variações que podem ser relacionadas a elementos gráficos e fonéticos que sofrem influências de natureza social, como as brincadeiras, músicas, histórias, ou qualquer outro recurso que exponha à criança as rimas e jogos da linguagem que fazem usos dos sons, são tarefas de grande importância para a alfabetização.

Outro fator preponderante é os alunos aprenderem, também, desde as primeiras produções, que os erros, as inadequações fazem parte do processo; e se conscientizarem de que a revisão, a retomada do texto, não só contribui para aprimorá-lo, mas para perceber que a escrita é provisória. Aprenderem que será principalmente durante a produção de textos que o estudo da língua deve se fazer presente, e que está na revisão o momento favorável para utilizarem os conhecimentos adquiridos para construir textos coesos, com adequação e expressividade (BRAGANÇA e CARPANEDA, 2011).

Por fim, Bragança e Carpaneda (2011), nestas coleções, chamam para sua responsabilidade a proposta de levar o aluno a, primeiramente, deduzir as funções de determinadas palavras no contexto frasal, para, posteriormente, conhecer, identificar e conceituar a classe gramatical a que tais palavras pertencem.

Capítulo V

5. SÍNTESE DOS CONHECIMENTOS E ELABORAÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA

É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Ai começa a linguagem. Poder-se-ia dizer decalcando uma fórmula clássica: Nada existe na língua que não tenha existido primeiro na oração.

(Émile Benveniste in Sautchuk, 2013).

Neste capítulo, se fez uma síntese das propostas pedagógicas que os linguistas e gramáticos ofereceram no decorrer deste estudo, com o intuito de que esta proposta de ensino se torne um material de consulta a qualquer pessoa que se interesse pelos estudos da linguagem, seguindo as pesquisas relacionadas ao uso e sistematização das classes de palavras substantivos e adjetivos aplicadas aos estudos morfológicos, como proposta de criação de material didático.

Quando investiga-se o uso e a sistematização das classes de palavras substantivos e adjetivos nas gramáticas pedagógicas, nos livros didáticos do ensino fundamental I e nos estudos linguísticos contemporâneos para a criação de material didático, primeiro, traça-se a etimologia das terminologias substantivos e adjetivos; em segundo lugar, foi-se buscar nos estudos linguísticos como eles tratavam o ensino e uso de aspectos morfológicos substantivos e adjetivos no ensino fundamental. A terceira tarefa foi analisar a concordância ou não entre essas classes de palavras no contexto teórico das gramáticas mais atuais e adquiridas pelo autor desta pesquisa. Depois, foi-se averiguar na fala dos professores e numa coleção de livros didáticos, como essa gramática é ensinada na escola de ensino fundamental e o que interfere no currículo, no que tange ao ensino da morfologia, e, por último, sintetizou-se esses conhecimentos como proposta de ensino sobre substantivo, adjetivo e concordância. É nossa intenção que deste estudo possa sair um manual, seguindo essas pesquisas relacionadas ao ensino e uso de aspectos da morfologia, especificamente substantivos e adjetivos no ensino fundamental I.

Quando diz-se que o ensino sobre gramática na educação em língua materna nos primeiros anos do ensino fundamental é significativo, procura-se fiar em uma teoria ou doutrina filosófica para tal desafio, assim segue-se aqui a teoria da complexidade de Edgar Morin (2008). Almeja-se, também, um princípio de base antropológica, para não se perder em

teorias ou materiais sem propósito. Sendo assim, apresenta-se neste trabalho uma proposta embasada filosoficamente nas dimensões estética, ética e pedagógica.

Outro ponto apresentado foi a história da criação do livro (material) didático. Para Paiva (2009), segundo Mello Jr. (2000), o livro surgiu no Ocidente por volta do século II d. C. Mas, foi no século XV, com a invenção da imprensa, que a sua produção se estabeleceu; naquela época, os livros eram escassos. Mostramos que "os primeiros livros didáticos foram as gramáticas, e que o conceito de língua se restringia ao de estrutura gramatical, tendo como referência a língua escrita" (PAIVA, 2009, p. 19), que o aluno estudava sem a ajuda do professor.

Falou-se de língua e gramática, e pensa-se como Castilho (2012), quando ele informa que lidar com uma língua natural é operar com um objeto científico escondido, e o português brasileiro não escapa a essa dificuldade. Esse autor comparou o trabalho de gramáticos e linguísticas ao de um botânico, enquanto este trabalha com a fisiologia, a anatomia e as doenças que atacam as plantas, aqueles, gramáticos e linguistas, "operam com um objeto guardado em sua mente e na mente dos indivíduos de sua comunidade, lidando com uma propriedade interna a ele, não evidente no mundo real" (CASTILHO, 2012, p. 41).

Teorizando, saiu-se procurando diversas teorias linguísticas e gramaticais. Este trabalho se fundamentou nas teorias das gramáticas, que o autor desta pesquisa tinha disponíveis, dos gramáticos e linguistas Bagno (2011), Castilho, (2012), Cunha e Cintra (2007), Perini (2013), Neves (2012) e Travaglia (2009). Fundamentou-se na teoria da complexidade de Edgar Morin (2008), teoria que requer distinção, onde objeto e meio não se separam, mas se complementarizam e requerem objetivação, porque o sujeito conhecedor é ele próprio objeto, requer análise e seleção, porque a realidade é multidimensional e o nosso *complexus* é tecido junto, inseparável, constituído da seleção desse todo.

Destaca-se, também, os aspectos morfológicos relacionados as classes de palavras substantivos e adjetivos do livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização e língua portuguesa* (2011) do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, de Bragança e Carpaneda, do PLND 2013, 2014 e 2015, adotado nas escolas pesquisadas do município de Imperatriz.

Perguntou-se sobre a formação profissional dos nossos professores e sua consequente relação com o sucesso do ensino/aprendizagem dos alunos, e verificou-se que esse é um dos fatores que interfere para a mudança do ensino. Para Mendonça (2009, p. 223), apesar da confusão de alguns cursos formarem professores para ensinar gramática e outros para não ensinarem, o importante é que, nas práticas de análise linguística, esses professores articulem

e reflitam sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentidos, ao tratamento da norma e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Quanto ao papel da prática de análise linguística na escola, verificou-se que a formação dos professores de português deve se fundamentar nas concepções de que: "a) o objeto de ensino das aulas de português – é a linguagem; b) seus objetivos centrais – são ampliação das experiências de letramento e o desenvolvimento de competências linguístico-gramaticais, textuais e discursivas; c) e do papel dos recursos gramaticais e das estratégias textuais e discursivas, nesse processo" (MENDONÇA, 2009, p. 224).

Para Castilho (2012, p. 100), as pesquisas acadêmicas já têm mostrado que existem particularidades do ensino de português como língua materna nos eixos da alfabetização, leitura, letramento e aquisição de escrita, linguística do texto, em léxico, semântica e ensino do vocabulário e gramática como reflexão. As mídias e consultórios gramaticais dizem que há um suposto desinteresse dos estudantes pela leitura e escrita, mas mesmo assim, continua-se a insistir em que o ensino de gramática vai dar um jeito nisso, insiste-se nessa prescrição, mas o que se vem revelando são resultados pífios. "A alfabetização assegura o domínio do código escrito [...], e a leitura permite o aproveitamento do que a sociedade produz nesse código" (CASTILHO, 2012, p. 101), esse autor cita Corrêa (2004) que mostra um novo desinteresse sobre a leitura e a escrita surgido recentemente, os estudos sobre o letramento, *que consideram não o produto da alfabetização, e sim a inserção do cidadão em práticas de leitura e escrita antes e depois de conhecer o código alfabético*.

Dessa forma, segundo Castilho(2012, p. 102), as relações entre a linguística brasileira e a gramática têm sido de amor e ódio; a linguística escolheu a gramática como um inimigo a vencer e um campo a ocupar, a gramática tradicional foi atacada em todos os lados. Em 1985, esse ataque teve o seu ápice com a publicação simultânea de vários livros: aparentemente, as pessoas tinham se dado conta de que não era preciso chatear os estudantes só porque, em algum remoto concurso, se exigisse crase ou pronome. Enfim, a batalha parecia ganha e a velha senhora parecia ter tomado o seu rumo. Teria chegado ao final a gramatiquice solidamente casada com o purismo? Ledo engano, pois o que se nota é a ressurreição do malfadado casal, promovido pela mídia brasileira, ignorando-se as pesquisas sociolinguísticas. Diante disso, a reação dos linguistas foi rápida. Pesquisas realizadas nas últimas décadas do século XX verificaram que o ensino de gramática ocupava muitas horas-aula, entre tantos, Possenti (1998) e Neves (2003) questionaram o ensino de gramática e Castilho (1998/2004) e Bagno (1999) postularam que uma nova linha de atuação nesse ensino deveria repousar "na certeza de que é necessário associar os alunos ao processo de

ensino/aprendizagem, via desenvolvimento de projetinhos em sala de aula, transformando a escola e as aulas de português num lugar de debates" (CASTILHO, 2012, p. 102).

Segundo Castilho, a gramática normativa ou gramática escolar se preocupa com a variedade culta da língua, a escola como representante do Estado privilegiada, em suas práticas, essa norma, e falar bem e escrever melhor seria uma questão de obediência a regras. Não seria necessário refletir muito para identificar as consequências políticas dessa atitude, porém "se o padrão culto for colocado numa perspectiva científica, como uma variedade linguística entre outras, e se o relacionarmos com as situações sociais em que ele é utilizado, tudo bem, a ciência voltará a respirar aliviada" (CASTILHO, 2012, p. 90).

De fato, novas demandas no ensino de língua materna são necessárias, tanto estruturais quanto pedagógicas, além de uma política consistente de aperfeiçoamento em serviço, em que o professor atue como agente de letramento; mudança pedagógica que deve acontecer de forma gradual e repleta de dúvidas, com um passo adiante e outro atrás, como caminho mais provável e seguro. Em suma, é preciso refletir sobre a linguagem a todo momento, ponderar se fomos ofensivos, se vamos dizer que cabe à escola tornar as análises conscientes e sistemáticas, onde os alunos possam se expressar tanto intuitivamente quanto usar alguma metalinguagem. E que a língua seja, para os alunos, cada vez menos misteriosa, sem deixar de ser fascinante, no dizer de Drummond "novos olhares, outros objetos, práticas diferentes, enfim." (MENDONÇA, 2009, p. 225).

5.1 Tratamento dado pelos gramáticos e linguistas no ensino de português

No tratamento feito pelos linguistas e gramáticos sobre o ensino de português, conclui-se que, para um estudioso da língua, não é perda de tempo definir as classes de palavras, pois, elas constituem uma boa parte da estrutura de uma língua. A gramática é o estudo de certos fenômenos da vida real, ou seja, a ordenação mais ou menos fixas das palavras em sintagmas (PERINI, 2013).

Retoma-se as palavras de Perini (2013, p. 289) quando diz que as classes de palavras são tratadas de maneira inadequada nas gramáticas tradicionais e que não podemos distinguir as classes de substantivos de adjetivos, pois elas pertencem ao que ele chama de "nominais, palavra nascida da crença de que ser ou não um constituinte imediato de um sintagma nominal é um traço gramaticalmente importante" (2013, p. 298). Diz ainda que "não podemos dizer que todos os nominais podem ter gênero, mas podemos dizer que somente os nominais podem" (PERINI, 2013, p. 298).

Outro gramático, linguista e filólogo, Bagno (2011, p. 665), quando fala de substantivo, diz que a relação morfológico-sintática do substantivo com o sujeito é íntima, que o substantivo é a substância, aquilo que está por baixo, enquanto o sujeito é aquilo que é lançado embaixo, que subjaz, isso para ele representa uma sinonímia, na prática sujeito e predicado significam a mesma coisa. Nos tempos passados, o *hypokeimenon*, com relação muito íntima, na gramática da tradição escolar, os adjetivos são palavras que expressam as qualidades, porém "as qualidades não são permanentes e não participam da substância do ser, elas são flexíveis, modeláveis, plasmáveis" (BAGNO, 2011, p. 665).

Para Bagno (2011, p. 667) a identificação das propriedades morfossintáticas dos nomes ficou estabelecida da seguinte maneira: para os substantivos, o **gênero** é inerente masculino e feminino, e a expressão do feminino se faz por derivação, já os adjetivos, somente por flexão; o **número** do adjetivo e do substantivo se dá por flexão; o **grau** não ocorre nos substantivos, somente nos adjetivos, e por derivação; por fim, o **tamanho** que acontece somente nos substantivos e é expresso por derivação (BAGNO, 2011, p.681).

Cunha e Cintra (2007), em sua gramática, mostram o emprego dos substantivos e dizem que na morfologia dos adjetivos poucos podem ser considerados primitivos, que designem por si mesmo qualidade, sem referência a uma substância ou ação que a representem. A maioria dos adjetivos deriva de um substantivo ou de um verbo. Eles mostram que a subdivisão dos nomes substantivo e adjetivo só podem ocorrer em obediência a um critério basicamente sintático, funcional; sendo o adjetivo essencialmente um modificador do substantivo, que serve para indicar uma qualidade (ou defeito), como em 'inteligência lúcida' e 'homem perverso'; um modo de ser, como nos exemplos: 'pessoa simples' e 'moça delicada'; aspecto ou aparência, como: 'céu azul' e 'vidro fosco'; e indicar estado, como em 'casa arruinada' e 'laranjeira florida' (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 259).

O linguista e gramático Ataliba de Castilho (2012, p. 511) diz que a gramática latina não distinguia adjetivos de substantivos, reunindo-os sob a denominação de *nomen* (nome), com as especificações *nomen substantivum* e *nomen adiectivum*, e que foi a partir do século XVIII que os gramáticos das línguas românicas passaram a tratar o adjetivo separadamente do substantivo; os gramáticos argumentavam que havia diferenças morfológicas entre o adjetivo e o substantivo. Apesar dos pontos de contato e compartilharem as propriedades morfológicas de gênero e número, afastam-se, segundo Castilho, porque: o adjetivo aceita flexão de grau, expressa por sufixos produtivos, como em branquíssimo, ou por terminações que são vestígios do latim, como em maior, menor, melhor, pior, ou por especificadores e complementadores: [mais Adj. do que X], [tão Adj como X], [o mais Adj dos X], como em "mais branco do que

neve", "tão branco como a neve", "a mais branca das neves". Apesar dessas duas classes de palavras se comportarem da mesma forma quanto ao morfema {-s}, marcador de plural, como vemos no substantivo 'mesas' e no adjetivo 'brancos', o sufixo {-íssimo} só ocorre nos adjetivos, sendo repellido pelos substantivos, mas quando esse sufixo se aplica a um substantivo, ocorre sua recategorização, como em "o governador é candidatíssimo à presidência da República". Quanto ao grau, nos adjetivos, há a intensificação ou a atenuação de traços predicativos, já nos substantivos são expressões referenciais, não graduáveis. Os substantivos têm sufixos derivacionais que indicam o tamanho, como em 'mesona', 'mesinha'; isso quer dizer que tamanho não é grau, segundo Câmara Jr. (*apud* CASTILHO, 2012, p. 511).

Outro modo de se diferenciar substantivos de adjetivos será quando se perceber que os adjetivos podem ser criados por derivação de modo, expressa por {-vel}, como em amável (o que pode ser amado), provável (o que pode ser provado). Já os substantivos não aceitam esse sufixo, como 'mesável', salvo quando se quer transformá-lo em adjetivo, como em 'reitorável', papável, exemplos vindos de Rodolfo Ilari, segundo Castilho. O adjetivo aceita a derivação por {-mente}, transformando-se em advérbios como em 'facilmente', que não ocorre com os substantivos, como em 'mesamente', salvo quando se pretende adverbializá-lo, em que o autor se utiliza de exemplo de Basílio, "Morfologia e Castilhamente, um estudo das construções X-mente no português do Brasil". O adjetivo aceita a derivação de quantificação, expressa por {-oso, -al}, como em estudioso (o que estuda muito), sensacional (o que causa muita sensação), e que não ocorre com os substantivos, como 'mesosa, mesal'. Castilho justificou com isso os seus argumentos para a conveniência de distinguir adjetivos de substantivos do ponto de vista da morfologia (CASTILHO, 2012, p. 512).

