

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

SUEDA SILVA TOSCANO

**NOÇÃO DE QUALIFICAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGENS E
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Vitória
2020

SUEDA SILVA TOSCANO

**NOÇÃO DE QUALIFICAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA:
ABORDAGENS E OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à coordenação do Mestrado Profissional em Letras – Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Dr. Antônio Carlos Gomes

Vitória
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

T713n Toscano, Sueda Silva.

Noção de qualificação na língua portuguesa : abordagens e operações de linguagem no ensino fundamental II / Sueda Silva Toscano. – 2020.

128 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Antônio Carlos Gomes.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2020.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Adjetivos. 3. Escrita. 4. Educação – Meios auxiliares. 5. Linguagem e educação. 6. Gramática comparada e geral. I. Gomes, Antônio Carlos. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 469.07

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

SUEDA SILVA TOSCANO

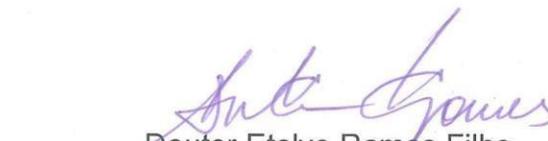
**NOÇÃO DE QUALIFICAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA: ABORDAGENS E
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II.**

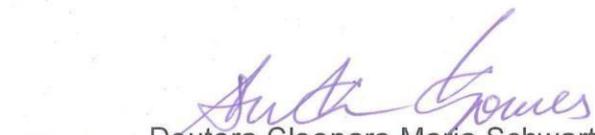
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 18 de setembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutor Antonio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador
(Telepresença: Portaria N° 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutor Etelvo Ramos Filho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria N° 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria N° 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

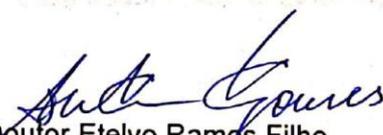
SUEDA SILVA TOSCANO

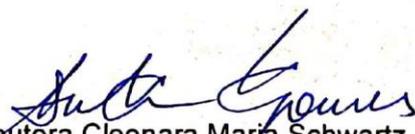
TOSCANO, Sueda Silva; GOMES, Antonio Carlos. **A noção qualificação na língua portuguesa**. Vitória: Ifes, 2020. 72 p. (Caderno de Atividades)

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 18 de setembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutor Etelvo Ramos Filho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Ao meu Sol, a minha Lua, a minha Estrela e a minha Constelação: Mamãe Ursa Maior e suas duas Ursinhas pelo carinho, compreensão paciência e estímulo para que essa pesquisa se realizasse.

AGRADECIMENTOS

Bem o sol desponta no horizonte, agradeço a Deus todos os dias por minha existência e todas as bênçãos sobre mim derramadas, agora, mais uma bênção hei de agradecer – a realização desta pesquisa.

Agradeço a Deus, também, por conceder a Selma Souza Silva e a Antônio Bernardo da Silva Filho a dádiva de conceber esse ser e agradeço a eles a educação concedida a mim que me tornou esse sujeito que sou.

Ao meu marido, Salvador Toscano, meu Sol, pelo eterno carinho, amor e cuidados a mim dedicados. E a meus filhos, Lucas, minha Lua, Lais, minha estrela, minha nora e netas, Karine, Valentina e Helena, minha Constelação Ursa Maior e Ursinhas.

À minha fada madrinha Vanda Del Santos Feitosa por me guiar na escolha do meu ofício – ser professora – e pelo eterno carinho dedicado a mim.

Aos meus companheiros de mestrado que muito acrescentaram ao meu aprendizado intelectual. Em especial aos meus fiéis parceiros, Agda Marina Cao e Marco Antônio Vieira Barreto, que compunham comigo a nossa equipe de trabalhos.

Não poderia deixar de agradecer a minha querida parceira de idas e vindas para o mestrado, Ana Paula da Silva Gomes, pelas boas conversas intelectuais e aleatórias.

A minha primogênita irmã que entende que os mais velhos vieram para cuidar dos mais novos, por isso atentamente acompanhou o desenvolvimento desta pesquisa e orou muito para que ela se concretizasse.

Aos meus colegas de trabalho – professores, gestores pelo pensamento positivo e encorajamento nas horas difíceis. Em especial a minha diretora Cenira Gomes Merigueti pela compreensão dedicada e a minha querida pedagoga Marta Alves pela paciência, carinho e abraços carinhosos nas horas de luta e desânimo.

Aos meus professores da graduação em letras, Santinho Ferreira de Souza e Aucione das Dores Smarsaro, o começo de tudo. Em especial ao Santinho que sempre me incentivou caminhar e nunca desistiu de mim.

A todos os magníficos professores do mestrado que contribuíram para a construção do meu conhecimento nessa jornada acadêmica. Em especial ao Dr. Etelvo Ramos Filho e ao professor avaliador externo Dr. Roberto Perobelli de Oliveira que durante a qualificação trouxeram mais do que perguntas, muitas e muitas contribuições a minha pesquisa.

Nesse derradeiro agradecimento, deixo aqui, meu agradecimento mais que especial ao meu orientador, Antônio Carlos Gomes, pelas brilhantes orientações que muito contribuíram para o meu crescimento intelectual e realização desta pesquisa, mais ainda, por entender o meu tempo e compreender o meu ser. Obrigada! OBRIGADA!

RESUMO

Este trabalho se situa na linha de pesquisa “Teorias da Linguagem e Ensino” do Programa de Pós-graduação Formação Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Objetivou investigar a noção de qualificação na língua portuguesa, a partir da abordagem epilinguística apresentada na Teoria das Operações Predicativas Enunciativas de Antoine Culioli. Traz uma análise reflexiva sobre as atividades operatórias com a linguagem trabalhadas no Ensino Fundamental II. O interesse por esse tema surgiu dos desencontros entre os usos que fazemos da língua(gem) e a forma como é ensinada na escola, em que geralmente se estudam as palavras isoladas em classes gramaticais e pontuadas nos livros didáticos de forma metalinguística. A metodologia deste estudo ancorou-se na pesquisa qualitativa, constituída por uma etapa de investigação bibliográfica e outra etapa de busca empírica por meio de uma intervenção pedagógica em sala de aula. Essa intervenção foi realizada na EEEFM Zuleima Fortes Faria, escola pública de Guarapari, ES, em uma turma de 6º ano. O referencial teórico foi direcionado para ensino da língua, operações enunciativas e abordagem epilinguística, com base em autores como Franchi, Zavaglia, Azeredo, Neves, Trask, Fiorin, Geraldi, Bakhtin, Travaglia, Antunes, Franckel, Rezende e Romero. O resultado da pesquisa originou um produto educacional no qual a noção de qualificação foi trabalhada em atividades sob a abordagem epilinguística, apontando caminhos que extrapolam a metalinguagem da gramática normativa.

Palavras-chave: Adjetivo. Ensino. Linguagem. Qualificação.

RÉSUMÉ

Ce travail est situé dans la ligne de recherche “Théories du langage et de l'enseignement” du Programme de formation professionnelle pos-universitaire en lettres (PROFLETRAS) de l'Institut Fédéral de l'Espírito Santo (Ifes). Il a pour but d'étudier la notion de qualification en langue portugaise à partir de l'approche épilinguistique présentée dans la Théorie des opérations énonciatives prédicatives d'Antoine Culioli. Il apporte une analyse réflexive sur les activités opérationnelles avec la langue travaillée à l'École Fondamentale II. L'intérêt pour ce thème est né à partir de la constatation des écarts qu'il y a entre les usages que nous faisons de la langue portugaise et la manière dont elle est enseignée à l'école, où sont généralement étudiés des mots isolés dans les classes grammaticales et ponctués dans les manuels de manière métalinguistique. La méthodologie de cette étude est ancrée dans la recherche qualitative, consistant en une étape d'investigation bibliographique et une autre étape de recherche empirique à travers une intervention pédagogique en classe. Cette intervention a été réalisée à l'EEEFM Zuleima Fortes Faria, une école publique de Guarapari, ES, dans une classe de 6e. Le référentiel théorique est orienté vers l'enseignement des langues, les opérations énonciatives et une approche épilinguistique, basée sur des auteurs tel que Franchi, Zavaglia, Azeredo, Neves, Trask, Fiorin, Geraldi, Bakhtin, Travaglia, Antunes, Franckel, Rezende et Romero. Le résultat de la recherche a donné naissance à un produit éducatif dans lequel la notion de qualification a été travaillée sur des activités sous l'approche épilinguistique, tout en indiquant des voies qui dépassent le métalangage de la grammaire normative.

Mots-clés: Adjectif. Enseignement. Langue. Qualification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- conceituando o adjetivo.....	32
Figura 02 - sequência de atividades sobre adjetivo.....	32
Figura 03 - abordagem do adjetivo no texto.....	33
Figura 04 - informação sobre a utilidade dos adjetivos.....	34
Figura 05 - sequência de atividades sobre adjetivo II.....	39
Figura 06 - sequência de atividades.....	40
Figura 07 - gênero textual cartum.....	41
Figura 08 - texto e atividade sobre adjetivo I.....	42
Figura 09 - texto e atividade sobre adjetivo II.....	43
Figura 10 - texto e atividade de prática do adjetivo.....	44
Figura 11 - atividade com o texto “Continho”	45
Figura 12 - atividade sobre o valor semântico dos adjetivos.....	46
Figura 13 - a narrativa “Um cachorro adjetivado”	48
Figura 14 - conceito de adjetivo.....	49
Figura 15 - atividade lúdica.....	50
Figura 16 - início da narrativa "Se você fosse um adjetivo".....	51
Figura 17 - continuação da história “Se você fosse um adjetivo.....	52
Figura 18 - final da história “Se você fosse um adjetivo”	53
Figura 19 - Aléxia encontra os adjetivos.....	54
Figura 20 - Aléxia adjetivada.....	55
Figura 21 - possível domínio nocional de <comer> e <saborear>.....	68
Figura 22 - possível domínio nocional do verbo pocar.....	74
Figura 23 - poema “a velhinha”	93
Figura 24 - a velhinha chorosa.....	94
Figura 25 - a velinha.....	96
Figura 26 - possíveis qualificações nocionais para “a vida vale a pena”	100
Figura 27 - possível domínio nocional “embora o pão seja caro”	101
Figura 28 - o rouxinol e a rainha vermelha	105
Figura 29 - a menina e o rouxinol.....	106
Figura 30 - jardim dos elementos mágicos.....	107
Figura 31- esboço e pintura e tela “conexão do mundo mágico”	108
Figura 32 - Possível esquema nocional de “porcelana fina”	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- pesquisas utilizadas na revisão de literatura.....	22
Quadro 02 - exemplo de exercício explorando a noção de qualificação.....	65
Quadro 03 - atividade de qualificação envolvendo adjetivo.....	71
Quadro 04 - atividade de qualificação sob uma abordagem epilinguística I.....	72
Quadro 05 - atividade de qualificação sob uma abordagem epilinguística II.....	73
Quadro 06 - atividade diagnóstica I.....	81
Quadro 07 - atividade diagnóstica II.....	82
Quadro 08 - operações de linguagem.....	95
Quadro 09 - atividade 1 operações de linguagem.....	97
Quadro 10 - atividades de operações de linguagem.....	102
Quadro 11- atividade prática docente II.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS

EF II – Ensino Fundamental II

FAE – Fundação de Assistência do Estudante

FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação

GESTAR II – Programa de Formação Continuada de Língua Portuguesa

GN – Gramática Normativa

GT – Gramática Tradicional

HQ – Historinha em Quadrinhos

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

PB – Português Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDL – Programa Nacional do Livro Didático

PNEM – Pacto Nacional do Ensino Médio

PROFIC – Programa de Formação Interdisciplinar Continuada

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

TOPE – Teoria de Operações Predicativa Enunciativas

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1	PERCURSO E PERCALÇOS DA PESQUISADORA.....	12
1.2	CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	15
2	UM ENCONTRO COM OUTRAS PESQUISAS	21
3	REFERENCIANDO A BASE TEÓRICA	27
3.1	ADJETIVO E ENSINO.....	27
3.1.1	A concepção do adjetivo na gramática.....	27
3.1.2	Abordagem no livro didático.....	38
3.1.3	Abordagem em material lúdico alternativo.....	46
3.1.4	O Adjetivo na perspectiva dos dicionários de linguística.....	55
3.2	ENSINO DE LÍNGUA E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	59
4	A NOÇÃO DE QUALIFICAÇÃO ALÉM DA TRADIÇÃO	63
4.1	A QUALIFICAÇÃO NAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS ENUNCIATIVAS.....	66
4.2	NOÇÃO QUALIFICAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO.....	67
4.3	ABORDAGEM EPILINGUÍSTICA E ENSINO.....	69
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	76
5.1	MÉTODO DE ABORDAGEM.....	76
2.2	TÉCNICAS DE PESQUISA.....	78
5.3	LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	79
5.4	CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA: PRÁTICAS DE LINGUAGEM.....	80
6	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES	86
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	116
	ANEXOS	120

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 PERCURSO E PERCALÇOS DA PESQUISADORA

O meu nome não é Severino, como tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, também carrego a minha sina, não sou Severino da Maria do finado Zacarias, mas Sueda filha de Selma professora de Geografia e de Nico marido da professora. Nascida no interior, no tempo em que ser professor não era uma sina nem uma labuta árdua, apenas um ofício prazeroso. Criada em meio a tios, tias e amigos professores, fui tecendo o meu amanhã a partir dos fios lançados para mim, e, como *um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos. De que apanhe esse grito que ele e o lance a outro: de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzam os fios*¹. E, nesse apanhar de fios que se cruzam a cada amanhecer, acordando com o canto dos galos fui trilhando o meu caminho.

Assim, como toda boa moça do interior, bordar, tricotar e fazer o magistério era via de regra. Eu não fugi à regra, mas substitui o bordado pelos livros, desde cedo fui apresentada aos livrinhos de bolso e quadrinhos, literatura barata, acessível ao bolso dos meus pais, depois chegou ao interior a literatura de Monteiro Lobato. Graças aos vendedores de livros e aos carnês, minha mãe ousou me dar uma coleção, contava com doze anos na ocasião, foi o meu primeiro amor por um escritor de "verdade", a partir daí foi como tomar a pílula da Emília, nunca mais parei de ler.

O fascínio pelas palavras despertou o meu encanto pela Língua Portuguesa. Foi então que comecei a cogitar a possibilidade de lecionar. Em princípio, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, era o ano de 1982, havia cursado apenas os Estudos adicionais de Língua Portuguesa.

Em 1989, efetivei-me, por meio de concurso, como professora de língua portuguesa no Estado/SEDU. Não precisa estar escrito nas estrelas, sabia que isso não bastaria. Na década de noventa ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo no curso

¹ Versos do poema de João Cabral de Melo Neto "tecendo a manhã".

de Letras Português/Literatura e, como *um galo sozinho não tece a manhã*, fui pegando muitos gritos e tecendo minha trajetória estudantil na universidade: monitora de várias disciplinas e estagiária do programa interdisciplinar - PROFIC - implantado na CEUNES/UFES, programa que proporcionava aos professores da região a possibilidade de estudar e refletir sobre sua prática cotidiana. Também durante a minha passagem pela graduação, tornei-me contadora de histórias. Sob a coordenação de Santinho Ferreira de Souza e Aucione das Dores Smarsaro, levamos a contação de histórias a muitos cantinhos de São Mateus, movimentávamos as ações do PROLER, tempo bom, bem vivido.

Ao terminar a licenciatura fiz um curso de especialização *lato sensu* em Língua Portuguesa. Atuei como professor contratado na UFES no período de 1996 a 1998, como o tempo não para e estudar nunca é demais, nesse período conclui uma especialização em linguística. Quando cheguei a Guarapari, cidade saúde, em 1997, tornei-me professora de Literatura, passei a lecionar na escola Magister, hoje, Maxime. Assumindo outra missão, a de professora de literatura. Senti-me poço de água, em água parálitica. *Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada*².

Para não cortar o meu discurso rio, resolvi fazer mais uma especialização *lato sensu*, agora em literatura brasileira. Neste meu percurso na educação, o tempo não para, atuei como formadora dos PCN, formadora do GESTAR II, ministrei oficinas de capacitação para professores e, por último, fui coordenadora geral, na minha região, da formação do PNEM - Pacto Nacional do Ensino Médio.

E, como *um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez. Salvo a grandiloquência de uma cheia lhe impondo interina outra linguagem, um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem*³. Sendo assim, visando a enfrasar o meu discurso, pleiteei, por três vezes, uma vaga no mestrado em Linguística da UFES, eliminada ora na entrevista, ora no projeto. Enfim ingressei no

² Versos do poema de João Cabral de Melo Neto "Rio sem discurso".

³ Versos do poema de João Cabral de Melo Neto "Rio sem discurso".

mestrado em educação na Universidade Federal do Espírito Santo, área de pesquisa Linguagem verbal, turma 24 de 2010, passei a beber e deliciar-me na fonte de Foucault, degustar os escritos de Deleuze, Nilda Alves e Ferraço a fim de compreender melhor o cotidiano escolar.

Passei dias e noites com Fiorin, Bakhtin e Vigotski em busca do sentido e pensamento da linguagem. Foram muitos cafés da manhã com Stuart Hall para analisar a identidade cultural na pós-modernidade, não esquecendo as sábias mulheres, Gontijo e Schwartz, que contribuíram, também, para a construção do meu conhecimento sobre os escritos Bakhtinianos, linguagem, leitura e escrita. Embora tenha qualificado o meu projeto, intitulado “Concepção de linguagem e de Ensino da Língua Portuguesa no Programa de Formação continuada - GESTAR II”, esse projeto foi abortado. Uma vez que um sentimento de incompletude tomou conta do meu ser, não defendi os meus escritos e fui jubilada no Mestrado em Educação da UFES.

Neste momento, no entanto, *como então dizer quem fala ora Vossas Senhorias?* Vejamos não é Severino, é Sueda filha da professora Selma de Geografia e de Nico marido da professora, esposa, mãe, avó e sogra de criaturas divinas maravilhosas e belíssimas, hoje, mestranda no Mestrado Profissional em Letras - Profletras - pelo Instituto Federal do Espírito Santo, encontro-me envolta em leituras e pesquisas que contribuíram, significativamente, para a minha prática de sala de aula. Ante a um novo panorama estudantil, novos horizontes surgindo, transformando velhos conceitos em novos, mirando uma nova pesquisa que se solidificou, e certamente, tem pretensão de contribuir não somente para a prática desta pesquisadora, mas também para a de outros profissionais da área de Língua Portuguesa.

No mais, não estou indo embora, contudo durmo e acordo pensando em tal Professor Gomes e a teoria Culioliana. Lembrando sempre que apesar de não ser uma parnasiana no ofício poético, também tenho a minha profissão de fé em que torço. Aprimoro, alteio e limo, sem desejar a perfeição formal, porque neste meu ofício, não existe um enfim que saia da oficina sem nenhum defeito.

Há, certamente, um aprimoramento constante, um diálogo tecido por muitas vozes, num jogo polifônico em que não há um Eu e sim, um Nós, apanhando o grito que um

galo lança a outro galo e a outro até formar uma teia que vai se encorpando e transformando o cotidiano escolar e a pesquisa em si, numa manhã com fios de sol reluzindo o conhecimento. No mais um galo sozinho não tece "O amanhã".

Assim, na certeza de sempre tecer o meu amanhã, encontro-me jogando as palavras na folha de papel como quem joga os grãos de feijão na água do alguidar⁴, na tentativa de traçar o percurso rio do meu discurso, visando desenvolver a minha pesquisa sobre operações de linguagem explorando a noção de qualificação do adjetivo. É certo que *nesse catar feijão entra um risco: o de que entre os grãos pesados entre um grão qualquer, pedra ou indigesto. Certo não, quando ao catar palavras: a pedra dá à frase seu grão mais vivo*, a palavra adequada para atingir o propósito da pesquisa.

1.2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Quanto à pesquisa, observamos que o ensino da língua padrão tem sido prioritário nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, principalmente, no que tange aos estudos morfossintáticos da língua que se preocupa em dar nomes aos vocábulos e determinar a função sintática deles na oração. No entanto, há que se repensar a aplicabilidade desses conteúdos nas aulas de Língua Portuguesa, geralmente ensinados por meio do pensamento linguístico estruturalista, cuja metodologia explora os fatos gramaticais de forma descontextualizada, *cortando de vez o discurso de água que eles poderão fazer*⁵.

Sendo assim, uma palavra compreendida como um mero constituinte da oração encontra-se em *situação de poço, estanque*, com o seu discurso cortado, limitada a um contexto de decodificação de sentido, ignorando as diversas possibilidades de sentido que um determinado vocábulo assume em gêneros textuais diversos dependendo da intencionalidade discursiva.

⁴ Alusão ao poema "Catar Feijão" de João Cabral de Melo Neto.

⁵ Paráfrase de um verso do poema de João Cabral de Melo Neto "Rio sem discurso".

Conforme advoga Antunes (2003, p. 31) uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua⁶”. Nesse sentido, a inquietação surgiu a partir das reflexões feitas durante as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, referentes à abordagem dos usos que fazemos da língua, sobretudo, quando lidamos com as palavras que, geralmente, são compartimentadas em classes gramaticais e pontuadas nos livros didáticos de forma metalinguística, as atividades, por mais que sejam elaboradas explorando os gêneros textuais, elas, ainda assim, não possibilitam trabalhar as operações de qualificação que encobrem cada atividade predicativa, nem perceber os sentidos que estão subjacentes as representações referenciadas.

Portanto, delimitaremos o foco da pesquisa à noção de qualificação, com base na Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas (TOPE), nas aulas de língua portuguesa. Ressaltamos que enquanto a gramática da língua Portuguesa limita a noção de qualificar apenas ao adjetivo, nosso entendimento é de que, funcionalmente, ao construir enunciados, essa noção aparece na predicação de qualquer palavra e pode ser apreendida pelo contexto. Tomemos como exemplo uma determinada situação em que uma pessoa, Elizabeth, se encontra em uma visita social na casa de uma senhora, Dona Vitória. Após a refeição, a dona da casa pergunta à visita:

- Elizabeth, você come doce de coco?
- Sim, Dona Vitória, eu saboreio doce de coco.

Nesse contexto de enunciação, do ponto de vista da gramática normativa, “comer” e “saborear” pertencem a mesma classe gramatical, a dos verbos. Em uma análise estruturalista a troca de um pelo outro não denota alteração da semântica dos constituintes predicativos da frase. Entretanto, se analisada a noção de qualificação que recobre esses dois predicadores em conformidade com a teoria culiolina, a troca de um pelo outro permite apreender operações cognitivas que nos levam a perceber que “saborear” - verbo utilizado na resposta da visita - reúne determinadas propriedades qualificadoras que tornam o ato de comer o doce mais prazeroso que o simples ato de “comer” que aparece no questionamento da Dona Vitória.

⁶Citação do livro da autora Irlandê Antunes “Aula de português encontro & interação”. Editora Parábola.

Essa operação de qualificação em relação ao verbo acontece de forma inconsciente, mas pode ser recuperada quando contrastamos as duas representações⁷.

A pesquisa almejada sobre a noção de qualificação visa contribuir com a ampliação de saberes no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, tomando como base de estudos o ensino em sala de aula, utilizando material didático, gramáticas e atividades de manuais de gramática como ponto de partida para refletir sobre como esses materiais conceituam e abordam a qualificação por meio do adjetivo e, a partir dessas reflexões, criarmos atividades que possibilitem trabalhar operações de linguagem com a noção de qualificação no Ensino Fundamental II explorando aquele trabalho cognitivo inconsciente de qualificação que é feito ao localizar cada ocorrência no enunciado. Pretendemos demonstrar, também, com esta pesquisa, que a noção de qualificação à luz da teoria culioliana não se restringe apenas à classe dos adjetivos, tal qual, é apresentada na GN.

Tendo em vista a nossa trajetória como professora de Língua Portuguesa, analisando inconformadamente o nosso trabalho com a língua no cotidiano escolar, constatamos que também preservávamos influência de práticas de atividades gramaticais estruturalistas. Observamos que a utilização dessas práticas muitas vezes nos levou a padronizar o ensino por meio de atividades sistematizadas que se limitavam apenas à capacidade de decodificar a língua, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo, preconizando a gramática convencional.

O despertar para o tema da pesquisa surgiu a partir da necessidade de pensar a prática do ensino de Língua Portuguesa sob uma abordagem mais criativa, que buscasse refletir a língua em contexto de uso, ou seja, em situações reais de interação. Observamos que, mesmo com novas metodologias, nas aulas de língua portuguesa ainda se perpetuavam velhas práticas de ensino que privilegiam a memorização de regras e aplicação de atividades sistematizadas, valorizando uma única variante da língua - a norma padrão.

⁷ Esse entendimento sobre qualificação será detalhado no capítulo 3, no qual as operações que o envolvem serão mais bem trabalhadas.

A escolha desse tema também está relacionada com as nossas aspirações por mudanças na relação que estabelecemos com a língua portuguesa no Ensino Fundamental II.

Assim, aspiramos a buscar novas informações para a (re)construção de conhecimentos, possibilitando mudanças na nossa prática com relação ao estudo das classes gramaticais e de outras expressões linguísticas. Por conseguinte, supomos que seja possível o (re)pensar o processo ensino-aprendizagem da língua(gem) que ainda continua valorizando o ideário tradicional de que basta adquirir os conhecimentos estruturais da língua para aprender a utilizá-la. Portanto, não coadunamos com o conceito do professor Rinoceronte que postula *os adjetivos como uns coitados que não têm pernas, só podem movimentar-se atrelados aos substantivos. Em vez de designarem seres ou coisas, como fazem os Nomes, eles designam as qualidades dos nomes*⁸. Essa visão, lobatiana, embora seja lúdica, encontra-se em conformidade com a visão da gramática normativa, na qual os coitados dos adjetivos perdem a importância no enunciado, a autonomia de também informar e acabam reduzidos a meros determinantes.

A hipótese levantada para a nossa pesquisa é que - A aplicação de conceitos gramaticais nas aulas de língua materna, por meio de um ensino apenas metalinguístico, baseado na repetição e memorização de regras, desconsidera o necessário exercício de reflexão sobre a própria língua(gem) e as operações que mobilizam os diferentes significados das palavras para ajustá-las em um determinado contexto.

As palavras (adjetivo, substantivo, verbo etc.) são moldadas pelo contexto enunciativo, porque têm uma ambiguidade constitutiva, significam de acordo com a posição ou localização no enunciado e com o espaço ou com o tempo. Elas, geralmente, nos livros didáticos e nos manuais de atividades, são abordadas por meio de propostas de atividades descontextualizadas e mecânicas previamente pensadas para se parecerem monossêmicas. Assim, a noção de qualificação poderia ser trabalhada criativamente para a construção do conhecimento sobre sua manifestação

⁸ Paráfrase de Monteiro Lobato “Entre os adjetivos” p. 20-1)

não só no adjetivo, mas em palavras de outras classes nas quais ao enunciar se exercita tal noção de forma consciente ou inconsciente?

Nosso objetivo geral com a pesquisa é investigar a noção de qualificação na Língua Portuguesa e propor operações com e sobre a linguagem explorando tal noção no Ensino Fundamental II. A fim de atingir esse objetivo, temos outros objetivos mais específicos, que são:

- analisar gramáticas, livros didáticos e manuais de atividades visando a refletir sobre a abordagem do adjetivo;
- produzir atividades sobre a noção de qualificação com adjetivos e outras representações que envolvam tal noção a fim de utilizá-las em sala de aula.
- elaborar um produto educacional em forma de *e-book* reunindo as atividades trabalhadas em sala de aula.

Destacamos que, geralmente, a linguagem é vista como a capacidade existente no homem de se expor, isto é, a faculdade de comunicarem-se uns com os outros, por meio da fala, da escrita ou por meio de outras maneiras de representações. Não contrapomos a esse conceito que geralmente sustenta muitas pesquisas em linguagem, no entanto, o conceito de linguagem que adotaremos em nossa pesquisa é o apontado na Teoria das Operações Predicativas Enunciativas de Antoine Culioli, que define a linguagem como operações: operação de regulação, operação de referenciação e operação de representação.

A nossa proposta de pesquisa encontra-se estruturada em sete capítulos. O primeiro capítulo apresenta a contextualização do problema e disserta sobre a experiência de vida da pesquisadora; traçando o percurso da sua trajetória enquanto professora do ensino da Língua Portuguesa. O segundo capítulo apresenta um diálogo com outras pesquisas que versaram sobre o adjetivo enquanto termo qualificador. O capítulo terceiro traz considerações sobre a base teórica que se divide em subcapítulos sobre Adjetivo e Ensino: concepção da gramática; abordagem no livro didático; abordagem em material lúdico; o adjetivo na perspectiva dos dicionários de linguística e o ensino de língua e concepção de linguagem. O capítulo quarto aborda a noção qualificação além da gramática, a Qualificação nas Operações Predicativas Enunciativas.

Nele pontuamos sobre a noção de qualificação, de quantificação e a abordagem epilinguística no ensino. O capítulo quinto versa sobre o percurso metodológico da pesquisa, apontando método de abordagem; lócus e sujeitos da pesquisa, uma contextualização da teoria nas práticas de linguagem. No sexto capítulo, fazemos uma descrição e análise das atividades trabalhadas em sala nas aulas de língua portuguesa. No sétimo capítulo, encontram-se as considerações finais e após essas considerações a bibliografia usada.

2 UM ENCONTRO COM OUTRAS PESQUISAS

Para investigar a noção de qualificação na Língua Portuguesa e propor operações com e sobre a linguagem no Ensino Fundamental II, buscamos dialogar com algumas produções acadêmicas de pesquisadores que dissertaram sobre adjetivo e ensino, adjetivo e gramática e noção adjetiva. Assim, investigamos nos sites de pesquisa científica Google Acadêmico, Portal da Capes e sítio eletrônico Scielo, dissertações e teses defendidas a partir de 2010 que correspondam a esses descritores.

As buscas sobre “adjetivo” revelaram que há um número considerável de estudos acadêmicos sobre tal assunto. A fim de refinar a pesquisa, para a realização de buscas nos sites, utilizamos três descritores: adjetivo e ensino; adjetivo e gramática e noção adjetiva. Com base nesses descritores, selecionamos inicialmente dezesseis trabalhos que, após análise, foram reduzidos a seis, listados no quadro 01 abaixo.

A priori, lemos os resumos dos trabalhos selecionados, logo após, fizemos uma triagem a partir do sumário, visando buscar informações mais relevantes sobre a temática das pesquisas selecionadas.

Por último, usamos como fonte de informação, apenas, aquelas que estavam relacionadas aos aspectos sintáticos e semânticos do adjetivo. Após o processo de investigação, que ocorreu antes da qualificação deste projeto, encontramos mais uma pesquisa sobre o adjetivo no repositório Institucional da UNESP, embasada na Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas (TOPE), acrescentamos no quadro 01, trazendo-a para o diálogo. Segundo Bakhtin (1999, p.123), podemos compreender a palavra 'diálogo' em um sentido amplo, ou seja, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Sendo assim, dialogamos com os seis livros selecionados para que pudéssemos elencar os pontos mais relevantes de aproximação ou distanciamento da nossa pesquisa.

Quadro 01: pesquisas utilizadas na revisão de literatura

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO	TIPO	IES	ANO
CARVALHO, Roberto Santos de	Um estudo sintático-semântico da classe dos adjetivos em português	Realizar um estudo sintático-semântico da classe dos adjetivos em português.	Dissertação	UESC	2011
MOREIRA, Bruna Elisa da Costa	Aspectos sintáticos e semânticos dos adjetivos modais	Examinar as propriedades sintáticas e semânticas de uma classe de adjetivos de caráter modal no português brasileiro (PB) formada com o sufixo -vel (e.g., quebrável, amável).	Tese	UNB	2015
PRIM, Cristina de Souza	A sintaxe dos adjetivos em português brasileiro I	Analisar a sintaxe e a semântica dos adjetivos que ocorrem dentro dos NP/DPs do Português Brasileiro.	Tese	UNCAMP	2015
MOREIRA, Thais Luísa Deschamps	A sintaxe dos adjetivos atributivos	Delinear o panorama translinguístico quanto ao comportamento e demais fenômenos que envolvem adjetivos em posição atributiva.	Dissertação	UFPR	2015
JOVEM, Mauella Soares	A construção [x-vel] adjetivo: uma abordagem funcional centrada no uso	O objetivo principal é descrever e explicar formal e funcionalmente a construção [X-vel] Adjetivo.	Dissertação	UFRN	2017
ZAMBON, Taisa Biagioli	Uma análise sobre as noções adjetivas: implicações para o ensino e aprendizagem de línguas	Realizar um trabalho de descrição das noções adjetivas, embasando-nos na TOPE e articular gramática e léxico em um ensino que colabore para o desenvolvimento das competências leitora e escritora de estudantes.	Dissertação	UNESP	2019

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Voltamos o nosso olhar para os escritos que se aproximaram do objetivo da nossa pesquisa que é trabalhar criativamente a noção de qualificação e propor atividades operatórias com a linguagem para trabalhá-las no Ensino Fundamental II. Dos seis trabalhos expostos no quadro, elegemos quatro para entrelaçarmos os nossos discursos, Prim (2015), Moreira (2015), Carvalho (2011) e Zambon.