Segundo Neves (2011), a classe de palavras substantivo ou nomes abriga dois grupos de elementos muito diferentes entre si conforme a denominação, os substantivos comuns e os substantivos próprios, conforme os exemplos abaixo (p. 67): *Começou a obter grande voga de flores ambíguas, isto é, a de NOME tomado a um sentimento humano. Aqui nome se refere ao nome de uma classe de flores.* Outro exemplo: *Mas entendo: eu devo ter sido prejudicada pela troca de NOME. Aqui se refere ao nome de uma pessoa.* Na classe dos adjetivos, Neves (2011, p. 173), diz que os adjetivos são usados para substituir uma propriedade singular a uma categoria denominada por um substantivo, que funcionam, qualificando ou subcategorizando, como no exemplo: *Lembro-me de alguns, Dr. Circinato Richter, homem GRANDE, GENTIL e SORRIDENTE, que às vezes trazia seu filhinho Roberto e a esposa, moça BONITA E*

SIMPÁTICA. Aqui qualificando. Outro exemplo: Foi providenciada perícia MÉDICA e estudo PSICOLÓGICO. Aqui subcategoriza.

Observa-se os aspectos morfológicos dos substantivos e adjetivos da coleção de livros didáticos *Porta Aberta: letramento e alfabetização do 1º, 2º, 3º anos* e *Porta Aberta: língua portuguesa do 4º e 5º anos do ensino fundamental* das autoras Bragança e Carpaneda, do PLND 2013, 2014 e 2015, adotado nas escolas pesquisadas os quais descreve-se aqui.

Pode-se perceber que o livro didático *Porta Aberta: alfabetização e letramento*, do 1º ano, funda-se na contação de histórias. Não ficou explicitado em nenhuma parte o estudo dos aspectos da morfologia – substantivo e adjetivo. Na primeira parte, as autoras tratam da relação dos símbolos com as palavras, as palavras e as letras e apresentam o alfabeto. Na segunda e terceira parte apresentam diversas histórias relacionadas ao folclore e ao cotidiano das crianças; portanto, as autoras não mencionam nenhuma classe de palavras.

No livro didático, *Porta Aberta: alfabetização e letramento*, do 2º ano, as autoras primam pelo estudo do alfabeto e sua ordem, das letras, da escrita das palavras, das sílabas, das pontuações, acentuações, parágrafos, uso de vírgula. Somente na última unidade, a 13ª (décima terceira), focam em um dos aspectos do nosso objeto de estudo, o adjetivo. Mesmo assim, não o conceituam, fazem a menção em uma atividade que apresentam após a leitura do conto *Tem um monstro no meu jardim*, em que o personagem descreve o monstro que viu no jardim de casa.

No 3º ano do livro didático *Porta Aberta: letramento e alfabetização* é que surgem os primeiros apontamentos sobre substantivo, já dividido em próprio e comum; aparece o número do substantivo – singular e plural, o gênero do substantivo – masculino e feminino, e o grau do substantivo – aumentativo e diminutivo, até se fazer o adentramento ao estudo do adjetivo.

Diante do exposto, Bragança e Carpaneda, na organização da obra *Porta Aberta: letramento e alfabetização*, dizem que, no estudo da língua, devemos "trabalhar com os conhecimentos linguísticos de modo gradual, compatível com o desenvolvimento dos alunos" (2011, p. 12). Afirmam que o letramento se inicia quando a criança ainda não está alfabetizada e continua seu desenvolvimento quando a alfabetização se encerra, porque o indivíduo que vive em um mundo letrado como o nosso, deve participar de novas práticas de letramento, é levado a usar a linguagem escrita em novas situações, com novos interlocutores e objetivos, e é a escola que muitas vezes acessa a criança ao mundo letrado e à compreensão de seu funcionamento. Sabe-se que esse processo de letramento ocorre e se diversifica nas instituições religiosas, na convivência do lar, em ambientes de lazer e cultura, entre tantos outros espaços.

Quando se trata dos adjetivos nessas três unidades, verifica-se que quando eles apresentam função denotativa e acrescenta uma propriedade semântica às propriedades do substantivo, o conjunto substantivo mais adjetivo passa a ser um novo designador; e quando apresentam uma função predicativa, em que o adjetivo atribui uma qualidade ao objeto referido pelo substantivo, ele especifica, por exemplo "indústria cultural" em que o adjetivo cultural acrescenta uma especificação semântica a indústria, de tal modo que a expressão indústria cultural designa algo distinto do que é designado por indústria. Já em "indústria ultrapassada" o adjetivo ultrapassada atribui um juízo de valor a alguma indústria em particular ou à atividade industrial em geral, sem haver diferença de designação" (BASÍLIO, 2013, p. 53).

Observa-se que, no livro didático *Porta Aberta: língua portuguesa do 4º ano*, as autoras retomam o estudo dos substantivos, agora os primitivos e derivados, os substantivos simples e compostos, e relembram os substantivos próprios e comuns, mencionam os adjetivos, ou seja, locução adjetiva, ressaltam e comentam sobre os graus do adjetivo.

No livro didático, *Porta Aberta: língua portuguesa do 5º ano*, estuda-se o gênero do substantivo, retomam o estudo dos adjetivos e relembram os graus do adjetivo e adentram no estudo do superlativo. As autoras reforçam, novamente, no estudo da língua, que no 4º e no 5º anos se trabalhe com os conhecimentos linguísticos de modo gradual, compatível com o desenvolvimento dos alunos.

Trouxe-se para este trabalho as contribuições de Basílio (2013) e Camara Junior (2011) a respeito do ensino de língua portuguesa, no livro *Porta Aberta: língua portuguesa, do 4º e 5º ano e alfabetização e letramento do 1º, 2º e 3º anos*, que estar se descrevendo, o substantivo é definido semanticamente como uma palavra que designa seres ou entidades, segundo Basílio (2013), podemos conceituar o substantivo gramatical e morfológicamente. Primeiro, gramaticalmente, o substantivo constitui o núcleo de estruturas nominais, tais como o sujeito, os objetos direto e indireto e o agente da passiva, assim como expressões regidas por preposição. Os processos de formação de substantivos servem ao propósito de produzir palavras designadoras de seres ou entidades, ou palavras nucleares de estruturas nominais. Segundo, morfológicamente, a formação de um substantivo sempre corresponde à formação de uma palavra que apresenta categorias de gênero e número, a qual determina a concordância de seus modificadores e determinadores (artigo, adjetivos e pronomes) (BASÍLIO, 2013, p. 39).

A contribuição de J. Mattoso Camara Jr. (2011, p. 92) se direciona às gramáticas escolares que podem ser consultadas por alunos, professores e a sociedade. Essas devem

ensinar o gênero dos nomes substantivos na base da forma masculina e feminina do artigo, que eles implicitamente exigem, e sugere algumas regras, como estas: nomes substantivos de gênero único, exemplo: (a) rosa, (a) flor, (a) tribo, (a) juriti, (o) planeta etc., nomes de dois gêneros sem flexão, exemplo: (o, a) artista, (o, a) intérprete, (o, a) mártir etc., nomes substantivos de dois gêneros, com uma flexão redundante, exemplo: (o) lobo, (a) loba, (o) mestre, (a) mestra etc.

Portanto, verifica-se que o estudo dos substantivos e adjetivos no livro didático *Porta Aberta* do 1º ao 5º ano do ensino fundamental ainda se faz pungente e postula-se aqui um ensino voltado para os conhecimentos linguísticos, que devem ser trabalhados gradativamente de acordo com o desenvolvimento do educando. Concorda-se com Bragança e Carpaneda (2011), quando dizem que os estudos linguísticos e gramaticais devem ser contemplados de acordo com os conhecimentos dos alunos, de maneira gradativa, e têm por objetivo serem apresentados e trabalhados para que os alunos, ao final da primeira etapa do ensino fundamental, saibam reconhecer os principais tópicos gramaticais e aplicá-los adequadamente, mesmo que intuitivamente.

Discutiu-se sobre o livro didático e viu-se que, no estudo da língua portuguesa, Bunzen (2014) informa que os pesquisadores e avaliadores do livro didático, apesar de mostrarem as múltiplas faces que este material didático apresenta – como as características físicas, discursivas e suas finalidades sociais, ou seja, a forma como transmitem e discutem conhecimentos científicos, ainda cai-se nas armadilhas de pensar o livro didático como um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, ou apenas para ser uma metodologia de ensino, como diz Batista (2014). Tem-se em mente que o lugar do livro didático, hoje, na prática docente, não pode constituir-se como referência apenas no currículo da escola, selecionando os conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias e/ou metodologias de trabalho, mas também como referência teórica fundamental e indispensável na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem. Pode-se até concordar com alguns que dizem que esses livros sejam repletos de inconsistências e incoerências internas e precisem de aprimoramento, porém, caracteriza-se, nesta pesquisa, o livro didático como fonte de informação significativa para o professor e como espaço educativo possibilitador da aprendizagem.

Propôs-se uma consulta aos conceitos de substantivos e adjetivos abordados pelo *Dicionário Terminológico*, que pretende organizar a deriva terminológica desses termos e de outros no cenário educacional de Portugal no que respeita a uma nomenclatura gramatical/linguística, isso porque as informações oriundas desse *Dicionário Terminológico*

foram usadas como uma forma de compreender melhor alguns aspectos do "estudo da língua" nas gramáticas, nos livros didáticos e na fala dos docentes tomados como objeto de análise (IVO, 2010).

O Ministério da Educação e Ciência de Portugal orienta, quanto à nomenclatura a usar, com foco em avaliações externas, pondo fim ao desvario de conceitos e normalizando o vocabulário (IVO, 2010). Depois de discussões públicas sobre o *Dicionário Terminológico*, este é reorganizado com o objetivo de levar aos professores uma metalinguagem comum, cujo propósito seria inverter a deriva terminológica dos últimos anos, que vão da revisão científica à produção de um referencial didático, manuais e suportes pedagógicos, formação de professores e avaliação da eficácia da utilização da terminologia. Modelo e metodologia que poderia ser utilizada pelo Ministério da Educação aqui do Brasil, isto é, com a colaboração dos estudos linguísticos e de linguistas na elaboração de um manual eletrônico acessível a todos.

5.2 A alfabetização de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental

Surgiu para nós o seguinte questionamento: Como deve ser o ensino para crianças que estão vindo frequentar a escola aos 6 anos, primeiro ano do ensino fundamental? A partir de então, mostraremos o posicionamento de Martins (2014) e de D'Elboux (2014), duas alfabetizadoras, sobre o período de alfabetização da criança nos primeiros anos do ensino fundamental. É nessa etapa que o professor pode variar de metodologias ou maneiras de abordagens sobre os conteúdos, o professor pode achar o uso de apostilas ultrapassado, podendo confeccionar em casa seu material de trabalho, ou levar uma variedade de material impresso para explorar em sala de aula, como por exemplo, revistas, livros, jornais e, sempre preocupado com a evolução da escrita de seus alunos, fazer portfólios para reconhecer com clareza os níveis dessa escrita em que cada um se encontra. Mas, o que fazer com as crianças que não acompanham ou não mostram evolução, apesar de todos os esforços? Enquanto ensinamos, aprendemos, segundo Martins (2009, p. 20-21). Freinet defendia que não podemos deixar a criança desenvolver-se por si própria na educação, não podemos concordar com uma gama excessiva de atividades escolares nem com o trabalho escolar nos modelos dos adultos, mas a criança não se desenvolve sem a ajuda de um adulto.

A proposição defendida por Freinet (1977), segundo Martins (2009, p. 21), transcende a polêmica que divide, de um lado, os defensores de uma educação precoce, e os que querem proteger a criança do ingresso precoce no mundo da alfabetização sistematizada. Esse

educador mostra outro horizonte. Para ele, o fluxo natural de aprendizagem e seu desenvolvimento, com suas leis, precisam se reencontrar, e alerta que a educação e sua valorização sejam o meio mais fácil de reconduzir as crianças a uma forma natural de desenvolvimento de aprendizagem. Dessa maneira, esse é um método que liberta a criança "das amarras impostas por uma educação artificial, excessivamente intelectualizada, [...] no domínio de regras e preceitos, da preponderância de um ensino normativo, calcado nos moldes adultos" (MARTINS, 2009, p. 22). A educação não é aquela imposta pelo ambiente exterior, no ambiente alfabetizador somente, mas de uma educação em que o ambiente seja dinâmico e integrado ao meio ambiente; que contenha materiais com os quais a criança possa trabalhar e evoluir; uma educação com modelos de diversos gêneros, como na fala, na escrita, na música, no desenho, no comportamento geral e também com atividades auxiliadas por adultos, tanto na escola como na família (MARTINS, 2009, p. 23).

Para Freinet (1977), a criança revela o domínio da escrita alfabética aos seis anos de idade, e isso pode ser uma conquista normal e desejável. Por outro lado, quando usa-se métodos artificiais e estranhos ao universo cognitivo da criança, bloqueia-se essa força vital e o resultado pode aparecer numa folha de papel; uma realidade que vem dominando as escolas públicas: crianças chegarem ao quinto ano do ensino fundamental sem dominarem de forma satisfatória nem a leitura, nem a escrita (*Idem*, 2009, p. 23).

Para Martins (2009, p. 48) as contribuições para o ensino e aprendizagem da escrita devem partir da compreensão que temos hoje a respeito da aquisição de língua materna, que é muito diferente daquela que predominava a cem anos atrás. A escrita deve ser vista como uma forma de linguagem, e não como transcrição da língua falada; e a aprendizagem da língua materna é tão complexa que não faz mais sentido ensinar a criança a escrever na base do be-a-bá, e de tal forma complexo é o universo cognitivo do ser humano que também é possível ensinar-se algo do que seja a escrita na antiga base do be-a-bá, fato que confunde professores e educadores alfabetizadores. Para Vigotsky a escrita pode ser aprendida letra a letra, sílaba a sílaba, mas a essência da escrita não se resume só a isso, diz o pensador (MARTINS, 2009, p. 49).

Precisa-se desritualizar a escrita. Segundo Martins (2009, p. 51) não devemos ensinar a escrita na base do be-a-bá, sem uma função significativa, devemos inseri-la em situações reais de uso, transformando-a numa prática social que seja mobilizada para se adquirir significado; como espaço para a criança se manifestar genuinamente e não apenas copiar letras e palavras dos outros; para a criança exercer o papel na comunidade a que pertence e assim manifestar-se enquanto sujeito social.

Concorda-se com D'Elboux (2014), quando diz que a alfabetização é a etapa mais importante da escolarização, que dela depende qualquer aprendizado; mas hoje não existe uma definição clara de como esse processo deve ser desenvolvido, não há consenso acerca da idade certa para o início e o término desse trabalho. Nas escolas particulares, geralmente as crianças são alfabetizadas a partir dos 6 anos de idade, e a maneira de ensinar a ler e escrever, está fundada na teoria da psicogênese da língua escrita, comumente chamada de construtivismo, pelos educadores. Na escola pública, a alfabetização se inicia aos 6 anos e pretende-se que aos 8 anos ela esteja concretizada. Segundo essa autora, as falhas na nossa alfabetização aparecem no fraco desempenho em leitura dos estudantes de 15 anos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Desde 2000, o Brasil ocupa posição entre os últimos do ranking, composto por 65 países. Em 2012, os alunos brasileiros alcançaram 410 pontos em leitura, ficando em 55º lugar na lista e 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (D'ELBOUX, 2014).

Diante dessas informações, D'Elboux (2014) informa que não temos mecanismos que medem o nível de alfabetização dos estudantes brasileiros nos primeiros anos do ensino fundamental. Por exemplo, os resultados da Provinha Brasil realizada com esse fim pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), permanecem com os gestores e professores da rede pública e até 2013 não eram tabulados sistematicamente para comparações posteriores. No ano passado, foi realizada pela primeira vez a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no 3º ano do ensino fundamental, instituída pelo Ministério da Educação (MEC) como parte das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), criado em 2012. Entretanto, os resultados obtidos ainda não foram divulgados.

D'Elboux (2014) informa que o estudo mais recente que existe para se ter uma ideia de como anda a alfabetização no Brasil, além do Pisa, é a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo da Alfabetização), aplicada em 2012, iniciativa do movimento Todos pela Educação (TPE) em parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro/Ibope e o Inep. Dos 54 mil alunos do 3º ano do ensino fundamental avaliados pela Prova ABC, menos da metade apresentou proficiência adequada em leitura (apenas 44,5%). Em escrita, o desempenho foi ainda menor: 30,1% e, em matemática, somente 33,3% possuíam os conhecimentos adequados.

Concomitante a essa pesquisa, segundo D'Elboux (2014), o governo investe no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), "estimulando estados e municípios a

assumirem o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental", ideia não compartilhada por todos os especialistas. Para muitos, a alfabetização deveria acontecer aos 6 anos de idade. Alejandra Meraz Velasco, gerente da Área Técnica do Todos pela Educação, discorda e diz que a alfabetização não é só a decodificação do alfabeto, ela entende que é um processo que ocorre com a capacidade de autonomia de leitura e escrita, de modo que a língua seja um instrumento para a criança continuar aprendendo.

Por outro lado, D'Elboux (2014) traz o pensamento da professora Onaide Schwartz Mendonça, que tem convicção de que os alunos, inclusive os da rede pública, apresentam condições de serem alfabetizados antes dos 8 anos de idade. Essa linguista afirma que aos 5 anos as crianças já leem e escrevem e que até os 7 anos de idade já estão prontos para ler e escrever, interpretar e produzir pequenos textos. Para ela, Mendonça diz que o problema atual nessa etapa é herança de uma pedagogia fundamentada em um construtivismo distorcido, em que muitos linguistas compreenderam essa teoria como a habilidade de a criança descobrir e reconstruir a língua por si só, e algumas técnicas como a da formação silábica, acabaram abolidas da sala de aula. "O ensino das sílabas é extremamente produtivo e indispensável para que a criança aprenda a ler e escrever. O construtivismo mal interpretado e mal utilizado foi um desastre para o nosso País".

D'Elboux (2014) traz outros pensamentos para confirmar que a alfabetização pode ocorrer de várias maneiras, e uma delas seria pelo método da relação letra e som. Para ela, existem evidências científicas suficientes que mostram as vantagens do aprendizado da leitura e da escrita por meio de uma base fônica, ou seja, calcado na relação entre letras e sons. Morais, professor doutor em psicolinguística, diz que diferentemente das teorias construtivistas, a decodificação do sistema alfabético não é algo que o indivíduo seja capaz de fazer sozinho, não vem espontaneamente na criança nem no adulto, ressalta, acrescentando que, se isso fosse verdade, não haveria analfabetos. Segundo Oliveira, a falta de conhecimento científico e a repetição do discurso ideológico fazem com que as crianças não sejam alfabetizadas aos 6 anos, pois "a conclusão da comunidade científica, com base em centenas de estudos no mundo inteiro, é a de que o método fônico [que ensina a relação entre fonemas e grafemas] é mais eficaz", destaca que a razão da eficácia está relacionada à forma como o cérebro aprende a ler.

D'Elboux (2014) cita Magda Soares pesquisadora no campo da alfabetização que defende o aprendizado sistemático da relação entre os fonemas e as letras com ressalvas. Para ela, o método fônico pula uma etapa importante na aprendizagem da criança, ou seja, faz com

que a criança não perceba que a escrita representa o oral, e grande parte do que chamam de dificuldade de aprendizagem reside no fato de a criança ainda não ter descoberto que a escrita representa a oralidade, defende Soares, que prefere utilizar os termos alfabetização e letramento para um conceito mais amplo do processo. É importante ensinar as relações entre grafemas e fonemas inseridas em um contexto de textos reais, diferentemente do que, segundo ela, o método fônico faz.

Os linguistas e os especialistas em educação divergem quanto aos métodos mais eficazes de alfabetização, e as políticas públicas não oferecem ainda um direcionamento preciso de como esse trabalho deve ser realizado. Entretanto, D'Elboux (2014) diz que não existe dúvida de que o caminho para melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil passa pela universalização da educação infantil e pelo aprimoramento na formação do professor, visto que a maioria das faculdades não tem disciplinas voltadas para o tema.

Portanto, para D'Elboux (2014), quando o professor tem formação real e condizente com as necessidades dos alunos, a alfabetização poderá, sim, ocorrer aos 6 anos de idade, senão, a criança chegará ao ensino fundamental II, provavelmente aos 10 anos de idade, sem saber ler ou escrever. Para isso, apresenta as seguintes dicas de alfabetização para o professor:

Conteúdo – Em primeiro lugar, o professor deve descobrir quais temas interessam aos alunos e praticar o diálogo sobre esses assuntos com as crianças, para motivar a aprendizagem. É importante ouvir os estudantes com atenção e elaborar novos questionamentos com base nas respostas. Na sequência, o docente poderá induzir os alunos a refletirem sobre o tema para que desenvolvam a consciência crítica.

Leitura – É fundamental desenvolver atividades de leitura diariamente, em que o aluno lê, e não o professor. Estimular a leitura do alfabeto na ordem, do meio para o início, de trás para frente, do meio para o final e alternando letras também constitui recurso útil para que os alunos decifrem a língua. Dessa forma, os estudantes aprendem a ler qualquer tipo de informação em qualquer lugar.

Ritmo – Cada criança tem seu ritmo de aprendizagem. Assim, é imprescindível que o professor prepare, no mínimo, cinco atividades diárias para os alunos mais avançados, uma média de três para os de nível médio de desempenho e uma ou duas para aqueles com severas dificuldades de aprendizagem, que terão de receber atendimento individualizado do professor.

Avaliação – Para verificar como anda a aprendizagem, recomenda-se aplicar uma atividade de sondagem por semana. Uma opção rápida, prática e objetiva consiste em colocar 16 imagens, com base nos conteúdos trabalhados, em uma folha para que o aluno escreva os nomes dos objetos impressos. Ao analisar a escrita da criança, o docente poderá identificar imediatamente o nível de aprendizagem e direcionar sua prática.

5.3 Proposta de ensino sobre substantivo e adjetivo

Apresenta-se a partir de então, uma proposta de ensino sobre substantivo e adjetivo delineada por Campos (2014) voltada para alunos em fase de aquisição de leitura e escrita,

portanto, período de alfabetização, com o intuito de que se torne um material de consulta a qualquer pessoa que se interesse pelos estudos da linguagem, relacionados ao uso e sistematização das classes de palavras substantivo e adjetivo aplicada aos estudos morfológicos.

Concomitantemente, no estudo das classes de palavras, aprender a classificar as palavras em substantivo, adjetivo, numeral, artigo, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição foi um legado da tradição dos estudos gramaticais. Campos (2014, p. 67) diz que as classes de palavras além "de desenvolver a capacidade de perceber semelhanças e diferenças entre essas unidades lexicais, deve, principalmente [...], estabelecer as bases para o estudo das estruturas morfossintáticas da língua e a compreensão do funcionamento do sistema gramatical".

Para Campos, é desde os primeiros anos do ensino fundamental que a escola tem como procedimento a classificação de figuras, objetos, animais. Na escola, trabalha-se com "formas, cores, dimensões, quantidades, posição relativa, usos de objetos, constituição física e corporal de animais variados, porque a percepção desses objetos é necessária para a formação de noções e conceitos nas várias áreas do conhecimento" (2014, p. 67). No estudo da língua portuguesa, a partir da alfabetização, os alunos começam a entrar em contato com uma série de classificações que irão orientá-los no uso da língua escrita, como, por exemplo, a distinção entre letras maiúsculas e minúsculas nas palavras e nos textos; a ordem em que o alfabeto se apresenta, confecção de listas e no dicionário; divisão de sílabas das palavras e posição da sílaba tônica, no ensino da acentuação gráfica. Esse ensino deve levar em conta a experiência já adquirida pelos alunos, cujo objetivo não é memorizar e repetir a nomenclatura gramatical que pode não ser compreensível. Estudam-se as palavras para que os alunos se familiarizem com elas e observem algumas de suas propriedades no funcionamento da língua, e passamos a atribuir nomes a essas classes, a partir da necessidade de dar nomes às coisas que passamos a conhecer (CAMPOS, 2014, p. 68).

Quando pensa-se em elaborar material didático com proposta de ensino sobre substantivo, adjetivo e sua concordância para crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental seguiu-se as pesquisas desenvolvidas por linguistas e gramáticos, relacionadas ao ensino e uso de aspectos da morfologia. Basicamente, sabe-se, também, que os critérios de classificação gramatical das palavras se fundam num ponto de vista morfológico, sintático e semântico.

Para Campos (2014), do ponto de vista morfológico, observa-se a constituição interna das palavras e a forma como se apresentam materialmente. Para a autora, primeiro, pode-se observar se elas variam as suas formas ou sempre permanecem iguais, sem mudança. Quando

o professor leva a forma ao conhecimento dos alunos, pode lhes pedir que comparem palavras em frases e textos usados no cotidiano da escola, Campos (2014, p. 68) cita, como exemplo, um provérbio: *De grão em grão a galinha enche o papo*, dentro da morfologia o professor pode pedir resposta ao aluno para questões como:

O que você observa de diferente entre as palavras *galinha* e *galinhas*? Em que outras duas palavras pode acontecer a mesma coisa? Para que serve essa diferença que você observou? As mudanças observadas são sempre as mesmas? Todas as palavras da frase podem também se alterar? Que palavras dela nunca mudam a sua forma? Dê outros dois exemplos de palavras que não variam (CAMPOS, 2014, p. 68).

Campos nos esclarece que o ponto de vista sintático pode ser identificado pelas observações das relações que as palavras estabelecem umas com as outras para formarem frases no texto. Considerando o exemplo acima, o professor pode fazer o aluno refletir com as seguintes perguntas:

As palavras desse provérbio podem ser usadas em qualquer ordem? Como as relações acontecem entre as palavras: a primeira se relaciona com a segunda, esta com a terceira, a terceira com a quarta e assim sucessivamente até a última palavra da frase? Ou as ligações se estabelecem de modo diferente? Como é que se sabe que uma relação é válida ou não? Qual é então o resultado das relações entre as palavras? Uma palavra pode se relacionar com duas ou mais palavras ao mesmo tempo? (CAMPOS, 2014, p. 68-69).

Segundo Campos (2014), adota-se o ponto de vista semântico quando observa-se a produção dos significados pela língua. Isso ocorre porque as palavras são unidades significativas da língua e, ao se relacionarem umas com as outras, criam as condições materiais para a produção dos significados na comunicação verbal. Embora diga-se que a palavra tem seus próprios significados, sem sinônimos perfeitos, sempre tentamos, também, atribuir-lhe propriedade de designar noções gerais de substâncias, qualidades, ações, estados, relações, para explicarmos seu funcionamento na estruturação das frases na língua. Esse é um dos critérios que utilizamos para classificar gramaticalmente as palavras, apesar de esses parâmetros não serem muito claros e confiáveis; mas, de qualquer forma, o professor pode levar os alunos a refletir na distribuição das palavras, segundo esse critério, fazendo os seguintes questionamentos: "O significado das palavras *galinha*, *barata*, *coelho*, em conjunto, se refere a que tipo de coisas? E as palavras *encher*, *falar* e *latir*? Comparando palavras como *galinha* e *de*, qual delas tem um significado mais fácil de perceber?" (CAMPOS, 2014, p. 69).

Essa autora é contundente ao afirmar que os alunos, desde a alfabetização, já entram em contato com a noção de nome, nomes concretos como o dos colegas, objetos de sala, de

animais, brinquedos, alimentos e do material escolar, que são frequentemente utilizados para as atividades de leitura e escrita de textos; nomes próprios e comuns, em que são utilizadas letras maiúsculas e minúsculas, na escrita de seus próprios nomes, no da escola, da cidade, do país. Os professores ampliam esses conhecimentos até o 4º ano do ensino fundamental e ampliam com a noções de qualidades, quantidades e de forma bastante interpretativa, podendo utilizar as designações de adjetivo, numeral, verbo, sem a pretensão de que os alunos as utilizem, sem a preocupação inicial com a questão da terminologia (CAMPOS, 2014, p. 70).

Segundo Campos (2014), os conteúdos destes três critérios: morfológico, sintático e semântico, não podem ser transformados em conteúdos de aprendizagem em que os alunos precisem decorar terminologias, como se fosse importante identificá-los, o importante é que os alunos tenham uma boa compreensão de como fazer comparações entre as palavras, porque uma das finalidades do estudo das classes de palavras e principal foco "é desenvolver a capacidade de reconhecer as semelhanças e diferenças de comportamento que existem entre grupo de palavras, com o objetivo de compreender melhor o uso que se pode fazer delas" (CAMPOS, 2014, p. 70).

Uma das formas de fazer os alunos apreender as classes de palavras e a pensar sobre sua língua para a comunicação verbal, e como o professor deve ensinar esse conteúdo para atingir objetivos e em que ano deve iniciar esse trabalho, Campos (2014) diz que, a partir do 5º ano escolar, o professor media a aprendizagem, partindo naturalmente do que o aluno já sabe, propiciando "dados linguísticos e condições para refletir, observando o uso, comparando palavras e frases entre si, levantando hipóteses, verificando sua validade, generalizando e tirando conclusões" (CAMPOS, 2014, p. 70).

Como se pode saber o que o aluno já sabe, em relação às classes de palavras? O primeiro passo é o professor conversar com os alunos e informar-lhes a maneira como as pessoas classificam as coisas no seu dia a dia para organizar e facilitar a sua vida em casa, no trabalho, no lazer. Por exemplo, explicar:

a ordenação alfabética na confecção de listas; o tamanho, a cor ou a utilização de roupas e objetos na arrumação de armários, gavetas e prateleiras, o assunto ou o autor dos livros na organização das estantes numa biblioteca; as necessidades de consumo na distribuição de seções e mercadorias num supermercado [...] exemplos poderão ser lembrados pelos alunos, tendo em vista a vida familiar, a rotina da escola, jogos e brincadeiras. O importante é mostrar que as classificações obedecem a critérios previamente escolhidos e são um procedimento conjunto de coisas (CAMPOS, 2014, p. 70-71).

Concluído esse primeiro passo, a autora reforça que o próximo passo será mostrar que as classificações acontecem além disso com as palavras, como são unidades linguísticas com suas semelhanças e diferenças, mostra-se uma aplicação prática, como por exemplo a divisão do número de sílabas, a posição da sílaba mais forte, conhecimentos de translineação (separação de partes de uma palavra em duas linhas), uso de acentos gráficos (Minha tia é uma mulher sábia, disso eu já sabia.). Esta volta constante de conteúdos já estudados favorece a aprendizagem, consolidando a apropriação dos conhecimentos e a habilidade de lidar com os procedimentos de reflexão sobre o texto (CAMPOS, 2014, p. 71).

Apresenta-se um exemplo prático retirado de Campos (2014, p. 72). Para essa autora, no texto *O leão e o ratinho* os alunos podem refletir sobre semelhanças e diferenças entre palavras e comparar versões em que foram feitas alterações flexionais. Observe:

O LEÃO E O RATINHO

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho, e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.

Moral: Uma boa ação ganha outra.

Amigos pequenos podem ser grandes amigos.

(Fábulas de Esopo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 38, In: CAMPOS, 2014, p. 72)

Baseando-se na história narrada na fábula, o professor apresenta aos alunos uma frase como esta, seguida de duas versões com mudanças flexionais:

a) *Tanto o ratinho, desesperado, pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.*

b) *Tanto os ratinhos, desesperados, pediram e imploraram que o leão desistiu de esmagá-los e deixou que fossem embora.*

c) *Tanto a ratinha, desesperada, pediu e implorou que os leões desistiram de esmagá-la e deixaram que fosse embora.*

Pode-se observar que com orientações adequadas o professor pode conduzir o aluno e provocar seu pensamento, perguntando: O que essas frases tem de diferentes? O que acontece com algumas palavras que nelas aparecem? Separe essas palavras em grupos e pergunte: Que diferenças existem entre os grupos de palavras que você encontrou? Você conhece palavras que nunca se modificaram? Quais? Que nomes esses dois grupos poderiam receber? Crie nomes para eles. O professor pode ensinar os alunos a recorrer a procedimentos linguísticos para comprovar afirmações sobre a língua.

Para Campos (2014, p. 73), o estudo da língua com as variações formais das palavras vai até o 5º ou 6º ano do ensino fundamental. Nesses anos, esperamos que os alunos já tenham adquirido conhecimentos básicos sobre flexão de gênero e número dos substantivos e adjetivos; e de número, pessoa, tempo e modo dos verbos, para que possam perceber que essas flexões são portadoras de um significado dado pela gramática da língua e incorporado ao significado básico do nome ou do verbo. Por exemplo: o -s final de ratinhos significa plural; o -am de pediram significa 3ª pessoa do plural e o -a final de ratinha significa feminino, para essa autora deve-se fazer esses comentários sem cobrar dos alunos a simples memorização, porque espera-se que os alunos já façam isso de maneira natural e se não fazem ainda todas as flexões, espera-se que ele incorpore esses novos usos com a convivência na escola, com a leitura, na escrita, da forma mais natural, assim como crianças que estão aprendendo a falar.