As demais pesquisas não foram utilizadas, porque não contemplavam especificamente o nosso objetivo. Moreira (2015) desenvolve sua tese a partir do estudo das propriedades sintáticas e semânticas de uma classe de adjetivos de caráter modal no português brasileiro (PB) formada com o sufixo-vel (e.g., quebrável, amável), o que não envolve a noção adjetiva. Já o trabalho de Jovem (2017) foca o seu estudo em descrever e explicar, formal e funcionalmente, a construção [X-vel] adjetivo, isso também não coaduna com a nossa proposta de pesquisa. Sendo assim, optamos pelas quatro pesquisas que se aproximaram dos descritores: adjetivo e ensino, adjetivo e gramática e noção adjetiva, por acreditarmos que esses trabalhos contribuirão, significativamente, com o desenvolver do nosso estudo.

O trabalho de Carvalho (2011) apresenta uma pesquisa de cunho teórico-descritivo sobre a classe dos adjetivos em português, contempla os descritores: adjetivo e gramática, noção adjetiva. A pesquisa aborda um recorte semântico-sintático, objetivando compreender as propriedades que permitem o posicionamento do adjetivo à direita ou à esquerda do substantivo no interior do sintagma nominal. O autor, antes de iniciar a investigação pretendida, fez uma abordagem diacrônica, intencionando resgatar uma parte da história externa de configuração da classe gramatical em estudo, intencionando verificar sob quais pressupostos os adjetivos foram analisados por alguns investigadores da antiguidade clássica e anglo-saxônica e, a seguir, volta o olhar para o estudo da língua portuguesa no Brasil.

Carvalho (2011) apresenta considerações positivas sobre a sua investigação diacrônica dos estudos gramaticais da classe dos adjetivos. Ressalta a relevância desse resgate temporal para os futuros estudos.

O autor justificou que

[...] pretendíamos, com isso, reunir os principais estudos em torno da temática de modo a contribuir com os novos interessados no estudo dessa classe gramatical, haja vista que não existe um texto de referência que apresente, brevemente, o desenrolar histórico dos adjetivos externa e internamente (no âmbito do português) e que sirva de bússola para aqueles interessados em compreender a história dessa categoria gramatical (CARVALHO, 2011, p. 77).

Essa consideração tecida por Carvalho (2011) evidencia a importância de se dialogar com a sua pesquisa, uma vez que, ao desenvolvermos os nossos estudos sobre a língua, precisaremos ter conhecimento de como ela vem sendo estudada desde os escritos platonianos à postulação das regras da NGB e, principalmente, como as classes gramaticais são apresentadas nas diversas gramáticas que sistematizam os estudos da língua.

A tese de Prim (2015) contempla os descritores: adjetivo e ensino, adjetivo e gramática. Os seus escritos revelam uma pesquisa voltada para a investigação da semântica dos adjetivos que ocorrem dentro dos NP (sintagma nominal), DP (sintagma determinante) do Português Brasileiro. A pesquisadora constata que é comum encontrarmos, nas literaturas sobre esse tema, uma explicação baseada na correlação posição-interpretação do adjetivo, e essas literaturas, segundo a autora, não dão conta de uma série de dados. Prim (2015) defende que

[...] os adjetivos são gerados à direita do nome, em adjunção, com exceção dos exclusivamente prenominais, e que são os adjetivos, e não os nomes, que se movem para uma posição mais alta que o nome. A motivação do movimento parte do determinante, que, a depender de seus traços, oferece ambiente para hospedagem do adjetivo qualificativo movido (PRIM, 2015, p. vii).

Essa também é uma das perspectivas pretendida na nossa investigação, buscar explorar a posição do adjetivo em enunciados do português brasileiro. Prim (2015) pontua também que alguns estudos, por não preverem que o nome, o determinante e as características da sentença possam influenciar na leitura e no posicionamento do adjetivo, estão fadados à falha.

Dialogamos com a pesquisa de Moreira (2015) que contempla os descritores adjetivo e gramática, noção adjetiva. A sua dissertação apresenta um estudo situado dentro o quadro teórico gerativo-transformacional e da Teoria de Princípios e Parâmetros. Tomando como base os pressupostos dessas teorias, essa pesquisadora não vincula a sua pesquisa a um desdobramento específico delas, evidencia que, em alguns momentos textuais, serão pontuadas algumas especificidades do gerativismo-transformacional a da teoria de Princípios conforme a necessidade.

O trabalho da Moreira (2015) tem o propósito de delinear o panorama translinguístico⁹ quanto ao comportamento e demais fenômenos que envolvem adjetivos em posição atributiva. Propõe alguns argumentos que delinham as discussões sobre o adjetivo, primeiro, os adjetivos nessa posição apresentam particularidades em relação a suas contrapartes predicativas, nomeadamente duas leituras possíveis e restrições de ordenamento do adjetivo, não vislumbradas naquela posição (AOR), segundo, apresentam duas formas de modificar o nome: hierarquicamente ou paralelamente.

Quanto à noção de adjetivo, a autora define que

[...] a noção de “adjetivo” enquanto classe de palavras pode ser definida tanto em termos de suas propriedades sintáticas quanto morfológicas ou semânticas. A adoção de um critério puramente sintático, morfológico ou semântico, entretanto, assim como para outras categorias, também não se mostra produtiva no caso dessa classe, mas de forma especialmente acentuada, uma vez que ela apresenta uma uniformidade muito menor em seu comportamento entre as línguas que nomes ou verbos (MOREIRA, 2015, p. 204).

Moreira (2015) evidencia que a classe de adjetivo pode ser conceituada considerando as suas propriedades sintática, morfológica ou semântica, porém considerar, ao analisá-la, apenas, os critérios relacionados a essas características, não revela as propriedades da posição atributiva que proporciona aos adjetivos outras leituras possíveis.

Na sua pesquisa, Zambon (2019) pontua considerações acerca da gramática aplicada na sala de aula, com reflexões e propostas sobre o ensino de gramática nas aulas de línguas, além de explanar sobre a gramática, a aula de Língua Portuguesa como Língua Materna; as noções adjetivas, a gramática e a escola. Quanto às teorias operacionais predicativas enunciativas, a pesquisadora traz informações importantes, tais como, a construção do sentido e as operações de representação, referenciação e regulação em Culioli, noção e domínio nocional operações de quantitativas e qualitativas e as teorias operacionais predicativas enunciativas. Trabalha também

⁹ De acordo com Fiorin (2011, p. 33), a translinguística tem por objeto “o exame das relações dialógicas entre os enunciados, seu modo de constituição real, levando em conta a historicidade do discurso. Compreendemos que Moreira utiliza esse termo considerando o contexto em que se realiza os enunciados discursivos analisados em sua dissertação.

sobre as noções adjetivas no livro didático, fazendo uma análise de algumas atividades do LD à luz da TOPE.

Considerando as leituras realizadas a partir da tese de Prim (2015), da dissertação de Carvalho (2011) de Moreira (2015) e Zambon (2019) compreendemos que essas pesquisas trouxeram para o desenvolvimento da investigação por nós pretendida uma grande contribuição, uma vez que elas pontuam considerações acerca da noção adjetiva, dos conceitos postulados nas diversas gramáticas do português brasileiro, além de trazer estudos relacionados à posição distributiva e atributiva do adjetivo e também sobre a teoria culioliana. No próximo capítulo trataremos da descrição da base teórica que orientou nossa pesquisa.

3 REFERENCIANDO A BASE TEÓRICA

Na perspectiva de investigar a noção de qualificação na Língua Portuguesa e propor operações com e sobre a linguagem no Ensino Fundamental II, recorreremos a um levantamento de reflexões teóricas para ancorar a nossa pesquisa. Fizemos buscas em literaturas que discorrem acerca de “adjetivo e ensino” e “concepções sobre o adjetivo”, verificando tanto pesquisas relacionadas às gramáticas normativas quanto às funcionalistas, e também, investigamos o tema na abordagem do livro didático e em materiais lúdicos alternativos¹⁰.

Apresentamos uma breve caracterização do aporte teórico a ser usado na nossa pesquisa, detendo-nos em conceitos básicos acerca do nosso objeto de estudo, partindo dos estudos sobre adjetivo.

3.1 ADJETIVO E ENSINO

O adjetivo é uma classe de palavra, geralmente, abordada nas aulas de língua portuguesa com base nas gramáticas normativas. Essas, por conseguinte, conceituam-no como o elemento que caracteriza os seres, os objetos e os sentimentos, nomeados pelo substantivo, indicando-lhes: qualidade ou defeito, modo de ser, aspecto ou aparência e estado¹¹.

Outras gramáticas também trazem conceitos que desconsideram ou não pontuam a noção semântica dessa classe de palavra. Assim, por ser a noção semântica qualificação o cerne desta pesquisa, entendemos a importância de entrelaçarmos um diálogo com gramáticas, livros didáticos e materiais lúdicos.

3.1.1 A concepção do adjetivo na gramática

¹⁰ Decidimos chamar de material lúdico outras propostas de estudo do adjetivo veiculadas fora do livro didático e da gramática.

¹¹ Gramática Língua Portuguesa Teoria e Prática, autoras Maria Cecília Garcia e Benedita Aparecida Costa dos Reis. Editora Rideel, São Paulo,

Muitas são os autores de gramáticas que traduzem uma aceção tradicionalista sobre o adjetivo. Bechara (2010), na “Gramática escolar da língua portuguesa”, descreve a palavra adjetiva como um lexema que se caracteriza por constituir a *delimitação*, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma *parte* ou a um *aspecto* do nome.

Para Bechara (2010) o adjetivo é um léxico possível de flexão, pode se articular de diversas formas, discorre que:

O adjetivo pertence a um inventário aberto, sempre suscetível de ser aumentado. A estrutura interna ou constitucional do adjetivo consiste, nas línguas flexivas, na combinação de um signo lexical expresso pelo radical com signos morfológicos expressos por desinências e alternâncias, ambas destituídas de existência própria fora dessas combinações. No português, entre as desinências está a marca de gradação, isto é, o grau absoluto ou relativo da parte, ou aspecto (“qualidade”) significado no radical, (*belo* – *belíssimo*), bem como afixos de gênero e de número. A relação gramatical instaurada entre o signo delimitador e o signo delimitado é geralmente expressa pela “concordância” (BECHARA, 2010, p. 119).

Esse gramático considera as diversas possibilidades de articulação do adjetivo, flexão de grau, gênero e número, traz classificação, tais como, adjetivos pátrios ou gentílicos e locução adjetiva, aborda também o processo de substantivação. Entretanto, não traz uma abordagem que possibilite uma reflexão acerca da noção qualificativa do adjetivo, até mesmo quando exemplifica o processo de substantivação em que o adjetivo prescinde do substantivo - “*A vida é combate*” - não considera a noção adjetiva presente no termo “*combate*”, nesse exemplo ele é considerado um substantivo com função de adjetivo que é a de caracterização do substantivo “*vida*”.

Lima (2000), na “Gramática normativa da língua portuguesa”, conceitua o adjetivo como uma palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo, por exemplo - “*Homem magro*”, “*criança talentosa*”. Esses exemplos ilustram como a visão da gramática normativa delimita a noção adjetiva. Rocha Lima também aponta a classificação do adjetivo em gênero, número e grau, mas não comenta sobre o processo de substantivação.

Cunha (1992) pontua que o adjetivo é a espécie de palavra que serve para caracterizar os seres ou os objetos nomeados pelo substantivo, indicando-lhes qualidade, modo de ser, aspecto ou aparência e estado. Para ele o adjetivo marca apenas uma relação de

[...] tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência, etc. Assim, em **nota mensal**, **casa paterna**, **perfume francês** relacionamos as noções de **nota** e **mês** (nota relativa ao mês), de **casa** e **pais** (casa onde habitam os pais) e de **perfume** e **França** (perfume procedente da França). De regra, esses adjetivos de relação não admitem graus, de intensidade. Uma **nota** não pode ser **mais mensal**, nem uma casa muito paterna, nem um **perfume menos francês** (CUNHA, 1992, p. 251).

Nesse sentido, compreendemos que, embora esse autor traga, em sua gramática, uma reflexão sobre as relações semânticas estabelecidas pelo adjetivo em determinado contexto linguístico, sua abordagem é normativa e prescreve uma estreita relação entre o substantivo (termo determinado) e o adjetivo (termo determinante).

Faraco & Moura (1989), no seu “manual de gramática”, apresentam uma proposta diferente, ao abordarem a classe gramatical adjetivo. Iniciam o capítulo com um texto predominantemente descritivo, intitulado “Vila Velha” cuja fonte é o “Guia Turístico da Folha de São Paulo”, a partir desse texto vai construindo o conceito de adjetivo. A proposta é diferente, porém o adjetivo continua sendo apresentado como a palavra variável que modifica o substantivo, atribuindo uma característica aos seres nomeados por ele.

O manual de “Gramática Houaiss”, escrita por Azeredo (2010) determina o adjetivo como lexemas que são empregados tipicamente para significar atributos ou propriedades dos seres e coisas nomeadas pelos substantivos. Segundo esse autor, a presença do adjetivo no discurso está sempre vinculada a um substantivo ou um pronome substantivo ao qual se refere. Uma vez que o adjetivo se encontra vinculado ao substantivo, ele está sujeito às mesmas flexões mórficas sofridas pelo substantivo. Para esse gramático a flexão de gênero e de número dos adjetivos não tem qualquer relação com a realidade designada, apenas refletem o gênero e o número do substantivo e do pronome a que se refere.

Sendo assim, o adjetivo continua vinculado ao termo determinado com a função de caracterizar. Esse autor classifica os adjetivos em duas subclasses, ditas fundamentais conforme a natureza da respectiva significação, uns expressam conteúdos de existência objetivas, são os adjetivos com propriedades classificatórias, por exemplo: *energia fluvial*. Outros são os qualificadores.

Os adjetivos qualificadores são passíveis de gradação: *passagem estreita/ passagem muito estreita*. Nota-se que, embora haja considerações acerca da noção qualificativa do adjetivo, essa noção se restringe apenas a essa classe gramatical e não se estende a outras classes gramaticais que também podem concentrar uma noção semântica de qualificação.

Português Básico, um manual prático de autoria do professor Adriano da Gama Kury, inicia a conceituação sobre adjetivo da seguinte forma - "repare nestes exemplos":

ESTRANHA flor AQUÁTICA - lenda maravilhosa.
O céu estava AZUL e de repente ficou CINZENTO.

As palavras que se referem ao substantivo, indicando as qualidades que nele se encontram, o seu estado, modo de ser ou aparência recebem a denominação de nomes adjetivos, ou simplesmente ADJETIVOS. Noutras palavras: o adjetivo nos diz como são ou estão os seres (KURY, 1990, p.121).

Kury (1990), assim como os demais gramáticos, considera o adjetivo um termo determinante de forma classificatória do substantivo, porém, ao conceituar essa classe gramatical, diz que o adjetivo determina como são ou estão os seres, ou seja, dá ao adjetivo a função de caracterizar e indicar a manifestação de estado dos nomes, em suma, apresenta também uma conceituação tradicional.

Na gramática de Neves (2000), encontramos a seguinte aceção: os adjetivos são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (que já é um conjunto de propriedades) denominada por um substantivo. Essa atribuição ocorre de dois modos:

- a) qualificando - Lembro-me de alguns, Dr. Cincinato Richter, **homem GRANDE** e **SORRIDENTE**, que às vezes trazia seu filhinho Roberto e a esposa, **moça BONITA** e **SIMPÁTICA**. (ANA)
- b) subcategorizando - Foi providenciada **perícia MÉDICA** e **estudo PSICOLÓGICO**. (ESP) - (NEVES, 2000, p. 173).

Essas sentenças linguísticas “a” e “b”, embora retiradas da "Gramática de Usos do Português", são exemplos ilustrativos, que restringem o adjetivo à função atributiva e qualificadora. Ao longo da sua abordagem sobre o adjetivo, a autora pontua que um substantivo pode assumir a função de qualificador e classificador, ao afirmar:

Um substantivo pode deixar de ser referencial e funcionar como se fosse um **adjetivo**. Ele pode atribuir o conjunto de propriedades que indica, como se fosse uma única propriedade, a um outro **substantivo**, isto é, atuar como **qualificador** ou como **classificador**. Isso ocorre especialmente em função predicativa: Romãozinho, que era assim chamado por ser pequeno: era **MENINO**; e malévolo [...]. Entretanto, em função **adnominal** esse tipo de qualificação ocorre; um **substantivo** é colocado à direita de outro para qualificá-lo ou classificá-lo - Havia um jeito **GAROTO** dela de dizer as coisas (NEVES, 2000, p. 175).

Apesar de reconhecer que o substantivo possa assumir, em determinadas situações discursivas, a função de qualificar e classificar, fica evidente a ideia de que, mesmo em se tratando dos usos da língua, a noção adjetiva ainda é ignorada pela autora em sua gramática.

Cereja & Magalhães (1999) propõem, no seu manual de "Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação", um estudo da língua por meio dos diversos gêneros textuais da comunicação. Na parte em que se referem ao adjetivo, na estruturação das atividades propostas, utilizam os seguintes gêneros textuais: tirinha, cartum, capa de vídeo de filme e propaganda e poema. Na abertura do capítulo sobre adjetivo há um cartum para ser observado e logo após vem uma série de perguntas sobre a imagem que, possivelmente, induzirão a uma resposta com adjetivo. Na página seguinte, inicia-se a informação sobre a classe gramatical em foco, trazendo o conceito sobre adjetivo.

Podemos conferir essa conceituação na figura 01 na página a seguir. Após definir o que é um adjetivo, os autores, por meio das atividades, vão construindo o conceito de adjetivo trabalhando com os gêneros textuais já mencionados acima. Todavia, constatamos que a conceituação do adjetivo continua semelhante a dos demais manuais e gramáticas observados anteriormente, a esse vocábulo continua a missão de caracterizar um substantivo.

Figura 01: conceituando o adjetivo.

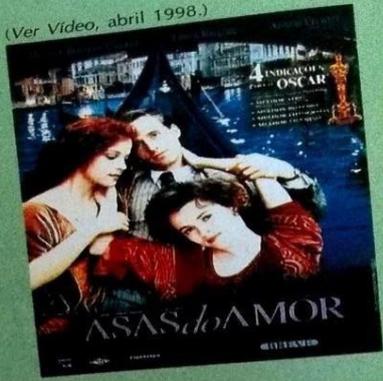
CONCEITUANDO

Todos os seres que nos circundam diferenciam-se por algumas características que lhes são próprias. Assim, por exemplo, podemos caracterizar o céu da cena do cartum de Mordillo empregando palavras como *azul, bonito, bom, límpido, sem nuvens*, ou caracterizar a mulher por meio de palavras como *sensível, delicada, feia, bonita, engraçada*.

Essas palavras — *azul, bonito, sensível, delicada, feia*, etc. — são **adjetivos**.

Adjetivo é a palavra que caracteriza os seres. Refere-se sempre a um substantivo explícito ou subentendido na frase, com o qual concorda em gênero e número.

Quando à *formação*, os adjetivos podem ser **primitivos** (estreito, liso); **derivados** (brasileiro, louvável); **simples** (querido, perigoso); e **compostos** (cor-de-rosa, científico-literário).



Dá-se o nome de **locução adjetiva** à expressão com valor de adjetivo formada por preposição + substantivo. No título desse filme, por exemplo, *do amor* constitui uma locução adjetiva.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Cereja & Magalhães (1999, p. 112).

Mesmo que as atividades estejam estruturadas a partir de um gênero textual do discurso, elas continuam privilegiando a metalinguagem no ensino da Língua Portuguesa, conforme demonstra a figura 02, abaixo, que traz uma atividade elaborada a partir de uma tirinha.

Figura 02: sequência de atividades sobre adjetivo I

EXERCÍCIOS

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 3:







(Bill Watterson. *Felino selvagem psicopata homicida*. São Paulo: Best News, 1996. v. 2, p. 31.)

- 1 Calvin oferece um tipo de trabalho, chamado “opiniões sinceras”. Observando a fala de Calvin no 3º quadrinho, responda:
 - a) Com que palavras ele caracteriza esse trabalho? *social e voluntário*
 - b) A que classe de palavras elas pertencem? *A classe dos adjetivos.*
- 2 No 2º quadrinho, Calvin emprega adjetivos e locuções adjetivas que caracterizam Susie fisicamente. Identifique-os e indique a que substantivos se referem. *adjetivos: esbugalhados (olhos), melequento (nariz); locuções adjetivas: de besouro (traseiro), de morcego (cara), de mortadela (cérebro)*
- 3 Observe o 3º quadrinho. Por que Calvin acha que esse tipo de trabalho não é para ele? *Porque Susie, provavelmente, achou as opiniões de Calvin “sinceras” demais e reagiu batendo nele.*
- 4 Suponha que você tivesse que empregar no plural os seguintes adjetivos compostos:

saías azul-clar△	relações lus△-brasileir△
problemas sóci△-polític△-econômico△	escolas médic△-cirúrgic△

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Cereja & Magalhães (1999, p. 114).

Nas atividades da figura 02, pudemos constatar que o adjetivo continua sendo estudado como caracterizador de algum substantivo. Verificamos que os autores propuseram, ainda que presos ao estruturalismo, uma proposta de ensino da língua diferente das gramáticas tradicionais, abordando o adjetivo a partir do texto. Contudo, em uma das sequências de atividades intitulada "O adjetivo na construção do texto", demonstrada na figura 03, utiliza-se como suporte para o desenvolvimento de tal atividade um texto do gênero publicidade. O texto possibilita uma multiplicidade de leituras ao se trabalhar a noção adjetiva na sua construção, porém o comando da atividade segue o modelo tradicional ao orientar a identificação do adjetivo ou locução adjetiva no enunciado.

Figura 03: abordagem do adjetivo no texto.

O ADJETIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia o anúncio seguinte e responda às questões propostas.



Novo Milka Morango. Sorvete de baunilha mesclado com uma incrível calda de morango, e cobertura crocante feita com o delicioso chocolate Milka.

A mais tenra tentação.

Kibon

(Atrevida, ano IV, nº 41.)

1 Tanto no enunciado da parte superior do anúncio quanto no enunciado da parte inferior destaca-se o emprego do adjetivo ou de locuções adjetivas. adjetivos: bonito, gostoso, novo, incrível, crocante, delicioso; locuções adjetivas: com recheio, de baunilha, de morango

a) Identifique os adjetivos e as locuções adjetivas empregados nos dois enunciados.

b) Considerando a intencionalidade do texto, isto é, a finalidade com que ele foi criado, justifique o predomínio dessa classe gramatical. Sendo o anúncio um texto publicitário, que tem a finalidade de promover um produto (no caso, um sorvete), é natural que se empreguem adjetivos capazes de ressaltar suas qualidades positivas.

2 O enunciado da parte superior apresenta intencionalmente uma ambigüidade. Sem levar em conta a imagem, responda:

a) Qual parece ser, em princípio, o "sonho de toda mulher"? Encontrar o homem ideal, que reúna as características "bonito, gostoso e com recheio".

b) Cruzando o texto com a imagem, que novo sentido ganha esse *sonho*? De que o sonho feminino é saborear um sorvete que reúna essas qualidades.

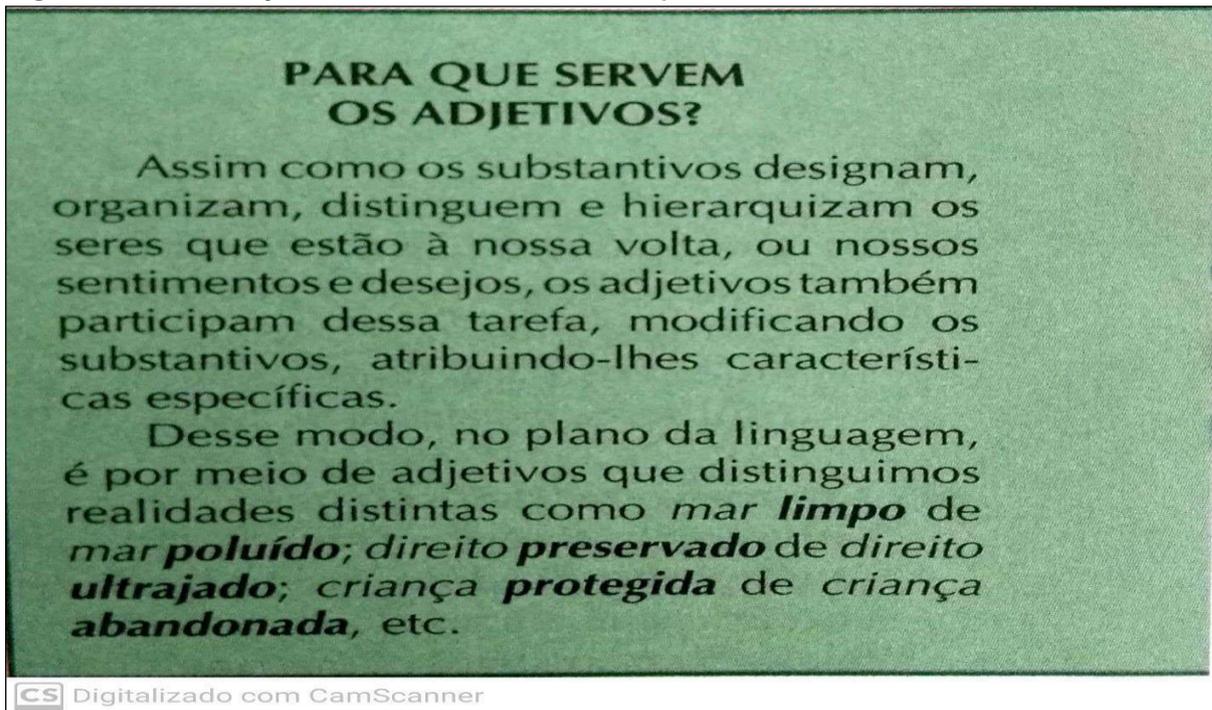
CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Cereja & Magalhães (1999, p. 116).

Assim, apesar de Cereja & Magalhães (1999) apresentarem um trabalho com o adjetivo a partir de gêneros textuais do discurso, observamos que, mesmo quando se

trata do estudo do adjetivo na construção do texto, a abordagem conceitual continua limitada à tradição gramatical, porque à direita das atividades há um boxe com informações sobre a função do adjetivo, conforme é apresentada na GT, ou seja, como modificador do substantivo. A figura 04 ilustra bem essa informação.

Figura 04: informação sobre a utilidade dos adjetivos.



Fonte: Cereja & Magalhães (1999, p. 117).

Castilho (2014), na “Gramática do Português Brasileiro” de sua autoria, traz uma abordagem mais funcional das classes gramaticais. O adjetivo aparece no índice em um capítulo designado “Sintagma Adjetival” e é apresentado como categoria dos especificadores e dos complementadores, em uma posição de núcleo. Com relação ao estatuto categorial do adjetivo, esse autor, baseando-se em estudos sobre a gramática latina, pontua que

[...] a Gramática latina não distinguia adjetivos dos substantivos, reunindo-os sob a denominação de *nomen*, em português *nome*, com as especificações *nomen substantivum* e *nomen adiectivum*. Essa decisão se deve aos pontos de contato morfológico entre essas classes. A partir do século XVIII os gramáticos das línguas românicas passaram a tratar o adjetivo separadamente do substantivo (CASTILHO, 2014, p. 511).

Ao longo do capítulo “O sintagma adjetival”, Castilho (2014) discorre sobre as diferenças morfológicas entre adjetivo e substantivo, faz uma analogia entre essas

duas classes. Afirma que elas compartilham as propriedades morfológicas de gênero e número, mas se diferenciam na flexão. Segundo esse autor o adjetivo aceita flexão de grau por sufixo produtivo, por exemplo, branquíssimo, ou por terminações que são vestígios do latim, tais como, maior, menor, melhor, pior. Acrescenta que os adjetivos podem ser criados por derivação de modo, expressa por {-vel}, aceita derivação por {-mente}, transformando-se em advérbio e também a derivação de quantificação, expressa por {-oso, -al}. Essa é a distinção entre o adjetivo e o substantivo determinado por Castilho (2014) com base nos estudos de Câmara Jr (1970, p. 73).

Prosseguindo com as considerações sobre o adjetivo, Castilho (2014) aborda as diferenças sintáticas entre o adjetivo e o substantivo, esclarecendo que os adjetivos podem se configurar como expressões que ocorrem em função atributiva e função predicativa. Ele descreve o adjetivo como núcleo do sintagma adjetival, como uma classe basicamente predicadora, funcionando como adjunto adnominal enquanto constituinte do sintagma nominal. Ao tratar da sintaxe do adjetivo, apresenta o adjetivo como adjunto adnominal, como núcleo de uma minissentença encaixada no sintagma verbal, além de falar da concordância e da colocação dos adjetivos nos enunciados.

Ao caracterizar o adjetivo do ponto de vista semântico, Castilho (2014) tece considerações acerca dos papéis de qualificadores e quantificadores, afirmando que esses modificam a extensão dos substantivos, já aqueles são os que interferem nas propriedades intencionais do substantivo. Com relação aos adjetivos de caráter qualificativo, Castilho (*op.cit*) considera que eles alteram as propriedades do substantivo de forma

[...] a agregar traços (i) de qualificação polar, por antonímia; (ii) de dimensão; (iii) de graduação; e (iv) de aspectualização. É evidente que esses traços derivam das propriedades intensionais (sic) do adjetivo. O que vemos aqui é, de novo, um movimento de traços do adjetivo predicador em direção ao substantivo. É preciso reconhecer que a grande maioria dos adjetivos qualificadores se concentra na subclasse (i), atribuindo aos substantivos traços de difícil sistematização, visto cobrirem campos semânticos muito diversos (CASTILHO, 2014, p. 526).

Nesse sentido, os adjetivos qualificadores atuam sobre o substantivo somando a ele um sentido a partir do discurso verbalizado pelo enunciador dando uma caracterização

ao substantivo de caráter polar – *fácil/difícil, bonito/feio*; ou dimensional – *largo/longo, alto/baixo*; adjetivos qualificadores graduadores – *vocês têm certeza?/ - absoluta... Quem é que não entendeu?* Os qualificadores aspectualizadores imperfectivos - *a bolsa de valores sofreu uma queda **lenta** na última semana*; e perfectivos – *aqueles assuntos que: não provocam em mim um interesse **momentâneo** muito grande*. Quanto ao aspecto quantificador do adjetivo, Castilho (2014) diz que eles modificam a extensão dos substantivos e, ao quantificar, adicionamos ou subtraímos traços semânticos, resultando duas subclasses:

Adjetivos quantificadores aspectualizadores iterativos. Estes adjetivos, por assim dizer, “pluralizam” o estado de coisas descrito pelos substantivos deverbais a que se aplicam. [...] o aspecto tem uma face quantitativa e uma face qualitativa a que se aplica. Em (46a), o adjetivo negrito exemplifica a face quantitativa do aspecto:

(46)a) *Talvez o fluxo enorme que havia de pessoas se devesse a circunstâncias que era um sábado...de quando já não havia mais o trabalho **normal** da cidade né?*

Adjetivos quantificadores delimitadores. Os adjetivos delimitadores afetam a extensão da classe-escopo, que passa a restringir-se a uma perspectiva (i) específica; (ii) dada por determinado domínio do conhecimento. [...]. Os adjetivos quantificadores delimitadores de domínio operam no sentido de fornecer ao ouvinte instruções sobre como entender o referente codificado no substantivo [...] (CASTILHO, 2014, p. 530).

Assim, entendemos que os adjetivos com aspecto quantificador encontram-se em posição delimitada, uma vez que não são predicativos e nem se colocam em posição anteposta ao substantivo: *lá está ele com uma cerveja **habitual*** (adjetivo quantificador aspectualizado iterativo); *a ideia **básica** aqui é que...* (adjetivo quantificador delimitador específico, substantivo em sentido literal); *o Brasil anda cheio de **meias-verdades*** (adjetivo quantificador delimitador genérico, substantivo em sentido metafórico); *uma questão **econômica** dificulta a demarcação das terras dos índios* (adjetivo quantificador delimitador de domínio)¹².

Bagno (2012) na sua “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro” traz uma proposta de estudo das classes gramaticais de uma forma que contraria as abordagens convencionais. Essa abordagem na contramão da tradição se deve ao fato de que esse linguísta prima por um estudo da língua que tenha a mais absoluta

¹² Os exemplos desse parágrafo foram retirados da gramática de Castilho (2014, p.p. 229/230).

liberdade, segundo ele, para designar seus construtos teóricos e seus objetos de trabalho.

Bagno (2012) traz uma abordagem prosaica sobre as classes gramaticais, vem pontuando a história do adjetivo como uma longa história, fazendo uma analogia com o substantivo, mostrando que o adjetivo apresenta propriedades morfossintáticas que faltam ao substantivo. Quanto ao gênero e número eles se apresentam de forma redundante, mas, em relação ao grau, há uma distinção. Ao longo do estudo sobre o adjetivo, Bagno (2012) trata das flexões de grau dessa classe realizadas em sufixo-vel (amável), sufixo-oso (famoso), sufixo-ês/-ense (vinho francês) e da modalização por meio de advérbio (muito feliz).

Esse recorte teórico, realizado a partir das leituras de algumas gramáticas e manuais de gramática, permite-nos visualizar como o ensino da língua materna geralmente se ancora em conceitos tradicionais, com atividades sistematizadas que prescrevem as regras estabelecidas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira. Dessa forma, na abordagem conceitual do adjetivo, grande parte das gramáticas normativas não apresenta atividades voltadas para uma prática mais criativa.