Pode-se também criar grupos de estudo na sala com dois ou três alunos com uma folha de orientações sobre uma atividade em que se trabalhe as flexões de gênero e número, Campos (2014, p. 74-75-76) diz que as palavras em língua portuguesa são variáveis e invariáveis, podem mudar ou não de forma. Ainda com a fábula "O leão e o ratinho" sugere que os alunos, com a supervisão do professor, tentem responder a seguinte atividade:

1) Escolha cinco palavras variáveis do texto e mostre uma variação que elas podem sofrer, assim:

- | | |
|----------------------|---------------------------|
| a) ratinho – ratinha | b) espichado – espichados |
| c) dormia – dormiam | d) _____ |
| e) _____ | f) _____ |
| g) _____ | h) _____ |

2) Preencha as colunas abaixo com as palavras das duas primeiras frases do texto que podem ser tomadas como exemplos de:

Feminino	Masculino	Singular	Plural

--	--	--	--

Obs.: Uma mesma palavra pode aparecer em duas colunas.

3) Eu posso formar os pares masculino-feminino em bom-boa, ratinho-ratinha, um-uma. Mas com as palavras sombra e árvore, não. Como é que nós sabemos que elas são palavras femininas?

4) As palavras da segunda coluna, por sua vez, têm todas elas uma correspondente no feminino. Quais são?

5) Como essas palavras mudaram para indicar o feminino?

6) Pense mais um pouco sobre o par masculino-feminino em língua portuguesa, indicando o elemento que falta nos pares abaixo:

galo – _____ – mãe

menino – _____ leitão – _____

_____ – pata tio – _____

_____ – vaca _____ – ratinha

7) Pelo que você viu nas questões 3 e 6, o feminino sempre se indica do mesmo modo em língua portuguesa?

8) Agora, um desafio: Qual a maneira mais fácil de saber se um nome aplicado a uma pessoa ou a alguma coisa é do gênero feminino ou do gênero masculino?

9) Compare agora os pares leão – leões, ratinho – ratinhos, dormia – dormiam, veio – vieram. Nesses pares as palavras variam para indicar, como sabemos, a noção de plural. Mas observe: a palavra leão indica um só leão; a palavra leões indica mais de um leão (podendo ser dois, três, quatro etc.). E as outras palavras? Elas indicam a mesma noção de singular e plural?

10) Como você pode explicar para alguém a diferença que existe entre o plural indicado em leões e o plural indicado em dormiam?

11) Consulte novamente a fábula "O leão e o ratinho". Retire dela cinco palavras que têm o plural com o mesmo significado de leões e ratinhos e cinco palavras que têm o significado semelhante ao de dormiam e vieram. Preencha com elas as colunas abaixo:

Plural como leões e ratinhos	Plural como dormiam e vieram

12) Imagine agora que, na fábula, o leão, em vez de prender apenas um ratinho, prendeu dois. Como é que fica a história? Se você quiser transcreva apenas as frases que vão se modificar.

Segundo Campos (2014, p. 76), esta atividade pode ser dividida em até três momentos, dependendo da turma e da intenção do professor. O importante é que os alunos discutam as questões entre si, opinem, façam comentários, tirem conclusões, apliquem o que aprenderam no próprio texto, e, para finalizar, os alunos podem fazer um resumo que pode ser de maneira coletiva, sob orientação do professor, ou pode-se testar a autonomia dos alunos com esse tipo de texto, pedindo que realizem essa tarefa sozinhos. Para a fixação dos conteúdos pelos alunos, o professor deve retomá-los sempre que surgirem oportunidades, que pode ser durante uma leitura, revisão de produção escrita para melhorarem seus próprios textos, empregando os conhecimentos que estão construindo sobre a língua.

Segundo as gramáticas normativas, seguindo o que estabelece a Nomenclatura Gramatical Brasileira, os substantivos apresentam três graus: o normal, como em "rato" e "dente"; o aumentativo, como em "ratão" e "dentão"; o diminutivo, como "ratinho" e "dentinho". Por sua vez, o adjetivo apresenta dois graus: o comparativo e o superlativo, na sua forma superlativo absoluto sintético é que o adjetivo apresenta mudança em sua terminação, por meio do acréscimo do sufixo -íssimo; nos outros casos, a gradação não ocorre assim, morfologicamente, mas por meio de outras palavras; o processo é sintático (CAMPOS, 2014, p. 80-81). Observe:

- a) O leão é *ferocíssimo* – superlativo absoluto sintético
- b) O leão é *muito feroz* – superlativo absoluto analítico
- c) O leão é *mais feroz que* o elefante – comparativo de superioridade
- d) O leão é *tão feroz quanto* a leoa – comparativo de igualdade
- e) O tigre é *menos feroz que* o leão – comparativo de inferioridade
- f) O leão é *o mais feroz dos* animais – comparativo relativo de superioridade
- g) O gato é *o menos feroz dos* animais – superlativo relativo de inferioridade.

O que observa-se de interessante nesses exemplos é que são dois procedimentos pelos quais a língua exprime suas significações gramaticais: um morfológico, de que é exemplo o sufixo -íssimo acrescentado ao adjetivo e o outro o procedimento sintático, por meio da combinação entre palavras. Camara Jr. (1983, *apud* CAMPOS, 2014, p. 81) diz que a noção de grau não deve ser considerada como flexão e sim como derivação, porque o grau não

possui um processo flexional de maneira sistemática e obrigatória a toda classe ou subclasse de palavras. Em frases, as flexões são usadas obrigatoriamente, havendo entre as palavras uma relação de concordância, por exemplo entre substantivos e adjetivos há concordância em gênero e número, já as indicações de grau entre essas classes de palavras não apresentam as mesmas características. Por exemplo, o uso do adjetivo "fortíssimo" não é obrigatório nas frases, mas fica a critério do falante. Portanto, a indicação de grau se define como derivação e as terminações acrescentadas às palavras para indicar grau serão sufixos derivacionais. Campos (2014, p. 82) informa que é o professor que deve conhecer esse conteúdo para agir com segurança a um e a outro processo, e compreender por que o trabalho com os dois tipos segue linhas diferentes, sabendo que o objetivo do ensino de gramática não é levar os alunos a memorizar conceitos e classificações. Espera-se que o professor, ao mostrar essas classificações, desperte o interesse para a capacidade de ler bem e escrever bem do aluno, para que percebam nos textos como a língua expressa a noção de grau e aprendam a interpretar o significado com que elas são usadas (CAMPOS, 2014, p. 83).

Cita-se, aqui, o exemplo retirado de Campos (2014, p. 84-85) para uma melhor compreensão da noção de grau nos substantivos e adjetivos, em que o professor pede aos alunos que os identifiquem por escrito ou oralmente. Veja o texto e, em seguida, a proposta de atividade:

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

Era uma vez uma menina linda, linda.

Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feitos fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem pelo de pantera negra quando pula na chuva.

Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

Do lado da casa dela morava um coelho branco, de orelha cor-de-rosa, olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida. E pensava:

- Ah, quando casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela... [...]

(Ana Maria Machado, 2010, p. 3-7, in: CAMPOS, 2014, p. 84)

Inicialmente o professor pede aos alunos que observem a repetição do adjetivo *linda*, *linda*, na primeira frase do texto e a substituam por expressões equivalentes. Poderão aparecer variações como:

Frase 1: Era uma vez uma menina *linda*, *linda*.

- a) Era uma vez uma menina muito linda.
- b) Era uma vez uma menina lindíssima.
- c) Era uma vez uma menina bem linda.
- d) Era uma vez uma menina linda de morrer.
- e) Era uma vez uma menina linda demais da conta (construção bem de acordo com o falar goiano).

Campos (2014, p. 85) diz que o professor pode comparar a frase *Era uma vez uma menina linda* com as outras frases e pedir para os alunos explicarem o que aconteceu com o significado do adjetivo *linda* nas frases, espera-se que os alunos digam que a beleza da menina foi aumentada. A partir daqui o professor lança outros desafios, como: Quem é capaz de encontrar, no segundo parágrafo do texto, outros adjetivos que também estão com o seu significado aumentado, intensificado? A resposta esperada – bem brilhante (=muito brilhante), enroladinhos (=muito enrolados) e bem negros (=muito negros) – propicia a oportunidade para fazer novas variações semelhantes às anteriores.

Para Campos (2014), quando destacamos a multiplicidade de maneiras que a língua nos oferece para intensificar a ideia de qualidade expressa pelos adjetivos, podemos propor mais um desafio, que seria: Comparando todas essas maneiras de intensificar qualidades, o que existe de particular na intensificação de *lindíssima* e *enroladinhos* por oposição às outras maneiras? Espera-se que os alunos digam que às vezes a intensificação do grau é indicada por meio do acréscimo de uma terminação do adjetivo *-íssima* e *-inhos* e às vezes feita pela terminação de outras palavras, como *muito-*, *bem-*, *-de morrer*, *-demais da conta*, e outras vezes usa o recurso da repetição, enfim, a intensificação pode se dar pelos recursos morfológicos e sintáticos (CAMPOS, 2014, p. 85).

Concomitantemente às respostas dos alunos, o professor mostra aos alunos que é preciso observar os efeitos de sentido produzidos na linguagem, porque a língua, apesar de ser um sistema de normas e regularidades, é dinâmica e sofre variações. Vamos observar a terminação *-inho* chamada de sufixo, que aparece no texto? Se na palavra *enroladinhos* o sufixo intensificou a ideia expressa pelo adjetivo "enrolado", o que esse mesmo sufixo faz em:

- a) ... a mãe gostava de fazer *trancinhas* no cabelo dela...
- b) ... um coelho branco, de orelha cor-de-rosa, olhos vermelhos e *focinho* nervoso...

- c) Ah, quando casar quero ter uma filha *pretinha* e linda que nem ela.
- d) Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo para ser tão *pretinha*.
- e) Aí o coelho – que era *bobinho*, mas nem tanto – viu que a mãe da menina...
- f) Logo encontrou uma *coelhinha* escura como a noite...
- g) E quando a *coelhinha* saía, de laço colorido no pescoço...
- h) Conselhos da mãe de minha *madrinha*...?

Campos (2014, p. 86) vem informar que o professor deve inicialmente observar com os alunos que nem todas as palavras que receberam a terminação *-inho* são adjetivos e que há quatro substantivos entre elas. Observar que em relação aos substantivos, como muitos fazem sem refletir, que a terminação *-inho* nem sempre indica a diminuição de tamanho, como em *olhos-olhinhos*, *chuva-chuvinha*, *fita-fitinha*, *trança-trancinhas*. O professor deve perguntar aos alunos: Foi isso que aconteceu aqui? Quais são os substantivos com a terminação *-inho*? Em que palavras o sufixo *-inho* expressa o contrário de diminuição? Em que palavras ele indica realmente redução de tamanho? Ou indica um jeito carinhoso de falar? E em que palavras não se pode dizer que ele é um sufixo, pois faz parte da própria palavra? Em "bobinho" houve aumento ou diminuição da ideia de qualidade?

Portanto, na reflexão que se faz sobre o uso da língua(gem), o importante "é a troca de ideias entre os alunos, as considerações interpretativas que eles fazem sobre as palavras, as tentativas de explicar, à sua maneira, o que percebem e nunca a preocupação de estabelecer uma resposta igual para todos e a que todos devem chegar" (CAMPOS, 2014, p. 86). Assim, o professor pode perceber que o efeito de carinho e expressividade não é percebido por todos com a mesma intensidade e que uma explicação pode ser dada de diversas maneiras diferentes. O professor também deve informar que as classes de palavras substantivo e adjetivo se assemelham do ponto de vista morfológico, porque, de modo geral, apresentam as mesmas variações em gênero e número, mas diferem pelo papel que desempenham; ou seja, o adjetivo atribui ao substantivo uma qualidade, restringindo quase sempre o seu significado, sendo por isso chamado de modificador. Como descreve Campos (2014, p. 111), na passagem de *Emília no País da Gramática*—"Os adjetivos, coitados, não têm pernas; só podem movimentar-se atrelados aos substantivos. Em vez de designarem seres ou coisas, como fazem os Nomes, os adjetivos designam as qualidades dos Nomes".

Diante do exposto, tem-se a convicção de que a abordagem delineada por Mendonça (2009, p. 208), a análise linguística, é de suma importância; isso, porque sabemos que, no trabalho de reflexão sobre análise linguística, deve-se incluir a norma de prestígio e as estruturas morfossintáticas, porém, essa reflexão sobre a linguagem vai além disso, deve ser

recorrente e organizada, voltada à compreensão de sentidos, à compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico para que se "formem leitores e escritores de gêneros diversos que participem de eventos de letramento com autonomia e eficiência" (MENDONÇA, 2009, p. 208).

De acordo com esses preceitos, surge a dúvida de que e quando se deve ou não ensinar nomenclaturas, falso equívoco, "pois a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico [...], o que não equivale a eleger como objetivo das aulas" (MENDONÇA, 2009, p. 217). A partir do ensino fundamental I, o ensino se volta para a apropriação do sistema de escrita e ampliação das experiências de letramento, com ênfase nas práticas de leitura e escrita, ampliado no ensino fundamental II e com acréscimo de outras habilidades e outros conceitos devidamente nomeados; no ensino médio, continua-se essa abordagem e acrescenta-se o acesso sistemático de nomenclaturas técnicas. Negar esse conhecimento é um equívoco, por várias razões. A primeira: "o uso da metalinguagem é econômico, porque possibilita refletir-se aos fenômenos em qualquer exemplo, desde que estes estejam englobados sob um nome genérico" (2009, p. 218). Por exemplo, no nosso caso, a compreensão dos conceitos de substantivo e adjetivo, permitindo aos alunos analisá-los e generalizar sobre o fenômeno.

A segunda razão seria a de que o conhecimento das nomenclaturas é fundamental para que os alunos manipulem os manuais de consulta e gramáticas e útil para sanar dúvidas na consulta a dicionários, por exemplo *s.m.*, *adj.*, para substantivo masculino e adjetivo. A terceira razão estaria ligada aos exames e seleções, que exigem o conhecimento de termos técnicos básicos, seja como ferramenta de compreensão dos enunciados, seja como objeto das próprias questões, sem deixar de privilegiar as habilidades de leitura e escrita. (MENDONÇA, 2009, p. 218).

5.4 Perspectivas sobre ensino de gramática e língua(gem) e sistematização das classes de palavras

Apresenta-se, neste ponto, o resumo sobre a definição do ensino de português nos dias atuais em relação ao uso e sistematização das classes de palavras: substantivo e adjetivo e sua concordância, delineados por linguistas e gramáticos, que fundamentaram o nosso campo de estudos. Leia:

AS PERSPECTIVAS SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA E LÍNGUA (GEM) NA VISÃO DOS LINGUISTAS E GRAMÁTICOS E A SISTEMATIZAÇÃO DAS CLASSES DE PALAVRAS SUBSTANTIVO E ADJETIVO	
Morin (2008)	A análise, o todo, é um fenômeno da complexidade multidimensional da realidade, que é econômica e mítica, política e não política, individual e coletiva; Morin chama de <i>complexus</i> o que é tecido junto, inseparáveis constitutivos da seleção do todo. A Complexidade está ligada a uma certa mistura de ordem e desordem, mistura íntima, não uma ordem/desordem estática que reina no nível das grandes populações, Para Morin o grande obstáculo a vencer é o da ideia complexa; a ideia de complexidade para ele é o desafio, não a resposta; buscamos uma possibilidade de pensar através da complicação (inter-retroações), das incertezas e das contradições. A ideia de complexidade comporta a imperfeição, uma vez que a mesma comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível. Paradigma "significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres" (p.31). Seguimos o conceito delineado por Morin, no uso de terminologias que remonta a qualquer tentativa de estabelecer uma investigação ou estudo técnico-científico de um objeto qualquer, e que ocorre da mesma forma com a língua. Para estudá-la é preciso o conhecimento de nomenclaturas ou termos que designem objetos, fatos ou ações dentro dela. O uso da terminologia no âmbito linguístico remonta aos tempos da Antiguidade Clássica.
Moraes (2011)	A crise atual "é decorrente de uma crise do conhecimento, da ignorância de como ocorre o processo de construção do conhecimento, do desconhecimento de sua complexidade e da multidimensionalidade do processo educativo" (p. 84).
Ivo (2010)	A gramática como ciência deve ser ensinada de acordo com suas funções. A prática reflexiva no ensino/aprendizagem de uma língua, entre elas a língua materna, assenta-se em distinções gramaticais fundamentais, que permitem consciencializar o aluno de que as estruturas gramaticais deverão servir como pretexto para a estrutura e funcionamento da língua de maneira gradativa, partindo-se do relacionamento de conceitos e categorias, seguido pela apreensão de realidades, articulação de níveis de descrição, passando de básicos a complexos, até se chegar à distinção entre elementos essenciais e acessórios.
Oliveira (2011)	Oliveira diz que o ensino da gramática provém da gramática dos gregos. Naquela época, a gramática de Dionísio Trácio ganhou o conceito de "conhecimento empírico do que se diz frequentemente nos poetas e nos prosadores", era um conhecimento não interiorizado, proveniente de experiências de análise textual ou filológica. A língua, como faculdade mais poderosa, é o principal meio de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma realidade; vivemos mergulhados na linguagem, não podemos viver fora dela, estamos imersos na língua como os peixes na água.
Sautchuk (2010)	O ensino e a definição de substantivo e adjetivo envolvem um conceito tão abstrato e filosófico como <i>ser</i> ; para identificar ou classificar um substantivo ou adjetivo: "é preciso lembrar que tem caráter mórfico (ou formal), toda ocorrência linguística que envolver os elementos estruturais das palavras (gramemas dependentes – desinências, afixos etc.) e que tiver como unidade de estudo tão somente a palavra. Basta, enfim, que percebamos se essas ocorrências envolvem 'cortes verticais' no eixo paradigmático (p.18).
Malinowski (1962)	Um dos fatores que influencia no ensino/aprendizagem dos alunos e que se deve levar em conta seria compreendermos a cultura escolar e sua relação com a realidade cognitiva e cultural; diante disso, aportamos no conceito de cultura de Malinowski, que a define como "um amálgama global de instituições em parte autônoma, em parte coordenadas" (p. 47), ou seja, cada cultura deve sua integridade e sua autossuficiência ao fato de satisfazer suas necessidades básicas, instrumentais e integrativas.
Antunes (2014)	A escola deve fundar-se no contexto de uma gramática contextualizada para propor o conhecimento das classificações gramaticais e das terminologias, em função de expandir

	os saberes linguísticos e ampliar o repertório cultural dos alunos. Não há por que se ter pressa de ensinar questões de metalinguagem gramatical, atropelando os interesses pela leitura e escrita dos textos, adequados à faixa etária e escolar dos alunos.
Perini (2010)	O estudo das classificações e nomenclaturas se dá através de uma alfabetização científica, em que o aluno não apenas receba a informação, mas seja capaz de gerar a informação e criar conhecimento.
Bagno (2013)	Afirma que o professor deve ser um profundo conhecedor da gramática normativa para poder mediar a análise linguística de maneira apropriada. E que “é essa necessidade semântico-pragmática o motor de tudo quanto fazemos com a linguagem” (p.108). Por esse caráter é que as classificações gramaticais da língua não devem ser tomadas como fixas e definitivas.
Castilho (2012)	A gramática normativa ou gramática escolar se preocupa com a variedade culta da língua; a escola, como representante do Estado, privilegia em suas práticas essa norma, e falar bem e escrever melhor seria uma questão de obediência a regras. Não seria necessário refletir muito para identificar as consequências políticas dessa atitude, porém "se o padrão culto for colocado numa perspectiva científica, como uma variedade linguística entre outras, e se o relacionarmos com as situações sociais em que ele é utilizado, tudo bem, a ciência respirará aliviada" (p. 90).
Batista (2014), Bräkling (2014)	Informam que o lugar do livro didático, hoje, na prática docente, apesar de se constituir referência no currículo da escola, selecionando conteúdos, determinando sua progressão, definindo estratégias e metodologias de trabalho, é referência teórica fundamental e indispensável na tematização dos conhecimentos e (in)formação do professor sobre os aspectos da língua e da linguagem.
Faraco (2009)	O problema no ensino de língua portuguesa não é saber se devemos ensinar ou não a norma culta, comum ou padrão, ou mesmo não ensinar gramática, mas oferecer aos alunos a familiarização com as práticas sociais de linguagem, orais e escritas, que sejam relevantes para sua efetiva inserção sociocultural. Os estudos gramaticais só fazem sentido quando voltados para um ensino contextualizado e funcional da língua, o que implica dizer que ela está relacionada com a nossa vida, com a nossa história e com os diferentes grupos sociais que a utilizam; implica também desenvolver crítica aos preconceitos linguísticos, contribuindo para a reconstrução da imagem que se faz da língua.
Franchi (2013)	O ensino da gramática na educação básica, ensino fundamental, está na produção e compreensão de cada frase que pronunciamos. Devemos defendê-la "como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação" (p. 99).
Bechara (2014)	Temos a gramática descritiva e a normativa, aquela registra e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspectos (e em todas as suas variedades), sem recomendar um modelo exemplar, mostra como a língua funciona; e a gramática prescritiva ou normativa tem por finalidade didática recomendar um modelo de língua, ou seja, como a língua deve funcionar. Os linguistas deviam observar essa dupla finalidade gramatical sem emitir juízo de valor, apenas recomendando que não se misturem essas duas tarefas, para que não se perca a validade e as análises de atividades nos seus âmbitos de ação.
Henriques (2014).	A correta distinção entre substantivo e adjetivo leva em conta as amplas possibilidades de uma palavra dentro da língua, com seus valores naturais e ocasionais; assim, podem-se enumerar com convicção, mas com preponderância de critérios semânticos para classificação definitiva, os substantivos "transparentes" (cabeça, telefone, janela, sonho, canção, ânsia) e os adjetivos "transparentes" (triste, quieto, limpo, confortável, péssimo, torto) da língua – embora todos possam trocar de papel por razões discursivas, estilísticas ou pragmáticas.
Rojo (2011)	Os alunos devem conhecer os conceitos gramaticais bastante sofisticados (derivação de palavras, radical, tempos, modos e pessoa o verbo, classes de palavras) durante todas as

	séries do ensino fundamental e devem ser aprendidas por observação, demorando a se estabilizar.
Dolz e Schneuwly (2011)	Sugerem que o trabalho com gêneros na escola seja organizado em torno das atividades voltadas para as habilidades de leitura e escrita, pertencentes aos diversos grupos, porque é durante a escolarização que os alunos seriam levados a refletir sobre a organização dos gêneros pertencentes aos vários agrupamentos, em que será levado a relatar, narrar, descrever ações, expor e argumentar.
Bragança e Carpaneda(2011)	Dizem que, no estudo da língua, devemos "trabalhar com os conhecimentos linguísticos de modo gradual, compatível com o desenvolvimento dos alunos" (p. 12). Afirmam que o letramento se inicia quando a criança ainda não está alfabetizada e continua seu desenvolvimento quando a alfabetização se encerra.É a escola que muitas vezes insere a criança no mundo letrado e na compreensão de seu funcionamento. Sabemos que esse processo de letramento ocorre e se diversifica nas instituições religiosas, na convivência do lar, em ambientes de lazer e cultura, entre tantos outros espaços.
Basílio (2013)	Podemos conceituar o substantivo sintática e morfológicamente. Sintaticamente, o substantivo constitui o núcleo de estruturas nominais, tais como o sujeito, os objetos direto e indireto e o agente da passiva, assim como expressões regidas por preposição. Os processos de formação de substantivos servem ao propósito de produzir palavras designadoras de seres ou entidades, ou palavras nucleares de estruturas nominais. Morfológicamente, a formação de um substantivo sempre corresponde à formação de uma palavra que apresenta categorias de gênero e número, a qual determina a concordância de seus modificadores e determinadores (artigos, adjetivos e pronomes).
Mendonça (2009)	Deve-se ou não ensinar nomenclaturas? Falso equívoco, "pois a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico [...], o que não equivale a eleger como objetivo das aulas" (p. 217). A partir do ensino fundamental I, o ensino se volta para a apropriação do sistema de escrita e ampliação das experiências de letramento, com ênfase nas práticas de leitura e escrita e ampliado no ensino fundamental II com acréscimo de outras habilidades e outros conceitos, estes devidamente nomeados.No ensino médio, continua-se essa abordagem e se acrescenta o acesso sistemático a nomenclaturas técnicas. Negar esse conhecimento é um equívoco, porque "o uso da metalinguagem é econômico e possibilita referir-se aos fenômenos em qualquer exemplo, desde que estes estejam englobados sob um nome genérico" (p. 278). Por exemplo, no nosso caso, a compreensão dos conceitos de substantivo e adjetivo, permitindo aos alunos analisá-los e generalizar sobre o fenômeno.Outro motivo é que o conhecimento das nomenclaturas é fundamental para que os alunos manipulem os manuais de consulta e gramáticas, e é útil para sanar dúvidas na consulta a dicionários.
Cunha e Cintra (2007)	Dão o conceito de substantivo como "palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral" (p. 191). E um conceito funcional como "palavra que serve, privativamente, de núcleo do sujeito, do objeto direto, do indireto e do agente da passiva" (<i>idem</i> , p. 192). A subdivisão dos nomes substantivo e adjetivo só pode ocorrer obedecendo a um critério basicamente sintático, funcional. Sendo o adjetivo essencialmente um modificador do substantivo, que serve para indicar uma qualidade (ou defeito), como em 'inteligência lúcida' e 'homem perverso'; indicar um modo de ser, como em: 'pessoa simples' e 'moça delicada'; indicar aspecto ou aparência, como: 'céu azul' e 'vidro fosco'; e indicar estado, como em 'casa arruinada' e 'laranjeira florida'. O adjetivo serve para estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, espaço, matéria, finalidade, propriedade etc., como em: nota mensal, movimento estudantil, casa paterna, vinho português.
Neves (2011)	Há a necessidade de uma investigação gramatical que descreva o comportamento das diferentes classes gramaticais segundo a funcionalidade de seu emprego nos diferentes níveis e funções que atuem e exerçam, pensamento compartilhado por todos os linguistas e gramáticos elencados neste estudo. Na classificação da natureza da classe do substantivo postula-se que a classe denominada

	de substantivo ou nome abriga dois grupos de elementos muito diferentes entre si conforme a denominação: os substantivos comuns e os substantivos próprios. Na natureza da classe dos adjetivos, Neves diz que os adjetivos são usados para substituir uma propriedade singular a uma categoria denominada por um substantivo, que funcionam qualificando ou subcategorizando. (ver capítulo 3 desta dissertação).
Travaglia (2009)	Ao trabalharmos gramática, sempre devemos levar em consideração as quatro formas de focalizá-la no ensino: uma gramática de uso, reflexiva, teórica e normativa. O trabalho com essas quatro abordagens sobre a gramática não precisa ser estanque, qualquer uma pode ou não ser utilizada em um mesmo conteúdo, mesma turma, grau ou série/ano. Embora Travaglia tenha separado os quatro tipos de gramática, será fácil perceber que a gramática da língua é uma só, que cada atividade apresentada tem o propósito de chegar até à gramática do aluno e, conseqüentemente, se usa mais de um tipo de gramática para exemplificá-la, e a reflexão dos fatos da língua é condição básica para o domínio e uso da mesma. Ele diz que o professor de português precisa perceber "que não é possível produzir ou entender qualquer texto, desde o de uma palavra até um de mais de um volume inteiro de livros, sem que se saiba gramática, sem que se use a gramática da língua". A gramática não é algo que se possa abandonar no ensino, porque, como foi apresentada aqui, é condição da criatividade linguística nos processos de comunicação em geral.
Kleiman & Sepulveda (2014)	Acreditam que o conhecimento gramatical é o viés para conduzir a reflexão linguística no ambiente escolar. A gramática é indispensável. Ela é <i>o corpo de conhecimentos sobre o sistema da língua</i> . Esta deve ou deveria fazer parte do conjunto de saberes específicos do professor de língua materna. Este é um conhecimento especializado, diferente do saber científico e do leigo, ou de senso comum, conhecimento "imprescindível para levar o aluno a refletir sobre a língua e a usá-la com eficiência, segundo suas intenções e objetivos, e as exigências das situações comunicativas (p. 36-37).

Tabela 11: As perspectivas sobre ensino de gramática e língua(gem) na visão dos linguistas e gramáticos e a sistematização das classes de palavras substantivo e adjetivo.

Durante nossas pesquisas, observou-se que, nos postulados dos autores aqui investigados, todos concordam que o conhecimento está em constante processo e a interdependência entre o ambiente de modo geral e o pensamento resgatam a visão de contexto que, de acordo com Moraes (2011), entrelaçamos o escopo da cultura, ensino e os direitos à aprendizagem às teorias que tratam desse tema. Para essa autora, uma forma de educação que poderá ser mediadora do diálogo do indivíduo consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza é aquela que cria situações de aprendizagem nas quais "as atenções estejam voltadas para o resgate do ser humano, para a busca e as descobertas de novas formas de pensar e compreender o mundo, de valorar as questões pedagógicas, de facilitar o resgate do potencial humano" (MORAES, 2011, p. 111).

Dessa forma, percebe-se que a educação está estreitamente ligada com a instituição escolar, sua organização, seu projeto e seu processo educativo. Sendo assim, a instituição escolar se liga à sociedade que se constitui no *locus* da vida, nas tramas, nos encontros e desencontros, nas mais diferentes dimensões (DCN, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, face as exigências para a Educação básica, dizem que a escola precisa ser reinventada, priorizando processos que geram "sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e ao mesmo tempo capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida" (DCN, 2013, p. 16).

Para Moraes (2011), esses sujeitos inventivos, quando intervêm e problematizam as formas de produção e de vida, eles microagem, e como microatores de uma ecologia cognitiva constituída de dimensões técnicas e coletivas da cognição que os englobam e os restringem numa cultura, os fenômenos culturais os identificam com a sua própria cultura que está subjacente; ou seja, a mente humana "é influenciada pela cultura, pela coletividade que fornece a língua, pelos sistemas de classificação, pelos conceitos, pelas analogias, pelas metáforas e pelas imagens" (MORAES, 2011, p. 124).

Postulam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) que a qualidade na escola perpassa pelo conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar, abarcando mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa, mas mediante, também, aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços. Essa escola, de qualidade social, deve adotar como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens para desenvolver um ensino de qualidade.

Quando a escola adota a centralidade no diálogo, na colaboração, nos sujeitos e nas aprendizagens, segundo Fazenda (2006), Merleau-Ponty (1971) diz que devemos analisar a palavra como expressão do ser, para explicar que essa palavra tem, necessariamente, um sentido, e sem ele, ela se esvazia. Essa palavra não acontece senão pela linguagem, "pela função que nos permite fazer corresponder os signos a nosso pensamento" (FAZENDA, 2006, p. 30), como elemento que se constitui a partir da realidade humana, que só tem sentido no contexto da experiência humana global.

Sabemos que, a educação escolar, estando comprometida com a educação de todos, e especialmente com a educação e o acesso da população em desvantagem, contribuiu para diminuir desigualdades. Essa educação, também, deve se comprometer com o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a redução de evasão, retenção e distorções de ano/idade/série. Conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica (2013), uma das maneiras de conceber o currículo é que este deve ser constituído pelas experiências escolares, articulando vivências e saberes dos alunos com conhecimentos acumulados, para a construção da identidade da criança.

Destarte, quando fala-se em modelo educacional a ser desenvolvido nas escolas,

devemos ter em conta a função dos materiais escolares, o currículo, as políticas educativas e as atitudes dos alunos e professores, quanto aos diversos tipos de preconceitos como o racismo, a sexualidade, por exemplo, coloca-se em prática uma educação intercultural, a partir daí, pensa-se em um modelo não só para crianças de grupos minoritários, como para todos os alunos e para todas as escolas e converter esse modelo em um suporte educativo que impregnaria a vida escolar em sua totalidade. Isso porque a interação promovida pelo intermulticulturalismo na cultura dá valor de igualdade à diversidade ou traços distintivos da cultura.