Na “Gramática do Português Brasileiro” Castilho (2014) traz uma pesquisa minuciosa sobre o adjetivo sem uma proposta de atividades gramaticais, a conceituação ainda é teórica, mesmo quando aborda os aspectos qualificador e quantificador do adjetivo ele o faz sob a visão funcional com resquícios estruturalistas, tal estudo ainda fica aquém da noção de qualificação segundo a teoria culioliana.

Bagno (2012) em princípio, narra que: “quando acompanhamos, por exemplo, a longa história do adjetivo (como vamos fazer nesse capítulo), nos surpreendemos com a volubilidade desse personagem épico. Mas não vamos nos precipitar [...]”. A expectativa que temos é de uma abordagem diferente da tradicional, porém, ao apresentar essa longa história, verificamos que a teoria corrobora com a da GT. Talvez seja por isso que tanto Bagno (2012) quanto Castilho (2014) preservam nas obras aqui apresentadas o nome “gramática”.

3.1.2 Abordagem no livro didático¹³

O livro didático (LD) pode ser entendido como o principal apoio disponibilizado para o professor fazer a mediação na sala de aula, embora não devesse ser a única fonte de informação para o docente e para o aluno. Todavia, algumas comunidades escolares não possuem acesso a outras fontes informativas existentes e isso faz com que o livro didático, quando disponível na escola, seja um instrumento de trabalho constante no dia-a-dia, restringindo os conteúdos da aula a ele, sem possibilitar ao aluno ampliar as informações que o colocam em diálogo com o mundo.

No entanto, apesar dos avanços em relação à produção do LD, a abordagem dos conteúdos gramaticais nele sofreu pouca ou nenhuma alteração. Para analisar a abordagem sobre o adjetivo em tal recurso, elencamos dois livros de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II, de coleções diferentes e aprovadas pelo PNDL em 2016. São eles: "Português e Linguagens" dos autores William Cereja e Thereza Cochar, e o livro didático adotado pela escola onde a pesquisa aconteceu "Para viver juntos - Português" de Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares.

Cereja & Cochar (2014) produziram um livro de agradável visualização, com um bom aproveitamento do espaço da página o que permite uma melhor leitura das informações. Fazem uma abordagem sobre o adjetivo a partir do texto, permitindo ao aluno a construção do conceito. Iniciam a seção "Língua em foco - O Adjetivo", a partir da leitura do texto imagético, uma foto de uma criança na água, figura 05, que vive na aldeia indígena Sai Cinza. As atividades propostas, figura 05, partem do texto,

¹³ A introdução do livro didático na educação brasileira remonta à longa data. Em 1937, o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro, que vem legitimar, no cenário da educação, o livro didático, logo após intuíu-se, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), depois, em 1945, com Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º. Num percurso longo de 80 anos, o PNDL foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Nos dias atuais, o PNDL é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. Com a extinção da FAE em 1997 e a transferência da execução da política para o PNDL (Programa Nacional do Livro Didático do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)), a produção dos livros passou a ser de larga escala, com mais opções de títulos e possibilidades periódicas de renovação das escolhas pela escola. (Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>, acesso em 27/07/2020).

No entanto elas induzem o aluno a descrever a cena fotografada por meio de perguntas do tipo: como é o lugar? Como está o dia? Nesses questionamentos são dados os adjetivos: claro, escuro ou chuvoso. Esse tipo de indução não permite ao aluno inferir sentido a partir da leitura da foto. E, por ser a descrição uma tipologia textual que exige um processo de adjetivação, o aluno não precisa muito esforço para a caracterização.

Figura 05: sequência de atividades sobre adjetivo II

A língua em foco

O ADJETIVO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Observe a foto abaixo, de Valéria Almeida.



1. Repare nos elementos que compõem a foto.

a) A cena é típica de região urbana ou de região rural? Rural.

b) Como é o lugar? Descreva-o. É um trecho de rio ou lago, com um pier rústico, de madeira.

c) Como está o dia: claro, escuro ou chuvoso? Claro.

2. Sobre a menina que se vê na foto, responda:

a) O que ela está fazendo? Nadando ou brincando na água.

b) O que indica tratar-se de uma garota indígena? O rosto e o corpo com desenhos, o colar de contas e a pulseira colorida, a ausência de trajes de banho, a pele bronzeada.

c) Como são os cabelos dela? Longos, lisos e negros.

d) Pela expressão, como você imagina que ela está?

alegre
 triste
 pensativa

Fonte: Cereja & Cochar (2014, p. 115).

As atividades apresentadas têm a função de colaborar com a construção do conceito sobre o adjetivo. De acordo com Cereja & Cochar (2014),

[...] ao responder às questões anteriores, você certamente empregou palavras que, na língua, desempenham o importante papel de caracterizar os seres. Esse tipo de palavra chama-se **adjetivo**. Enquanto o substantivo é a palavra que nomeia os seres, o adjetivo é a palavra que modifica o substantivo, indicando tamanho, cor, tipo, beleza, defeitos, qualidades, enfim, características do ser nomeado pelo substantivo. Assim, as palavras que indicam características de elementos relacionados à menina (colar **de contas**, pulseira **colorida**, pele **bronzeada**, cabelos **longos, lisos e negros**, expressão **alegre**) são adjetivos (CEREJA & COCHAR, 2014, p. 115).

Embora a pretensão dos autores fosse construir o conceito a partir do texto, isso não ficou claro, uma vez que as respostas são sugeridas para que o aluno responda apenas com palavras que determinam algo. Eles pontuam que, ao responder às questões, usaram-se palavras com a função de caracterizar os seres. Mais uma vez a questão da definição do que são seres? Seria lugar, dia ou expressão facial? Por fim, determinam que as palavras que modificam os substantivos, atribuindo-lhes certas características, são chamadas de **adjetivos**.

As sequências de atividades, apresentadas no livro em análise, apesar de elaboradas a partir dos gêneros textuais tirinha e cartum, seguem o modelo de estudo da língua por meio da metalinguagem. Os exercícios da figura 06, a seguir, trazem uma proposta envolvendo o gênero textual tirinha.

Figura 06: sequência de atividades.

EXERCÍCIOS

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 1 e 2.



(Folha de S. Paulo, 4/5/2013. Folhinha.)

- Na tira, as placas apresentam informações que se ampliam à medida que as personagens avançam.
 - Que locução adjetiva é empregada nas placas para caracterizar a ilha? *das flores*
 - Que adjetivos são empregados para caracterizar as flores? *gigantes, carnívoras*
 - Qual adjetivo ou locução adjetiva justifica a advertência feita nas placas? *carnívoras*
- Que procedimento utilizado pelo autor produz o suspense observado na tira?
A ampliação progressiva de informações sobre a ilha, feita por meio do emprego de adjetivos e de uma locução adjetiva.

116

Fonte: Cereja & Cochar (2014, p. 116).

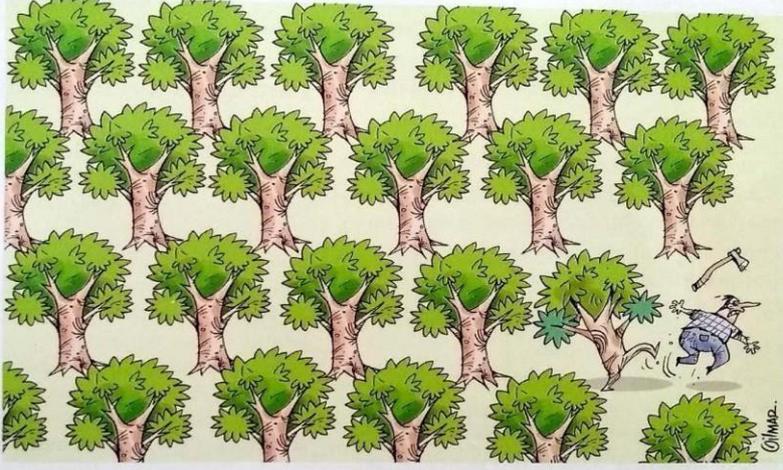
O texto utilizado, para o desenvolvimento dos exercícios, permite uma multiplicidade de inferências. Uma leitura atenta das imagens possibilita a construção de uma narrativa. No entanto, o comando para a execução desses exercícios continua tradicional, induzindo o aluno a responder mecanicamente, sem relacionar as imagens ao contexto narrativo e à importância que as palavras exercem nesse contexto.

Os exercícios a seguir, referentes ao texto cartum da figura 07, trazem uma proposta mais reflexiva, voltada para a leitura da imagem do gênero textual cartum. Observamos que, mesmo sugerindo respostas com palavras que poderiam caracterizar os elementos da cena, o aluno, nessa atividade, pode usar da sua livre escolha para selecionar palavras pertencentes ao seu próprio léxico de acordo com seu repertório cultural.

Figura 07: gênero textual cartum.

EXERCÍCIOS

1. Observe este cartum, de Gilmar:



a) Que adjetivos podem caracterizar as árvores e o lenhador? *árvores: grandes, frondosas; lenhador: humano, mortal*

b) Caracterize as árvores e a roupa do lenhador, usando adjetivos compostos. *árvores verde-escuras; roupa azul-clara*

c) Como você acha que as árvores estão se sentindo? Responda empregando na frase um ou mais adjetivos.
Resposta pessoal. Sugestão: As árvores parecem revoltadas, furiosas.

2. Com frequência se empregam os adjetivos **ornamental**, **frutífera**, **genealógica** e **natalina** junto com o substantivo **árvore**. Em qual dessas situações a palavra **árvore** não tem seu sentido próprio? *árvore genealógica*

117

Fonte: Cereja & Cochar (2014, p. 117).

Acreditamos ser um indício de uma nova postura no ensino da língua, voltado para a análise e reflexão dos elementos linguísticos. Para finalizar a abordagem sobre o adjetivo, os autores elaboram uma série de atividades com base em uma tirinha, buscando focar o adjetivo na construção do texto com perguntas também indutivas. O exemplar pedagógico "Para viver juntos - Português" explora os diversos gêneros textuais do discurso como suporte para o desenvolvimento das atividades propostas. O capítulo dedicado ao adjetivo, inicialmente, apresenta um excerto de uma notícia,

figura 08, gênero textual do universo jornalístico, por excelência, informativo. Todavia não se explora uma leitura interpretativa, além da compreensão do que está posto nas linhas textuais, por isso as questões se limitam a perguntas mecânicas, objetivando definir o conceito de adjetivo.

Figura 08: texto e atividades sobre adjetivo I.

Adjetivo

●●● Definição

1. Releia o trecho a seguir.

Diariamente o Ibama recebe animais silvestres de todas as idades e todas as espécies. Só no ano passado, foram contabilizados 524 bichos entregues no instituto. A analista conta que, quando o processo de reabilitação acusa que o animal não tem condições de voltar para a floresta, ele é destinado para zoológicos.

“Geralmente quando o animal chega aqui já na fase adulta, é muito raro que ele consiga se readaptar à vida silvestre, na floresta. Nesses casos, ele é enviado para zoológicos que tenham estrutura para recebê-los com o maior conforto, mantendo o contato com o ser humano”, disse.



- a) De acordo com o trecho, qual tipo de animal é recebido pelo Ibama?
- b) Entre os animais recebidos pelo Ibama, quais dificilmente conseguem se readaptar à vida na floresta?
- c) Que palavra os termos indicados nas respostas anteriores estão caracterizando? Ela pertence a qual classe de palavras?
- d) Qual é a importância da caracterização dos animais para o leitor dessa notícia?

Fonte: Costa; Marchetti; Soares (2015, p. 130).

Verificamos que, mesmo a partir de um comando mecânico, as alternativas (a) e (b) induzem o aluno a responder com palavras adjetivas, retiradas do texto e a questão de letra (c) indica que as respostas anteriores caracterizam outra palavra e exige que defina a qual classe gramatical pertence. A pergunta da questão (d) é um pouco mais interessante, porque o aluno responderá, conforme o seu entendimento, a importância da caracterização dos animais para a compreensão textual do leitor dessa notícia.

É importante ressaltar que, apesar da tentativa de levar o aluno a construir o conceito sobre o adjetivo, os autores o definem ao final da atividade, pontuando que as palavras que caracterizam o substantivo têm o nome de adjetivo. Portanto, adjetivos são

palavras que caracterizam substantivos, acrescentando-lhes noções de qualidade, condição, julgamento, estado, etc.(COSTA, et. al. 2015).

Essa obra pedagógica traz um número considerável e bastante diversificado de atividades acerca dessa classe gramatical. Após a definição do adjetivo como caracterizador do substantivo, são apresentadas, passo a passo, outras formas de como o adjetivo pode aparecer, apontando: classificação, adjetivo e suas flexões, o valor semântico das flexões dos adjetivos, etc. Todas essas informações vêm seguidas de atividades, cujos exemplos, apresentaremos a seguir. Quanto à classificação do adjetivo, as atividades são uma sequência de perguntas sistematizadas para serem respondidas a partir da leitura de uma sinopse do livro “As Crianças da Água”, apresentada na figura 09 a seguir.

Figura 09: texto e atividades sobre adjetivo II.

Classificação dos adjetivos

3. Leia a sinopse do livro *As crianças da água*.

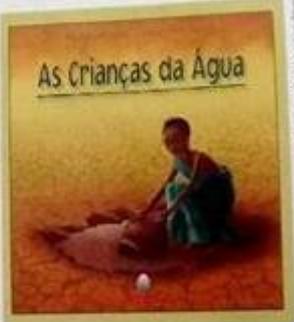
Em livro, crianças de todo planeta falam da importância da água

Jovens esquimós, indígenas, africanos, russos, chineses, árabes, entre outros, são personagens de *As Crianças da Água*, obra infantojuvenil com texto de Angèle Delaunois e ilustrações de Gérard Frischeteau. No livro, meninos e meninas falam da importância do líquido mais precioso do planeta para sua cultura por meio de poemas.

[...]

A obra tem como propósito assumido dar uma abordagem diferente para o tema da ecologia e mostrar, de forma poética, como a preservação da água é fundamental para todos os habitantes do globo.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/2015/02/1586647-em-livro-criancas-de-todo-planeta-falam-da-importancia-da-agua.shtml>>. Acesso em: 4 mar. 2015.



a) Qual é o tema do livro *As crianças da água*?

b) Quais são as palavras que caracterizam as personagens da obra?

c) O que essas palavras indicam sobre as personagens?

d) A obra é destinada ao público *infantojuvenil*, que é um adjetivo formado por duas palavras. Quais são elas?

3a. O livro fala de maneira poética sobre a importância da água para diferentes culturas.

3b. As palavras são: *jovens, esquimós, indígenas, africanos, russos, chineses e árabes*.

Fonte: Costa; Marchetti; Soares (2015, p.131).

As atividades focadas nesse exercício são elaboradas por meio de perguntas diretas e não apresentam uma necessidade de interpretação textual de modo que o sujeito precisasse fazer uma conexão das ideias do texto com a realidade para respondê-las. Basta realizar um primeiro nível de leitura, ou seja, compreender apenas o que está

posto nas linhas do texto, fazendo um exercício de decodificação das informações para encontrar a resposta; não há um estímulo que leve o leitor a operar sobre a linguagem.

A seção que está relacionada às atividades de fixação do conteúdo é intitulada “Reflexão Linguística Na Prática” figura 10. Percebemos que nela algumas das atividades propostas estão um pouco mais voltadas na reflexão do uso da linguagem no texto.

Figura 10: texto e atividade de prática do adjetivo.

REFLEXÃO LINGUÍSTICA Na prática

1. Leia o poema e responda às questões propostas.

Corrente de formiguinhas

Caminho de formiguinhas
fiozinho de caminho.
Caminho de lá vai um,
atrás de uma lá vai outra.
Uma, duas argolinhas
corrente de formiguinhas.

Corrente de formiguinhas,
centenas de pontos pretos,
cabecinhas de alfinete
rezando contas de terço.

Nas costas das formiguinhas
de cinturinhas fininhas
Pesam grandes folhas mortas
que oscilam a cada passo.
Nas costas das formiguinhas
que lá vão subindo o morro
igual ao morro da igreja,
folhas mortas são andores
nesta Procissão dos Passos.

GLOSSÁRIO

Andor: objeto utilizado para carregar imagens nas procissões.

Procissão dos Passos: manifestação, cortejo religioso realizado anualmente na cidade de Recife.

Henriqueta Lisboa, *O menino poeta: obra completa*, São Paulo: Peirópolis, 2008, p. 20.

a) O adjetivo *fininhas*, utilizado para caracterizar a cintura das formigas, está no diminutivo. Que sentido esse uso acrescenta ao poema? Além de indicar a fragilidade da formiga, esse uso revela aletividade do eu lírico em relação às formigas.

b) Qual oposição é revelada pelos adjetivos utilizados para caracterizar o corpo das formigas e as folhas? A formiga é pequena, frágil, enquanto as folhas são grandes e pesadas para as formigas.

c) A oposição apresentada pelo uso dos adjetivos sugere um modo de ser das formigas. Que modo de ser é esse? Justifique sua resposta. O uso dos adjetivos sugere que as formigas trabalham de forma intensa, pois

Fonte: Costa; Marchetti; Soares (2015, p.132).

Na letra (a) dessa questão, há uma pergunta sobre o sentido que o diminutivo do adjetivo “*fininha*” acrescenta a esse texto poético, no momento em que o aluno começa a relacionar o que é ser fininho ou não ser fininho, ele estará fazendo uma operação de linguagem inconscientemente, até mesmo, na questão de letra (b) e (c) em que se pergunta sobre a importância da posição marcada pelos adjetivos para caracterizar o corpo das formigas e das folhas, o aluno também faz uma operação com a linguagem. Notamos que os autores intencionaram explorar o uso da língua de forma reflexiva, mas isso não acontece com os demais os exercícios que exploram a língua por meio de questões que preservam o tradicionalismo gramatical.

Vejamos a atividade da figura 11, na qual o manual utiliza em outro bloco de atividade da “Reflexão Linguística Na prática” o gênero textual crônica para elaborar perguntas como - Quais são os adjetivos que caracterizam o menino Zé? Quais desses adjetivos não sofrem flexão de gênero? Por quê? Assim seguem as demais perguntas dessa sequência de atividades.

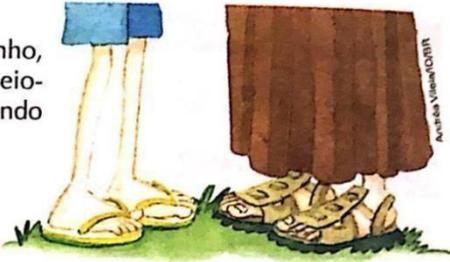
Figura 11: atividade com o texto “Continho”.

1. Leia o texto a seguir.

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.



Paulo Mendes Campos. *Crônica 1*. 27. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 76 (Coleção Para Gostar de Ler).
© by Joan A. Mendes Campos.

a) Quais são os adjetivos que caracterizam o menino Zé?
Os adjetivos triste, magro e barrigudinho.

b) Qual desses adjetivos não sofre flexão de gênero? Por quê?
O adjetivo triste, porque é um adjetivo de gênero uniforme, isto é, tem a mesma forma para o feminino e o masculino.

c) A utilização do adjetivo no diminutivo indica qual característica do menino?
Além de indicar que a barriga do menino é saliente, expressa também uma certa aparência de fragilidade.

d) O que esses adjetivos revelam sobre a condição social do menino?
Os adjetivos revelam que o menino é simples, com carência material e afetiva.

e) Qual é o sentido do adjetivo no trecho: “Na soalheira danada de meio-dia”?
O adjetivo danada, nesse trecho, refere-se a uma ideia ruim, a pior hora de intensidade do sol, a hora mais quente do dia.

f) Como o vigário é caracterizado?
Ele é caracterizado como gordo.

g) Considerando o contexto, o que significa “Engraçadinho duma figa!”? Essa expressão refere-se ao menino de forma negativa, indicando a irritação do vigário diante das respostas que lhe foram dadas. Poderia significar, por exemplo, garoto malcriado.

h) No texto, há uma situação inusitada que provoca humor. Que situação é essa?
O menino, muito simples e aparentemente frágil, apresenta respostas inusitadas ao vigário, surpreendendo-o, o que provoca humor.

Fonte: Costa; Marchetti; Soares (2015, p.144).

Na seção “Língua Viva”, figura 12 apresentada abaixo, os autores abordam o valor semântico da flexão dos adjetivos, propondo uma reflexão sobre o sentido deles no texto poético “Porquinho-da-índia” do poeta modernista Manuel Bandeira, mais uma vez o texto serve de suporte para elaboração das atividades, esvaziando toda a sua poesia. A busca pelo valor semântico do adjetivo nas questões propostas e a sua flexão, tratados de forma sistematizada, não permite que o aluno reflita sobre a subjetividade poética presente no texto e a importância do adjetivo para a construção de sentido da poesia. As perguntas estão relacionadas ao comportamento do porquinho cópia dos versos em que os adjetivos se flexionam em grau. A exploração

do valor semântico dos adjetivos no poema poderia se aproximar de uma prática epilinguística caso a abordagem fosse menos tradicional.

Figura 12: atividade sobre o valor semântico dos adjetivos.

LINGUA VIVA Responda sempre no caderno.

O valor semântico da flexão dos adjetivos

1. Leia o poema e responda.

Porquinho-da-índia
 Quando eu tinha seis anos
 Ganhei um porquinho-da-índia
 Que dor de coração me dava
 Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
 Levava ele pra sala
 Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
 Ele não gostava:
 Queria era estar debaixo do fogão.
 Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas...



– O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada.

Manuel Bandeira. *Estrela da vida inteira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. p. 130. **ACERVO PNBE**

a) De acordo com o poeta, como o porquinho-da-índia se comportava?
O porquinho gostava de ficar embaixo do fogão e não se importava com as tentativas de aproximação do dono.

b) O que esse comportamento do porquinho provocava no dono?
O dono do porquinho ficava triste e tentava mudar a situação.

c) Copie o verso em que os adjetivos estão flexionados em grau.
"Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos"

d) Qual flexão de grau ocorre nesse verso? Justifique.
Gráu comparativo de superioridade, pois se afirma que os lugares são mais bonitos e limpos que embaixo do fogão.

e) Copie os diminutivos utilizados no texto.
Bichinho, limpinhos, ternurinhas.

f) Qual significado o uso do diminutivo *limpinhos* tem nesse poema?
O uso do diminutivo revela a afetuosidade por um lugar da casa, além de enfatizar a higiene dele.

g) No último verso do poema, afirma-se que "o porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada". Qual é a relação entre o comportamento do porquinho e essa afirmação?
O porquinho não demonstrava afeto e não permitia que o menino se aproximasse dele. Assim, o

Fonte: Costa; Marchetti; Soares (2015, p.147)

3.1.3 Abordagem em material lúdico alternativo

O ensino de Língua Portuguesa, ou melhor, o ensino da gramática explorando materiais lúdicos, visa possibilitar uma aprendizagem da Língua de forma mais aprazível. Os recursos lúdicos também podem proporcionar tanto ao professor quanto ao aluno uma abordagem diferenciada para o processo ensino e aprendizagem, além disso, aparentemente permite um ensino diferenciado do tradicional.

O material lúdico selecionado para a verificação da abordagem do adjetivo situa-se no âmbito da literatura infantil, compreendendo um texto do autor Monteiro Lobato, do livro "Emília no País da Gramática" e três livros com historinhas infantis que trabalham a classe gramatical adjetivo, um da autora Rosa de Lima Leidens, "O mundo divertido das palavras - Adjetivo", outro do autor Walter Vetillo, "Se você fosse um adjetivo" e "Alexia e o reino das palavras" de Cleriston Nascimento da Silva e Antonio Carlos Gomes.

Lobato, um renomado autor da literatura pré-modernista brasileira, transitou com seus escritos entre o século XIX e século XX. Dentre os temas que tratavam de questões polêmicas de um Brasil caipira, anacrônico, inerte, analfabeto e obtuso, também versou sobre questões gramaticais, com a obra "Emília no País da Gramática". A história contada, nessa obra lobatiana, toma uma dimensão metafórica maravilhosa onde a língua é a figuração de um país, habitado por sílabas, pronomes, numerais, advérbios, verbos, adjetivos, substantivos, preposições, conjunções, interjeições. O rinoceronte, Quindim, leva os seus amigos do Sítio do Pica-pau Amarelo, Emília, Pedrinho, Narizinho e Visconde de Sabugosa para esse país. Como um esmero professor, ele é quem tudo explica e tudo mostra.

No Bairro dos adjetivos, as personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo se regozijam com as informações obtidas durante o passeio pelo bairro "*Entre os Adjetivos*".

[...] os meninos viram o Nome Homem, que saía duma casa puxando um adjetivo pela coleira.

- Ali vai um exemplo - disse Quindim. - Aquele substantivo entrou naquela casa para pegar o adjetivo Magro. o meio da gente indicar que um homem é magro consiste nisso - atrelar o Adjetivo Magro ao substantivo que indica homem.

- Logo, Magro é um Adjetivo que qualifica o substantivo - disse Pedrinho - porque indica a qualidade de ser magro.

- Qualidade ou defeito? - asneirou Emília - Para tia Nastácia ser magro é defeito gravíssimo.

- Não burrifique tanto, Emília! - ralhou Narizinho. Deixe o rinoceronte falar (LOBATO, 1987, p.20-1).

Para a época em que esse texto estava inserido, essa abordagem tradicional era muito comum, por isso, considerando o contexto de produção da literatura lobatiana, as

historinhas contidas no livro "Emília no País da Gramática" era o que existia de mais lúdico e criativo para abordar prescrições gramaticais.

Leidens inicia a sua obra infantil com uma narrativa "Um cachorro adjetivado", figura 13. A história conta as façanhas de um cão detetive chamado Rolmes Faro Fino, procurado por uma donzela para investigar o sumiço do seu cachorro que, segundo ela, é um cachorro com muitos adjetivos. Assim segue a narrativa permeada de muitos adjetivos caracterizando tanto o detetive quanto o cão sumido.

Figura 13: a narrativa "Um cachorro adjetivado"



Fonte: Leidens (2000, p. 2)

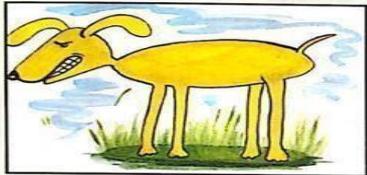
Após o texto narrativo, a autora expõe as suas informações sobre o conhecimento, supostamente, adquirido com o texto lúdico. Define o conceito de adjetivo pontuando

as caracterizações do substantivo cachorro que aparecem durante a leitura. É importante enfatizar que a forma como o autor conta a história do cachorro adjetivado é lúdica, em nenhum momento durante a leitura, percebemos pontuações conceituais sobre o adjetivo. Entretanto, nas páginas seguintes do livrinho, verificamos várias prescrições das regras da gramática normativa quando o autor inicia as informações que ajudarão o leitor infantil a entender o que é um adjetivo. Isso se confirma com as explicações e definição sobre a classe gramatical abordada, figura 14 - "Os adjetivos são palavras que modificam (diferenciam) os substantivos, atribuindo-lhes certas características que indicam tamanho, tipo, idade, beleza, defeitos, virtudes, aspectos, modo de ser, etc". Assim, no tópico "Entendendo o conceito", as definições sobre o adjetivo assumem uma postura tradicional, como podemos verificar na figura abaixo.

Figura 14: conceito de adjetivo

ENTENDENDO O CONCEITO

Observe os desenhos e as frases abaixo e identifique o cachorro de Tila.




Procura-se um **cachorro** grande, magro, feroz, amarelado e agressivo.
 Procura-se um **cachorro** pequeno, preto, fofinho e manso.
 (substantivos) (adjetivos)

Note que todas as palavras em destaque são características de um mesmo substantivo: **cachorro**. No entanto, podemos perceber, com toda a clareza que elas caracterizam dois cachorros bem diferentes.

Observando o trabalho que os adjetivos realizaram nas frases acima podemos comprovar que, realmente, eles modificam um substantivo e nos possibilitam distinguir um cachorro de outro.

Os adjetivos exercem um papel muito importante em nossa vida, pois nos permitem identificar as diferenças e semelhanças entre os seres.

Aqui, os adjetivos (preto e pequeno) são suficientes para sabermos que o cachorro de Tila é o da direita.

Agora ficou muito fácil entender o conceito de ADJETIVO:

Os adjetivos são palavras que modificam (diferenciam) os substantivos, atribuindo-lhes certas características que indicam tamanho, tipo, idade, beleza, defeitos, virtudes, aspecto, modo de ser, etc.

DIVIRTA-SE!

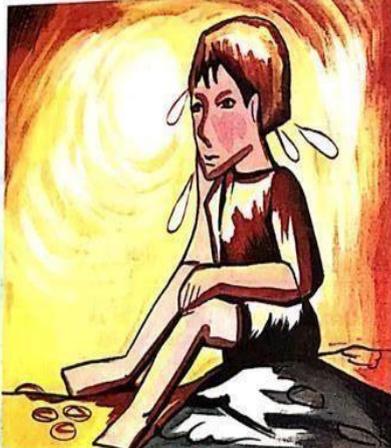
Releia o texto UM CACHORRO ADJETIVADO e anote em seu caderno todos os adjetivos que você encontrar, escrevendo-os ao lado do substantivo que está sendo modificado por eles. Ex.:

dia: (frio, chuvoso) informações: (preciosas, importantes)

Fonte: Leidens (2000, p. 3)

Na atividade "Exercitando o conhecimento", figura 15, percebemos uma postura menos tradicional, uma vez que não induz o leitor, no momento de interação com o material lúdico, a responder apenas com palavras sugeridas pela atividade. O comando pede que caracterize a si mesmo, um ambiente do desenho, a personagem do desenho, um ambiente da sua casa e uma colega. Dessa forma, para elaborar as respostas será preciso construir um texto descritivo, pautado no conhecimento do léxico da língua.

Figura 15: atividade lúdica



EXERCITANDO O CONHECIMENTO

- 1) Procure os adjetivos adequados para caracterizar:
 - a) o ambiente do desenho
 - b) a personagem do desenho
- 2) Conheça a si mesmo/a, descobrindo os seus adjetivos:
 - a) suas características físicas:
 - b) virtudes:
 - c) defeitos:
- 3) Escolha um ambiente da sua casa (quarto, sala, cozinha ou pátio); olhe atentamente para tudo, depois descreva esse ambiente, usando, no mínimo, dez adjetivos.
- 4) Escolha um/a colega ou amigo/a e façam o jogo dos adjetivos. Peguem uma folha de papel e anotem todas as qualidades que um/a vê no/a outro/a; depois, troquem as folhas, leiam tudo e terminem o jogo com "aquele abraço" gostoso e aconchegante!

QUANDO A GENTE CONHECE AS CARACTERÍSTICAS DE UMA PESSOA FICA MUITO FÁCIL ESCOLHER UM PRESENTE LEGAL!



CLASSIFICAÇÃO DOS ADJETIVOS

Os adjetivos podem ser classificados em: simples, compostos, primitivos e derivados. Observe:

SIMPLES:
São adjetivos formados por uma só palavra:
cantora baiana / camiseta azul

COMPOSTOS:
São adjetivos formados por duas ou mais palavras:
música afro-brasileira / camiseta azul-marinho

PRIMITIVOS:
São os adjetivos que não derivam de outra palavra:
camiseta azul / presente grande

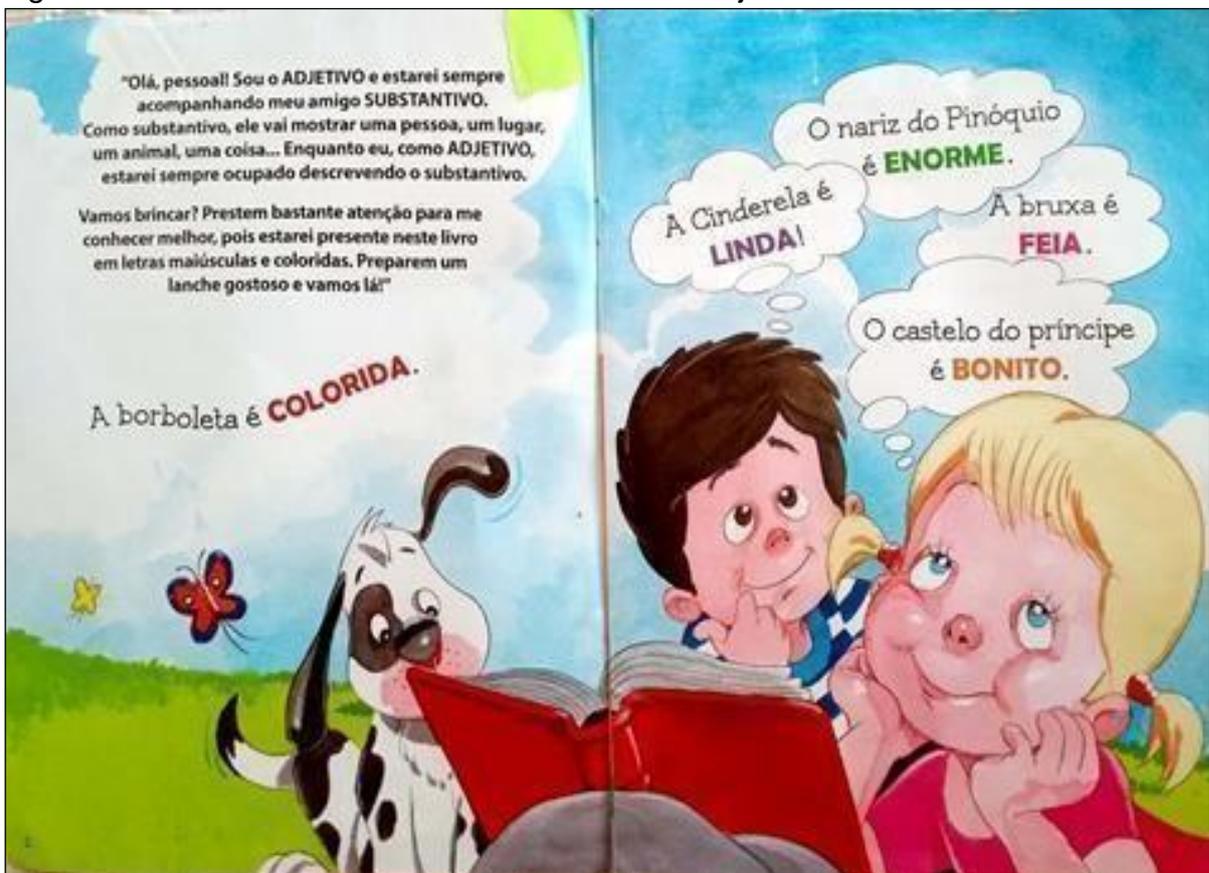
DERIVADOS:
São os adjetivos formados pela derivação de outra palavra:
bicicleta azulada / presente grandioso

Fonte: Leidens (2000, p. 5-6)

O próximo livro observado é de Walter Vetilo, intitulado "Se você Fosse um Adjetivo". Nele o autor desenvolve uma narrativa com ilustrações muito coloridas e alegres, agradáveis de ver e ler. Inicia a história com o próprio adjetivo se definindo e se apresentando ao leitor. Assume a sua função de acompanhante amigo do substantivo, aquele que estará "sempre" ocupado descrevendo o substantivo. O sempre limita

ainda mais a função do adjetivo, ele é aquele termo que só pode estar junto do substantivo, isso é confirmado na figura 16. A seguir, o narrador convida o leitor a brincar com ele e salienta para prestarem bastante atenção, pois ele estará presente no livro em letras maiúsculas, só assim o conhecerão melhor. As crianças que supostamente estão lendo a historinha aparecem com expressão facial pensativa indicando o que os adjetivos presentes no texto podem sugerir.