Assim, quando se modifica a cultura escolar, se propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos nela representados, quando se respeita a pluralidade no interior de um marco democrático de decisões e de espaços de diálogo e comunicação entre os diversos coletivos sociais, tudo isso implicará a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade e minorias étnicas e culturais, segundo Lopes (2010). Para esse autor, grupos têm sido sistematicamente excluídos ou banalizados, descontextualizados e estereotipados, mantendo a visão da cultura dominante.

Diante disso, ao professor do ensino básico se apresentam vários desafios, e um dos mais importantes é o da necessidade de contribuir para estabelecer uma ponte entre a cultura da escola e a de casa. Para que o professor tenha sucesso pedagógico na combinação do sucesso escolar com a manutenção da identidade cultural, se faz imprescindível a reconstrução do conhecimento por parte do docente e dos alunos que se organizam a partir de “atividades” que colocam, de forma relacional, o aluno, o professor e o conhecimento do currículo, e assim estruturam dinamicamente a vida na aula.

Diz-se, que é a partir de um enfoque intercultural que o professor se coloca no terreno dos conteúdos escolares que incluirão processos de interação em sala de aula. E estes processos de interação gerarão atividades que propiciem a participação ativa e a tomada de decisões dos alunos; potenciem o enriquecimento intercultural; se ajustem a distintas capacidades e interesses; possam se aplicar a outros contextos; permitam alcançar o êxito ou o fracasso; favoreçam a crítica e aperfeiçoamento progressivo; potenciem a planificação e o desenvolvimento em cooperação; e comprometam pessoalmente os alunos na análise das próprias atitudes e valores, na busca de novas perspectivas compartilhadas (LOPES, 2010).

Ademais, no estudo da linguagem, quando envolvemos a cultura aos conhecimentos escolares, como o conjunto dos conhecimentos que a escola transforma e que são passíveis de serem ensinados, esses conhecimentos sofrem mudanças, transformando-se no que chamamos

de transposição didática, e o papel do professor, na transformação desse conhecimento, é vital para o ensino/aprendizagem dos estudantes, especificamente nos primeiros anos do ensino fundamental.

Além desse tipo de consciência na transformação de conteúdos, a escola e os professores sabem que, muitas vezes, a criança só se depara com o conhecimento sistematizado no ambiente escolar. É responsabilidade do ensino fundamental assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares como instrumentos básicos para a inserção do ser humano no mundo social, econômico e cultural. É na escola que esses conhecimentos devem ser adquiridos, conforme postula Michel Young (*apud* DCN, 2013).

Sendo a escola um dos poucos meios de acesso a esse conhecimento, ela desempenha dupla função, a de cuidar e a de educar, acolhendo alunos de diferentes grupos sociais, construindo e utilizando métodos, estratégias e recursos de ensino que atendam as características cognitivas e culturais de seus estudantes.

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) ainda afirmam que se deve colher esses alunos, dando-lhes a oportunidade de conhecer a gramática da escola, dando àqueles que não tiveram oportunidades, e com maiores dificuldades, incentivos para entenderem a realidade que é valorizada pela cultura escolar.

Deste modo, compreendendo a cultura escolar e sua relação com a realidade cognitiva e cultural dos alunos, aportamos no conceito de cultura de Malinowski, que a define como "um amálgama global de instituições, em parte autônomas, em parte coordenadas" (MALINOWSKI, 1962, p. 47). Ou seja, cada cultura deve sua integridade e sua autossuficiência ao fato de satisfazer suas necessidades básicas, instrumentais e integrativas.

Ademais, para Machado (2002), a abertura dos caminhos para a superação dos conflitos de culturas no ambiente escolar só se dá com a melhoria do ensino, que só será de fato alcançada, se o corpo docente tiver uma atitude prática e conscienciosa em relação ao conteúdo a ser ministrado ao aluno. Ele diz que é a partir do professor que se gera a qualidade do processo de ensino/aprendizagem. Sabe-se que a aprendizagem depende do ensino e o ensino depende do professor, e não basta que o professor ensine bem, ele deve ensinar o que é necessário. E, que "os alunos devem ser envolvidos no processo de melhoria de qualidade do ensino, para que possam saber que o conhecimento deve ser construído pelo seu trabalho, pela sua responsabilidade e pela sua participação" (MACHADO, 2002, p. 27). Concorde-se que, na educação, seja preciso que educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediados pelo objeto cognoscível que é, tanto a natureza, quanto a sociedade.

Ressalta-se que, a sua realidade deva ser atrelada à situação local e seu entorno natural e social, do micro para o macro. Dessa forma, ‘admirar’ a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Implica aprofundá-la, cada vez mais claramente, para conhecer as inter-relações verídicas dos fatos (SOUZA, 2008).

Portanto, é através da cultura que podemos descobrir os problemas que as crianças de lares marginalizados enfrentam nos momentos de conflito entre os padrões culturais e a qualidade da escola como uma cultura organizacional, e isso representa um fator de desenvolvimento de onde os alunos sairão, não só diplomados, mas capacitados a viver a liberdade responsável e a própria cidadania.

Nesse cenário, retomando o entrelaçamento entre a cultura, a linguística e a educação, é importante salientar também a afirmação de Santos, citado por Teodoro, para se referir à universalização da educação básica: “[...] todos os alunos têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (TEODORO, 2006, p. 76).

Com isso, se faz mister focar que, com o advento da escola de massas, o sistema educativo precisa oferecer situações de igualdade de oportunidade a todas as crianças dos diferentes grupos socioculturais. Por outro lado, o que se observa é que o sistema se limita a oferecer idênticas propostas de ensino/aprendizagem, e com isso a obtenção de desigualdade ao nível da distribuição de sucessos/insucessos a um público constituído de alunos tidos como heterogêneos (TEODORO, 2006, p. 77-78).

A par da preocupação com a desigualdade de oportunidades, há a necessidade de busca de algumas medidas, sobretudo nos níveis mais baixos de ensino, para que se possa contribuir com maior semelhança de resultados bem sucedidos e assim concretizar uma escola mais democrática, ou seja, um trabalho em uma atmosfera de respeito e aceitação da diferença.

O contraponto dessa hipótese poderia ser aduzido das palavras de Teodoro, quando afirma que “o que se produz é um espetáculo, com uma grande condescendência cínica, em que se mostra o que se sabe que as novas entidades reguladoras querem ver” (2006 p. 92) – complementada pelas palavras de Ball (2003): “tendo, provavelmente como consequência que a autenticidade é substituída inteiramente pela plasticidade” (TEODORO, 2006, p. 93).

Para Teodoro (2006, p. 99), os educadores precisam apenas colocar em questão suas práticas educativas, no sentido de repensar suas atitudes, concepções, métodos e conhecimentos sobre o processo de aprendizagem do discente, como também suas relações profissionais, que começam com a observação de sua postura em relação ao outro. Sabemos

que o ato de ensinar não pode prescindir da reflexão sobre os motivos que levam a caracterizar um determinado número de conteúdos, e aqueles especificamente como os escolhidos para se transformarem em conteúdos escolares.

Valdemarim diz que quando os professores refletem na escolha de conhecimentos científicos que se transformam em conteúdos escolares, estes não são escolhidos pela sua aura de neutralidade, objetividade e verdade, mas pelo "fato de serem uma construção social e estarem vinculado a um projeto social específico a cada momento histórico, e é isso que dá aos conhecimentos científicos o *status* de conhecimento escolar" (*apud* MELO, 2008, p. 111). Para esse autor, o que acontece na escola é algo diferente do que ocorre no âmbito da ciência. Na atividade escolar, envolvem-se professores, seus métodos e conhecimentos, alunos e a própria instituição escolar, além do próprio conhecimento a ser transmitido.

Esse conjunto de fatores acaba por desenvolver um saber específico da escola, um novo tipo de saber, que alguns autores, na década de 1990, como Chevallard (1991), Chervel (1990) e Forquin (1993), denominaram de transposição didática. Isso se dá, segundo Melo e Urbanetz (2008, p. 112), porque o conhecimento escolar busca reordenar os conhecimentos específicos da ciência num todo ordenado, coerente e compreensível para os alunos. O conhecimento escolar não visa só o aprofundamento do conhecimento científico, mas o conhecimento de suas bases gerais. Tal posição é definida por teóricos como Bachelard (1972), Saviani (2006) e Duarte (1998).

Melo e Urbanetz dizem que "[...] o processo de transposição didática realizado pelo professor não para no elemento científico, mas abrange todos os processos relativos ao trabalho docente na sua complexidade" (2008, p. 115). Não se trata, como alerta Valdemarin, citado por Melo & Urbanetz (2008), apenas de produzir e transmitir conhecimentos científicos, é preciso considerar o conhecimento produzido pelo professor neste processo.

A partir de então, quando pensarmos no outro, deve-se pensar na sua representação de cultura, pensar que língua, cultura e identidade estão atreladas, e que a linguística deve olhar para a educação atrelada a um currículo intercultural, com um olhar de encontros e desencontros; pensar que a nossa língua possui categorias abertas e fechadas, segundo Sapir-Worf (*apud* CORNEILLE, 1982). Temos assim, um tesouro linguístico. Veja o gráfico:

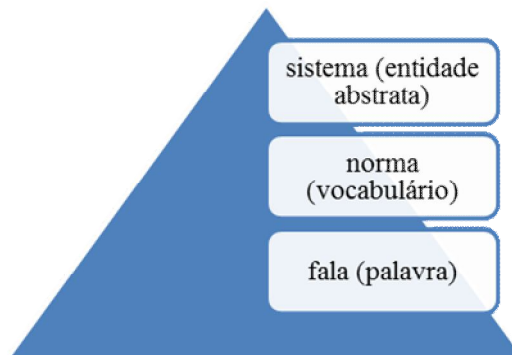


Gráfico 6: Formação da gramática da língua

O nosso tesouro linguístico é composto por **um sistema** (léxico), como entidade abstrata, com possibilidades, imposições e liberdades; por **uma norma** (vocabulário), como realização coletiva, com obrigações, imposições sociais e culturais, que pode variar segundo a comunidade, e, por fim, por **uma fala** (palavra), como realização individual, com norma em si mesma, cuja variação pode determinar inovações na norma, que juntas darão origem a mudanças no próprio sistema.

Atrelados à linguística e ao nosso tesouro linguístico, concordou-se com Malinowski e Mércio Pereira Gomes no tocante ao conceito de cultura, como o mais amplo contexto de comportamento humano, e a língua, como veículo da cultura, é a intermediação entre o homem e a natureza, sendo tão importante para o historiador quanto para o linguista. Portanto, acreditamos que a linguística, no tocante à ciência do significado, liga-se ao contexto da cultura; uma cultura, cujo escopo se funde com o ensino e os direitos à aprendizagem. Assim, percebeu-se que, com advento da escola de massas, o sistema educativo precisa oferecer a todas situações de igualdade de oportunidade, um olhar da linguística para a educação, para o ensino e para um currículo intercultural.

CONCLUSÃO

A pesquisa ora apresentada verificou no contexto de algumas gramáticas, de uma coleção de livros didáticos e na fala dos professores do ensino fundamental I, "o uso e a sistematização das classes de palavras substantivos e adjetivos" no ensino de escolas municipais de 1º ao 5º ano, no município de Imperatriz (MA). Tomando como referência os estudos linguísticos mais atuais, vimos que, diante da necessidade de mudanças na educação e no papel que o professor desempenha, fazem-se necessárias pesquisas ou propostas que ajudem os alunos e professores a apreenderem conteúdos condizentes com a realidade.

Para os estudiosos da língua, aqui apresentados, todos concordaram que a língua é uma ferramenta carregada ao ponto de explodir e que saber usá-la é uma sabedoria. Para Bolinger (1989), citado por Kleiman e Sepulveda (2014, p. 9), "saber usá-la é ter poder".

O ensino de gramática ainda é um entrave na formação do cidadão letrado. Os gramáticos, linguistas e a autora da coleção de livros didáticos podem até divergir ou concordar sobre a maneira de abordagem do ensino de língua materna, em relação à leitura, escrita e estudo da língua, mas procuramos reuni-los e chega-se à conclusão de que este assunto deve ser tratado com cautela, para não se cair em soluções aparentes ou em afirmações que não são embasadas em fundamentações sólidas, vindas de dentro da sala de aula, para que não excluamos o conhecimento produzido pela sociedade e que, de alguma forma, se exclua o cidadão dos bens sociais, econômicos e culturais que lhes pertencem por direito.

Polemizou-se sobre o ensino ou não de gramática na escola, de como ensinar, que gramática deve ser ensinada, e o ensino da morfologia nos dias de hoje. Foi a partir dessas indagações que surgiu o nosso objeto de estudos "o uso e a sistematização das classes de palavras – substantivo e adjetivo: a teoria e análise linguístico-gramatical aplicada aos estudos morfológicos como proposta de criação de material didático". Partiu-se dos pressupostos teóricos dos grandes estudiosos, especialmente dos estudos linguísticos mais contemporâneos, para a investigação dessas classes de palavras nas gramáticas, na coleção de livros didático escolhido do ensino fundamental. Buscou-se a trajetória das etimologias de substantivo e de adjetivo em estudos mais clássicos, para então, verificarmos o que dizem os estudos linguísticos sobre o ensino e uso de aspectos morfológicos no ensino de língua materna no ensino fundamental I. Em seguida, partiu-se para a análise de situações concretas, para

averiguação desse ensino, quando se analisou a concordância dos adjetivos com os substantivos no contexto teórico da gramáticas, nos livros didáticos e na fala dos professores.

Dessa maneira, apresenta-se algumas possibilidades e sugestões para o ensino de língua materna, tarefa que parece complexa; mas o nosso objetivo era apresentar bases para o ensino/aprendizagem de gramática – substantivos e adjetivos, objetivo este focado nos estudos de linguistas e gramáticos mais contemporâneos. A querela é: quando se deve introduzir esse ensino, nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental, ou somente no ensino médio? Em nossas descobertas verificou-se divergências: para alguns no ensino fundamental I e II inicia-se intuitivamente o ensino gramatical e sistematiza-se no ensino médio; para outros, somente no ensino fundamental II inicia-se a classificar e dar conceitos terminológicos. De acordo com nossas pesquisas, não vemos mal nenhum em iniciar a criança de 8 anos nos estudos da língua, no final de sua alfabetização, de acordo com a lei, a conhecer termos científicos, porque concorda-se, quando nossos linguistas afirmam que, se ensinado cientificamente através de pesquisas, conforme a norma da língua, não há por que não introduzi-los. O que não se pode é tornar o ensino de gramática em decoreba, apenas para tirar notas.

Neste trabalho opta-se por um ensino de gramática, em que o aluno assimile o que há de positivo nas práticas tradicionais e modernas, entende-se que nos dias de hoje, quando o aluno assimila essas práticas, desenvolve o seu potencial comunicativo, fortalecendo sua capacidade cidadã na sociedade moderna, essencialmente letrada, como postularam Kleiman e Sepulveda (2014).

Verificou-se, nas respostas dos professores, que um dos maiores problemas, de caráter didático, quando se refere às práticas de ordem metalinguística, é o professor incorporar as teorias de estudo da língua. "Precisamos estar bem preparados para lidar com o alunado e a formação profissional é fundamental no processo ensino/aprendizagem" (fala de uma professora). Diversas abordagens teóricas chegam à escola, mas não funcionam no ensino da língua, participam de formação continuada para articularem novos saberes, mas não conseguem o aprofundamento para efetuar uma mudança paradigmática, ou são teóricos demais ou se passa uma abordagem duvidosa (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014).

Propõe-se que o conhecimento produzido nesta dissertação abarque o amplo e complexo campo da educação e pontualmente ao espaço da escola, porque o ensino de gramática de língua materna aqui demonstrados com base em filólogos e linguistas passou por um processo de transformação que leva em conta as necessidades do ensino/aprendizagem, sem deixar de considerar as necessidades dos alunos e dos professores do ensino fundamental

I, necessidades que envolvem, principalmente, refletir sobre a própria língua, além de aprender a ler com compreensão e a produzir textos em gêneros diversos.

No entanto, a materialização do ensino de língua portuguesa nas escolas é marcada por um grande número de alunos desinteressados em aprender língua portuguesa, especificamente ensino de gramática nos moldes atuais, por um sistema educacional que não atende às diversas necessidades dos processos e sujeitos constituintes da educação. Nesse contexto, as propostas de estudo da língua, especialmente o estudo da gramática, devem acontecer numa perspectiva de interesse dos sujeitos, ou seja, contemplar a simultaneidade do ensino e aprendizagem e deve acontecer dentro de um sistema que atenda as várias implicações da educação; tudo isso, visando alcançar resultados significativos, porque não adianta o professor encher a lousa de teoria gramatical para cumprir metas.

Observou-se, também, a postura delineada pelo livro didático de português *Porta Aberta* em relação ao estudo da língua, e concorda-se com Kleiman e Sepulveda (2014) quando dizem que os livros didáticos mostram propostas de ensino de gramática, algumas melhores, outras piores, mas não ficam explícitos os critérios para essas seleções. Apresentou-se, nesta dissertação, várias sugestões didáticas para o uso de uma metalinguagem em sala de aula com o objetivo de instrumentar o professor para que ele possa, com as ferramentas da gramática tradicional trabalhar ou não gramática, sem se apegar por falta de opções à gramática normativa. Sabe-se que a nomenclatura utilizada nos livros didáticos segue propostas difíceis de serem descartadas; sabe-se também que não se pode abandonar a gramática tradicional, porque são mais de dois mil anos de tradição gramatical, que tornaram o ensino de nomenclatura sobre classe de palavras e análise gramatical ainda necessário, transmitido de geração em geração de professores, "há muitas reflexões e descobertas dos gramáticos gregos e latinos que continuam sendo válidas. Até agora nada foi proposto para substituir as classes de palavras da gramática tradicional" (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 45).

Portanto, para descrever como se distribuía as palavras na sentença, os gramáticos gregos e latinos propuseram a criação das classes de palavras, usadas até hoje, claro que com suas devidas diferenças em relação às primeiras gramáticas. No Brasil, J. Mattoso Camara Jr. propôs no seu *Dicionário de Linguística e Gramática* (1986, 2001) a classe de palavras chamada de nomes, que compreende os substantivos e adjetivos, ideia em que Perini se assentou, classificando nomes (substantivos) e adjetivos na classe dos nominais, explicitado quando falamos desse autor, no capítulo 3.

Disse-se que, quando a criança vai para a escola, leva consigo os conhecimentos do ambiente familiar e social e dos espaços de que ela participa, e será no espaço escolar que descobrirá a sistematização formal das classes de palavras que formam a língua. Para Kleiman e Sepulveda (2014, p. 71), "a criança em idade escolar já conhece tanto intuitivamente os aspectos nocionais como os aspectos formais das classes de palavras", cabendo ao professor objetivar essas categorias que estão dentro dela, porque fazem parte do seu conhecimento. A criança precisa levá-las para fora de si e identificá-las para poder refletir sobre essas classes e sua função na frase. Porém, trazer essas intuições para fora, para o nível da consciência, é tarefa complexa para o aluno pouco acostumado a falar sobre a língua, não acostumado a usar vocabulário científico ou culto, e que se autoidentifica como um falante inapto que "não sabe falar português", desprezando sua variedade como "não língua", nos dizeres de Kleiman e Sepulveda (2014, p. 71).

Diante disso, pode-se destacar que, nas aulas de língua materna, o ensino de gramática parece um jogo de adivinhações, salvo para alunos cuja intuição já é mais acurada, que precisam menos de exercícios de reconhecimento, problema constante com professores que trabalham com alunos em início de alfabetização gramatical. Alguns livros didáticos pouco ajudam ou até evitam esse ensino de metalinguagem tradicional, porque alguns linguistas o condenam. No entanto, deve-se propiciar o uso dos conhecimentos gramaticais e fazer perguntas para que o aluno mobilize esse conhecimento, com o objetivo de melhorar o texto ou produzi-lo de forma mais coesa, inteligível, porque instrumentaliza-se o aluno para refletir sobre suas ações linguísticas, principalmente na modalidade escrita da língua, como informaram Kleiman e Sepulveda (2014, p. 91).

Mas, por quê e para quê ensinar gramática na escola de ensino fundamental? Viu-se, nos pressupostos teóricos, que a gramática normativa também apresentou propostas para o ensino de língua materna e nos incitou a iniciar a reflexão sobre a língua na escola, no nosso caso específico, o estudo sobre as classes de palavras substantivo e adjetivo; mas também reconhecer que ela apresentou insuficiências. Concordou-se com os linguistas quando propõem que poderemos, nas aulas de gramática, começar pelo nível micro, das unidades menores, da palavra à frase, proposta do livro didático *Porta Aberta – letramento e alfabetização e língua portuguesa*. Por uma questão didática, a progressão apresenta o trabalho em unidades de mais fácil apreensão pelo aluno e por uma questão de coerência científica, já que a frase é a unidade de análise gramatical; mas podem sair desse nível questões discursivas.

Chega-se à conclusão de que a má qualidade dos cursos de formação profissional pode produzir falta de clareza e consistência das propostas de ensino de língua, indicando análises, sem informar os instrumentos teórico-metodológicos disponíveis para tais análises, e deixando o professor preso a uma rede de inconsistências e omissões, daí a nossa proposta de que não é necessário abandonar o "velho" para se chegar a uma nova prática, nos dizeres de Kleiman e Sepulveda (2014, p. 149). Precisa-se de uma reafirmação da identidade do professor de língua portuguesa, se quisermos legitimar esse ensino, mostrando que a introdução sistemática à metalinguagem e que as noções de categorias gramaticais podem se fundamentar em teorias, como as do letramento, por exemplo, utilizadas para negar essa forma de trabalho que diz "não ensine gramática", pois, com a legitimação deste trabalho, no ensino de gramática, podemos contribuir para a libertação do professor da culpa e da vergonha de trabalhar gramática, de modo que esta proposta busque o equilíbrio entre as práticas tradicionais e as inovações científicas da linguística (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 150).

Verificou-se um momento de transição com diversas publicações voltadas para um novo ensino de língua, porém as gramáticas aqui pesquisadas apresentaram um alto grau de complexidade que provavelmente o professor precise de muito conhecimento linguístico para compreendê-las. Kleiman e Sepulveda (2014) enfatizam que estamos em um momento paradoxal, com a publicação de excelentes gramáticas, não para o professor que não detém conhecimento prévio para entendê-las, mas para alunos de letras e pesquisadores, e, mesmo assim, ouvimos a mensagem de que "não se deve ensinar gramática". Afinal, para que e por que tanta produção voltada para o aluno de letras sobre um assunto que não merece lugar na escola? perguntam as autoras (2014, p. 150).

Enfim, ressalta-se também o respeito à cultura do outro e a importância de valorizarmos a cultura que os alunos vivenciam. Sabe-se que, quanto mais se conhece e se respeita a cultura da criança, maiores são as chances de a interação no ambiente escolar acontecer, sem com isso abandonar a cultura da escola, inclusive o estudo sistemático de conteúdos e saberes técnicos que darão oportunidade ao aluno de continuar aprendendo de forma autônoma, consultando manuais, dicionários, enciclopédias e gramáticas. Porque, ao invés de negar essa prática de ensino, não aprendemos ao mesmo tempo a brincar com a língua, a aceitar a mudança e a evitar proibições arcaicas sobre o que é a língua, o que pode e o que não pode ser dito, a prestar atenção nas intuições dos alunos, tentando recuperar as nossas? Fazendo isso, o professor de português não precisará esconder o que faz (KLEIMAN e SEPULVEDA, 2014, p. 151).

Contudo, quando o professor não esconde o que faz no ensino de língua portuguesa, se afasta da visão estreita e redutora do que se faz supor nas atividades de ensino de gramática, seja de algumas classes de palavras ou categorias, classificações ou nomenclaturas. O professor deve "explorar a riqueza e a variedade dos recursos linguísticos em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interação comunicativa", confirma Travaglia (2009, p. 235-236).

O que diz-se neste trabalho e o que quer-se deixar claro é que, quando trabalhamos o ensino de gramática na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual dos elementos da língua, conseguimos fazer a integração entre os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna, como leitura, produção de textos orais e escritos, vocabulário e o próprio ensino de gramática; no nosso caso, mais especificamente, **o uso e a sistematização das classes de palavras – substantivo e adjetivo**: a teoria e a análise linguístico-gramatical aplicadas aos estudos morfológicos.

Referências bibliográficas

ALI, Said M. *Gramática elementar da língua portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

_____. *Gramática secundária da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português – encontro e interação*. 8.ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*.4.ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"*. São Paulo: Parábola, 2014.

ARAÚJO, Cidália et alii. *Estudo de caso*. Métodos de investigação em educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. 2008. Disponível em: <http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. Complexidade, ética e educação. In: *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 162-165

BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Gramática de Bolso do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3.ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

BATISTA, Antônio A. Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Orgs.: Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista. 2ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 25-68

BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, Maria H. de Moura. CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português*. São Paulo: Parábola, 2014.

BELMIRO, Célia Abicalil. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Organizadores Roxane Rojo, Antônio Carlos Gomes Batista. 2ª reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 299-320.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 1.ed., 3.reimpr. São Paulo: Parábola, 2013.

_____.; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BORBA, Francisco S. et alii. *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011.

BOTELHO, José Mário. *O gênero imanente do substantivo no português*. Rio de Janeiro: Botelho, 2005.

BRÄKLING, Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: "que rio é este pelo qual corre o Gânges?" In: *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Orgs.: Roxane Rojo, Antônio Carlos Gomes Batista. 2ª reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 211-252.

BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: Brasília: MEC, SEB, 2012.

BUNZEN, C. Reapresentação de objetos de ensino em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo exploratório. In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. *Livro didático de língua portuguesa*: um gênero do discurso. 2005. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAMACHO, Roberto Gomes; DALL'AGLIO-HATTNER, Marize Matos; GONÇALVES, Sebastião Carlos. O substantivo. In: ILARI, Rodolfo. (Org.) *Gramática do português culto falado no Brasil: volume III*: palavras de classe aberta. São Paulo: Contexto, 2014, p. 13-64

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 44.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *Dicionário de linguística e gramática*: referente à língua portuguesa. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática*: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cãnone, 2014.

CARPANEDA, Isabella P. de Melo; BRAGANÇA, Angiolina D. *Porta Aberta: letramento e alfabetização*. 1º, 2º e 3º ano. 3.ed. São Paulo: FTD, 2011.

_____; _____. *Porta Aberta: língua portuguesa*. 4º e 5º ano. 3.ed. São Paulo: FTD, 2011.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 1.ed., 2.reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

CORACINI, Maria José. A celebração do outro na constituição da identidade do brasileiro. In: _____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: (línguas materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORNELLE, Jean-Pierre. *A linguística estrutural: seu alcance e seus limites*. Coimbra: Almedina, 1982.

CORREA, Everton da Silva; LORIERI, Marcos Antonio. Uma possível definição do conceito de teoria e método à luz da teoria da complexidade de Edgar Morin. *I Congresso Internacional de Filosofia da Educação*. Disponível em: <www.uninove.br/PDFs/mestrados/Educação/Eventos_parceria/.../21.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.

COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

CUNHA, Celso. LINDLEY CINTRA, Luís F. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

De PAULO, Antonio. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9394/96) e legislação correlata*. 10. ed. Petrópolis: DP et alii, 2009.

D'ELBOUX, Yannik. Alfabetização incerta. *Revista Gestão Educacional*. Publicada em 01 de setembro de 2014. <<http://www.gestaoeducacional.com.br/index.php/reportagens/ensino/820-alfabetizacao-incerta>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2009.

FAZENDA, Ivani. Capítulo II: Antropologia cultural – o sentido de pertencer, In: *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* 2.ed. São Paulo: Paulus, 2006.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad.: Sandra Netz. 2. ed.. Porto Alegre: Bookman, 2004. [Reimpressão, 2007].

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?* com Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Müller. 1.ed. 2.reimpr. São Paulo: Parábola, 2013.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GOMES, Mércio P. A Abrangência da antropologia. In: _____. *Antropologia: ciência do homem: filosofia da cultura*. 1.ed., 3.reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Flexão & derivação em português*. [Rio de Janeiro]: Faculdade de Letras/UFRJ, 2005.

_____. GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Iniciação aos Estudos Morfológicos: Flexão e Derivação em Português*. São Paulo: Editora Contexto, [s./d.]. 1ª edição Editora da UFRJ, [Rio de Janeiro]: Faculdade de Letras/UFRJ, 2005.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

ILARI, Rodolfo. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: volume III: palavras de classe aberta*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. TRASK, R.L. Key Concepts in Language and Linguistics. *Dicionário de linguística e linguagem*. Trad.:Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Kock, Thaís Cristófaros Silva. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

IVO, Maria José Mendes. *Os novos programas de português: da gramática ao conhecimento explícito da língua* – análise de um paradigma linguístico. 2010. 163 p. Dissertação (de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários). – Universidade da Beira Interior: Faculdade de Artes e Letras- Departamento de Letras. Covilhã – Portugal.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas: Pontes, 2014.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Borcony. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad.:Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LOPES, J. S. M. *Que modelo educacional para uma formação intercultural de professores?* Disponível em: <<http://www.apagina.pt/Artigo.asp?ID=2608>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

MACHADO, Cristina Gomes. *Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAGALHÃES, Antônio M; STOER, Stephen R. Contributos para a reconfiguração da educação Inter/multicultural. In: *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento, outubro de 2005. Biblioteca das Ciências Sociais/Ciências da Educação/21, 2005.

_____; _____. *A escola para todos e a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. Trad.: José Auto. São Paulo: Biblioteca de Ciências Sociais: SBD – FFLCH – USP; Rio de Janeiro: Zahar 1962.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 47-58

MARTINS, Maria S. Cintra. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. 1ª reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra T. *Fundamentos de didática*. Curitiba: Ibpex, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.199-226

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI (Jornadas temáticas)*. Oitava Jornada: A religação dos saberes. Tradução: Flávia Nascimento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 486-583

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad.: Dulce Matos. 5.ed. Instituto Piaget, Lisboa: Piaget, 2008.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati (*et. alli*). O ADJETIVO. In: *Gramática do português culto falado no Brasil*: volume III: palavras de classe aberta/ organizador Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2014. p. 243-266

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos de Português*. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

_____. *Que gramática estudar na escola?* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *A Gramática Funcional*. 1. ed., 3ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NOMENCLATURA Gramatical Brasileira. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. CADES: Rio de Janeiro, 1958. Disponível em: <<http://people.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos*. Campo Grande: Oeste, 2011.

OLIVEIRA, Margarida Rios de; WILSON, Victória. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de Linguística*. 1. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2009, p. 235-241

PADERES, Adriana M. RODRIGUES, Regina de B. GIUSTI, Sonia R. Teoria da complexidade: percursos e desafios para a pesquisa em educação. *Revista de Educação*. Disponível em: <<http://200.18.45.28/sites/residencia/images/Disciplinas/pesquisa%20metodo%20complexidade.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira e. História do material didático. In: DIAS, Renildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do Português Brasileiro*. 1. ed., 2ª reimpr. São Paulo: Parábola, 2013.

POLL, Margarete von Mühlen. *Ensino de língua portuguesa: relações entre o saber científico e a prática social da linguagem*. 2008. 298 f. Tese (de Doutorado). – Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2008.

PORTUGAL: Ministério da Educação e Ciência. *Dicionário Terminológico*. 2008. Disponível em: <<http://dt.dgdc.min-edu.pt>>. Acesso em: 08/12/2014.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1. ed. 2ª reimpr. São Paulo: Parábola, 2011.

_____; BATISTA, Antônio A. Gomes. Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ____; _____. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. 2ª reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 7-24

SÁNCHEZ, José María González-Serna. Lengua: Las variedades de la lengua. Los niveles de estudio de la lengua. *Revista Aula de Letras - Literatura, Humanidades, Comunicación, Enseñanza*. Disponível em <www.auladeletras.net/material/variedad.PDF>. Acesso em: 23/01/2015.

SANTOS, Antonio R. dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAUTCHUK, Inez. *Prática de Morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática*. 2.ed. Barueri: Manole, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Gilmar Ramos da. *A análise linguística na segunda etapa do ensino fundamental I: conquistas e desafios de uma coleção de livros didáticos destaque no PNLD 2013/2014*. 220 f. Dissertação (de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

SILVA, José Pereira da. *A expressão de gênero do substantivo*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Do Autor, 2005.

SILVA, Wagner Rodrigues. *Estudo da Gramática no Texto*: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.

SOARES, Maria I. Bizzotto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. *Alfabetização linguística*: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008.

TEODORO, António. *Professores, para quê?* Mudanças e desafios na profissão docente. Porto: Profedições, 2006.