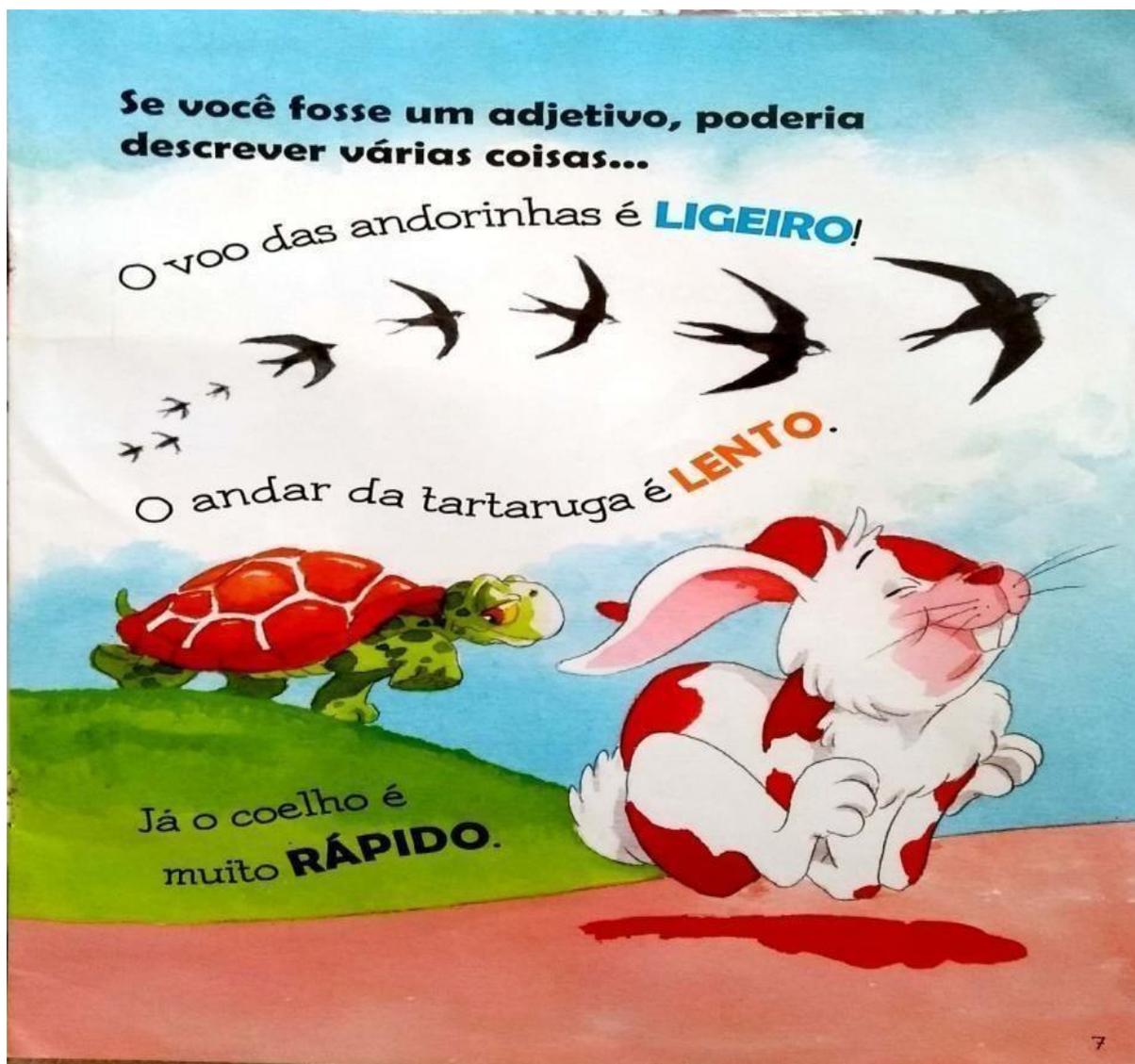
Figura 16: início da narrativa "Se você Fosse um Adjetivo".



Fonte: Vetillo (2015, p. 2-3)

A história segue, mas não há uma linearidade narrativa, porque o narrador adjetivo vai sugerindo ao leitor – “se fosse um adjetivo, poderia nos contar como as pessoas, coisas, animais ou lugares se apresentam” - essa sugestão aparece por meio de um pequeno texto ilustrado com imagens relacionadas à narrativa. Nas páginas seguintes, adjetivo continua contando a sua história com a mesma dinâmica falando “se você fosse um adjetivo” [...], figura 17, mas a partir daí, ele vai se posicionando como um termo que poderia descrever as coisas, não mais aquele que está sempre acompanhando o substantivo.

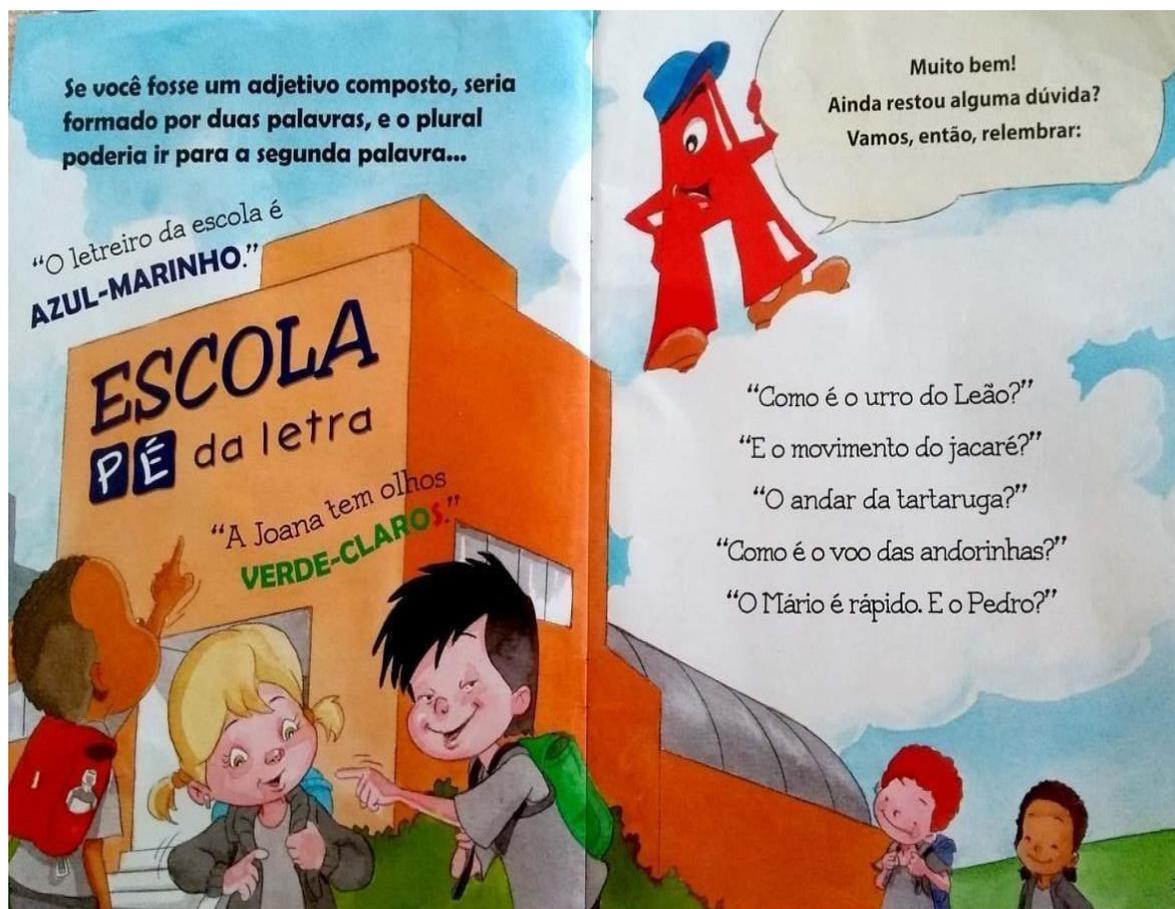
Figura 17: continuação da história “se você fosse um adjetivo...”



Fonte: Vetillo (2015, p. 7)

Ao final do livro, figura 18, a imagem em destaque é o prédio de uma escola “Escola Pé da Letra” com letreiro azul-marinho, adjetivo enfatizado pelo narrador para ensinar sobre adjetivos compostos. Mesmo sendo um livro lúdico a ideia de ensinar continua vinculada ao espaço físico, a escola.

Figura 18: final da história “Se você Fosse um Adjetivo”.



Fonte: Vetillo (2015, p. 14-15)

O quarto material lúdico alternativo analisado foi “Alexia e o reino das palavras”¹⁴. O livro é uma Historinha em quadrinho que apresenta uma proposta de trabalho criativa para o ensino da língua, abordando as classes gramaticais. Silva & Gomes (2018) propõem operações de linguagem em HQ. Assim como Emília, personagem lobatiana, adentra no país da gramática, Alexia durante a narrativa chega ao reino das palavras. Entretanto, no reino das palavras, ao contrário do que acontece com Emília no país da gramática, não há conceituação ou determinação do nome das classes gramaticais, a própria Alexia é o substantivo em pessoa, já no texto lobatiano as classes gramaticais são conceituadas, mesmo que de forma lúdica, conforme a GT.

¹⁴ <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553045>

Ao descrever o adjetivo no português, Trask (2008, p. 20) expõe critérios relacionados à distribuição, à comparação, ao grau, ao uso de afixos e às propriedades negativas, porém algum adjetivo pode não apresentar esses critérios. Conforme advoga esse autor, podemos identificá-los por meio de alguns testes de adjetividade, como a distribuição:

tipicamente um adjetivo pode aparecer em cada um dos espaços vazios abaixo, produzindo uma boa sentença: Este é um livro___; Este livro é___; Por mais_que seja este livro, não é o que queremos. Faça o teste você mesmo com novo, interessante, caro, bonito;
 a comparação: um adjetivo pode ser comparado de várias maneiras: grande / maior/ o maior/ grandíssimo, grandessíssimo [...]. Também pode aparecer na construção tão...quanto: tão bonita quanto Elisa;
 grau: o adjetivo modificado por modificadores de grau como muito, razoavelmente, bem, tão ou bastante [...];
 uso de afixos: entre outras possibilidades, o adjetivo pode tornar os prefixos in- e des- para formar outro adjetivo, o sufixo –mente para formar um advérbio, ou os sufixos –eza, -idade para formar substantivos: feliz/infeliz/felizmente/felicidade [...];
 propriedades negativas: os adjetivos não aceitam os sufixos que acompanham tipicamente os verbos, por exemplo –ndo em português, nem podem ser marcados quanto a tempo (passado vs. Não-passado) (TRASK 2008, p. 20).

Sendo assim, compreendemos que a abordagem desse linguista não se limita a caracterizar o adjetivo como determinante do substantivo, mas definir propriedades típicas dessa classe de palavra, identificando a característica adjetiva por meio de critérios semântico e morfológico. Por exemplo, no teste de adjetividade sobre a distribuição, entendemos que, ao sugerir o preenchimento dos espaços com os adjetivos *novo*, *interessante*, *caro* e *bonito*, estamos trabalhando com noção semântica, isso pode ser compreendido também no exemplo do teste de comparação.

Ao final da sua acepção Trask (2008) conceitua os adjetivos como as palavras que

[...] significam mais tipicamente uma condição ou estado, temporário ou permanente: *grande*, *humano jovem* [...]. Muitos adjetivos expressam percepções subjetivas e não fatos objetivos: *interessante*, *belo*, *nojento*. Alguns poucos adjetivos expressam tipos significativos muito pouco usuais: configuram-se o uso de *rematado* em *rematado idiota* e de *inveterada* em *Ela é uma fumante inveterada* (TRASK, 2008, p. 20-21).

Câmara Jr. (1986) diz que o adjetivo é uma palavra tipicamente nominal ou pronominal, associada com o substantivo e em concordância com ele em gênero e número: *belas casas* e *estas casas*, assim o adjetivo é visto como caracterizador do

substantivo. Tal autor pontua também a função dessa palavra na frase como adjunto ou como predicativo, dizendo que é uma divisão secundária do nome e do pronome na base do emprego sintático.

De acordo com Câmara Jr. (1986) há outro critério na classificação das palavras, abandonado hoje no português, partindo do emprego sintático. Esse critério propõe dividir os adjetivos em

QUALIFICATIVOS, quando são de natureza nominal, e DETERMINATIVOS, quando são de natureza pronominal; neste caso <nome> é sinônimo de <substantivo> de significação simbólica, oposto a <pronome>, que é substantivo de significação dêitica. Os nomes adjetivos se associam aos nomes substantivos; mas há uma subclasse que se associa aos verbos e são os participios. Dos nomes adjetivos se derivam por um especial sufixo lexical outros chamados superlativos que têm a mesma significação, mas num grau mais intenso. A cada nome adjetivo corresponde um nome advérbio, que dele se deriva pela justaposição do termo feminino *-mente* (no sentido lato de <maneira>) à sua forma feminina [...] (CÂMARA Jr. 1986, p. 41).

A abordagem prescritiva do dicionário de linguística de Câmara Jr. (1986) sobre o adjetivo pontua critérios sintáticos e morfológicos que serviram de base para as gramáticas prescritivas.

Dubois et. al. (1973, p. 21-22) determina a aceção do adjetivo conforme a visão tradicional que define o adjetivo como palavra que se une ao substantivo para exprimir a qualidade do objeto ou do ser, ou da noção designada pelo substantivo (adjetivo qualificativo), ou então para fazer com que esse substantivo seja atualizado numa frase (adjetivo determinativo). Ele delimita, na construção do conhecimento sobre adjetivo, as informações à concepção do adjetivo qualificativo, uma vez que os determinativos são relativamente restritos, porém apresentados no papel de X-adjetivo, onde o “X” pode ser adjetivos numerais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos (e exclamativos) e indefinidos.

Conforme Dubois et. al. (1973, p. 22), na sentença “*ela vestia uma blusa vermelha*”, o adjetivo demonstra mais do que uma caracterização, há que se levar em conta, nesse exemplo, o critério do sentido, entre as demais blusas, uma, que é assim individualizada. Assim, o adjetivo qualificativo não apenas caracteriza (ou qualifica), também determina. Os adjetivos qualificativos encontram-se subdivididos em:

Qualificativos propriamente ditos (exprimindo uma qualidade) e relacionais: estes últimos são derivados de substantivos, por exemplo, *universitário* de universidade [...], e indicam que há uma relação entre o substantivo qualificado e o substantivo do qual deriva o adjetivo, definindo o uso ou as relações expressas: assim, *a agitação revolucionária* poder ser “*a agitação para fazer a revolução*”, “*a agitação daqueles que querem fazer a revolução*”, “*a agitação que é a revolução*” [...] (DUBOIS et. al., 1973, p.22).

Nas pontuações de Dubois *et. al.* (1973) sobre o adjetivo relacional, observamos que há possibilidade de leitura que pode dar indícios de noção qualificativa na gênese do enunciado, quando ele opera com a língua explorando as possibilidades de usos e sentidos da expressão “*agitação revolucionária*”. Conforme expõe, essa expressão linguística pode ser definida como: “*a agitação para fazer a revolução*”, “*a agitação daqueles que querem fazer a revolução*”, “*a agitação que é a revolução*”. Essa operação mental inconsciente externada é que permite o usuário da língua operar sobre ela mesma em um processo de qualificação.

Conforme Dubois et. al. (1973), a linguística estrutural categoriza o adjetivo como um morfema definido por certos tipos de circunstâncias com frases predicativas ou nominais. Ela distingue classes de adjetivos em vários casos: pela possibilidade ou não de grau de comparação (*caçula* é igual a *mais moço*), mas não dá ideia de superioridade; formas radicais ou derivadas (*forte/metálico*); por ocorrência junto ao substantivo designando os seres animados ou inanimados (*pensativo / árido*); por serem adjetivos de valor absoluto ou relativo exigindo complemento (*tranquilo / desejoso*); pela natureza semântica da propriedade que denotam, agrupando em subsistemas (ordem, cor, dimensão, etc.) (DUBOIS, 1973, p. 23-24).

Os dicionários de linguística pesquisados trazem uma visão estruturalista ao conceituar os adjetivos, ora descrevendo-os morfologicamente, ora apresentando categorizações a partir de aspectos semântico-funcionais nas frases. Posto isso, ratifica-se que a gramática normativa se baseou nesses estudos ao conceituar os aspectos linguísticos. No tópico seguinte, trataremos do ensino e concepções de linguagem para situarmos a concepção de linguagem que subjaz a abordagem epilinguística, presente em nossa pesquisa.

3.2 ENSINO DE LÍNGUA E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

O ensino de língua praticado nas aulas de língua materna, geralmente, é vinculado à metalinguagem da gramática normativa, desconsiderando a linguagem como mecanismo de comunicação e interação. Nesse sentido, de acordo com Fiorin (2007) o ensino de língua materna no contexto escolar apresenta lacunas em relação a uma concepção de língua mais próxima do aluno, porque se apresenta de forma estruturalista rígido, inflexível e unitário. Ensina-se a norma a despeito do uso, abordam as categorias da língua sem a compreensão do funcionamento da linguagem e desenvolve-se o ensino da leitura e da produção textual sem fundamentá-lo nas teorias sobre texto, discurso, gêneros textuais, etc.

As recomendações dos Parâmetros Curriculares para o desenvolvimento das aulas de língua materna, reiteradas pela BNCC (2018), estão pautadas no trabalho com os gêneros textuais, priorizando a leitura e a produção de texto valorizando os usos da linguagem, pois tais gêneros refletem as demandas sociais e históricas de um determinado contexto comunicativo. Assim, os PCN pontuam que

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. [...] É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1989, p. 23).

No dizer de Possenti, a escola deve ensinar a norma padrão. Para ele a tese de que não se deve

[...] ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isso é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende e não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com valores sociais, dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis (POSSENTI, apud GERALDI, 2006, p. 33).

Sendo assim, para Possenti, deixar de ensinar a língua padrão é o mesmo que abolir o ensino de português das escolas. Ele reconhece os valores da norma padrão e não considera que ela desculturaliza e repercute apenas uma ideologia, e que também é muito difícil, acreditar que *“não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas [...] o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”* (POSSENTI, apud GERALDI, 2006, p. 36).

Embora esse autor defenda o ensino da norma padrão, ele enfatiza que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem. Discutir o valor da gramática e levantar questões positivas ou negativas sobre ela e seu ensino nas aulas de língua portuguesa não é o elemento mais relevante, e sim a importância de redimensionar e distinguir o papel da gramática na escola. A esse respeito Possenti discorre que

[...] é perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas. Mais importante entre conhecidos nossos, ilustres, isso é normal: os gregos escreveram muito antes de existir a primeira gramática grega, o mesmo valendo para os usuários de latim, português, espanhol, etc. (POSSENTI, apud GERALDI, 2006, p. 38).

Geraldi (2006) aponta que os professores de língua portuguesa devem oportunizar aos alunos o acesso ao dialeto, sem desvalorizar a sua modalidade de língua utilizada no convívio familiar ou no contexto social. Salienta que é preciso romper com bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos, ela tanto bloqueia quanto serve para romper esse bloqueio. Não credita às aulas de língua portuguesa todo o mérito de mudar a realidade social, mas explícita:

[...] não estou afirmando que por meio das aulas de língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão e somente, querendo dizer que o princípio “quem não se comunica se trumbica” não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se comunicam em seu dialeto, mas têm se trumbicado que não é fácil... E é claro que este “se trumbicar” não se deve a apenas à sua linguagem! (GERALDI, 2006, p. 44).

Logo, ensinar Língua Portuguesa com base no ensino da metalinguagem não proporciona ao aluno o domínio do dialeto padrão, o ensino de língua deve considerar a linguagem como instrumento de interação social, caso contrário os alunos continuarão a “trumbicar”. De acordo com Geraldi (2006), se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar

outra questão: a dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem. Com relação a essa dicotomia, ele pontua que

[...] a opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsidere “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta “para que” ensinamos (GERALDI, 2006, p. 45).

Por conseguinte, com relação à situação atual do ensino de língua, para que haja uma mudança, é imprescindível a adoção de uma concepção de linguagem que propicie uma nova metodologia e, principalmente, um “novo conteúdo” de ensino. Segundo Geraldi (2006) isso não significa apenas mudar as técnicas e os métodos, mas eliminar a concepção de linguagem como expressão do pensamento, porque uma coisa é saber a língua – dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação. Outra é saber analisar uma língua dominando conceitos por meio das suas características estruturais e de uso.

Na concepção de linguagem bakhtiniana, a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais são indissociáveis. Portanto, a atividade mental se efetiva sob forma de enunciação, a orientação social a qual ela se submete adquire maior complexidade, uma vez que o ato de fala esteja adaptado ao contexto social em que estão inseridos os interlocutores concretos.

De acordo com Bakhtin (1992) a enunciação é um produto da interação entre dois sujeitos ou mais no convívio sociocultural. A palavra expressa é a interação entre os interlocutores, essa interação verbal pode ser considerada a realidade fundamental da língua. Portanto, determina que:

[...] a enunciação é um produto de interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor; ela é função da pessoa desse interlocutor, variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) [...]. Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, 1992, p.122).

Essa concepção de linguagem leva-nos ao entendimento de que linguagem é uma atividade de comunicação que pode ser concebida como discurso ou texto no cotidiano escolar ou fora dele. Dessa forma, linguagem como interação evidencia a importância do trabalho com Língua Portuguesa, na medida em que a aprendizagem é sempre um processo de interação entre os sujeitos envolvidos.

Na obra *Marxismo e Filosofia da linguagem* ([1929] 2006, p. 129), Bakhtin estabelece três formas possíveis, de ordem metodológica, para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 2006, p. 129).

Para Travaglia (2005, p. 22-23), a maneira como se concebe a linguagem e a língua é uma questão relevante para o ensino de língua materna, porque, conforme a concepção que se tem da natureza da língua, influenciará em como se estrutura o trabalho com o ensino.

Acerca das concepções de linguagem, entendemos que a linguagem como elemento de interação social é a que mais se afina com a proposta de ensino que adotaremos, pois, para nós, o ensino de língua é indissociável da linguagem e a linguagem é operação de regulação, de referenciação e de representação, como nos aponta Culioli (1999), ao escrever a *Teoria das Operações Predicativas Enunciativas* da qual originou o termo epilinguagem. É essa a abordagem de sustentação do ensino na prática que adotaremos e, no próximo capítulo, faremos um estudo mais específico que discorrerá sobre as operações predicativas enunciativas, abordando também a epilinguagem e ensino.

4 A NOÇÃO DE QUALIFICAÇÃO ALÉM DA TRADIÇÃO

A abordagem tradicional das categorias gramaticais e o material didático geralmente utilizado nas aulas de LP, conforme verificamos capítulo 3 desta pesquisa, não dá conta dos valores do adjetivo, que pode se manifestar de várias maneiras em uma estrutura linguística. Na Teoria das Operacionais Predicativas ou Enunciativas – TOPE, qualificar é uma operação que precede nossas representações em forma de enunciado. Assim, a fim de investigar a noção de qualificação na Língua Portuguesa e propor operações com e sobre a linguagem no Ensino Fundamental II, fez-se necessário imergir nessa operação que pode ser apreendida na gênese dos enunciados. Tradicionalmente, qualificar é uma função exclusiva do adjetivo, quando se trata dos estudos da língua de acordo com os preceitos até aqui apontados¹⁵. Todavia, a noção de qualificação epilinguística ultrapassa os limites da tradição. Gomes (2002, p. 44), ancorando-se na TOPE de Antoine Culioli, compreende que a quantificação e qualificação são munidas de um valor intrínseco. São marcas de operações metalinguísticas. Quanto à noção qualificação advoga que

[...] a qualificação, que sustém a noção gramatical de determinação, entra em jogo cada vez que se efetua uma operação de identificação/ diferenciação sobre um qualquer coisa. Qualificar é desbaratar um encadeamento complexo de operações e não se contentar apenas em acrescentar um qualificativo (GOMES, 2002, p. 44-45).

Podemos ilustrar essa assertiva, com o seguinte exemplo:

[...] durante sua viagem, se encontrar o menor obstáculo, me chama. Eu não encontrei o menor obstáculo. Você encontrou o menor obstáculo? Constatase que “o menor” marca a entrada e saída / saída do domínio da validade nas três ocorrências, isto é, no hipotético, na modalidade negativa e na interrogativa. O hipotético (asserção fictícia) constrói a existência (eventual) de <ocorrência de obstáculo>. Assim o qualquer coisa eventualmente encontrado é qualificado (trata-se da noção <ser-obstáculo>). O mesmo esquema ocorre, com movimento inverso, na negação [...] (GOMES, 2002, p.45).

Nesse sentido, não podemos considerar o sentido da palavra isolada, determinando um único significado para os diversos contextos de usos, mas é preciso desdobrá-la

¹⁵ Ressaltamos que nossa busca apenas se centrou nos estudos do adjetivo. Não buscamos nas obras estudadas a noção de qualificação em outras classes de palavras.

em si mesma e cada alteração possibilitará um novo sentido. O sujeito opera sobre a linguagem, essa operação não pode ocorrer simplesmente sobre as coisas, mas sobre as representações mentais. De acordo com Zavaglia (2016, p. 109) “no domínio nocional constituído pelas ocorrências abstratas de determinada noção, aquilo que é individualizável e aquilo que é indiscernível são concomitantes: ao mesmo tempo em que as ocorrências abstratas são identificadas umas às outras”.

Tomemos como exemplo as sentenças: *comida agradável*, *ambiente agradável* e *clima agradável*. Considerando a noção qualificação, agradável provoca um efeito sobre o estado interno do sujeito, qualifica esse efeito como estando em consonância com o estado interno do sujeito, assim *comida agradável* desencadeia um estado interno que provoca o sentido degustativo; em *ambiente agradável*, pode ser compreendido como uma sensação externa que torna harmonioso o estado interno do sujeito, já em *clima agradável*, representa a temperatura em harmonia com a temperatura interna do sujeito.

Para Franckel (2011, p. 126) a qualificação pode permitir apreender certa ordem quantitativa. Um adjetivo, a primeira vista, pode ser associado a uma fraca intensidade, “música doce” seria uma música que não agride a sensibilidade auditiva (por inferência, uma música que produz poucos decibéis), bem como, “um clima doce” apresenta uma temperatura em harmonia com a do corpo do sujeito (por inferência, nem muito alta, nem muito baixa). Ele discorre que

[...] o sujeito é a sede de uma sensação, que ele suporta, não sendo ativo no desencadeamento dessa sensação da qual somente N é a fonte. N é um desencadeador externo, um estímulo, e provoca *por si* só uma sensação que o sujeito percebe (ele *ouve* a música, *sente* a temperatura). “Doux” qualifica a sensação da qual faz de N o desencadeador como *constitutiva* de um fator de harmonia no estado interno do sujeito. “Doux” pode ser analisado como *o que torna harmonioso o estado interno do sujeito, o que faz com que ele se sinta bem*. A qualificação não é de ordem quantitativa, não se traduz por uma medida. Esse caso privilegia a anteposição de “doux” [...] (FRANCKEL, 2011, p. 126).

Essa qualificação mental em atividades não se dá apenas com o adjetivo, ela ocorre também com palavras da língua localizadas em outras classes gramaticais, como no exemplo apresentado no quadro seguinte, em que a noção de qualificação é desencadeada na seleção dos vocábulos sugeridos entre parênteses, para

pinçar aquele que mais se adequará ao contexto enunciativo. Neste exemplo de atividade, observa-se também que o autor propõe uma operação com verbos e substantivos.

Quadro 2: exemplo de exercício explorando a noção de qualificação

2 [...] preencha as lacunas a seguir com uma das palavras colocadas entre parênteses, a mais adequada ao contexto de cada frase.

1. O diretor decidiu_____o médico. (demitir, exonerar, despedir)
2. O paciente deve_____o requerimento antes de internar-se. (preencher, encher, completar)
3. O cirurgião visitava seus_____no hospital. (pacientes, clientes, enfermos)
4. O médico decidiu_____o medicamento por outro semelhante. (trocar, substituir, alterar)
5. A enfermeira_____na cabine telefônica. (penetrou, entrou, ingressou)

Fonte: Carneiro (1992, p. 40)

Observamos que esse exercício, ao trazer nos parênteses palavras que, segundo os dicionários, são tratadas como sinônimas, coloca todas elas em um mesmo domínio, de modo que qualquer uma delas poderia ser colocada na lacuna. No entanto, o coenunciador (quem irá responder a atividade) necessitará fazer uma operação de regulação de cada palavra sugerida entre parênteses, qualificando-a (ser X - Ser não X), para referenciar a que se encaixa na “moldura” apresentada pelo enunciado.

Segundo Franckel (2011, p.129) o sistema autônomo da língua possui sua própria organização e, só é apreensível por meio de si mesma, nas suas manifestações formais. Suas formas possibilitam a sua própria formalização em uma reduplicação incessante, porém constituída como lugar de ressonância e de raciocínio. Sendo assim, verificamos com a atividade do quadro 2 que, para responder ao exercício, faz-se necessário escolher a palavra adequada ao contexto. Para tanto, será preciso o coenunciador fazer uma qualificação mental, construindo referentes, localizando cada uma das palavras tidas como sinônimos.

Após esse percurso em que chegamos à noção de qualificação na gênese dos enunciados, ou seja, iniciamos com os estudos gramaticais e chegamos além dos estudos tradicionais da língua(gem) que se situam nas representações (oral e escrita). Continuaremos nos tópicos seguintes a aprofundar a noção de qualificação, na Teoria

das Operações Predicativas ou Enunciativas e retomaremos a qualificação no ensino ao discutir a abordagem epilinguística no final deste capítulo.

4.1 A QUALIFICAÇÃO NAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS ENUNCIATIVAS

As operações de linguagem pautadas na teoria culioliana, compreendida como teoria da enunciação porque o enunciado é o objeto analisado, estão voltadas para a construção de um sistema de representação metalinguística e uma teoria dos observáveis visando à construção do processo de reflexão baseado na análise de classes de fenômenos a partir dos enunciados.

Nessas operações, o enunciado não é considerado como o resultado de um ato de linguagem individual ancorado em um aqui e agora qualquer por um enunciador qualquer (FRANCKEL & PAILLARD, 2011, P.88), porquanto se realiza um processo de reflexão interna da linguagem a partir dos fenômenos. Os enunciados, objeto de análise, não são externos à língua o que diferencia do estudo pragmático da língua, não há um sujeito enunciativo pré-constituído, ele se constitui no momento das operações predicativas enunciativas. Quanto à relação enunciação, enunciador e operações Franckel & Paillard enfatizam que o enunciado deve ser entendido como

uma organização de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos, que o constituem, como tal, podem ser analisados, no quadro de um sistema de representação formalizável, como um encadeamento de operações do qual ele é a marca. O termo *operação* se justifica pela hipótese de que o valor referencial desse enunciado não é dado, mas sim construído. Isso significa que as formas organizadas que o materializam remetem, não a valores, mas a operações de constituições do valor referencial. Estudar a enunciação é, pois, estudar as modalidades de constituição desse valor (FRANCKEL & PAILLARD, 2011, P.88, destaque do autor).

Sendo assim, entendemos que o processo das operações epilinguísticas se dá por meio de operações mentais de linguagem, durante a construção do valor referencial que materializa o enunciado e, quanto mais intenso for esse diálogo interno, mais intenso será o diálogo externo, ou o resultado dos processos de produção e reconhecimento das formas materializadas. Logo esse diálogo interno durante as operações de linguagem se posiciona contrário ao ensino da língua de forma prescritivo.

Zambon (2019, p. 66) diz que é necessário que a atividade epilinguística tenha importância no ensino de línguas. Para ela, considerar a linguagem ou língua um somatório de estruturas ou de categorias não permitiria uma análise reflexiva dos fenômenos linguísticos, isso ignoraria as mudanças e os processos adaptativos que um estudante realiza durante a aprendizagem de língua materna [...]. Por conseguinte, é importante uma abordagem epilinguística no ensino de língua materna, fornecendo ao aluno atividades de linguagem que permitam um diálogo interno durante a realização de operações mentais.

4.2 NOÇÃO QUALIFICAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO

A noção qualificação é definida como representações que estruturam propriedades físico-culturais, interpretadas a partir das ocorrências linguísticas, consideradas pré-lexicais e pré-enunciativas e podem ser definidas somente intencionalmente. Uma categoria pré-enunciativa constitui noções complexas que se associam constituindo um esquema de léxis (CULIOLI, apud CORREIA, 2002, p. 25).

O domínio nocional reside na classe de ocorrências abstratas de uma dada sequência. Quando definimos uma classe de ocorrências abstratas, podemos enumerá-las como se fossem pontos, nesse sentido, estaríamos quantificando-as, por sua vez, quando fazemos uma operação especificando-as, tornamo-las qualificáveis. CULIOLI, apud Zavaglia (2016, p. 110) determina dois conceitos para essa atividade, operador quantitativo (Qnt) e operador qualitativo (Qlt).

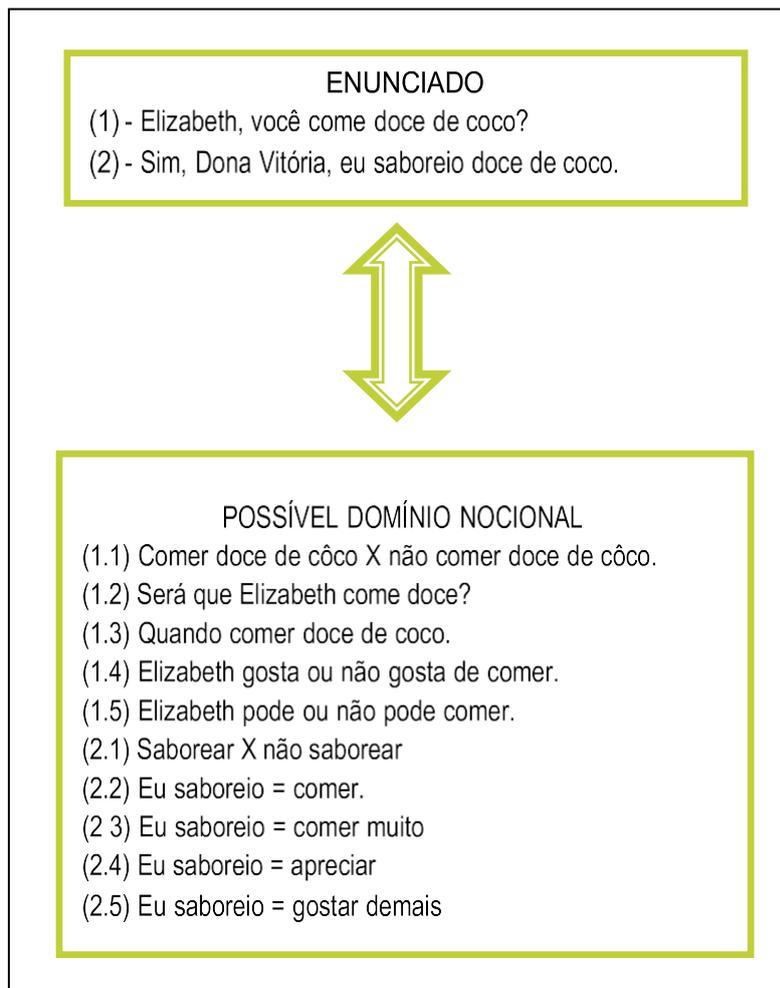
Retomemos o exemplo enunciativo usado na introdução, focalizando esses enunciados a partir do texto verbal:

- Elizabeth, você come doce de coco?
- Sim, Dona Vitória, eu saboreio doce de coco.

Pensem na noção <comer> que possui uma ocorrência em relação a doce de coco e na noção <saborear> que também possui uma ocorrência em relação a doce de coco, ambas localizadas e esquematizadas como <comer doce de coco>, <saborear doce de coco>.

No esquema abaixo ilustramos a ocorrência linguística pré-enunciativa e domínio nocional por meio de um processo de metalinguagem em que o objeto de análise é definido pelas ocorrências abstratas Qnt e especificado Qlt.

Figura 21: possível qualificação nocional de <comer> e <saborear>



Fonte: elaborado pela autora (2020)

Como percebemos, a qualificação nocional na ocorrência <comer doce de coco> possui relação com outras noções, inconscientes ou conscientes, que possibilitam a construção do seu sentido, assim teremos, entre outras possibilidades: <comer doce de coco X não comer doce de coco>, <as pessoas podem / gostam de comer doce de coco>, <algumas pessoas têm hora para comer doce de coco>, etc. Na segunda ocorrência linguística <saborear doce de coco>, quanto ao domínio nocional, teremos, dentre outras possibilidades, as seguintes construções mentais de sentido: <Elizabeth come doce de coco, por isso ela saboreia>, <saborear doce de coco é prazeroso>, <Elizabeth aprecia doce de coco> etc. Dadas as noções explicitadas,

podemos entender que, em um processo de qualificação dos termos <comer> e <saborear> eles podem apresentar domínio nocional diferentes, parafraseado em diversas ocorrências. Posto isso, Qnt determina uma quantificação da noção e ao mesmo tempo Qlt uma qualificação da unidade linguística (ZAVAGLIA, 2016, P.111).

Culioli (apud Zavaglia 2016) pontua dois níveis de qualificação, o primeiro se realiza antes a Qnt, refere-se à noção antes de ser captada por um objeto linguístico ou textual - a(s) palavra(s), ou seja, a noção mental sem determinação espaço-temporal. Já o segundo nível se realiza posterior a Qnt, é referente à qualificação da ocorrência linguística por meio de da atribuição de uma propriedade nocional a uma sequência textual.

4.3 ABORDAGEM EPILINGUÍSTICA E ENSINO

Ao analisarmos as gramáticas, manuais de atividades, livros didáticos e lúdicos que compuseram o nosso quadro teórico, desenvolvido até aqui, podemos constatar que, no geral, abordam conteúdos por meio de exercícios voltados para o ensino da língua de forma tradicional. Vale ressaltar que essa prática não favorece a reflexão sobre os usos da língua, dominar regras gramaticais não significa o domínio dos conhecimentos linguísticos de que os alunos necessitam.

Nosso entendimento hoje é de que se trabalharmos as atividades voltadas para a constituição da linguagem entre os sujeitos, as informações sobre o conteúdo da gramática normativa poderão surgir como consequência do trabalho com essas operações epilinguísticas. Como afirma Franchi (1988, p. 36), “o exercício de ensinar a língua vai além das amarras do ensino tradicional”. Para esse autor,

Não se trata [...] de começar desde cedo a “classificar” as orações (em interrogativas, exclamativas, afirmativas) ou em estudar séries de pronomes pessoais (do caso reto e do caso oblíquo) [...]. Trata-se de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operação sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. É aí que começa uma prática ou intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua (FRANCHI, 1988, p. 36).

A atividade epilinguística reconhecida por Franchi (1988, p. 36-37) é aquela em que na prática se realize um exercício metalinguístico no qual o professor leve os alunos a operarem sobre a própria linguagem, em que eles possam comparar as expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção canônicos ou não, brincando com a linguagem, dando as formas linguísticas novas significações. Para esse autor não se pode falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical, ou seja, não há necessidade de os alunos saberem as regras do sistema linguístico, basta operar por meio da linguagem esse sistema. Porém, o professor sim, esse deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades.

Esse exercício epilinguístico, enfatizado por Franchi, leva, conseqüentemente, à aprendizagem da metalinguagem da gramática. O próprio documento dos PCNs advogava sobre essa possibilidade de se trabalhar a língua por meio da linguagem, ao sugerir que:

[...] criar situações em que os alunos possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam e leem, que poderão falar sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições (BRASIL, 1999, p. 28).

A teoria culioliana apresenta essa visão voltada para uma proposta de ensino que oportunize os alunos a operar com e sobre a própria linguagem com atividades relevantes para a aprendizagem da língua materna. Um ensino de língua que seja significativo e extrapole os limites da sala de aula durante as aulas de gramática. O ensino da língua pautado nos conhecimentos epilinguísticos exige do professor uma mudança de postura grandiloquente, o desprendimento das propostas de ensino por meio de prescrições das regras do sistema linguístico arraigado nos conceitos de um estruturalismo descritivista. Com relação ao conceito de atividade de epilinguagem, Rezende (2008) enfatiza que:

ao defender a existência da atividade epilingüística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de línguas e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais – sem que tombemos em universais abstratos e formais novamente – que dêem conta da importância da experiência singular para a percepção da forma dinâmica de construção de experiências e expressões, isto é, o trabalho de parafrazação e desambigüização ou a atividade epilingüística. (REZENDE, 2008, p. 99).

Cabe enfatizar sobre importância da valorização do repertório cultural do aluno ao aplicarmos as atividades linguísticas em sala de aula, uma vez que, na sua comunidade, faz usos efetivos da linguagem. Isso nos possibilita entender que ele já realiza uma operação inteligente sobre a linguagem. Fato que certos professores ainda desconsideram.

Tomemos como exemplo a atividade da figura 10, analisada no tópico 3.1.2, quando abordávamos o adjetivo nos livros didáticos. Encabeçando tal atividade temos o título “Classificação dos adjetivos”, ela apresenta o gênero textual sinopse como pretexto para o desenvolvimento das questões. Vejamos no quadro 03, a seguir, a proposta de atividade relacionada à sinopse de um livro:

Quadro 03: atividade de qualificação envolvendo o adjetivo.

- a) Qual é o tema do livro *As crianças da água*?
- b) Quais são as palavras que caracterizam as personagens da obra?
- c) O que essas palavras indicam sobre as personagens?
- d) A obra é destinada ao público *infantojuvenil*, que é um adjetivo formado por duas palavras. Quais são elas?

Fonte: Costa; Marchetti; Soares (2015, p.131)

Esse tipo de atividade evidenciada no quadro 03 acima apresenta um exercício mecânico com perguntas sistematizadas, primando pela leitura e busca de palavras no texto, ele não conduz o aluno à formulação do conceito por meio do domínio nocional. Como discorre Gomes (2002), parafraseando Antoine Culioli,

[...] o domínio nocional evoca [...] a ideia de um “conteúdo de pensamento”, que, de um lado, reúne os objetos do conhecimento e, de outro lado, relaciona-se entre si, para efetivamente representar certas relações entre eles. Essas serão aquelas que o enunciador escolher a cada consideração. Isso implica a existência de um esquema: os objetos são escolhidos, as propriedades lhes são atribuídas e o conjunto é composto, estruturado e agenciado. O resultado vai traduzir-se segundo uma certa composição de significações delimitadas umas em relação às outras [...]. Esse grau de noção, a cada vez é evidenciado, desencadeia a construção de uma relação (GOMES, 2002, p. 58).

Apresentamos no quadro 04, abaixo, uma atividade sobre a noção de qualificação que remete a esse exercício de formulação com base no domínio nocional.

Quadro 04: atividade de qualificação sob uma abordagem epilinguística I

10 - Algumas palavras adquirem emprego tão amplo que acabam sem sentido próprio, como o vocábulo barato. Dê um significado claro desse vocábulo em cada uma das seguintes frases.

- 1) A festa estava um **barato**:
- 2) O surfista disse que o mar estava um **barato**:
- 3) O idoso disse que o mar estava um **barato**:
- 4) Foi um **barato** trabalhar na quermesse:

Fonte: Carneiro (1992, p. 20)

A atividade exposta no quadro 04, acima, exige que o aluno faça o exercício de percorrer o domínio nocional para respondê-la, já que precisará elaborar uma representação mental sobre o que é <ser barato> e <ser não barato>, além de desambiguar o “barato” em relação a outros possíveis sentidos que essa palavra assume em determinados contextos. É toda essa atividade mental que lhe vai possibilitar escolher a resposta que melhor se ajusta a cada alternativa.

Segundo Culioli (Apud Zavaglia 2016, p. 108) todo ser humano representa mentalmente o mundo pelas suas experiências e verificações, através das quais elabora, tipicamente, suas noções. Sendo assim, as atividades de qualificação na perspectiva da teoria das operações enunciativas se constituem um trabalho sobre o qual Franchi (2016, p. 100) pontua que a gramática é condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais,

[...] enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio deles, a universos inimagináveis compossíveis; enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções comunicativas do locutor [...] (FRANCHI, 2016, p. 100).

A partir dessa consideração sobre o que seria a gramática, entendemos que ela não deveria ser abordada nas aulas de língua portuguesa de forma restrita, limitando o pensamento do aluno, impedindo a constituição da linguagem fator de interação entre os sujeitos, submetendo a linguagem às regras do bem falar. Assim, a linguagem não está condicionada a uma necessidade biológica ou lógica, as suas regras estão

fundamentadas em fatores social e antropológico e a obediência a elas tem um fundamento funcional (FRANCHI, 2016, p.12). Uma vez que ela é um ato social e histórico, ela possibilita uma multiplicidade de uso e situações comunicativas constituídas pelos falantes, por isso podemos perceber em um único sistema linguístico, pelo modo como ele é utilizado pelos falantes, diferentes usos, *porque cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso* (idem, p.12).

Essa multiplicidade de uso e situações comunicativas construídas pelos falantes surge a partir de fatores histórico, social, cultural e regional. Na nossa região capixaba, por exemplo, empregamos o verbo <pocar> em diversos contextos de comunicação com sentidos diferentes. No quadro abaixo, apresentamos uma atividade em que esse verbo a partir das enunciações predicativas apresenta um domínio nocional para cada ocorrência.

Quadro 05: atividades de qualificação sob uma abordagem epilinguística II

1. As frases, abaixo, foram estruturadas com o verbo pocar, um verbo muito utilizado em diversas situações de nossas falas. Qual outro verbo se ajustaria a cada contexto das frases, expressando o mesmo sentido do verbo pocar?

- a. O menino pocou fora da aula.
- b. A festa pocou! Disse o menino.
- c. O menino pocou a cara do moleque.
- d. O menino pocou a bola.
- e. O menino pocou na prova.
- f. A corda do balanço pocou, o menino pocou a cara.
- g. A linha da pipa do menino pocou.

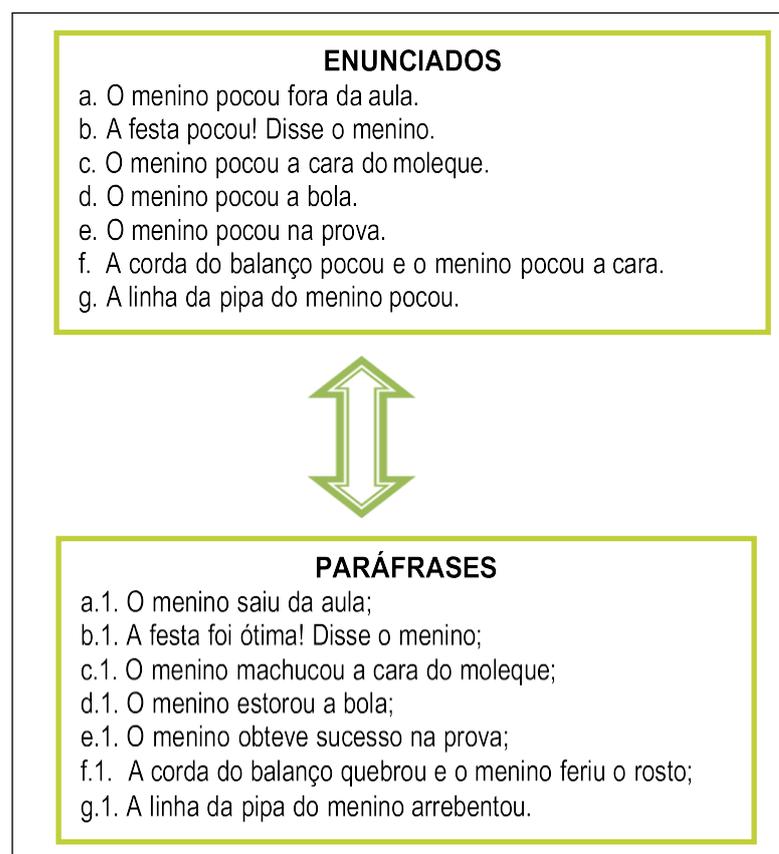
Fonte: elaborado pela autora (2020).

Nessa atividade do quadro 05, acima, o aluno, ao respondê-la, precisará ser criativo para ir além do que está codificado nas enunciações, esse exercício de domínio nocional, exige dele elaborar uma representação mental sobre o que é <pocar > e <não pocar>, além de ter que refletir criativamente sobre os possíveis sentidos que esse verbo pode ter de acordo com o contexto enunciativo para, depois, escolher a resposta que melhor preencha cada frase das alternativas. Para Franch (2016, p.13)

a criatividade se manifesta quando o falante ultrapassa os limites do "codificado" e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria.

Construímos um esquema para ilustrarmos as ocorrências linguísticas pré-enunciativas da atividade, apresentada no quadro 05, e domínio nocional por meio de um processo de metalinguagem em que o objeto de análise também é definido pelas ocorrências abstratas Qnt e especificado Qlt, a partir do domínio nocional, podemos compreender as possíveis construções de sentido da noção do verbo <pocar> nas assertivas do exercício e nas paráfrases construídas durante o exercício mental para a escolha da resposta que melhor se adequar a cada alternativa.

Figura 22: possível domínio nocional do verbo <pocar>



Fonte: elaborado pela autora (2020).

O esquema apresentado no quadro 05, acima, mostra que a construção de sentido da noção qualificação do verbo <pocar> e seu uso em diversos contextos possibilitam um encadeamento de noções que podemos constatar com as paráfrases resultantes de operações mentais realizadas pelos alunos ao responderem a atividade. Assim, o

verbo pocar apresenta uma multiplicidade de sentido quando usado em situações de comunicação, esses sentidos são referenciados pelos enunciadores quando operam com a língua(gem).

Essas noções de qualificação apresentadas no esquema por meio das paráfrases são responsáveis pela construção do sentido do verbo pocar. Assim, ante essas paráfrases, podemos considerar os seguintes domínios nocionais propostos para a noção desse verbo a partir das léxis: o menino saiu da aula **<sair> <não sair>**; a festa foi ótima! Disse o menino **<ser ótima> <não ser ótima>**; o menino machucou a cara do colega **<machucar> <não machucar>**; o menino estourou a bola **<estourar> <não estourar>**; menino obteve sucesso na prova **<obter sucesso> <não obter sucesso>**; a corda do balanço quebrou e o menino feriu o rosto **<quebrar> <não quebrar>**, **<ferir> <não ferir>**; a linha da pipa do menino arrebentou **<arrebentar> <não arrebentar>**.

Voltando o nosso olhar para os exemplos expostos neste tópico, constatamos que as atividades epilinguísticas exploram a criatividade na linguagem e a noção de qualificação não se limita apenas ao adjetivo, qualificamos sempre o verbo e demais palavras de outras classes gramaticais. Sobre essa noção de qualificação na língua(gem) continuaremos a discorrer no capítulo 6 no qual descrevemos e analisamos as atividades aplicadas durante a pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Considerando que o objetivo principal deste trabalho é investigar a noção de qualificação na Língua Portuguesa e propor operações com e sobre a linguagem no Ensino Fundamental II. Assim, para descrever como foi organizado nosso percurso metodológico, este capítulo está subdividido em quatro subcapítulos, nos quais são apresentados: método de abordagem, técnicas de pesquisa, local e sujeitos da pesquisa e contextualização da teoria na prática.

5.1 MÉTODO DE ABORDAGEM

No que tange à abordagem do estudo, a nossa pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa qualitativa. Nela, o responsável por fazer a análise dos dados foi o próprio pesquisador que atribuiu às informações coletadas interpretações de natureza subjetiva. Ela foi constituída por uma etapa de investigação bibliográfica (desenvolvida nos capítulos 2, 3 e 4 deste relatório) e uma etapa de pesquisa empírica na prática de sala de aula. De acordo com Fonseca (2002), além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realiza-se coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.). Nesse sentido, a investigação deste estudo se pautou na tipologia de pesquisa-ação, definida por Thiollent (1988) como pesquisa de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Como parte do trabalho investigativo, produzimos um material didático enfatizando a noção de qualificação, com variadas atividades pautadas na abordagem epilinguística e aplicamos em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II. Posteriormente, realizamos a análise do desenvolvimento de tais atividades e a descrição, relatando e validando os resultados do processo da pesquisa na prática. Optamos por esse tipo de pesquisa, porque no seu contexto, o pesquisador é um instrumento durante o processo, uma vez que manteve contato direto com o objeto de estudo; assim, o

sujeito pesquisador esteve dotado de uma individualidade responsiva diante do objeto investigado. Segundo Bakhtin,

[...] o objeto real é homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode-se encontrar para ele e para a sua vida [...] algum enfoque além daquele que passa pelos textos, signos criados ou serem criados por eles? Pode-se observá-lo e estudá-lo como fenômeno da natureza, como coisa? (BAKHTIN, 2003 p. 319).

Essa interação ocorreu diretamente nesta pesquisa, pois a investigação aconteceu de forma direta, por meio de ações aplicadas no cotidiano escolar do pesquisador no qual ele se constituiu um dos atores da pesquisa desenvolvida. Conforme Laville e Dionne (2008), se,

em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência (LAVILLE e DIONNE, 2008, p. 33).

Embora a pesquisa tivesse adotado procedimentos de pesquisa-ação, foi necessário também desenvolver uma metodologia de pesquisa bibliográfica, porque o estudo abrangeu a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, dentre outros materiais que nos serviram como instrumentos para investigarmos nas operações de qualificação a facilidade ou dificuldade de os alunos resolverem as atividades; o envolvimento e a motivação deles, e as respostas às atividades propostas. Foi a partir dessa perspectiva de pesquisa que buscamos assumir o nosso ato responsivo como sujeito pesquisador tornando valoroso o conteúdo do nosso pensamento.

Para Bakhtin (2003), assumir o ato é o atestado da passagem do sujeito por um dado espaço-tempo: ser real e concreto que se apropria de seu contexto. O sujeito pesquisador deve levar em conta que a construção do conhecimento pesquisado se dá por meio de uma dialogicidade com seu eu-outro, num dado espaço e tempo em que a pesquisa vai se concretizando, assim, o pesquisador vai construindo um discurso dialógico com alteridade.

A abordagem teórica da pesquisa partiu do método indutivo, já que a investigação propôs etapas de observação do problema, levantamento de possibilidades,

experimentação com análise da reação causa e efeito, análise dos dados obtidos, e, generalização (tratamento universal dos dados obtidos). Para Lakatos e Marconi,

[...] indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objeto dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 86).

Assim, essa generalização aconteceu a partir da aplicabilidade, nas aulas de língua portuguesa, das atividades elaboradas pelo pesquisador no percurso da investigação a fim de atingir o objetivo proposto; visando à transformação do contexto observado, analisando e interpretando os resultados obtidos durante a pesquisa, gerando conhecimento e compromisso juntamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

5.2 TÉCNICAS DE PESQUISA

As técnicas que foram utilizadas, para a coleta e para a análise dos dados, partiram, em princípio, de um levantamento teórico com base em leituras que forneceram informações relevantes para a construção do nosso discurso enquanto pesquisadora. Essa etapa da pesquisa abrangeu a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos, etc., e auxiliou também na identificação de diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o tema.

Esses instrumentos importantes para a pesquisa foram os construtos teóricos elencados para análise - livros didáticos, gramáticas e manuais de gramática. Selecionamos dois livros didáticos, algumas gramáticas e estudos sobre operações enunciativas (epilinguagem). Considerando a concepção de Laville e Dionne (2008) os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas, a partir deles, com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Destarte, consideramos como documentos todo o material impresso desde os livros didáticos aos manuais de gramática que nos forneceram os dados necessários na tarefa de coleta de informações. Para Laille e Dionne (2008), um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento, ou seja, pode ser qualquer documento impresso ou recursos audiovisuais, desde que se possam extrair informações em todo vestígio deixado pelo homem.

Um segundo instrumento de grande relevância para a pesquisa foi a sequência de atividades sobre noção qualificação na língua, elaborada pela pesquisadora e aplicada em sala de aula para possibilitar a pesquisa na prática. Na pesquisa empírica observamos a compreensão e reação dos alunos diante das atividades; as dificuldades enfrentadas na execução de cada proposição; as mudanças e/ou adaptações que ocorreram no decorrer do processo; o avanço na aprendizagem quanto à noção de qualificação; e também registramos depoimentos dos estudantes com suas impressões sobre as atividades.

5.3 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental II, localizada no município de Guarapari. A escola fica situada em um Bairro da zona urbana. Ela funciona nos três turnos, pela manhã e à tarde as turmas são de EF II, mesclando de 6º ao 9º ano. Suas dependências são compostas de oito salas de aula, uma sala para os docentes, uma sala de educação especial, um auditório, uma biblioteca, uma sala de informática (inativa), um refeitório e uma quadra esportiva. O pátio possui uma área grande e bem arejada para os alunos usarem durante os intervalos para a merenda. Conta com um quadro de trinta docentes, seis funcionários responsáveis pela limpeza do ambiente, seis assistentes administrativos, o diretor, dois profissionais responsáveis pelo setor pedagógico, cinco profissionais especialistas em educação especial.

Na escola, a pesquisa foi realizada em uma turma do 6º ano do turno vespertino, composta de 21 alunos, a escolha, para desenvolver a pesquisa nessa série e turma, se deu pelo fato de ser a turma em que a pesquisadora leciona. Os alunos, em sua

maioria, são moradores do entorno da escola ou de bairros próximos, estão na faixa etária entre dez a doze anos, a turma é composta com mais meninas do que meninos.

5.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA: PRÁTICAS DE LINGUAGEM

A proposta de intervenção junto aos alunos foi desenvolvida por meio de uma sequência de atividades, inspiradas na proposta de sequência didática dos pesquisadores DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, (2004), denominada pela pesquisadora como “Práticas de linguagem” com a intenção de obter dados que possam apontar para a eficácia da abordagem epilinguística no processo de ensino-aprendizagem de LP. O desenvolvimento dessas atividades levou os alunos a operarem com a linguagem, exercitando a leitura e compreensão de enunciados e de textos diversificados, produzindo textos e respondendo aos exercícios sobre a noção de qualificação.

As atividades foram criadas com base em uma análise diagnóstica desenvolvida durante as aulas (anexo 01), a fim de potencializarmos a capacidade linguística enunciativa dos estudantes, ou seja, a capacidade de lidar com a interpretação e construção de enunciados. No processo de diagnóstica elaboramos uma sequência de atividades com exercícios retirados do livro didático “Para viver juntos” Costa et. al. (2015, p. 144 – 230 e 232) adotado pela escola, locus da pesquisa, e do livro “Texto em construção” de Agostinho Dias Carneiro (1992).

As atividades do livro didático apresentam operação de linguagem nos modelos tradicionais, todavia as atividades retiradas do livro de Carneiro (1992) trouxeram uma proposta de operação com a linguagem mais próxima da visão de qualificação apreendida na teoria culiliana. A seguir apresentamos as atividades selecionadas para a intervenção realizada antes do início da pesquisa de campo.

Quadro 06: atividade diagnóstica I

Leia o texto, para responder às questões de 01 a 07.

Texto I

DETALHES
(Este texto está no ANEXO 01)

1. O autor preferiu adotar neste conto uma introdução com certo suspense, omitindo certas informações. Qual a principal informação omitida?

2. Uma narrativa apresenta muitas vezes uma situação de estabilidade que uma força qualquer vem perturbar. O que apresenta nesse primeiro componente significativo a harmonia inicial e a desarmonia?

3. Que dados do texto mostram o estado anormal do porteiro?

4. Leia o fragmento, abaixo, e responda à questão proposta.

- Helmuth, o que foi?

- Espera, Helga. Deixe eu me controlar primeiro.

Toma outro gole de aguardente.

- Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?

a. Como se mantém o suspense nesse componente? Responda com base no tema e na estrutura do texto.

5. “O velho porteiro do palácio...”. Qual a diferença entre velho porteiro e porteiro velho?

6. “como sempre que tem baile no palácio...”. Nessa frase o verbo *ter* é usado em lugar de *haver*. Em lugar de que verbos ele é usado nas frases a seguir?

1. Tinha um pacote de livros nos braços.

2. Teve um cargo importante no governo.

3. Cada pacote tinha apenas seis livros.

4. Tem asma desde criança.

5. Tive-o em casa durante as férias.

6. Tivemos maus momentos na viagem.

7. A sessão teve poucos assistentes.

8. Teve a merecida recompensa.

9. Os alunos vão ter mais dez dias de férias.

10. O Brasil tem muitas riquezas.

7. “Atira-se na sua poltrona...”. Para dar ideia de mais movimento ou de movimento rápido ou brusco, o autor preferiu o verbo atirar-se a um outro de sentido semelhante, como sentar-se. Escolha, dentro dos parênteses, a palavra mais adequada a cada um dos contextos e complete as seguintes frases:

1. Cheia de raiva, a diretora _____ o panfleto da parede. (tirou – arrancou – retirou)

2. Mais de cem pessoas _____ no terremoto. (faleceram – morreram – pereceram)

3. Resolveu _____ os sacos de batatas na cabeça. (levar – transportar – carregar)

4. Com pena do gatinho doente, resolveu _____ (sacrificá-lo – eliminá-lo – mata-lo)

5. O comerciante decidiu _____ as exigências do freguês. (satisfazer – atender – cumprir)

Fonte: adaptado de Carneiro (1992).

Quadro 07: atividade diagnóstica II

1. Leia o texto a seguir.

Texto II

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.

Paulo Mendes Campos. Crônica 1. 27.ed. São Paulo: Ática, 2002. P. 76 (coleção Para Gostar de Ler).

- a) Quais são os adjetivos que caracterizam o menino Zé?
- b) Qual desses adjetivos não sofre flexão de gênero? Por quê?
- c) A utilização do adjetivo no diminutivo indica qual característica do menino?
- d) O que esses adjetivos revelam sobre a condição do menino?
- e) Qual é o sentido do adjetivo no trecho: “Na soalheira danada de meio-dia”?
- f) Como o vigário é caracterizado?
- g) Considerando o contexto, o que significa “Engraçadinho duma figa”?
- h) No texto, há uma situação inusitada que provoca humor. Que situação é essa?

2. Qual é o sentido do adjetivo danado nas frases a seguir?

- a) Esta comida está danada de boa!
- b) Cuidado que o cabra é danado.
- c) Ele é danado no jogo de xadrez.
- d) Desta vez, deu um trabalho danado!
- e) Aquela menina é danada para aprender matemática.

3. Releia o trecho a seguir, retirado da biografia de Noel Rosa

“**Apesar de ser menor e o mais magro da turma, Noel sempre liderava os amigos na hora das brincadeiras**”.

Clóvis Bulcão e Marcia Bulcão. Noel, o menino da Vila. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2010. P. 11.

- a) Nesse trecho, como Noel Rosa é caracterizado?
- b) Que palavra indica que essas são as características de Noel Rosa?
- c) Que palavra desse trecho indica uma ação realizada pelo menino?

4. No trecho a seguir é relatada a história do marinheiro Velasco, que ficou à deriva por dez dias após cair de um navio. A história foi registrada pelo escritor colombiano Gabriel García Márquez. Leia e responda às questões.

No começo me **pareceu** impossível permanecer três horas sozinho no mar. Mas às cinco, quando já se tinham passado cinco horas, **achei** que ainda podia esperar uma hora mais. O sol estava descendo. Ficou vermelho e grande no ocaso, e então comecei a me orientar. **Sabia** agora por onde apareceriam os aviões: **pus** o sol à minha esquerda e **olhei** em linha reta, sem me mexer, sem desviar a vista um só instante, sem me atrever a piscar, na direção em que devia estar Cartagena, segundo minha orientação. Às seis, **doíam** meus olhos. Continuava, porém, olhando. Inclusive depois que começou a escurecer, **continuei olhando** com uma paciência firme e rebelde.

Para um esfomeado marinheiro solitário no mar, a presença das gaivotas é uma mensagem de esperança. Geralmente, um bando de gaivotas **acompanha** os navios, mas só até o segundo dia de navegação, sete gaivotas sobre a balsa significavam a proximidade da terra.

Gabriel García Márquez. *Relato de um naufrago*. Rio de Janeiro: Record, 2002

- a) Nesse trecho, quais verbos e locuções verbais fazem referência às ações e às impressões do marinheiro?
- b) Esses verbos indicam que as ações ocorreram em que tempo?
- c) O que a presença das gaivotas representa para o marinheiro?
- d) Qual é o verbo do trecho que retrata a ação das gaivotas?

Fonte: adaptado de Costa; Marchetti; Soares (2015)

Após a aplicação da atividade diagnóstica, constatamos que, de acordo com as respostas dadas pelos alunos, nas atividades selecionadas do livro didático o exercício da linguagem limitava-se à compreensão e decodificação das informações obtidas na superfície do texto, não havia uma reflexão mais elaborada sobre as escolhas que faziam na própria linguagem para responder às atividades. No entanto, para o exercício das atividades selecionadas do livro de Carneiro (1992), precisaram pensar, atentamente, sobre o que responder. Realizaram operações de linguagem em que acionaram, por meio de um processo cognitivo, a seleção das possíveis respostas a serem dadas às atividades. Os exercícios em si pareceram-nos um desafio para os alunos, de modo que encontrar as respostas era um jogo, uma conquista e, nessa brincadeira de aprender, percebemos maior motivação. Isso confirmou nossa expectativa quanto à elaboração da sequência de atividades para a pesquisa sobre qualificação.

Com base nos estudos realizados compreendemos que o ambiente escolar deve propiciar aos educandos variadas situações de fala e de escrita. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a organização da sequência de atividades, além de englobar a diversidade, deve também englobar os conhecimentos obrigatórios da escolaridade em questão. Esses autores ressaltam a necessidade de

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.96).

Na elaboração das práticas de linguagem, utilizamos como base para o ensino da língua a abordagem epilinguística. Entendemos que as atividades epilinguísticas trabalham operações de linguagem que oportunizam o aluno a fazer as escolhas a partir das formas oferecidas pela língua. Logo, um dos focos da nossa pesquisa era elaborar sequências de atividades com abordagem epilinguística versando sobre qualificação na língua(gem).

A título de ilustração e melhor compreensão do produto educacional, discorreremos, a seguir, uma descrição sobre a organização das “Práticas de linguagem” aplicadas durante a pesquisa empírica que teve início no mês de agosto com término no mês de dezembro de 2019, ou seja, cinco meses de investigação na prática. Elas foram planejadas para serem aplicadas em quatro ou oito aulas, compreendendo uma, até

duas semanas para cada prática. Elas foram estruturadas na seguinte forma: Parte I – Motivação e leitura coletiva; parte II– Abordagem oral e parte III – Proposta de atividade.

Prática de linguagem I - Objetivo geral - trabalhar o gênero poema, visando desenvolver atividades sob a luz da teoria das operações predicativas enunciativas. Como objetivos específicos, procuramos aprimorar a compreensão leitora; ampliar a capacidade de ler e interpretar o texto poético; aplicar atividades de epilinguagem. O primeiro texto trabalhado foi “A língua do nhem” de autoria da poetisa Cecília Meireles, a proposta de atividade com esse poema foi uma elaboração de um jogo da memória confeccionado pelos alunos sob orientação do professor. O segundo texto trabalhado foi o poema do poeta maranhense Ferreira Gullar “Dois e Dois são Quatro”, as atividades desenvolvidas com os poemas foram elaboradas pelo professor visando fazer operações com a linguagem e o terceiro texto, o poema “O pato” de autoria do poetinha Vinicius de Moraes.

Prática de linguagem II - Objetivo geral - trabalhar o gênero conto, privilegiando o conto de fadas, visando desenvolver atividades de operações predicativas enunciativas. Os objetivos específicos visaram aprimorar a compreensão leitora; ampliar a capacidade de expressão escrita e oral; investigar o que pensam sobre a leitura dos contos de fada; trabalhar atividades. A proposta de atividade 01 foi desenvolvida por meio da execução de exercícios, elaborados pelo pesquisador, focando a noção de qualificação na língua. A proposta de atividade 02, uma produção de texto não verbal, fazendo a releitura do conto. Nessa atividade os alunos reproduziram para tela elementos do conto que mais se encantaram. Após a realização das pinturas fizemos uma exposição das obras.

Prática de linguagem III - Objetivo geral - trabalhar o gênero conto focando o maravilhoso e fantástico no enredo. Os objetivos específicos trabalhados: aprimorar a compreensão leitora; estabelecer relação entre o verossímil e o inverossímil; estabelecer relações intertextuais. O texto explorado para a elaboração das atividades foi o conto moderno “A moça tecelã” da autora Marina Colasanti. Essa prática apresentou duas atividades, A primeira, uma sequência de atividades que dialogavam sobre o texto explorando a noção de qualificação na língua. A segunda,

uma proposta de produção textual desenvolvida após um diálogo motivador sobre o papel da mulher em nossa sociedade. A proposta de produção textual compreendeu em uma redação de um conto maravilhoso.

Prática de linguagem IV - Objetivo geral - trabalhar o gênero conto, focando o elemento fantástico e o maravilhoso, visando desenvolver atividades de operações predicativas enunciativas. Objetivos específicos: ampliar a capacidade de expressão escrita e oral e estabelecer relações intertextuais do conto lido com outras obras literária e cinematográfica. Para o desenvolvimento das atividades selecionamos o texto “Aladim e a lâmpada maravilhosa”. Na atividade há a proposta de assistir à produção cinematográfica sobre Aladdin, ler o conto para desenvolver as atividades de produção textual; verbal e não verbal (ilustração, pinturas em telas); confecção do mural e produção do gênero HQ.

Prática de linguagem V - Objetivo geral - reescrever o conto em forma de texto dramático. Os objetivos específicos: trabalhar a linguagem dos contos de fada; estabelecer relação entre o verossímil e o inverossímil; estabelecer relações intertextuais entre o conto original e o conto produzido. O texto trabalhado nessa prática foi “O rei sapo ou Henrique de Ferro” dos Irmãos Grimm. A proposta de atividade era a reescrita do conto com a estrutura do gênero textual drama.

Prática de linguagem VI – Objetivo geral - identificar as condições de produção de um texto e inferir sentido, seja ele informativo, anedota ou continho, a partir da leitura atenta da sua estrutura e tipologia, identificando seu suporte, objetivo, temática, autor e público alvo. Objetivos específicos: criar estratégia de leitura para apreender os sentidos globais do texto; analisar a argumentação do autor; posicionar-se de forma crítica ante a leitura do texto de caráter referencial; identificar o suporte, objetivo, temática, autor e público alvo do texto lido. Por fim são propostas as atividades epilinguísticas explorando a noção de qualificação no texto informativo.

No próximo capítulo apresentaremos a descrição e análise de algumas práticas trabalhadas para enfatizar a noção de qualificação, objeto da nossa pesquisa.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Neste capítulo, apresentaremos a descrição e análise de algumas atividades que compuseram as práticas operatórias de linguagem, desenvolvidas durante a pesquisa. Foram aplicadas seis práticas – descritas no capítulo 5, porém elencamos apenas duas práticas e algumas atividades para servirem de corpus da análise pretendida. No entanto, todas estão descritas no produto educacional que é parte integrante deste trabalho.

Ao descrever e analisar as atividades aplicadas, às vezes, deixamos aflorar o nosso lado prosaico, uma vez que a realização desta pesquisa, na prática, foi como embarcar em uma viagem pisando em solo desconhecido. Na descrição das atividades, relatamos a intervenção da professora pesquisadora e os resultados obtidos junto aos alunos. Ressaltamos que, na organização da nossa explanação, há um sincretismo discursivo mesclando a narrativa acadêmica da pesquisadora e a fala da professora.

Assim prosseguimos, nós, a pesquisadora e professora, com muita curiosidade nos olhos, aplicando atividades, trabalhando com as palavras entre o tradicional e o novo. Tal qual a *moça tecelã*¹⁶, pusemos no tear linha clara para começar a tarde, linhas tênues para tecer as crianças, tons mais alegres para o ambiente escolar, feito estava, faltava o enredo, assim procedemos.

Na sala de aula éramos vinte e dois sujeitos, ansiosos e curiosos para iniciarmos as nossas atividades, a professora pesquisadora e seus alunos, sujeitos da pesquisa. Antes de iniciarmos o trabalho com as atividades elaboradas para a pesquisa na prática, explicamos para os alunos que, a paritr daquele momento, a dinâmica das aulas de língua portuguesa não iria mudar, mas eles precisariam, agora, de uma postura mais centrada para a execução das atividades que objetivam exercitar o pensamento e a criatividade.

¹⁶ Personagem do conto “A moça tecelã” de Marina Colasanti - Disponível em: http://www.releituras.com/i_ana_mcolasanti.asp. Acesso 21 de jun. 2020.

Iniciamos com a aplicação da “**Prática de linguagem I**” que foi estruturada da seguinte forma:

I – Planejamento

Objetivos	Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none"> • trabalhar o gênero poema, visando desenvolver atividades sob a luz da teoria das operações predicativas enunciativas. Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • aprimorar a compreensão leitora; • ampliar a capacidade de compreender e interpretar o texto poético; • aplicar atividades de epilinguagem.
Conhecimentos prévios	Estrutura básica do gênero poema; Habilidades básicas de leitura; Distinção entre linguagem conotativa e denotativa; Elementos estruturais do gênero poema; Elementos líricos do poema.
Metodologia	Conversa informal sobre os autores; Apresentação da biografia dos poetas; Discussão sobre a possível relação que o tema dos poemas tem com a realidade vivida pelos alunos; Reflexão sobre a vida nos dias de hoje sem comunicação, o custo das coisas essenciais para a nossa vida, os valores primordiais para a educação do sujeito;

II – Desenvolvimento e análise

Atividade 1: Jogo da Memória

A - Confeção do jogo

Material para confecção: seis folhas de cartolinas: três verdes e três rosa; dez folhas de papel ofício; tesoura; cola; dados para iniciar o jogo que podem ser confeccionados pelos próprios alunos; dez cópias do texto/poema, “A língua do nhem”.

Confeção: recortar os versos e colar num pedaço da cartolina verde; Recortar as palavras sugeridas e colar num pedaço da cartolina rosa; Montar com a orientação do professor uma caixinha para guardar o jogo; Escrever em uma folha de papel ofício as instruções do jogo.

Instruções:

Para realizar essa atividade, os alunos devem ser orientados para formarem duplas. Antes de iniciar, fazer novamente a leitura do poema “A língua do nhem” para que possam observar atentamente a estrutura e o tema do texto. Formadas as duplas, apresenta-se o jogo da memória. Distribuir para os alunos as regras e o passo-a-passo do jogo que deve ter duração de 30 minutos. Ele possui 27 cartas rosa (versos do poema) e 27 cartas verdes (palavras que podem completar os versos de acordo com escolha do jogador). As cartas devem ser organizadas viradas para baixo, dispostas sobre a mesa em fileiras. Os alunos rolam o dado para verificar quem inicia o jogo. O desafio oferecido a eles é associar cada palavra a um verso que tenha coerência com ela. Aos poucos os versos vão se completando. O aluno com maior número de versos completados é o vencedor. Ao término do jogo, a dupla deve reescrever o poema reestruturado a cada jogada. Para finalizar farão a leitura das novas versões do poema para análise e compreensão.

B - Texto I**A LÍNGUA DO NHEM**

Cecília Meireles

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.

Depois veio o cachorro
da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha
de cá, de lá, de além,

E estava sempre em casa
a boa velhinha
resmungando sozinha:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O gato que dormia
no canto da cozinha
escutando a velhinha,
principiou também

De modo que a velhinha
que muito padecia
por não ter companhia
nem falar com ninguém,

a miar nessa língua
e se ela resmungava,
o gatinho a acompanhava:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

ficou toda contente,
pois mal a boca abria
tudo lhe respondia:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Em: ***Ou isto ou aquilo***, Cecília Meireles, Rio de Janeiro, Nova Fronteira

C - fichas para montar o jogo

<i>Havia uma velhinha</i>	<i>A falar noite e dia</i>	Rapidamente
<i>Que andava</i>	<i>Naquela melodia</i>	Calorosamente
<i>Pois dava a sua vida</i>	<i>De modo que a velhinha</i>	Chorosa
<i>Para falar com alguém</i>	<i>Que muito padecia</i>	Sem parar
<i>E estava sempre em casa</i>	<i>Por não ter companhia</i>	Tristonha
<i>A velhinha</i>	<i>Nem falar com ninguém</i>	E risonha
<i>Resmungando</i>	<i>Ficou toda contente</i>	Neste dia
<i>O gato que dormia</i>	<i>Pois mal a boca abria</i>	Tranquilamente
<i>No canto da cozinha</i>	<i>Tudo lhe respondia:</i>	Cuidadosamente
<i>Escutando a velhinha</i>	<i>nhem-nhem-nhem-nhem- nhem-nhem...</i>	Sem parar
<i>Principiou também</i>	Muito triste	Fofoqueira
<i>A miar nessa língua</i>	Pensativa	Caduca
<i>E se ela resmungava</i>	Por uma boa conversa	Barulhenta
<i>O gatinho a acompanhava:</i>	Interessante	Descansando
<i>Depois veio o cachorro</i>	Sossegado	Atento
<i>Da casa da vizinha, pato, cabra e galinha de cá, de lá, de além,</i>	Espevitada	Incansavelmente
	A falar	Alegremente
<i>E todos aprenderam</i>	Aquela língua	Escura

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Iniciada a primeira atividade deleitamo-nos com a leitura da linguagem poética dos textos “A língua do nhem” da poetisa Cecília Meireles, “Dois e Dois são Quatro” do poeta Ferreira Gullar e a canção “O pato” do autor Vinicius de Moraes. Para a descrição e análise, escolhemos a atividade “Jogo da memória” e uma das atividades elaboradas com o poema de Gullar.

Após a leitura coletiva do poema “A língua do nhem” houve a interação com os alunos por meio de uma abordagem oral com perguntas direcionadas, tais como: o que podemos interpretar sobre a necessidade que a velhinha tem de se comunicar? O que parecia significar a língua do nhem? Os animais compreendiam a velhinha? O que podemos pensar sobre o comportamento dos animais e da velhinha nos últimos versos do poema? Depois partimos para a proposta da atividade o jogo da memória. Para a realização dessa atividade, os alunos foram orientados a formarem duplas. Antes do início, realizamos novamente a leitura do poema para que os alunos observassem atentamente a estrutura e o tema. Formadas as duplas, iniciamos a apresentação do jogo da memória. Os alunos receberam uma instrução sobre as regras e sobre o passo-a-passo do jogo.

O jogo proposto teve duração de 30 minutos. Utilizamos 27 cartas rosa com os versos do poema e 27 cartas verdes com as palavras para completar os versos de acordo com a escolha do jogador. As cartas foram organizadas viradas para baixo, dispostas sobre a mesa. Os alunos já leram o poema anteriormente, rolaram o dado para verificar quem iniciaria o jogo, começando o que pegou o número maior.

O desafio oferecido aos alunos foi associar o verso a alguma palavra que achasse coerente com ele. Aos poucos os versos foram se completando e, ao final, o aluno com maior número de versos completos foi o vencedor. Ao término do jogo, a dupla passou a reescrever o poema reestruturado a cada jogada. Depois fizeram a leitura para análise e compreensão das novas versões do poema.

É importante ressaltar que o objetivo dessa brincadeira foi remontar o poema inserindo nele novas palavras; inicialmente para perceber a necessidade de se estabelecer sentido dentro do contexto e na segunda etapa para perceber a necessidade de não se perder o sentido do poema ou, se possível, verificar a possibilidade de estabelecer

um novo sentido coerente para ele. Lembramos que essa atividade deve ser feita sempre em dupla ou grupos pequenos. Para os alunos pareceu uma brincadeira, mas os resultados foram significativos para compreenderem a relação de significados entre as palavras e a noção de qualificação, ou seja, provocados pela professora faziam uma varredura no domínio nocional de cada palavra para localizá-la em um contexto, operaram com a linguagem de uma forma diferente sem “reproduzi-la, transcrevê-la ou decodificá-la a partir de um objeto, o texto”.

Nessa atividade lúdica, o aluno pôde exercitar inconscientemente a noção de qualificação, uma vez que, dentre uma série de palavras e da polissemia que recobre cada uma delas, ele fez uma operação mental para a escolha da palavra que completaria o verso sem prejuízo de sentido. Fizeram operações de linguagem trabalhando com enunciados pré-estabelecidos, porém buscando sentidos a partir do que esses enunciados poderiam dizer. Nesse contexto de estudo a linguagem se constituiu como um objeto de estudo, mas também como uma manifestação da língua em uma situação de uso, uma atividade fundamental do homem. Com relação à linguagem, Vogüé; Frankel e Pailard (2011) explicitam a visão da linguagem que, segundo a teoria culioliana, deveríamos ter em mente ao considerarmos o trabalho com atividades de epilinguagem. Para esses autores,

[...] na teoria culioliana, cabe antes notar que a linguagem é comumente abordada de duas maneiras: como objeto correspondendo a um material verbal, a um conjunto de formas dotadas de entonação, que se apresenta conforme um determinado arranjo e organização; como atividade relativa aos que praticam e a manifestam (em produção, em compreensão), e que corresponde a uma atividade fundamental do homem. (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p.11, destaques dos autores).

Ainda nessa primeira atividade, os alunos tinham esse objeto, material verbal. Motivados pelo professor realizaram várias leituras e fizeram inferências com base no que estava explícito e implícito no objeto texto, foram produzindo e compreendendo como a linguagem se manifesta durante a interação com as forma enunciativas e também como ela se efetiva a partir da interação com os outros sujeitos que participavam do jogo.

Ao término do jogo, tínhamos dez novos poemas, realizamos a leitura de todas as versões e discutimos sobre as escolhas das palavras, os próprios alunos escolheram

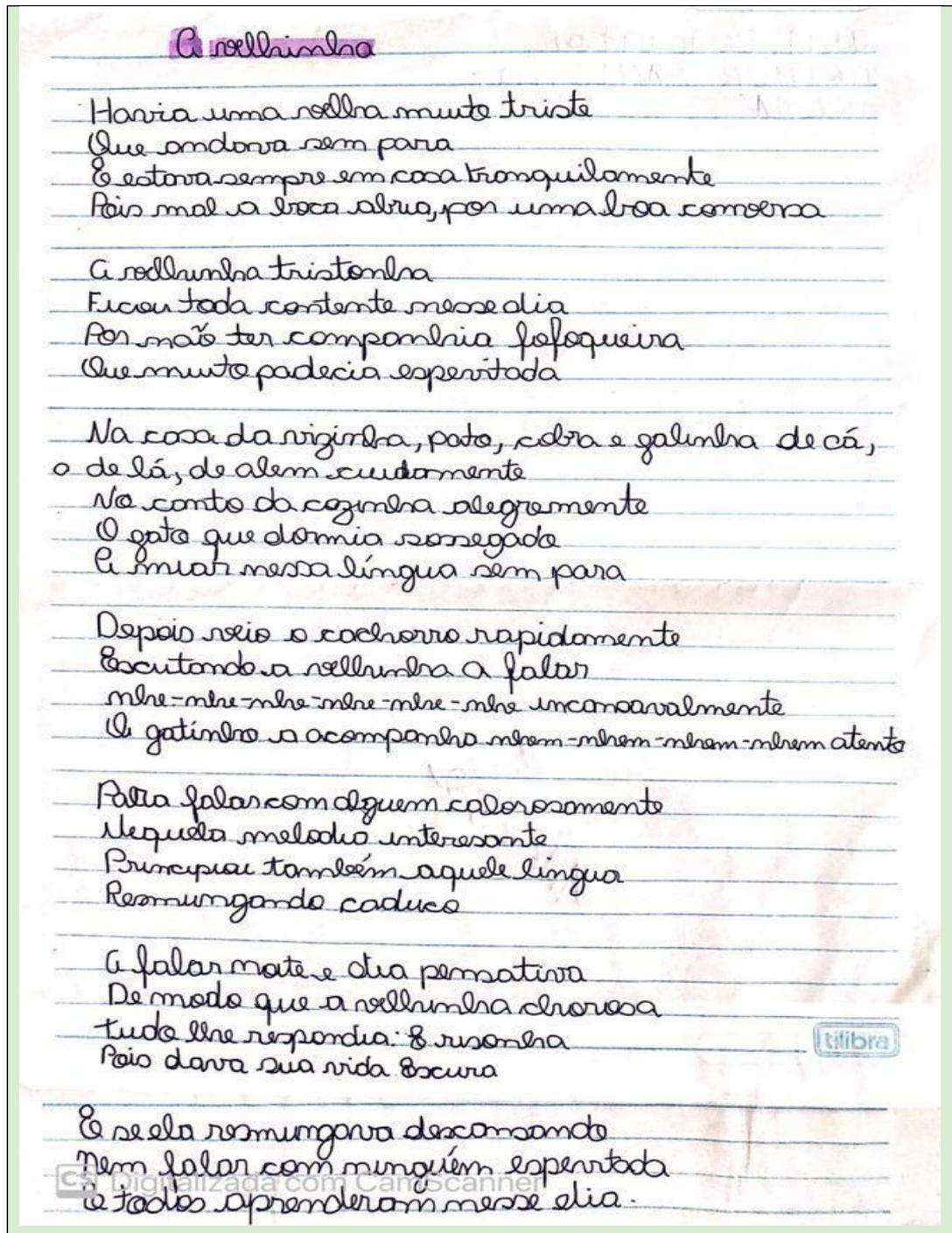
a versão que julgaram mais coerente conforme o ponto de vista deles. Nessa atividade de reestruturação do poema, a professora também atentou para o domínio da linguagem dos alunos com relação ao seu léxico. Os resultados foram comparados e a professora provocou a reflexão sobre o sentido da palavra escolhida, por eles, em relação ao contexto do verso ao qual ela foi adicionada.

Nesse jogo de brincar com as palavras, verificamos que os sujeitos da pesquisa operaram com a linguagem selecionando palavras de valor semântico de lugar, tempo, modo, palavras que indicam ação, outras que denominam ou caracterizam, sem, necessariamente, precisar estudar de forma tradicional as classes gramaticais para produzirem seus textos, entenderam também que a ação de qualificação não se restringe somente ao adjetivo. Ela pode ser apreendida em outras classes de palavras selecionadas para organizar os enunciados. Como ressalta Zavaglia (2016) a qualificação está relacionada ao domínio nocional que se estende como um todo inseparável, sem fragmentação e não se satura, uma vez que ela ainda não foi instanciada, ou seja, ela se concretizará por meio das operações mentais realizadas durante a busca de respostas para a atividade (ZAVAGLIA, 2016, p. 111-112).

Quanto ao exercício de produção textual realizado pelos alunos, Onofre & Barros (2014, p. 215), no texto “Noções de Qualificação e Relações Intersubjuntivas na Produção de Textos”, pontuam que, conforme os princípios da TOPE, a produção de texto é um processo dinâmico resultante de uma série de operações enunciativas geradas por um indivíduo em busca de sua própria constituição como sujeito. Sendo assim, os alunos criaram seus textos, por meio de um jogo lúdico, operando a noção de qualificação na construção do que representava a resposta para a atividade.

No poema “A velhinha” apresentado na figura 23 abaixo, os termos selecionados, durante o jogo, para completar os versos se ajustaram ao contexto poético de forma coerente sem prejuízo para o sentido poético desejado pelo aluno, porém, nas duas últimas estrofes, a turma achou os versos um pouco sem sentido, porque, segundo eles, como pode ter sentido *falar noite e dia pensativa e responder tudo chorosa e risonha ao mesmo tempo* e, além disso, ela possuía *a vida escura*. Por fim, *não falava com ninguém espevitada e, mesmo assim, todos aprenderam nesse dia*.

Figura 23: poema "a velhinha"

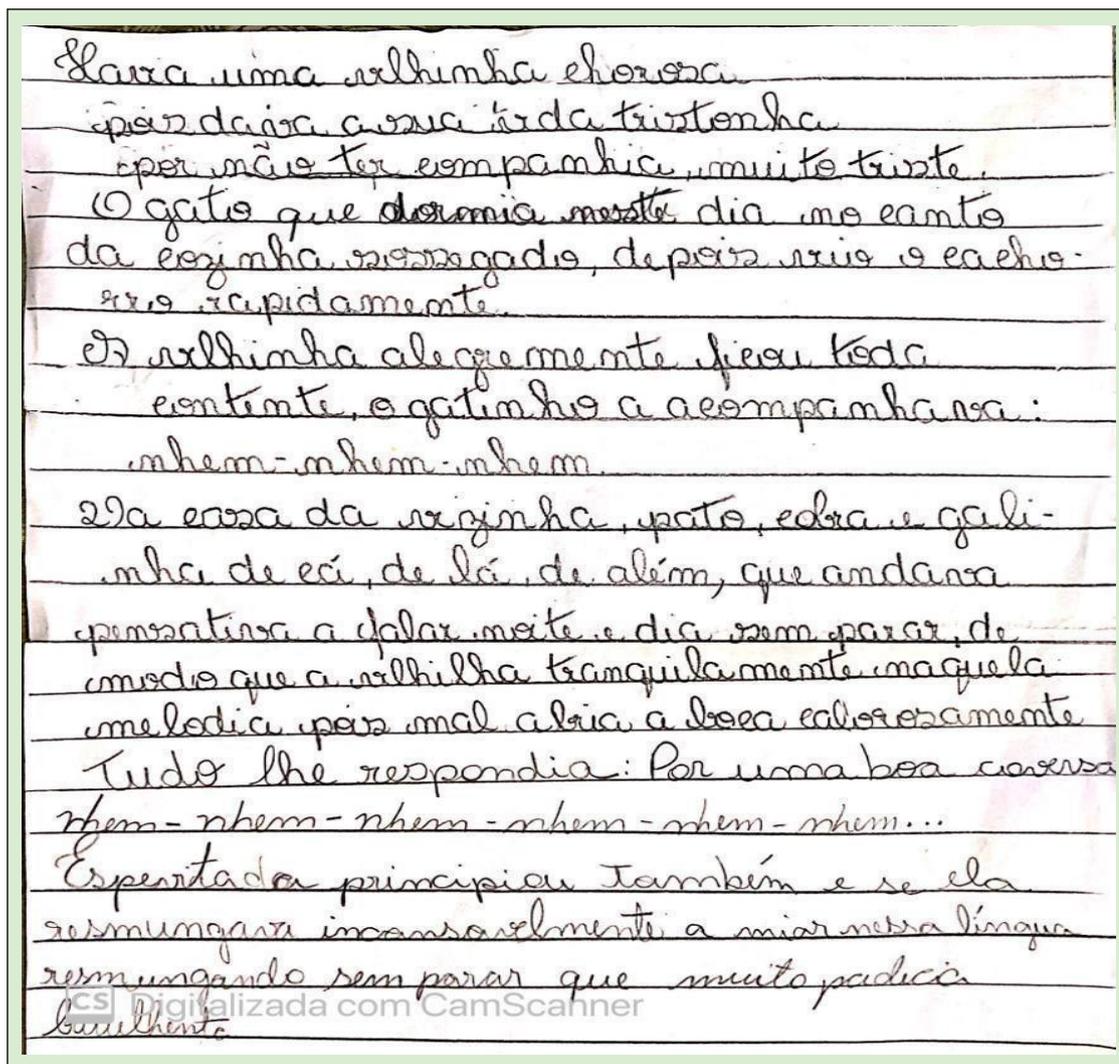


Fonte: texto de alunos "A".

E assim, a partir da falação dos alunos, percebemos que a noção de qualificação na linguagem estava começando a ser entendida por eles. Eles estavam muito motivados, expondo as suas conclusões e dialogando com a professora e com os colegas, concebendo a linguagem como uma atividade de construção de significação, realizada por eles, sujeitos enunciadorems em interação.

Já na produção textual a seguir “A velhinha chorosa”, figura 24, eles entenderam que, nessa versão, os jogadores burlaram as regras do jogo e seguiram, aleatoriamente, produzindo o texto fora da estrutura do gênero poema criando uma narrativa.

Figura 24: a velhinha chorosa



Fonte: texto de alunos “B”.

O texto de alunos “B”, figura 24, na nossa visão de professora e pesquisadora, ficou muito bom, mesmo desobedecendo às regras do jogo, eles reinventaram uma nova representação ao operar com a linguagem, fazendo um arranjo que expressava sua compreensão a partir das peças que tinham em mãos. Nessa produção textual, os alunos manipularam a linguagem como forma de ação, estabeleceram uma atividade dialógica, aprimorando a sua competência e engajamento discursivo, promovendo-

se enquanto sujeitos criativos e com alteridade, o que significa terem provocado a experiencição psicossociológica de construção de significação por meio da linguagem (ONOFRE; BARROS, 2014, p. 215-216).

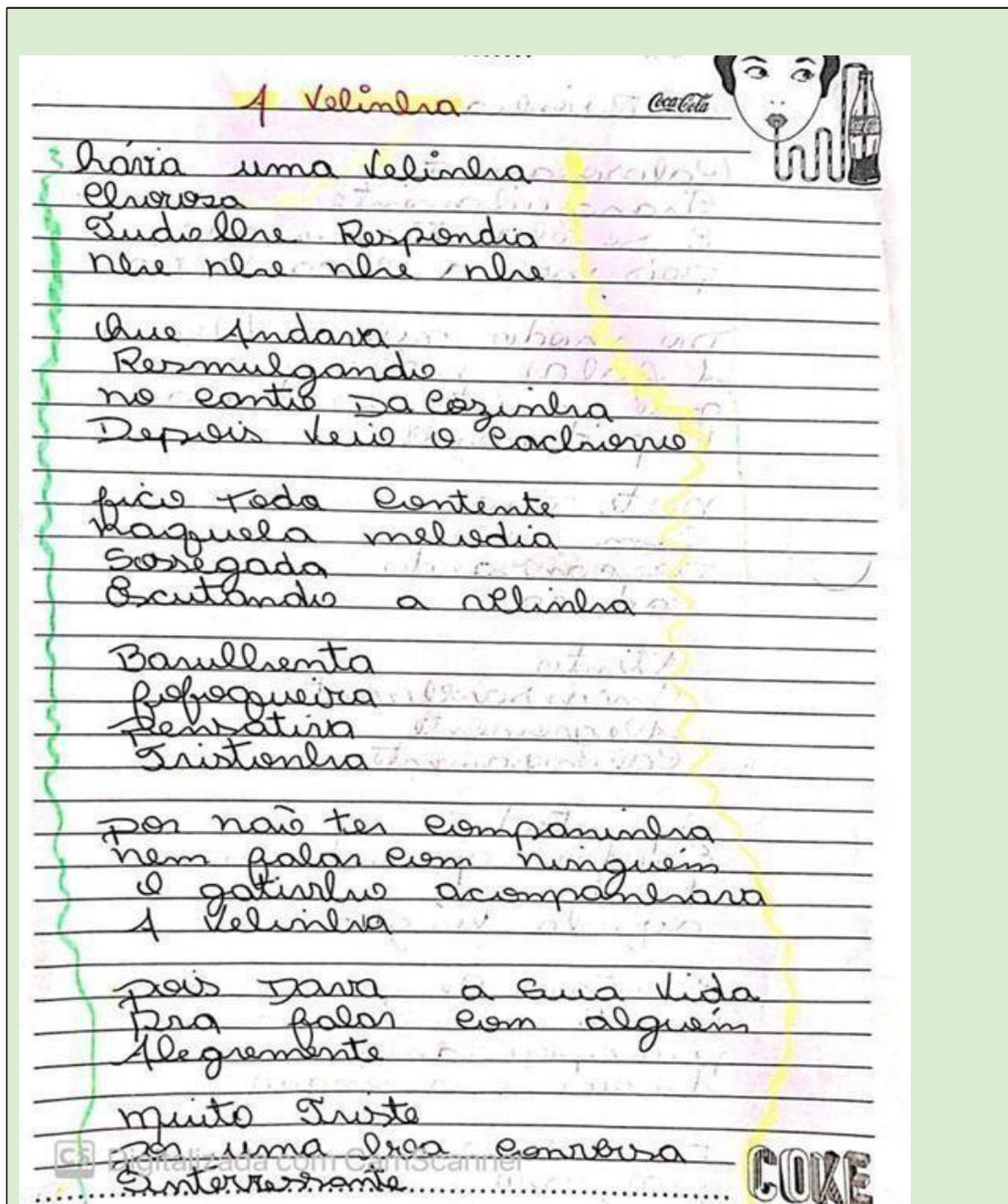
Os alunos ainda não alcançaram a compreensão teórica que a professora detem, logo, essa narrativa foi considerada inaceitável do ponto de vista dos jogadores, porque, segundo eles, perdeu o sentido do texto fonte e as ideias não foram concatenadas adequadamente, apenas nestas linhas consideraram um ponto de lógica narrativa: “*A velhinha alegremente ficou toda contente, o gatinho a acompanhava: nhem, nhem, nhem*”, mas nas linhas seguintes: “*Espevitada principiou também e se ela resmungava incansavelmente a miar nessa língua resmungando sem parar que muito padecia barulhenta*”.

A professora releu o texto “Havia uma velhinha chorosa” (figura 24) para a turma e explicou para eles quea escrita diferente aconteceu, porque quando fazemos uso da língua de forma criativa, as manifestações língüísticas não estão sujeitas a regras ou ao estabelecimento de regras pessoais e próprias de manifestação (FRANCHI, 1988, p. 9), tais quais, o nosso livro didático expõe. Assim, eles entenderam que as manifestações língüísticas não se saturam de fato e que, enquanto eles se colocarem como sujeitos da enunciação, as respostas e maneiras de trabalhar o texto não se esgotarão.

No poema “A velinha”, figura 25, os seus autores, participantes do jogo, reestruturaram o texto na forma poética como deveriam e as escolhas das palavras estavam adequadas ao contexto poético pretendido por eles, porém não jogaram conforme as regras determinadas para esse jogo porque mudaram bastante o texto original. Durante a leitura coletiva com a turma, mesmo entendendo que o jogo foi manipulado, os outros jogadores gostaram da nova versão do poema. Com isso entendemos que, às vezes incompreendidas, as produções de textos desenvolvidas durante aplicação dessa atividade com o texto da poetisa, Cecília Meireles, explorou o conhecimento língüístico do aluno, que construiu seus textos a partir de seus elementos conceituais ou subjetivos, por isso burlaram as regras predeterminadas no jogo. Sendo assim, o texto tomou as formas de expressão estabilizadas como resultado do esforço (trabalho) dos sujeitos que fizeram coincidir suas experiências

particulares com a diversidade de experiências, de formas de expressão e de meios expressivos com as quais entraram em contato (PRIA, 2013, p. 52). Vejamos o poema “A velinha”:

Figura 25: a velinha



Fonte: texto de alunos “C”.

A partir dessa primeira atividade com o poema de Cecília Meireles, os alunos passaram a ter a noção de que as atividades do nosso livro didático apresentavam um estudo da língua de forma tradicional e, essa proposta do jogo, trazia uma noção

diferente do ensino de língua portuguesa, não mais voltado para conceitos. Esse tipo de atividade leva ao entendimento de que o estudo da gramática estaria pautado na visão de que “gramática é o estudo das condições lingüísticas da significação [...] por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam!” (FRANCHI, 1988, p. 32).

Partimos, então, para a execução da segunda atividade da prática de linguagem I. Adentramos no mundo encantado e inimaginável da dura realidade da poesia de Ferreira Gullar.

Quadro 08: operações de linguagem

Leia o texto a seguir e responda às atividades propostas:

DOIS E DOIS SÃO QUATRO

Ferreira Gullar

Como dois e dois são quatro
Sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
E a liberdade pequena
Como teus olhos são claros
E a tua pele, morena
como é azul o oceano
E a lagoa, serena

Como um tempo de alegria
Por trás do terror me acena
E a noite carrega o dia
No seu colo de açucena

- sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
mesmo que o pão seja caro
e a liberdade pequena.

1. Selecione uma das palavras entre parênteses que melhor se ajuste ao contexto das lacunas, faça, se necessária, a flexão das palavras. Agora, reescreva o poema com as alterações feitas e verifique se houve alteração semântica.

- Como dois e dois _____ quatro (dar – multiplicar)
- _____ que a vida vale a pena (entender – querer)
- Embora o pão _____ caro (estar – precisar)
- Como teus olhos _____ claros ((estar – permanecer)
- Como _____ azul o oceano (tornar – permanecer)
- Por trás do terror me _____ (gesticular – amedrontar)
- E a noite _____ o dia (levar – trazer)

2. “Como um tempo de alegria”, a expressão “de alegria” poderia ser substituída pela palavra “alegre” sem atentar o sentido? Explique.

3. Substitua as expressões, em destaque, das frases abaixo por palavras correspondentes a elas.

- Como teus olhos são azuis *da cor do céu*.
- Tua pele, morena *de anjo*
- Sei que a vida *no campo* vale a pena.
- Mesmo que o pão *de sal* seja caro

4. Atente-se para os versos: “Mesmo que o pão esteja caro” / “Mesmo que o pão custe caro”. Qual a diferença de sentido entre os verbos “estar” e “custar” nesse contexto poético?

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Como motivação para a leitura do poema, fizemos a leitura da biografia do poeta Ferreira Gullar, proseamos sobre a relação que a temática do poema tem com a realidade atual e também sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia por eles e seus semelhantes.

Despojados de qualquer formalismo, iniciamos a leitura coletiva do poema, deitados, sentados em cadeiras, sentados sobre os joelhos, com postura bem à vontade, eram cabeças para todos os lados, porém a leitura fruía em bom tom. Terminada a leitura coletiva, partimos para a abordagem oral motivada pelas questões seguintes: o que o eu lírico, possivelmente, quis dizer com o verso “a liberdade é pequena”? O que podemos interpretar a partir dos versos: “Sei que a vida vale a pena/ mesmo que o pão seja caro”? O que pode levar uma pessoa querer viver mesmo com tantas dificuldades para enfrentar?

A cada leitura dos versos desse poeta, mesmo que aparentemente de simples compreensão, revelava uma faceta da dureza do cotidiano daquelas crianças. Diríamos que esse poeta é um mestre em auscultar o cotidiano, deleitamo-nos com a sua linguagem simples e fomos desvendar os possíveis sentidos de “Dois e Dois são Quatro”. Nesse devir operando sobre a linguagem, discutimos quais seriam as possibilidades viáveis para o preenchimento dessas e de outras lacunas presentes na nossa Língua Portuguesa. A atividade, a seguir, propunha a operação de qualificação na linguagem (de forma inconsciente), utilizando a classe gramatical dos verbos.

Quadro 09: atividade 1 “operações de linguagem”

1. Selecione uma das palavras entre parênteses que melhor se ajuste ao contexto das lacunas, faça, se necessária, a flexão das palavras. Agora, reescreva o poema com as alterações feitas e verifique se houve alteração semântica.

- a. Como dois e dois _____ quatro (dar – multiplicar)
- b. _____ que a vida vale a pena (entender – querer)
- c. Embora o pão _____ caro (estar – precisar)
- d. Como teus olhos _____ claros ((estar – permanecer)
- e. Como _____ azul o oceano (tornar – permanecer)
- f. Por trás do terror me _____ (gesticular – amedrontar)
- g. E a noite _____ o dia (levar – trazer)

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Durante o desenvolvimento desse exercício de linguagem não foi trabalhado tradicionalmente o conceito sobre o que seria o verbo ou, até mesmo, a sua funcionalidade no verso. Mesmo assim, uma atividade sobre o domínio nocional foi despertada no cognitivo do aluno, induzindo-os a fazer operações mentais com os termos disponibilizados, para adequar uma resposta ao contexto.

Executamos a nossa atividade proposta e descobrimos que dois e dois podem ser quatro, podem valer quatro e muito mais. Em determinado ponto das nossas discursões, parávamos para pensar sobre as nossas qualificações e operações sobre essa língua e descobríamos que podíamos muito mais. Nesse exercício com a língua(gem) não há limitações.

No momento da realização das atividades, os alunos deveriam optar por uma das formas sugeridas entre parênteses. Como já haviam lido e interpretado o poema coletivamente, entenderam logo que precisavam associar a lógica e o tempo aos versos do poema. Não apresentaram dificuldades ao fazer a tarefa dada, porém, como sempre, há aqueles defensores do seu pensamento, outras formas foram sugeridas e discutidas.

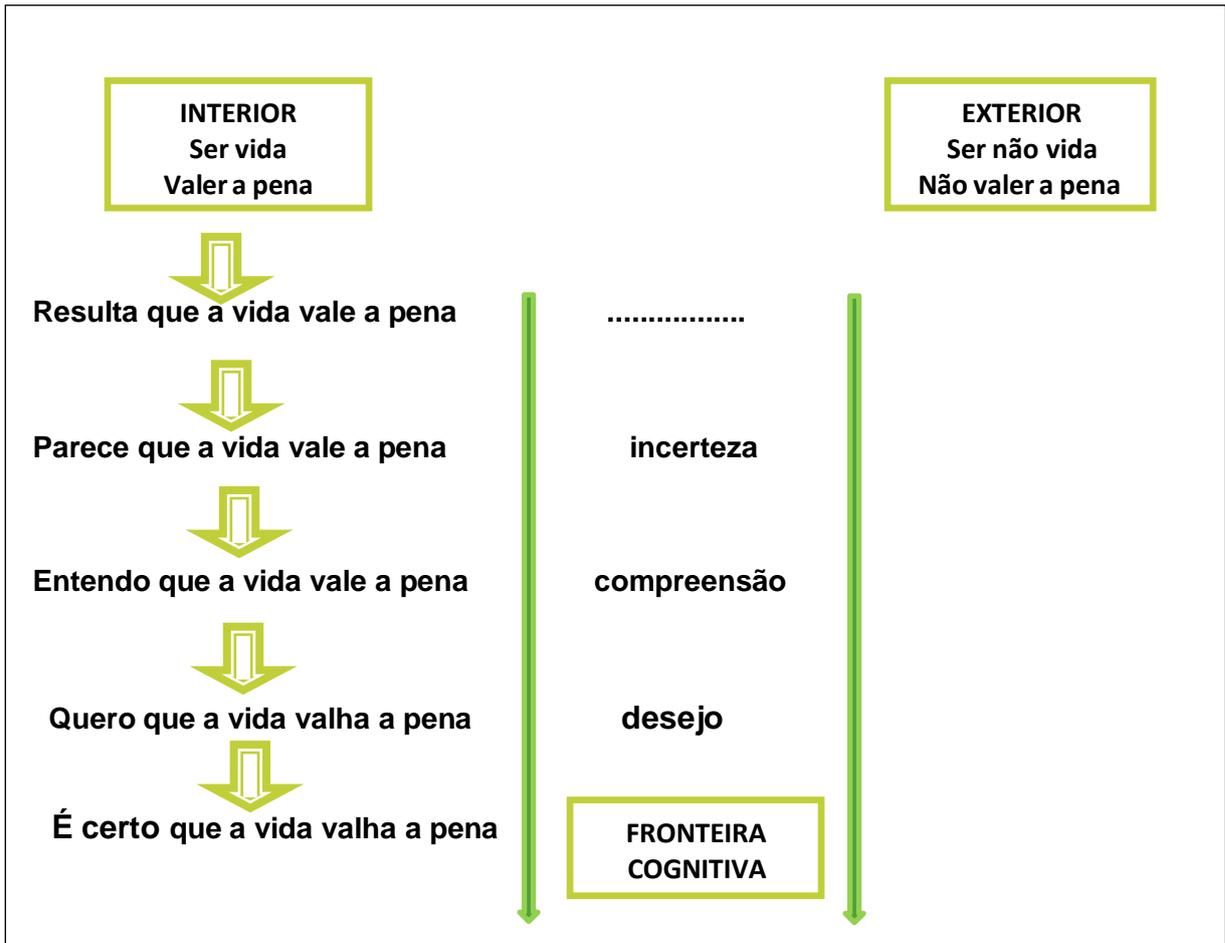
Na correção da atividade, discutiram sobre a aceitabilidade das novas formas sugeridas por eles que não estava nos parênteses, fato muito interessante. Dois alunos sugeriram que a primeira lacuna poderia ser preenchida com as palavras **parecer e resultar**, durante as discussões, a turma decidiu que a palavra mais aceitável seria **resultar**.

Entretanto, a opção por esses termos não poderia ser descartada considerando a léxis principal <Sei que a vida vale a pena>. Glosando em estruturas assertivas a partir das operações realizadas pelas crianças, obtivemos as seguintes possibilidades surgidas após o preenchimento da segunda lacuna da atividade do quadro 9. Assim, a léxis principal encontra-se instanciada a partir de léxis como:

- resulta que a vida vale a pena, apesar de tudo;
- parece que a vida vale a pena; incerteza
- entendo que a vida vale a pena;
- quero que a vida valha a pena.

Considerando que essas possibilidades de enunciados se encontram inseridos em um tempo e espaço referenciados pelos sujeitos alunos. Esquematizamos o domínio nocional <a vida vale a pena> da seguinte forma:

Figura 26 : possíveis qualificações nocionais para “a vida vale a pena”.



Fonte: elaborado pela autora (2020).

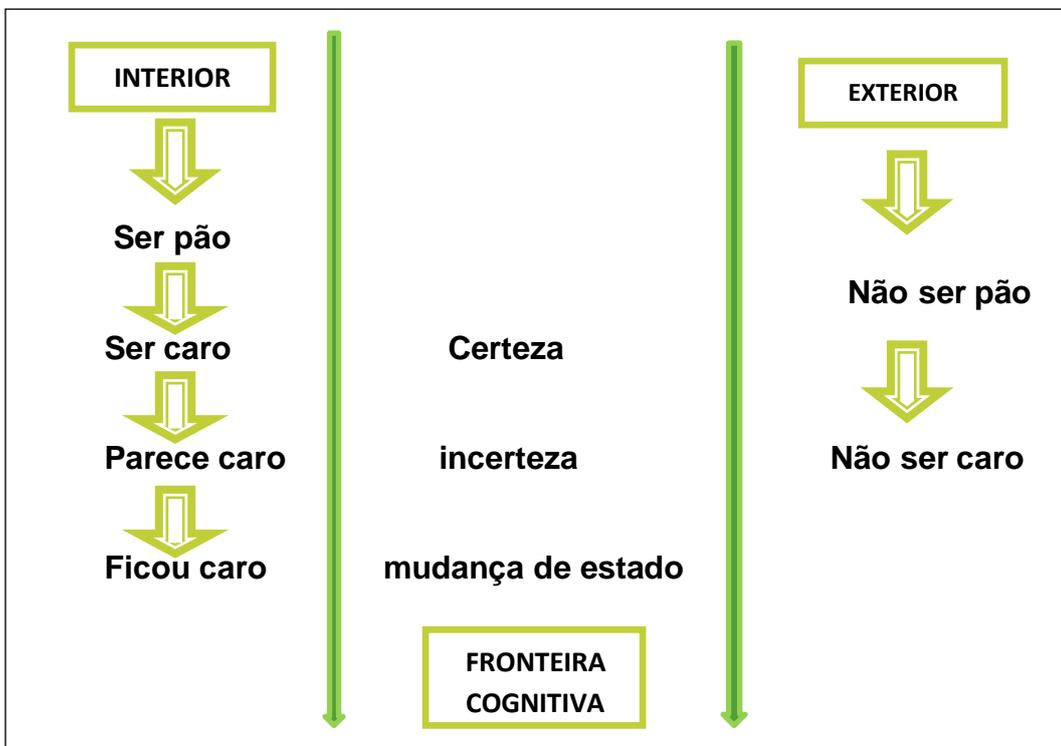
Além das possibilidades esquematizadas na figura 24, foi sugerido também o termo adverbial **talvez**, outro aluno sugeriu o termo compreender, também apoiado pelo grupo, dentre todos os termos sugeridos.

Continuando as nossas operações predicativas enunciativas, para a terceira lacuna, a palavra **ficar** que preencheria dessa forma o verso: “Embora o pão ficou caro”, essa sugestão foi pouco aceita pelo grupo, porque entenderam que ficar significa que não estava antes e, para eles, o momento é atual é fixo, não há uma ideia de transformação durante o poema.

Assim, seguimos as nossas operações de linguagem para que os alunos pudessem entender que novos sentidos poderiam ser dados aos versos pelas noções materializadas a partir das interferências feitas por eles ao preencherem as lacunas: a sugestão do verbo ficar, por exemplo, possui uma modalidade assertiva e pode predicar <ficar caro>, modifica a noção momentânea de presente, porém mantém a noção de <ser caro>, porque glosando em estruturas assertivas e apreciativas a partir da léxis principal <embora o pão seja caro>, os resultados sugeridos pelos alunos foram os seguintes:

- o pão pode ser caro;
- o pão parece caro, mas não é;
- o pão ficou caro, antes não era caro;
- o pão está caro;
- o pão é caro.

Figura 27: possível domínio nocional para “embora o pão seja caro”.



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Esse é um possível exercício mental diante de outras possibilidades geradas a partir do preenchimento das lacunas da atividade.

Entendemos que, por meio dos enunciados produzidos pelos alunos, a noção qualificação surgia a partir de um somatório de outras noções que se encontravam predicadas e encadeadas, perpassando por um processo de quantificação e qualificação realizado por eles.

A cada semana, as nossas aulas foram acontecendo com mais vivacidade e ação, os alunos ficavam ansiosos para saber o que viria como proposta de leitura. O conto de fadas era o próximo gênero textual a ser trabalhado, um gênero que traz latente o onírico e a fantasia. Então, começamos a execução da “**Prática de linguagem II**”, assim estruturada:

I – Planejamento

Objetivos	<p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • trabalhar o gênero conto, focando o conto de fadas, visando desenvolver atividades de operações predicativas enunciativas. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aprimorar a compreensão leitora; • ampliar a capacidade de expressão escrita e oral; • investigar o que pensam sobre a leitura dos contos de fada; • aplicar atividades de epilinguagem.
Conhecimentos prévios	<p>Conhecer a estrutura básica da narrativa conto de fadas; Demonstrar habilidades básicas de leitura; Fazer distinção entre linguagem conotativa e denotativa; Identificar os elementos da narrativa; Discutir sobre o universo dos contos de fada.</p>
Metodologia	<p>Conversar sobre os contos de fada; Discutir sobre a possível relação que o conto de fada pode ter ou não com o mundo real e que nos faz refletir sobre a vida nos dias de hoje; Investigar o que pensam sobre a leitura dos contos de fada.</p>

II – Desenvolvimento e análise

Atividade: Trabalhando conto de fadas

Texto: O rouxinol e o imperador (texto disponibilizado no **ANEXO 02**)

Quadro 10: atividades de operações de linguagem

ATIVIDADE 01

Na China de outros tempos, certo imperador vivia no palácio mais extraordinário, todo de porcelana fina, de magnificência sem igual. O jardim circundante exibia as flores mais raras, e as que se distinguíam pela sua beleza tinham campainhas de prata que, tocando, chamavam a atenção de quem passava. [...]

1. O autor escolheu, para iniciar esse conto, uma forma diferente da expressão “Era uma vez” usada tradicionalmente nos contos de fadas. De que outras formas poderiam iniciar o conto?
2. [...] certo imperador vivia no palácio mais extraordinário [...]. A palavra sublinhada determina a figura do imperador, reescreva essa frase substituindo o termo destacado por outro.
3. Qual a diferença de sentido entre “certo imperador” e “imperador certo”?
4. [...] todo de porcelana fina. Implica mudança de sentido caso escrevêssemos fina porcelana? Justifique sua resposta.
5. [...] no palácio mais extraordinário, todo de porcelana fina, de magnificência sem igual. O jardim circundante exibia as flores mais raras, e as que se distinguíam pela sua beleza tinham campainhas de prata que[...].

Nesse trecho, foram destacados alguns termos, indique a(s) palavra(s) as quais eles se referem, depois reescreva o fragmento do conto substituindo os termos destacados por outro equivalente.

6. [...] O jardim circundante exibia as flores mais raras, [...]. Nessa frase, o adjetivo circundante foi usado para expressar como era o jardim do palácio. Nas frases abaixo indique o sentido expresso por esse adjetivo.
 - a. O ambiente **circundante** do palácio estava harmonioso.
 - b. A área **circundante** ao palácio era toda de floresta.
 - c. O forasteiro navegante elevou sua lâmparina para iluminar o palácio construído entre mares **circundantes**.
 - d. O vigia **circundante** observava toda a área do palácio.
 - e. O canto **circundante** da ave preciosa encantava o rei.
 - f. A cozinheira do palácio passou óleo sobre a cutícula queimada do dedo, bem como a pele **circundante**.
7. [...] Estendia-se para longe, até à floresta de grandes árvores e lagos azuis [...]. Nessa frase o verbo estender foi usado com o sentido de expandir. Em lugar de que verbo ele é usado nas frases a seguir.
 - a. Canta, ave preciosa, canta! — pedia o imperador moribundo estendendo os braços acima da cabeça.
 - b. À medida que e o rouxinol cantava, o seu canto estendia cada vez mais.
 - c. Quanto mais o rei apreciava o canto do rouxinol, a pequena ave se estendia em bela plumagem.
 - d. O talento do rouxinol estendia-se com o tempo.
 - e. O rei estendeu a mão e acariciou a ave cantora.
 - f. A fama da ave cantora estendeu aos reinos longínquos
8. De acordo com o contexto, determine o sentido das palavras sublinhadas nas frases a seguir.
 - a. De toda a parte acorría gente a visitar a cidade, o palácio e os jardins do imperador.
 - b. Estes livros correram mundo e alguns chegaram às mãos do imperador.
 - c. Os escritores e os poetas escreviam livros sobre tais maravilhas, dando sempre especial relevo ao rouxinol.
 - d. Entre tantas maravilhas, o rouxinol é a maior.

ATIVIDADE 02 – Consistirá em uma releitura verbalizada e posteriormente não verbalizada do conto de fada “O rouxinol do Imperador”.

a. Produção textual verbal

Leia, novamente, o conto “O rouxinol do Imperador”. Se você fosse reescrevê-lo, como contaria essa história? Pense, reflita sobre as atitudes das personagens, imagine as cenas lidas e redija o seu texto recontando a história conforme a sua imaginação.

b. Produção textual não verbal

Imagine uma cena desse conto que mais te encantou. Faça um esboço no papel com lápis grafite, pense nos traços, contornos e imagens que deseja reproduzir em tela. Feito o desenho, escolha as tintas que darão vida a sua tela.

Dessa prática escolhemos duas atividades para analisarmos: na atividade 1 (exercícios 1, 2, 3, 4) e a atividade 2 que compreende um exercício de produção de texto.

A primeira proposta de produção escrita teve como base o texto “O rouxinol do Imperador”. Sentamos em círculo e iniciamos uma leitura coletiva do conto. Após essa leitura, partimos para o momento de interação com o Imperador e o rouxinol. Por meio de uma abordagem oral, começamos a traçar hipóteses sobre o que podíamos interpretar sobre o comportamento do Imperador? O que parecia significar o rouxinol para o Imperador? Ele valorizava o canto do passarinho? Discutimos sobre as atitudes e sentimentos que podem melhorar ou mudar o comportamento das pessoas, tais como, a relação do passarinho e do Imperador ao final do conto e o que levou o Imperador a tomar certas atitudes em relação aos seus súditos e ao passarinho.

Na produção escrita o texto vai se materializando quando essas relações vão se “[...] constituindo enquanto relação enunciativa, por meio da instanciação das marcas pessoais e das marcas modais e aspecto-temporais” (ONOFRE & BARROS, 2014, p. 219). Essas autoras ressaltam que tais marcas explicam a característica, ao mesmo tempo a natureza estável e plástica da linguagem e também a noção de criatividade que diz respeito a própria atividade de linguagem, que vem a ser um processo de tradução intralinguístico pelo qual os sujeitos deixam ver suas experiências psicossociológicas que se constituem nos processos de discursos sem um ponto de chegada ideal e definitivo (ONOFRE & BARROS, 2014, p. 219).

Sob esse entendimento, na primeira proposta de produção textual, motivamos os alunos para a escrita a partir da intertextualidade com outros contos de fadas lidos por eles, todos recontaram oralmente os contos, desenharam e discutimos suas temáticas, depois partiram para a escrita do seu próprio conto.

No texto seguinte “O Rouxinol e a Rainha Vermelha” (figura 28), o aluno faz a intertextualidade por meio de uma alusão a Rainha de Copas da história de “Alice no país das maravilhas”. Percebemos que a realidade narrada apresenta o contexto de uma realidade mais maravilhosa.

Figura 28: o rouxinol e a rainha vermelha

◀ I H A J V S D ▶

O Rouxinol e a Rainha Vermelha

No palácio da Rainha Vermelha havia vários animais para fazer-la relaxar, bicos, rapos, macacos, flamingos e muitos outros.

Certo dia um de seus videntes falou a ela, que havia um lindo e raro rouxinol na floresta negra do seu reino. A rainha pediu ao seus cavalheiros vermelhos que procurassem o rouxinol e falou:

- Não o capture, só peça a ele para cantar um das extraordinárias canções que ele tem.
- Ok majestade! Disse seus cavalheiros.

Foi uma longa jornada, e não teve uma série de casas assustadoras com animais perigosos, aranhas mordedoras, penhascos etc., mas finalmente acharam o rouxinol, com educação os cavalheiros falaram:

- Olá belo rouxinol, você pode nos seguir até o castelo da rainha vermelha para cantar uma canção a ela?
- Não acho boa ideia, pois minhas canções ficam melhores se eu livremente deixo o rouxinol.
- Foi bom, é só cantar uma de suas canções! disse um dos cavalheiros.

O rouxinol mudou de ideia e aceitou ir ao castelo, a rainha cumprimentou o rouxinol e falou:

- Rouxinol, muito obrigada por vir, quando estiver pronto pode começar a cantar.
- Ok rainha, disse o rouxinol.

Se passaram 1 minuto e o rouxinol terminou de cantar, a rainha se emocionou e deixou cair algumas lagrimas.

Algumas pessoas começaram a discutir falando que a rainha deveria aprisionar o rouxinol.

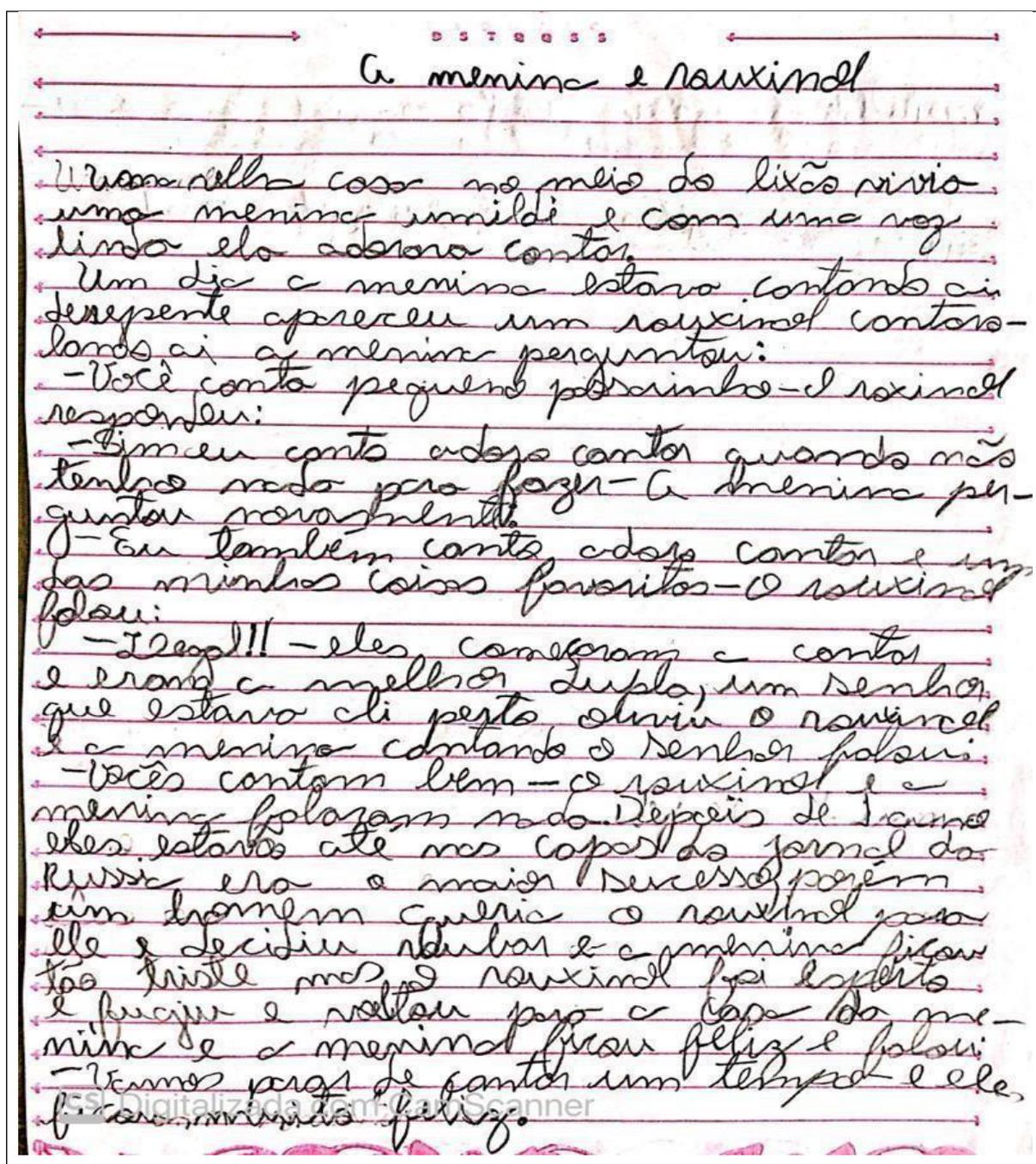
O belo pássaro ficou assustado com isso e foi embora.

A rainha, triste com o que aconteceu, procurou o rouxinol e pediu desculpa pela confusão. O rouxinol o desculpou e eles viraram amigos.

fim.

A seguir, na figura 29, visualizamos outra produção. Nela o aluno não dialoga com um conto de fada, ele escolhe dialogar com a dura realidade de uma menina que sobrevive do lixo, transformando o contexto social dela em conto de fada. Isso nos levou a acreditar que a operação mental do aluno, possivelmente, remeta a sua própria realidade.

Figura 29: a menina e o rouxinol



Fonte: texto de alunos "E".

Nos dois textos (figuras 28 e 29) observamos que ambos os autores fizeram uma operação mental em que os domínios nocionais se concretizam aproximando mais ou menos dos valores linguísticos estáveis. Partimos dos exemplos enunciativos <No palácio da rainha> assertiva que não possui ainda um domínio nocional, tal como, <alguém vive em palácio> ou <viver em palácio é diferente de viver em casa> e no texto seguinte <uma velha casa no meio do lixão>, caso que também consideramos que ele ainda não possui uma noção localizada como <alguém vive no lixo> ou <alguém vive do lixo> para entender que, ao produzir o seu texto, o aluno faz uma operação mental inconsciente das estruturas linguísticas estáveis que vão sendo representadas assumindo valores nocionais. Para Onofre & Barros (2014, p. 2018-2019) o enunciado vai se organizar em torno desses domínios nocionais instaurados, pela relação predicativa, sendo possível se tematizar a partir de onde se criam as várias possibilidades de organização sintático-semântica do enunciado.

A segunda proposta de produção textual visou trabalhar com o texto imagético, explorando a não verbalização da linguagem, na qual as crianças fizeram a releitura do conto em tela. Nessa atividade, após realizarem inferências, durante a leitura coletiva do texto, eles passaram a operar com a linguagem esboçando, no papel ofício com grafite, elementos do conto com que mais se encantaram. Um dos alunos fez a seguinte representação:

Figura 30: jardim dos elementos mágicos



Fonte: texto de alunos "F"

A figura 30 traz a pintura sem esboço, o aluno não deixou na escola, levou para casa, assim como os demais que também não deixaram os esboços na escola, por isso apresentamos apenas a pintura.

Na figura 31, a seguir, conseguimos o esboço e a pintura do mesmo aluno, porém observamos que ele, no momento da pintura do seu quadro, optou por não pintar todos os elementos esboçados.

Figura 31: esboço e pintura e tela “conexão do mundo mágico”



Fonte: texto de alunos "G"

Após a realização das pinturas fizemos uma exposição das obras, cada obra de arte foi denominada conforme a sensibilidade do pintor: Universo Mágico, Conexão do Mundo Mágico, Jardim dos elementos Mágicos, O Palácio do Imperador, Coração Quebrado, Um sonho encantado, dentre outros.

Consideramos as atividades de produção textual, independente da linguagem, uma proposta epilinguística porque, para a realização dos textos escritos e imagéticos, os alunos tiveram que por em prática o processo de leitura do texto original, motivados pelo texto oral do professor e, a seguir, realizaram um processo de reconhecimento das formas de significação, fazendo operações mentais de linguagem verbal e não verbal, idealizando as imagens que iriam escrever ou pintar. Na visão da teoria culioliana, o material gráfico ou sonoro não tem significado por si só, pois é o sujeito que deve revestir esse material de significação para falar, ouvir, ler e escrever.

Sequenciando as nossas análises, partimos para a análise da atividade 01 da prática docente II, questões 1, 2, 3 e 4 que consistem em um exercício epilinguístico de qualificação reproduzido, no quadro abaixo, com atividades envolvendo o texto “O rouxinol do imperador”.

Quadro 11: atividade da prática docente II.

<p>Na China de outros tempos, certo imperador vivia no palácio mais <u>extraordinário</u>, todo de porcelana <u>fina</u>, de magnificência sem igual. O jardim circundante exibia as flores mais <u>raras</u>, e as que se distinguiam pela sua <u>beleza</u> tinham campainhas de prata que, tocando, chamavam a atenção de quem passava. [...]</p>
<p>1. O autor escolheu, para iniciar esse conto, uma forma diferente da expressão “Era uma vez” usada tradicionalmente nos contos de fadas. De que outras formas poderiam iniciar o conto?</p>
<p>2. [...] <u>certo imperador vivia no palácio mais extraordinário</u> [...]. A palavra sublinhada determina a figura do imperador? Reescreva essa frase substituindo o termo destacado por outro.</p>
<p>3. Qual a diferença de sentido entre “certo imperador” e “imperador certo”?</p>
<p>4. [...] <u>todo de porcelana fina</u>. Implica mudança de sentido caso escrevêssemos fina porcelana? Justifique sua resposta.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Durante a correção dessas atividades os alunos geraram novos enunciados parafraseando a léxis principal <na China de outros tempos>, como um jogador astuto,

cada um apostava na sua assertiva, assim, do exercício 2, operando com a língua, jogando com as possíveis respostas, obtivemos os seguintes resultados: <um certo dia>, <um belo dia>, <em uma China de outros tempos>, <numa China medieval>, <em um castelo na China>, <em um lugar distante>, <em um certo reino Chinês>. Verificando as assertivas sugeridas pelos alunos, constatamos que os termos <um certo>, <em um belo>, <em uma> <numa> determinantes da representação <china> são semelhantes quanto a sua morfologia, porém há diferença entre eles, essa diferença consiste na interpretação nocional ao qualificarmos esses termos em relação ao nome a que se referem.

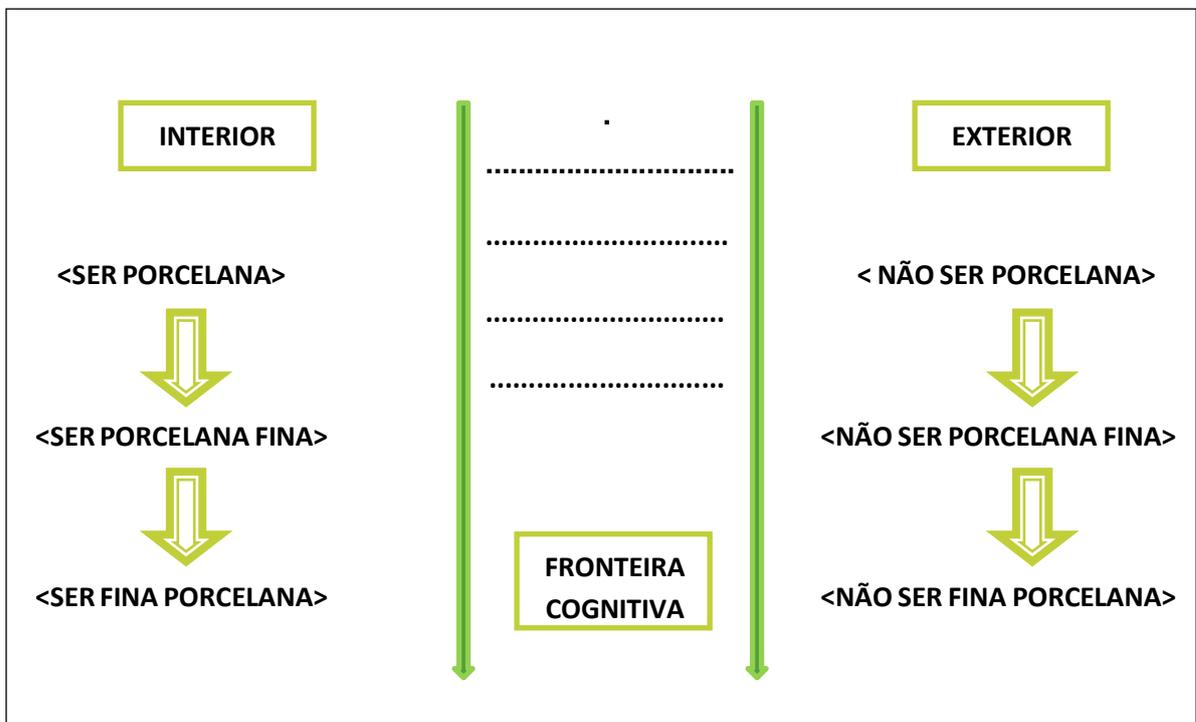
Com relação aos exercícios 2, 3 e 4, classificamos como mais complexos, uma vez que envolvem fixação das escolhas do enunciador, ao localizar o qualificador e nome no enunciado, implicando mudança semântica, principalmente, quando se pensa em relacionar o qualificador representado ao nome. As respostas para o exercício 2 a partir da léxis principal foram as seguintes: <certo imperador: <um certo imperador>, <aquele imperador>, <novo imperador>. Chegamos à conclusão de que as alterações de sentidos mudam significativamente o enunciado inicial, para os alunos <um certo> denota um sentido de indefinição em relação ao imperador, <aquele>, traduz uma noção de alguém desconhecido do contexto físico-cultural e <novo> tornou-se mais complexo o sentido atribuído ao imperador, pois o imperador poderia ser jovem; poderia ser nomeado recentemente; poderia ser velho, mas novo no reino ou poderia ser jovem e também novo no reino, se continuássemos fazendo a varredura nessa assertiva, outras paráfrases poderiam surgir.

No exercício 3, a troca de posição do termo <certo>, pode proporcionar várias interpretações, sendo assim, entendemos que em <certo imperador> e <imperador certo> há notoriamente uma diferença semântica. Quanto a esse adjetivo, Correia (2002, p. 107) discorre que uma diferença interpretativa do adjetivo 'certo' está relacionada à diferença entre os adjetivos situacionais (os EE) e os nocionais (ED). Citando Bernard, (op. Cit. 50), os adjetivos situacionais incidem sobre o referente relativizando-o enquanto que os adjetivos nocionais especificam o N. Nesse sentido, os alunos apontaram as seguintes assertivas em relação ao adjetivo em posição situacional (EE) a partir de < um certo imperador>, temos: <um certo imperador indefinido>, <um imperador qualquer>, <algum imperador>. Quanto à posição do

adjetivo (ED), na condição de nocional <imperador certo>, temos: <imperador definido que age corretamente>, <imperador correto vivia no palácio>, <age corretamente>, <imperador honesto> e <imperador capaz, digno>. Manipulando paradigmaticamente e acrescentando outros determinantes diferentes, podemos observar alguma regularidade. Para Correia (2002, p. 107) a discussão sobre o valor dos adjetivos se centra nas relações que os adjetivos têm com as diferentes classes nominais ou com os diferentes determinantes que coocorrem com esses adjetivos.

Essa mesma interpretação podemos estender para o exercício 4, a noção qualificação relaciona-se à posição entre os adjetivos situacionais (os EE) e os nocionais (ED), a partir das paráfrases realizadas pelos alunos de < porcelana fina> posição(EE), temos: <porcelana exuberante>, <porcelana chique> e <porcelana luxuosa>, já na posição (ED) <fina porcelana> temos: <delicada porcelana>, <preciosa porcelana> e <perfeita porcelana>. Esquematisando o domínio nocional de <fina porcelana> ou <porcelana fina>.

Figura 32: possível esquema nocional de <porcelana fina>



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Ao analisarmos as paráfrases realizadas pelos alunos nas respostas dadas ao exercício, observamos na representação do domínio nocional, a ocorrência, <porcelana fina>, possui relações com outras noções que viabilizam a construção de seu sentido, o que justifica as paráfrases realizadas pelos alunos durante a execução da atividade.

As atividades analisadas foram elaboradas pela pesquisadora e aplicadas em sala de aula, a proposta de trabalho com a língua pautada na teoria culioliana, torna-se mais prazerosa e trabalhosa, porque há que se ter uma grande capacidade de percepção ao observar as sequências linguísticas para qualificá-las. Para Vogüé et. al. (2011, p, 11) a linguagem não se insere em relações “transparentes” com o mundo ou o pensamento; ela determina formas de pensamento ao dizer o mundo de um modo que lhe é próprio e ao mesmo tempo em que dizemos aos outros e a nós mesmos coisas que dizem respeito ao mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, discorremos sobre a noção de qualificação na língua portuguesa, iniciando com a descrição da abordagem tradicional e depois estendemos nossa reflexão para a qualificação na gênese do processo enunciativo com base na Teoria das Operações Predicativas ou Enunciativas (TOPE). Concluindo por ora nossa investigação, retomamos aqui a nossa inquietação inicial que foi: como pensar a prática do ensino de Língua Portuguesa sob uma abordagem mais criativa, que buscase refletir a língua em contexto de uso, ou seja, em situações reais de interação? – a partir dessa inquietação determinamos que nosso objetivo principal fosse investigar a noção de qualificação na Língua Portuguesa e propor operações com e sobre a linguagem no Ensino Fundamental II.

O questionamento e o objetivo delimitaram o nosso caminho a trilhar durante o desenvolvimento da pesquisa, os demais objetivos propostos também contribuíram norteando os princípios teórico-metodológicos, apontando alternativas para trabalhar a noção qualificação e propor atividades operatórias com a linguagem. Essas atividades foram elaboradas pelo pesquisador e aplicadas em sala de aula para compor o produto educacional.

Na perspectiva de alcançar o objetivo de investigar outras pesquisas, organizamos uma pequena revisão de literatura, estabelecendo contato com trabalhos que nos trouxeram contribuição, pois com a leitura das pesquisas já realizadas conhecemos o olhar diferenciado daqueles que pontuaram informações relevantes e ajudaram a construção de conhecimentos relacionados ao nosso tema.

Dando continuidade, para analisar gramáticas, livros didáticos e manuais de atividades, investigamos sobre o adjetivo e ensino: concepção da gramática; abordagem no livro didático; abordagem em material lúdico; etc. Essa busca possibilitou-nos identificar o quanto a qualificação na língua(gem) ainda se encontra restrita apenas ao estudo do adjetivo no papel de determinante do nome.

Continuando nossa busca, para refletir sobre outras abordagens do adjetivo, vimos as discussões sobre a noção de qualificação além da gramática, a qualificação nas

operações predicativas ou enunciativas, pontuando sobre a qualificação e quantificação e sobre a abordagem epilinguística no ensino. Essa etapa da pesquisa foi ancorada nos escritos de autores filiados a teoria culioliana, cujos estudos foram relevantes para responder a outro objetivo da nossa pesquisa que era produzir atividades sobre a noção de qualificação com adjetivos e outras representações que envolvessem tal noção a fim de utilizá-las em sala de aula para o trabalho com língua(gem). E produzimos seis unidades de exercícios.

As atividades das duas primeiras unidades subsidiaram a nossa pesquisa empírica, junto aos alunos em sala de aula, cujos resultados analisamos no sexto capítulo desta pesquisa. Cabe ressaltar que havia a pretensão de fazer uma intervenção e uma análise mais cuidadosa e criteriosa dos dados, reaplicando cada atividade, porém a pandemia e a impossibilidade de retomar informações na escola ou com os alunos contribuiu para que alguns registros ficassem longe do nosso alcance. Deparamo-nos também com outro problema que afetou essa etapa do trabalho: a dificuldade de fazer encontros presenciais com o orientador, exatamente no momento conclusivo da pesquisa.

Mesmo com esses contratemplos, entendemos que o nosso objetivo principal – investigar a noção de qualificação na Língua Portuguesa e propor operações com e sobre a linguagem no Ensino Fundamental II – foi contemplado, uma vez que investigamos a noção de qualificação na língua(gem) a partir das abordagens teóricas tradicionais e de operações com e sobre a linguagem no Ensino fundamental II, sob uma perspectiva epilinguística, objetivando, enquanto professora de LP e pesquisadora, ampliar nosso conhecimento e levar os alunos a refletir sobre como fazem uso da linguagem e o que podem fazer com ela, ao abstrair significados da construção e desconstrução de enunciados e da produção de textos em diversas situações de uso.

As atividades sobre a noção de qualificação com adjetivos e outras representações que envolvem tal noção levaram os alunos ao entendimento de que a noção de qualificação se aplica também a outras palavras que não são adjetivas. Essas investigações levaram-nos a constatação de que quando se trata de qualificação, ela aparece no ensino restrita ao adjetivo. Logo, entendemos que o ensino da língua ainda

se encontra preso aos modelos tradicionais, prescrevendo regras da gramática normativa. Somente, em algumas atividades dos livros didáticos, pudemos verificar que há uma mudança, ainda que muito sutil, talvez por isso, ainda não promovam o desenvolvimento cognitivo-linguístico dos aprendizes na proporção idealizada, ou melhor, necessária.

Ao analisarmos as atividades aplicadas, em sala de aula, durante o ensino da LP, confirmamos que o ensino da língua aplicado com base na teoria enunciativa contribui para um melhor desempenho linguístico do aluno, aumentando a sua capacidade de leitura compreensão, interpretação e de produção dos diversos gêneros textuais da comunicação.

Nossa expectativa com a pesquisa era de contribuir com o ensino da língua por meio de um trabalho que ajudasse a repensar a prática de sala de aula. Nessa direção elaboramos um produto educacional em forma de *e-book*, intitulado “A noção qualificação na língua portuguesa”, ISBN 978-65-00-08548-8, que é parte do nosso trabalho de mestrado e no qual reunimos as atividades trabalhadas em sala de aula.

Findando esta nossa prosa, certa de que o nosso diálogo com as crianças fez com que crescêssemos juntos como cresce no fruto a árvore nova. E, assim, fomos juntos os frutos e a velha árvore frutificando, operando com a linguagem novas possibilidades da noção qualificação na Língua Portuguesa, essa bendita que frutificou no Lácio para os nossos tempos. E, se me perguntas: valeu a pena? Vos digo que muito mais do que a pena.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houais da língua portuguesa**. 3. ed., São Paulo: Publifolha, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovth. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2 ed. Ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP. 2005.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 12 maio 2020.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: junho de 2019.
- CAMARA JUNIOR, Joaquim Matoso. **Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa**, 13. ed. . Petrópolis, Vozes, 1986.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. **O texto em construção**. 1. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 1992.
- CARVALHO, Roberto Santos de. Dissertação de Mestrado. Título - **Um estudo sintático-semântico da classe dos adjetivos em português**. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães. **Coleção linguagens, 6º ano, 8. ed. Reform.**, São Paulo: Atual, 2014.

- _____. **Gramática reflexiva**: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.
- CORREIA, Clara Nunes. **Estudos de determinação** – a operação de quantificação-qualificação em sintagmas nominais. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Para viver juntos**: português, 6º ano: anos finais: ensino fundamental. 4. ed., São Paulo: Edições SM, 2015.
- CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. 12. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1992.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (cols.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DUBOIS, Jean. et. al. **Dicionário de linguística**. Editora Cultrix, São Paulo, 1973.
- FIORIN, José Luiz. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin**: diálogos (in)possíveis. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. v. 2, p.33-48.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988.
- _____. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____; FIORIN, José Luiz; ILARI, Rodolfo. **Linguagem atividade constitutiva**: teoria e poesia. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- FRANCKEL, Jean-Jacques. Da interpretação à glosa: por uma metodologia da reformulação; In: VOGUE, Sarah de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. Tradução: Márcia Romero e Milene Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011. p.103-130.
- GERALDI, João Wanderlei (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- _____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- _____. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. **Revista em aberto**. Brasília, ano 10. N. 52. out./dez. 1991. Disponível em:<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1822> Acesso em: junho de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Antônio Carlos. **As operações de linguagem com a conjunção "e"**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Desvendando o segredo do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KURY, Adriano da Gama. **Português básico**. 15. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

LEIDENS, Rosa Lima. **O mundo divertido das palavras**. Rio grande do Sul: Brasileitura, 2000.

LOBATO, Monteiro. **Emília no país da gramática**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MOREIRA, Bruna Elisa da Costa. Tese de Doutorado – Título - **Aspectos sintáticos e semânticos dos adjetivos modais**. UNB, 2015.

MOREIRA, Thais Luísa Deschamps. Dissertação de Mestrado. Título - **A sintaxe dos adjetivos atributivos**. Universidade Federal do Paraná., 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

ONOFRE, Marília Blundi; BARROS, Solange Christiane Gonzalez . **Noções de qualificação e relações intersubjetivas na produção de textos**. Caderno Seminal Digital, ano 20, nº 22, v. 22 (JUL-DEZ/2014) – e-ISSN 1806-9142.

PNLD - O Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em:
<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em 27 jul. 2020

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2002.

PRIA, Albano Dalla. A especificidade linguística e não-linguística em articulação com a atividade de linguagem . **Signo**. Santa Cruz do Sul -BA, v. 38, n. 64, p. 50-65, jan./jun. 2013.

PRIM, Cristina de Souza. **Sintaxe dos adjetivos em português brasileiro**. Tese de Doutorado. UNICAMP 2015.

REZENDE, Letícia Marcondes & ONOFRE, Marília Blundi (Orgs.). **Linguagem e línguas naturais** – diversidade experiencial e linguística. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006.

_____. Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Portuguesa. **Revista do GEL**; S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1. p. 95-108, 2008.

_____. Contribuições da teoria das operações predicativas e enunciativas para o ensino de línguas. **Versão beta**, p. 7-28, 2010.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

ROMERO, Márcia. **Epilinguismo**: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 10 abril 2018.

SILVA, Cleriston Nascimento da; GOMES, Antônio Carlos. **Alexia e o reino das palavras**: operações de linguagem em quadrinhos. Vitória - ES: Edifes, 2018. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553045>. 10 Ago 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRASK, R.L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Vilaça Koch, Thais Cristófaros Silva. 2. ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VETILLO, Walter. **Se você fosse um adjetivo**. Ilustração Eduardo Vetillio. 1. ed. São Paulo: Pé da Letra, 2015.

WAMSER, Camila Arndt. **Atividade epilinguística em sala de aula**: as interpretações naturais feitas pelos alunos. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, São Paulo, 2013.

ZAMBON, Taísa Biagioli. **Uma análise sobre as noções adjetivas**: implicações para o ensino e aprendizagem de línguas. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2019.

ZAVAGLIA, Adriana. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. São Paulo: Humanitas, 2016.

ANEXOS

Anexo 01- Atividade diagnóstica

Leia o texto, para responder às questões de 01 a 07.

Texto I

Detalhes

O velho porteiro do palácio chega em casa, trêmulo. Como faz sempre que tem baile no palácio, sua mulher o espera com café da manhã reforçado. Mas desta vez ele nem olha para a xícara fumegante, o bolo, a manteiga, as geleias. Vai direto à aguardente. Atira-se na sua poltrona perto do fogão e toma um longo gole da bebida, pelo gargalo.

- Helmuth, o que foi?

- Espera, Helga. Deixe eu me controlar primeiro.

Toma outro gole de aguardente.

- Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?

- Co-começou tudo bem. As pessoas chegando, todo mundo de gala, todos com convite, tudo direitinho. Sempre tem, claro, o filhinho de papai sem convite que quer me levar na conversa, mas já estou acostumado. Comigo não tem conversa. De repente, chega a maior carruagem que eu já vi. Enorme. E toda de ouro. Puxada por três parelhas de cavalos brancos. Cavalões! Elefantes! De dentro da carruagem salta uma dona. Sozinha. Uma beleza. Eu me preparo para barrar a entrada dela porque mulher desacompanhada não entra em baile do palácio. Mas essa dona é tão bonita, tão, sei lá, radiante, que eu não digo nada e deixo ela entrar.

- Bom, Helmuth. Até aí...

- Espera. O baile continua. Tudo normal. Às vezes rola um bêbado pela escadaria, mas nada de mais. E então bate a meia-noite. Há um rebuliço na porta do palácio. Olho para trás e vejo uma mulher maltrapilha que desce pela escadaria, correndo. Ela perde um sapato. E o príncipe atrás dela.

- O príncipe?!

- Ele mesmo. E gritando para eu segurar a esfarrapada. “Segura! Segura!” Me preparo para segurá-la quando ouço uma espécie de “vum” acompanhado de um clarão. Me viro e...

- E o quê, meu Deus?

O porteiro esvazia a garrafa com um último gole.

- Você não vai acreditar.

- Conta!

- A tal carruagem. A de ouro. Tinha se transformado numa abóbora.

- Numa o quê?!

- Eu disse que você não ia acreditar.

- Uma abóbora?

- E os cavalos em ratos.

- Helmuth... !!!

- Não tem mais aguardente?

- Acho que você já bebeu demais por hoje.

- Juro que não bebi nada!

- Esse trabalho no palácio está acabando com você, Helmuth. Pede para ser transferido para o almoxarifado. (*Luís Fernando Veríssimo*)

1. O autor preferiu adotar neste conto uma introdução com certo suspense, omitindo certas informações. Qual a principal informação omitida?
2. Uma narrativa apresenta muitas vezes uma situação de estabilidade que uma força qualquer vem perturbar. O que apresenta nesse primeiro componente significativo a harmonia inicial e a desarmonia?

3. Que dados do texto mostram o estado anormal do porteiro?

4. Leia o fragmento, abaixo, e responda à questão proposta.

- Helmuth, o que foi?

- Espera, Helga. Deixe eu me controlar primeiro.

Toma outro gole de aguardente.

- Conta, homem! O que houve com você? Aconteceu alguma coisa no baile?

Como se mantém o suspense nesse componente? Responda com base no tema e na estrutura do texto.

5. “O velho porteiro do palácio...”. Qual a diferença entre velho porteiro e porteiro velho?

6. “como sempre que tem baile no palácio...”. Nessa frase o verbo *ter* é usado em lugar de *haver*. Em lugar de que verbos ele é usado nas frases a seguir?

1. Tinha um pacote de livros nos

braços. _____

2. Teve um cargo importante no governo

3. Cada pacote tinha apenas seis

livros _____

4. Tem asma desde criança _____

5. Tive-o em casa durante as férias _____

6. Tivemos maus momentos na viagem _____

7. A sessão teve poucos assistentes _____

8. Teve a merecida recompensa _____

9. Os alunos vão ter mais dez dias de férias _____

10. O Brasil tem muitas riquezas _____

7. “Atira-se na sua poltrona...”. Para dar ideia de mais movimento ou de movimento rápido ou brusco, o autor preferiu o verbo atirar-se a um outro de sentido semelhante, como sentar-se. Escolha, dentro dos parênteses, a palavra mais adequada a cada um dos contextos e complete as seguintes frases:

1. Cheia de raiva, a diretora _____ o panfleto da parede. (tirou – arrancou – retirou)
2. Mais de cem pessoas _____ no terremoto. (faleceram – morreram – pereceram)
3. Resolveu _____ os sacos de batatas na cabeça. (levar – transportar – carregar)
4. Com pena do gatinho doente, resolveu _____ (sacrificá-lo – eliminá-lo – mata-lo)
5. O comerciante decidiu _____ as exigências do freguês. (satisfazer – atender – cumprir)

1. Leia o texto a seguir.

Texto II

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.

Paulo Mendes Campos. Crônica 1. 27.ed. São Paulo: Ática, 2002. P. 76 (coleção Para Gostar de Ler).

- a) Quais são os adjetivos que caracterizam o menino Zé?
 - b) Qual desses adjetivos não sofre flexão de gênero? Por quê?
 - c) a utilização do adjetivo no diminutivo indica qual característica do menino?
 - d) O que esses adjetivos revelam sobre a condição do menino?
 - e) Qual é o sentido do adjetivo no trecho: “Na soalheira danada de meio-dia”?
 - f) Como o vigário é caracterizado?
 - g) considerando o contexto, o que significa “Engraçadinho duma figa”?
 - h) No texto, há uma situação inusitada que provoca humor. Que situação é essa?
2. Qual é o sentido do adjetivo danado nas frases a seguir?
 - a) Esta comida está danada de boa!
 - b) Cuidado que o cabra é danado.
 - c) Ele é danado no jogo de xadrez.

- d) Desta vez, deu um trabalho danado!
- e) Aquela menina é danada para aprender matemática.

3. Releia o trecho a seguir, retirado da biografia de Noel Rosa

“Apesar de ser menor e o mais magro da turma, Noel sempre liderava os amigos na hora das brincadeiras”.

Clóvis Bulcão e Marcia Bulcão. Noel, o menino da Vila. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2010. P. 11.

- a) Nesse trecho, como Noel Rosa é caracterizado?
- b) Que palavra indica que essas são as características de Noel Rosa?
- c) Que palavra desse trecho indica uma ação realizada pelo menino?

4. No trecho a seguir é relatada a história do marinheiro Velasco, que ficou à deriva por dez dias após cair de um navio. A história foi registrada pelo escritor colombiano Gabriel García Márquez. Leia e responda às questões.

No começo me **pareceu** impossível permanecer três horas sozinho no mar. Mas às cinco, quando já se tinham passado cinco horas, **achei** que ainda podia esperar uma hora mais. O sol estava descendo. Ficou vermelho e grande no ocaso, e então comecei a me orientar. **Sabia** agora por onde apareceriam os aviões: **pus** o sol à minha esquerda e **olhei** em linha reta, sem me mexer, sem desviar a vista um só instante, sem me atrever a piscar, na direção em que devia estar Cartagena, segundo minha orientação. Às seis, **doíam** meus olhos. Continuava, porém, olhando. Inclusive depois que começou a escurecer, **continuei olhando** com uma paciência firme e rebelde.

Para um esfomeado marinheiro solitário no mar, a presença das gaivotas é uma mensagem de esperança. Geralmente, um bando de gaivotas **acompanha** os navios, mas só até o segundo dia de navegação, sete gaivotas sobre a balsa significavam a proximidade da terra.

Gabriel García Márquez. *Relato de um naufrago*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

- a) Nesse trecho, quais verbos e locuções verbais fazem referência às ações e às impressões do marinheiro?
- b) Esses verbos indicam que as ações ocorreram em que tempo?
- c) O que a presença das gaivotas representa para o marinheiro?
- d) Qual é o verbo do trecho que retrata a ação das gaivotas?

ANEXO 02 – Textos conto

O ROUXINOL E O IMPERADOR

Hans Christian Handers

Na China de outros tempos, certo imperador vivia no palácio mais extraordinário, todo de porcelana fina, de magnificência sem igual. O jardim circundante exibia as flores mais raras, e as que se distinguiam pela sua beleza tinham campainhas de prata que, tocando, chamavam a atenção de quem passava.

Tudo era maravilhoso no jardim do imperador. Estendia-se para longe, até à floresta de grandes árvores e lagos azuis que, por sua vez, descia até ao mar, de tal modo profundo que os grandes barcos ali passavam. Nos ramos das árvores habitava um rouxinol. Cantava tão bem que os pescadores, ao ouvi-lo, quase esqueciam o trabalho.

De toda a parte acorria gente a visitar a cidade, o palácio e os jardins do imperador. Achavam tudo maravilhoso, mas depois de ouvirem a extraordinária ave, diziam:

—O melhor de tudo é o rouxinol!

De regresso às suas terras, essa gente falava da cidade, do palácio e dos jardins. Os escritores e os poetas escreviam livros sobre tais maravilhas, dando sempre especial relevo ao rouxinol.

Estes livros correram mundo e alguns chegaram às mãos do imperador. Vestido de seda, sentado em belos cochins, lia com agrado o que se dizia dos seus domínios, mas, chegado ao fim, lá estava o remate:

— Entre tantas maravilhas, o rouxinol é a maior.

Um dia, o imperador mandou chamar o primeiro-ministro e disse-lhe:

— O que vem a ser isto? Como é possível existir, sem que eu o saiba, essa ave chamada rouxinol, que estes livros consideram o que há de melhor no meu império? Por que razão ainda não a vi?

— Nunca ouvi falar nela — respondeu o primeiro-ministro.

— Quero-a aqui esta noite, a cantar para mim. Só isto me faltava! O mundo inteiro sabe o que tenho, menos eu!

— Será cumprido o vosso desejo, real senhor — respondeu o primeiro-ministro, curvando-se.

— Vou... No palácio, ninguém conhecia o rouxinol. Por mais que perguntasse, nada conseguiu saber.

Voltou o primeiro-ministro ao imperador:

— Saiba Vossa Majestade que tal ave não existe. Deve ser invenção de quem escreveu esses livros!

— Não pode ser falso o que se diz nos livros enviados pelo meu amigo, o imperador do Japão. Portanto, quero aqui o pássaro esta noite, sob pena de toda a corte ser castigada!

De novo o primeiro-ministro subiu e desceu escadas, correu por aqui e por ali à procura de notícias do rouxinol, conhecido no mundo inteiro, mas ignorado no palácio.

Por fim, encontraram na cozinha uma rapariga que exclamou:

— Oh, meu Deus! O rouxinol? Conheço-o muito bem! Quando, à noite, me dirijo para junto da costa, para levar a minha mãe os restos de comida que aqui me dão, ouço sempre essa maravilhosa ave, cujo doce cantar me traz lágrimas aos olhos.

— Pequena ajudante de cozinha — disse o primeiro-ministro — obterás o título de cozinheira, se me levares junto dele. Tenho de trazê-lo aqui esta noite!

Metade da corte (com medo do castigo, é claro) foi para a floresta à procura do rouxinol. No caminho ouviram uma vaca mugir. Certo cortesão, já radiante, exclamou:

— Ei-lo

— Não, é uma vaca! — disse a rapariga. — Ainda estamos longe.

Daí a pouco ouviu-se o coaxar das rãs, nos pântanos.

— Encantador! — disse o capelão do palácio.

— Não, são as rãs a coaxar! — explicou a ajudante de cozinha. — Mas não tarda que o ouçamos.

Agora é ele! — disse a rapariga, daí a pouco. — Escutai, por favor!

De fato, o rouxinol cantava e todos viram um passarinho de cores discretas que, aos rogos da rapariga, cantou ainda melhor. E foi muito admirado. Tendo consentido de boa vontade em mostrar a sua voz para deleite do imperador, foi recebido com grandes honras no palácio de porcelana, ao brilho de milhares de velas. Na grande sala onde o imperador se encontrava, colocaram um poleiro de ouro. Todos admiraram o seu canto mavioso.

O imperador tinha lágrimas nos olhos, de comovido, e foi esta a melhor recompensa para a ave. Nunca o esqueceria. O êxito do rouxinol na corte foi extraordinário. E ficou decidido que o rouxinol ficaria na corte e teria uma gaiola só para ele. Tinha licença de dar um passeio duas vezes por dia e uma vez à noite, acompanhado de doze criados. Cada criado segurava uma fita de seda cuja ponta estava atada a uma das patas do passarinho. Passear nessas condições não devia ter mesmo graça nenhuma.

Certo dia chegou, endereçada ao imperador, urna grande caixa onde estava escrito: Rouxinol.

— Eis certamente outro livro sobre o célebre pássaro — disse o imperador.

Mas não era um livro. Dentro, vinha um rouxinol mecânico semelhante ao verdadeiro, coberto de diamantes, de rubis e de safiras. Quando lhe davam corda, cantava, movia a cauda e lançava chispas de luz. Trazia em volta do pescoço uma fita onde se lia: O rouxinol do imperador do Japão não passa de uma modesta imitação do rouxinol do imperador da China.

— Que lindo é! — exclamavam todos, entusiasmados, ao vê-lo e ouvi-lo.

— Ponham ambos a cantar ao mesmo tempo! — mandou o imperador.

Mas o pássaro verdadeiro cantava à sua maneira e o rouxinol mecânico cantava valsas.

Foi então resolvido que o rouxinol mecânico cantasse sozinho. Obteve grande sucesso, e repetiu, repetiu.

— Agora o rouxinol verdadeiro também tem de cantar — sugeriu o imperador.

Mas... onde estava ele? Ninguém se apercebeu de que voara pela grande janela aberta, em direção à floresta.

Todos os cortesãos o censuraram:

— Que feia ação! Que ingrato! Não importa! Temos este que é bem melhor e mais bonito. Ao menos, com ele, sabemos o que vai seguir-se e podemos acompanhar a sua música. Com o outro era impossível, sempre diferente, inesperado.

O rouxinol cantava, cantava sem fadiga. Permitiu-se ao povo ver e ouvir aquela maravilha. Os pobres pescadores diziam:

— É lindo e canta bem, mas falta-lhe qualquer coisa ...

Do verdadeiro rouxinol nunca mais houve notícias; já ninguém pensava nele.

Certa noite, estando o imperador deitado a deliciar-se com o canto do rouxinol mecânico, colocado em cima da mesa-de-cabeceira, ouviu-se um ruído “Tíup”! Partiu-se a corda do mecanismo; depois “Brrrr...” e a música parou. O imperador saltou da cama, mandou vir o médico da corte, mas este não soube resolver a situação. Chamou-se então o relojoeiro, que consertou a corda e recomendou muita cautela, porque, com os parafusos gastos, podia quebrar-se novamente.

Foi grande o desgosto. O pássaro não podia agora cantar com frequência. Cinco anos passaram. Entre outros os cortesãos reinava a desolação, porque o seu amado imperador estava doente e não parecia ter hipóteses de cura. O sucessor fora já eleito. Muitos choravam, enquanto outros ansiavam por aclamar aquele que viria. O velho imperador, estendido na cama, pálido e frio, lutava com a morte. À sua volta, uma quantidade de caras estranhas parecia esperar espreitar por entre as dobras da cortina de veludo; umas tinham expressões de maldade, outras aparentavam simpatia. Representavam as boas e más ações que o imperador praticara. Este, no meio da aflição, só pedia:

— Música! Música! Quero música!

Mas ninguém dava corda ao pássaro mecânico, porque o imperador estava sozinho. Consideravam-no já morto, e os cortesãos preparavam o palácio para receber o sucessor.

— Cante ave preciosa, canta! — pedia o imperador moribundo.

A ave continuava muda, e o imperador sentia-se morrer, esmagado pelo silêncio confrangedor. De repente, eleva-se no ar, junto da janela aberta, uma voz deliciosa. Era o rouxinol que, num ramo lá fora, tinha ouvido os gritos de aflição do seu imperador e viera confortá-lo. À medida que ele cantava, o imperador sentia-se mais leve, melhorava, voltavam-lhe as forças, regressava à vida.

— Obrigado! Obrigado, pássaro celestial! Reconheço a tua voz! Esqueci-te inteiramente, e tu vieste livrar-me da morte com as suas negras visões que me afligiam. Como poderei recompensar-te?

— Já fui recompensado, quando em tempos vi lágrimas nos teus olhos enquanto me escutavas
— replicou delicadamente o rouxinol.

— Fica sempre junto de mim. Cantarás quando quiseres e quebrarei em mil bocados o pássaro mecânico!

— Não faças isso! — replicou o rouxinol verdadeiro. — Ele fez o que podia. Conserva-o. Eu não posso instalar-me no palácio, mas virei, quando sentir desejos disso, e cantarei para ti, à noite, empoleirado neste ramo, junto da janela aberta, para te tornar feliz.

— Sim, farás como quiseres. O meu coração esperar-te-á sempre, para te receber com alegria e gratidão!

E quando os criados entraram, supondo encontrar o imperador já morto, viram-no, porém, sorrir e dizer calmamente:

— Bom Dia!