_____. *Globalização e educação*: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática Ensino Plural*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Anexos

Anexo 1. Coleção de livros utilizados para a pesquisa: Coleção *Porta Aberta: letramento e alfabetização* e *Porta Aberta: língua portuguesa* de Bragança e Carpaneda. FTD, São Paulo, 2011.



Anexo 2. Gramáticas utilizadas para a pesquisa.



GRAMÁTICAS
PERINI, Mário Alberto. <i>Gramática do português brasileiro</i> . 1. ed., 2ª reimpr. São Paulo: Parábola, 2013.
BAGNO, Marcos. <i>Gramática pedagógica do português brasileiro</i> . São Paulo: Parábola, 2011.
CUNHA, Celso; LINDLEY CINTRA, Luís F. <i>Nova gramática do português contemporâneo</i> . 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
NEVES, Maria Helena de Moura. <i>Gramática de usos de português</i> . 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011.
CASTILHO, Ataliba T. de. <i>Nova gramática do português brasileiro</i> . 1.ed., 2.reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

Anexo 3. Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB**NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA (NGB)**

Uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, de acordo como trabalho aprovado pelo Sr. Ministro Clóvis Salgado, elaborado pela Comissão designada na Portaria Ministerial número 152/57, constituída pelos Professores Antenor Nascentes, Clóvis do Rêgo Monteiro, Cândido Jucá (filho), Carlos Henrique da Rocha Lima e Celso Ferreira da Cunha, e assessorada pelos Professores Antônio José Chediak, Serafim Silva Neto e Sílvio Edmundo Elia.

Rio de Janeiro, 1958.

Exmo Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura

A Comissão, abaixo assinada, tem a honra de passar às mãos de V.Ex.a o Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, já em redação final.

O presente Anteprojeto é resultante não só de um reexame, pela Comissão, do primitivo, mas ainda do estudo, minucioso e atento, das contribuições remetidas à CADES pela Academia Brasileira de Filologia do País, pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e, individualmente, por numerosos e abalizados professores de Português.

Releva salientar que a Comissão, ao considerar as modificações propostas, teve sempre em mira a recomendação de V.Ex.a constante da Portaria Ministerial nº 152- “uma terminologia simples, adequada e uniforme”- bem como atender ao tríplice aspecto fixado nas Normas Preliminares de Trabalho:

- a) a exatidão científica do termo;
- b) a sua vulgarização internacional;
- c) a sua tradição na vida escolar brasileira.

Agradecendo, mais uma vez, nesta oportunidade, a distinção e a confiança com, que contemplou V.Ex.a, a Comissão renova a V.Ex.a os protestos de alto apreço e distinta consideração.

Antenor Nascentes

Clóvis do Rêgo Monteiro

Cândido Jucá (filho)

Carlos Henrique da Rocha Lima

Celso Ferreira da Cunha

Assessores:

Antônio José Chediak

Serafim Silva Neto

Sílvio Edmundo Elia.

PORTARIA Nº 36, DE 28 DE JANEIRO DE 1959

O Ministro do Estado da Educação e Cultura, tendo em vista as razões que determinaram a expedição da Portaria nº 152, de 24 de abril de 1957, e considerando que o trabalho proposto pela Comissão resultou de minucioso exame das contribuições apresentadas por filólogos e lingüistas, de todo o País, ao Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, resolve:

Art.1º– Recomendar a adoção da Nomenclatura Gramatical Brasileira, que segue anexa à presente Portaria, no ensino programático da Língua Portuguesa e nas atividades que visem à verificação do aprendizado, nos estabelecimentos de ensino.

Art.2º– Aconselhar que entre em vigor:

- a) para o ensino programático e atividades dele decorrentes, a partir do início do primeiro período do ano letivo de 1959;
- b) para os exames de admissão, adaptação, habilitação, seleção e do art. 91 a, partir dos que se realizarem em primeira época para o período letivo de 1960.

Clóvis Salgado

DIVISÃO DA GRAMÁTICA: Fonética, Morfologia e Sintaxe.

INTRODUÇÃO: Tipos de Análise: Fonética, Morfológica e Sintática.

PRIMEIRA PARTE

Fonética

I – A FONÉTICA pode ser: Descritiva, Histórica e Sintática.

II – FONEMAS: vogais, consoantes e semivogais.

1. Classificação das vogais – Classificam-se as vogais:

- a) quanto à zona de articulação, em: anteriores, médias e posteriores;
- b) quanto ao timbre, em: abertas, fechadas e reduzidas;

- c) quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, em: orais e nasais;
- d) quanto à intensidade, em: átonas e tônicas.

2. Classificação de consoantes – classificam-se as consoantes:

- a) quanto ao modo de articulação, em: oclusivas, constrictivas: fricativas, laterais e vibrantes;
- b) quanto ao ponto de articulação, em: bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais e velares;
- c) quanto ao papel das cordas vocais, em: surdas e sonoras;
- d) quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, em: orais e nasais.

III – 1. Ditongos – Classificam-se os ditongos em: crescentes e decrescentes; orais e nasais.

2. Tritongos – Classificam-se os tritongos em: orais e nasais.

3. Hiatos.

4. Encontros Consonantais.

Nota: Os encontros – ia, ie, io, ua, eu, uo finais, átonos, seguidos ou não de s, classificam-se quer como ditongos, quer como hiatos uma vez que ambas as emissões existem no domínio da Língua Portuguesa: histó-ri-a e histó-ria; sé-ri-e e sé-rie; pá-ti-o e pá-tio; ár-du-a e ár-dua; tê-nu-e e tê-nue; vá-cu-o e vá-cuo.

IV – Sílaba – Classificam-se os vocábulos, quanto ao número de sílabas, em: monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos

V – Tonicidade:

1. Acento: principal e secundário.
2. Sílabas: átonas: pretônicas e postônicas; subtônicas; tônicas.
3. Quanto ao acento tônico, classificam-se os vocábulos em: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
4. Classificam-se os monossílabos em: átonos e tônicos.
5. Rizotônico; arrizotônico.
6. Ortoepia.
7. Prosódia.

Nota: São átonos os vocábulos sem acentuação própria, isto é, os que não têm autonomia fonética, apresentando-se como sílabas átonas do vocábulo seguinte ou do vocábulo anterior. São tônicos os vocábulos com acentuação própria, isto é, os que têm autonomia fonética.

Pode ocorrer que, conforme mantenha, ou não, sua autonomia fonética, o mesmo vocábulo seja átono numa frase, porém, tônico em outra. Tal pode acontecer, também, com vocábulos de mais de uma sílaba: serem átonos numa frase, mas tônicos em outra.

SEGUNDA PARTE

Morfologia

Trata a Morfologia das palavras:

1. Quanto a sua estruturação e formação.
2. Quanto a suas flexões e
3. Quanto a sua classificação.

I – Estrutura das palavras:

- a) Raiz; Radical; Tema; Afixo; prefixo e sufixo; Desinência: nominal e verbal; Vogal temática; Vogal e Consoante de ligação.
- b) Cognato.

II – Formação das palavras: 1 – Processo de formação de palavras: Derivação; Composição; 2 – Hibridismo.

III – Flexão das palavras: quanto à sua flexão as palavras podem ser: variáveis ou invariáveis.

IV – Classificação das palavras: substantivos, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

I – Substantivos

1. Classifica-se os substantivos em: comuns e próprios; concretos e abstratos.
2. Formação do substantivo: primitivo e derivado; simples e composto.
3. Flexão do substantivo:
 - a) em gênero: masculino; feminino, epiceno; comum de dois gêneros; sobrecomum.
 - b) em número: singular e plural;
 - c) em grau: aumentativo; diminutivo.

II – Artigo

1. Classificação do artigo: definido, indefinido.

2. Flexão do artigo:

- a) gênero: masculino e feminino;
- b) número: singular e plural.

III – Adjetivo:

1. Formação do adjetivo: primitivo e derivado; simples e composto.

2. Flexão do adjetivo:

- a) em gênero: masculino e feminino;
- b) em número: singular e plural;
- c) em grau: comparativo de igualdade; de superioridade (analítico e sintético); de inferioridade. Superlativo: relativo (de superioridade de inferioridade); absoluto (sintético e analítico).

3. Locução adjetiva.

IV – Numeral:

1. Classificação do numeral: cardinal, ordinal, multiplicativo e fracionário.

2. Flexão do numeral: em gênero: masculino e feminino; em número: singular e plural.

V – Pronome

1. Classificação do pronome: pessoal: reto, oblíquo (reflexivo, não reflexivo); de tratamento; possessivo; demonstrativo; indefinido; interrogativo; relativo.

Nota: Os que fazem as vezes de substantivos chama-se pronomes substantivos; os que acompanham os substantivo, pronomes adjetivos.

2. Flexão do pronome:

- a) em gênero: masculino e feminino.
- b) em número: singular e plural.
- c) em pessoa: primeira, segunda e terceira.

3. Locução pronominal.

VI – Verbo

1. Classificação do verbo: regular, irregular, anômalo, defectivo, abundante, auxiliar.

2. Conjugações: três são as conjunções: a primeira com o tema terminado em “A”; a Segunda com o tema terminado em “E”; a terceira com o tema terminado em “I”.

Nota: O verbo “pôr” (e os dele formados) constitui anomalia da 2ª conjugação.

3. Formação do verbo: primitivo e derivado; simples e composto.

4. Flexão do verbo:

a) de modo: indicativo, subjuntivo e imperativo;

b) formas nominais do verbo: infinitivo: pessoal (flexionado e não flexionado), impessoal; gerúndio; particípio;⁹

c) de tempo: presente; pretérito: imperfeito (simples e composto); perfeito (simples e composto); mais que perfeito (simples e composto); futuro do presente (simples e composto) e do pretérito (simples e composto).

Nota: A denominação futuro do pretérito (simples e composto) substitui a de condicional (simples e composto);¹⁰

d) de número: singular e plural;

e) de pessoa: três são as pessoas do verbo: 1^a, 2^a e 3^a;

f) de voz: ativa; passiva (com auxiliar, com pronomes apassivadores); reflexiva.¹¹ 5. Locução verbal.

VII – Advérbio:

1. Classificação do advérbio:

a) de lugar; de tempo; de modo; de negação; de dúvida; de intensidade; de afirmação;

b) advérbios interrogativos: de lugar, de tempo, de modo, de causa.

2. Flexão do advérbio: de grau: comparativo; de igualdade, de superioridade e de inferioridade; superlativo absoluto (sintético e analítico); diminutivo.

3. Locução adverbial.

Notas:

a) Podem alguns advérbios estar modificando toda a oração.

b) Certas palavras, por não se poderem enquadrar entre os advérbios terão classificação à parte. São palavras que denotam exclusão, inclusão, situação, designação, retificação, afetividade, realce, etc.

VIII – Preposição:

1. Classificação das preposições: essenciais, acidentais.

2. Combinação.

3. Contração.

4. Locução prepositiva.

IX – Conjunção:

1. Classificação das conjunções: coordenativas: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas; subordinativas: integrantes, causais, comparativas, concessivas, condicionais, consecutivas, finais, temporais, proporcionais e conformativas.14

Nota: As conjunções que, porque, porquanto, etc., ora têm valor coordenativo, ora subordinativo; no primeiro caso, chama-se explicativas, no segundo, causais.15

2. Locução conjuntiva

X – Interjeição

Locução interjectiva.

XI – 1. Palavra.

2. Vocábulo.

3. Sincretismo. Sincrético.

4. Forma variante.

5. Conetivo.

TERCEIRA PARTE

Sintaxe

A – Divisão da sintaxe:

a) Concordância: nominal e verbal.

b) Regência: verbal e nominal

c) Colocação.

Nota: Na colocação dos pronomes oblíquos, adotem-se as denominações de próclise, mesóclise e ênclise.

B – Análise Sintática:

I – Da Oração:

1. Termos essenciais da oração: sujeito e predicado.

a) Sujeito: simples, composto, indeterminado; oração sem sujeito.

b) Predicado: nominal, verbal, verbo-nominal.

c) Predicativo: do sujeito e do objeto.

d) Predicação verbal: verbo de ligação; verbo transitivo (direto e indireto); verbo intransitivo.

2. Termos integrantes da oração:

a) complemento nominal;

b) complemento verbal: objeto (direto e indireto);

c) agente da passiva.

3. Termos acessórios da oração:

a) adjunto adnominal;

b) adjunto adverbial;

c) aposto.

4. Vocativo

II – Do período:

1. Tipos de período: simples e composto.

2. Composição do período: coordenação e subordinação.

3. Classificação das orações:

a) absoluta;

b) principal;

c) coordenada: assindética; sindética: aditiva, adversativa, alternativa, conclusiva, explicativa;

d) subordinada; substantiva: subjetiva, objetiva (direta e indireta), completiva-nominal, apositiva, predicativa; consecutiva, concessiva, condicional, conformativa, final, proporcional e temporal.¹⁸

As orações subordinadas podem apresentar-se, também, com os verbos numa de suas FORMAS NOMINAIS; chamam-se, neste caso, reduzidas: de infinitivo, de gerúndio, de particípio, as quais se classificam como as desenvolvidas: substantivas (subjetiva etc.), adjetivas adverbiais (temporais etc.).

Notas: 1. Coordenadas entre si podem estar quer principais, quer independentes quer subordinadas (desenvolvidas ou reduzidas).

2. Devem ser abandonadas as classificações:

a) de lógico e gramatical, ampliado e inampliado, completo e incompleto, total, parcial, para qualquer elemento oracional;

b) de oração quanto à forma (plena, elítica etc.), quanto ao conetivo (conjuncional, não conjuncional, relativa).

3. Na classificação da oração subordinada bastará dizer-se: oração subordinada substantiva (subjetiva etc.); oração subordinada adjetiva (restritiva, explicativa); oração subordinada adverbial (causal etc.).

APÊNDICE

I – Figuras de Sintaxe – Anacoluto, elipse, pleonasmo e silepse.

II – Gramática Histórica – Aférese, altura (som), analogia, apócope, assimilação (total, parcial, progressiva, regressiva), consonantismo, dissimilação (total, parcial, progressiva, regressiva), ditongação, divergente, elisão, empréstimo, epêntese, etimologia, haplologia, hiperbibasmo, intensidade (som), metáfase, mesalização, neologismo, palatalização, paragoge, patronímico, prótese, síncope, sonorização, substrato, superstato, vocalismo, vocalização.

III – Ortografia – Abreviatura, alfabeto, dígrafo (grupo de letras que representam um só fonema. Ex.: ch (chave), gu (guerra), qu (quero), rr (carro), lh (palha), ss (passo), nh (manhã));²¹ homógrafo, homônimo, letra (maiúscula e minúscula). Notações léxicas: acento agudo, grave, circunflexo, apóstrofo, cedilha, hífen, til e trema, sigla.

IV – Pontuação – Aspas, asteriscos, colchete, dois-pontos, parágrafo (§), parênteses, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, ponto-e-vírgula, ponto-final, reticências, cedilha, travessão, vírgula.

V – Significação das palavras – Antônimo, homônimo, sentido figurado.

VI – Vícios de linguagem – Barbarismo, cacofonia, preciosismo, solecismo.

Anexo 4. Inquéritos sobre prática docente

Leia com atenção os questionamentos.

Responda apenas o que se pede.

Atenção! Não escreva o seu nome na folha de questionamentos.

QUESTIONÁRIO

1. Formação profissional (Escolaridade):

- Ensino Médio
- Superior (completo)
- Superior (incompleto)
- Pós-graduado
- Pós-graduando
- Mestrado
- Mestrando
- Doutorado
- Doutorando

2. Ano que leciona:

- 1º ano do ensino fundamental
- 2º ano do ensino fundamental
- 3º ano do ensino fundamental
- 4º ano do ensino fundamental
- 5º ano do ensino fundamental

3. Você acha necessário ensinar teoria gramatical?

- Sim
- Não

3.1 Quando se deve ensinar teoria gramatical?

4. Como identificar um substantivo e um adjetivo nos textos?

4.1 E que critérios seriam usados para identificá-los?

5. O que significa trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo?

6. Qual é o lugar dos gêneros textuais/escolares na escola?

7. Para quem e para quê se faz uma gramática?

8. Para quem e para quê se faz o livro didático?

9. Nomeie:

i) Substantivo

ii) Adjetivo

10. Você considera intrínseca uma boa formação profissional ao sucesso do ensino/aprendizagem do aluno?

Sim

Não

10.1 Justifique a sua resposta:
