

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DENISE PEREIRA REBELLO VIGLIONI

***O ENSINO DO SUBSTANTIVO E DO ADJETIVO EM PERSPECTIVA: PROPOSTA
DE APLICAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO CONTO***

2018

DENISE PEREIRA REBELLO VIGLIONI

***O ENSINO DO SUBSTANTIVO E DO ADJETIVO EM PERSPECTIVA: PROPOSTA
DE APLICAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO CONTO***

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal de Juiz de Fora
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Natália Sathler
Sigiliano

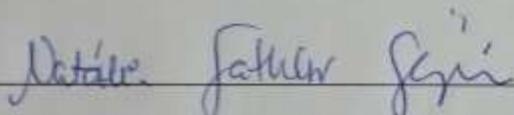
**JUIZ DE FORA
2018**

O ensino do substantivo e do adjetivo em perspectiva: proposta de aplicação a partir do gênero conto

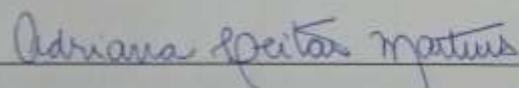
DENISE PEREIRA REBELLO VIGLIONI

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

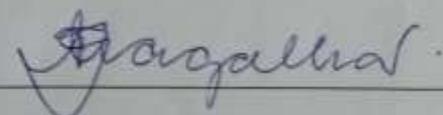
Aprovado em 06/04/2018



Profª. Dra. Natália Sathler Sigiliano (presidente e orientador)



Profª. Dra. Adriana Leitão Martins - UFRJ (membro titular externo)



Profª. Dra. Tânia Guedes Magalhães (membro titular interno)

Viglioni, Denise Pereira Rebello.

**O ensino do substantivo e do adjetivo em perspectiva:
proposta de aplicação a partir do gênero conto/** Denise

Pereira Rebello Viglioni. – Juiz de Fora: UFJF / FALE, 2018.
xii, 143f.:il.; 2,0cm.

Orientador: Natália Sathler Sigiliano

Dissertação (mestrado) – UFJF / Faculdade de Letras /
Programa de Mestrado Profissional em Letras,
PROFLetras/UFJF, 2018.

Referências Bibliográficas: f.127-130.

1. Classes de palavras. 2. Análise linguística. 3. Substantivo.
4. Adjetivo. 5. Ensino I. Sigiliano, Natália Sathler *et al.*. II. Universidade Federal
de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras,
PROFLetras. III. Título.

Dedico este trabalho ao meu filho Rafael Rebello Viglioni, que me acompanha de muito perto, desejando a ele aprendizados prazerosos e práticos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder aos seus filhos a vida e renovadas oportunidades de crescimento.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, por oportunizar a pesquisa e a intervenção realizadas neste trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa e por fomentar mudanças profissionais e impacto social.

À coordenação e professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras/ Profletras da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelas ricas contribuições à minha formação continuada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo à pesquisa e à qualificação profissional.

À minha querida orientadora, professora doutora Natália Sathler Sigiliano, por seu sério trabalho, presteza, paciência, amizade e orientação segura, contribuindo significativamente para meu crescimento pessoal e profissional.

Às professoras doutoras Adriana Leitão Martins e Tânia Guedes Magalhães, por comporem a banca de avaliação deste trabalho de conclusão de Mestrado, pelas leituras e contribuições.

Ao professor Ulisses Belleigoli, pelas aulas de contação de histórias.

Aos gestores da Escola Municipal Cosette de Alencar em Juiz de Fora, por autorizarem a realização desta pesquisa e a aplicação do projeto de intervenção.

Aos alunos envolvidos no projeto, que revelaram gradativo crescimento durante sua realização e um olhar mais crítico para além da sala de aula.

Aos meus queridos pais, filho, marido e familiares, pelo incentivo e apoio em todos os momentos.

À amiga d. Isabel Salomão de Campos, pelas seguras orientações de vida.

Aos amigos de curso e profissão, que dividem lutas e vitórias na área da Educação.

A todos, que de alguma forma me incentivaram nesta etapa de estudo.

*Saber é ser capaz de compreender
problemas, formular perguntas e saber
caminhos para construir respostas.*
Geraldi

RESUMO

O desenvolvimento deste projeto considera o ensino do português nas escolas públicas brasileiras; o trabalho com a gramática normativa, que tem apresentado variações de perspectivas; a atuação de docentes, divididos entre ensinar ou não gramática, como ensinar e para que ensinar; as perspectivas de gramática apresentadas em livros didáticos, e as orientações oficiais acerca do ensino de Língua Portuguesa. Ao refletir sobre essas questões e problematizá-las sob o viés da análise linguística, esta pesquisa propõe alternativas de associar o ensino de gramática às práticas discursivas sociais. Tendo como *locus* investigativo turma de sexto ano do ensino fundamental II de escola pública e a sala de aula de Língua Portuguesa, este projeto associa o ensino de classes de palavras, especificamente o substantivo e o adjetivo, aos gêneros textuais conto e conto parodiado com exploração da capacidade de leitura, escuta e produção textual escrita e oral do aluno. O principal objetivo deste projeto, de caráter intervencionista na sala de aula, é, partindo do gênero conto e conto parodiado, explorar a função das categorias substantivo e adjetivo na construção textual, apresentando essas classes de palavras de forma contextualizada. Para isso, reflete-se sobre como elas atuam na construção das sequências narrativas e descritivas no conto e conto parodiado, considerando os critérios mórfico, semântico e funcional, e como atuam na oralidade, através da contação de histórias, sob o aspecto pragmático. Acredita-se que contextualizar a gramática no aprendizado da língua materna, apropriando-se de práticas de análise linguística com ênfase na reflexão e no uso, faça sentido para o estudante para além da escola, criando condição de participação eficiente e consciente do indivíduo nas práticas sociais de linguagem. Para tanto, esta dissertação fundamenta-se nas perspectivas de ensino de gramática abordadas por Antunes (2014) e Neves (2002, 2015); de análise linguística com Franchi (1991), Geraldi (1997, 2010, 2014), Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013); de análise do ensino de classes de palavras por Pinilla (2007), Perini (2001, 2006) e Bagno (2011); de gêneros textuais com Schneuwly & Dolz (2004); da metodologia da pesquisa-ação com Thiollent (2006), Desroche (2006), Morin (2004) e Elliott (1997) e de práticas de análise linguística em livros didáticos com Sigiliano & Silva (2017). A aplicação da intervenção, com princípios da sequência didática, e os dados de produções escritas e orais dos alunos revelaram avanços no tocante à apropriação do gênero conto e conto parodiado e do uso das classes de palavras substantivo e adjetivo para a construção de sequências narrativas e descritivas, confirmando a hipótese inicial de que o ensino da gramática contextualizada e reflexiva, percorrendo atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas contribua para um aprendizado que proporcione ao aluno maior habilidade em suas práticas linguísticas escolares e não escolares.

Palavras-chave: Análise linguística. Gramática. Substantivo. Adjetivo. Gêneros textuais.

ABSTRACT

The development of this project considers the teaching of Portuguese in Brazilian public schools; the work with normative grammar, which has presented a range of perspectives; the performance of teachers, divided on the issue of teaching grammar or not, how to teach and what to teach; the perspectives of grammar presented in didactic books, and the official guidelines on the teaching of Portuguese language. By reflecting on these issues and problematizing them under the bias of linguistic analysis, this research proposes alternatives to associate grammar teaching with social discursive practices. Having as the investigative locus sixth grade class of Elementary school of public school and the Portuguese language classroom, this project associates the teaching of word classes, specifically the noun and the adjective, to the textual genres short story and parody short story with regard to the reading, listening, writing and speaking skills of a learner. The main goal of this interventionist project in the classroom is, starting from the genres tale and parody short story, to explore the function of the categories noun and adjective in the construction of the textual genre, presenting such word classes in a contextualized way. In order to achieve this, it is reflected on how they act in the construction of the narrative and descriptive sequences in the short story and the parody short story, considering the morphic, semantic and functional criteria, as well as how they act in orality, through storytelling, under the pragmatic aspect. It is believed that contextualizing grammar in the learning of the mother tongue, appropriating linguistic analysis practices with an emphasis on reflection and use, makes sense for the student beyond the school, creating a condition of efficient and conscious participation of the individual in the language social practices. Therefore, this research is based on the grammar teaching perspectives addressed by Antunes (2014) and Neves (2002, 2015); linguistic analysis by Franchi (1991), Geraldi (1997, 2010, 2014), Mendonça (2006) and Bezerra and Reinaldo (2013); analysis of word classes teaching by Pinilla (2007), Perini (2001, 2006) and Bagno (2011); textual genres by Schneuwly & Dolz (2004); action-research methodology by Thiollent (2006), Desroche (2006), Morin (2004) and Elliott (1997) and also linguistic analysis practices in textbooks by Sigiliano & Silva (2017). The application of the intervention, with principles of the didactic sequence, as well as the data of the written and oral production of the students revealed advances in regards to the appropriation of the genres short story and parody short story but also the use of the word classes noun and adjective for the construction of the narrative and descriptive sequences, confirming the initial hypothesis that the contextualized and reflective grammar teaching, through linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities, may contribute to a learning process which is able to provide the students a greater ability to their school and non-school language practices.

Keywords: Language analysis. Grammar. Noun. Adjective. Textual genres.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ensino de Gramática X Prática de Análise linguística	31
Tabela 2: Ensino de gramática e de análise linguística para o eixo de leitura	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definições encontradas em gramáticas e livros didáticos	45
Quadro 2: Proposta de classificação com base nos critérios funcional, mórfico e semântico	47
Quadro 3: Esquema da sequência didática	54
Quadro 4: Aspectos tipológicos	56
Quadro 5 : Análise das produções diagnósticas do conto	90
Quadro 6: Gráfico dos dados das produções diagnósticas	102
Quadro 7: Análise das produções de conto parodiado	104
Quadro 8: Gráfico dos dados das produções finais	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
1.1 GRAMÁTICA: CONCEPÇÕES E ENSINO	18
1.1.1 As concepções de gramática	18
1.1.2 As concepções de linguagem e o ensino de língua	20
1.1.3 O ensino da gramática e o docente	22
1.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA NOVA PERSPECTIVA DE ENSINO DE GRAMÁTICA	27
1.2.1 Ensino de gramática e prática de análise linguística	27
1.2.2 Análise linguística e orientações dos PCN e da BNCC	33
1.2.3 Análise linguística e livro didático	37
1.3 O ENSINO DE CLASSES DE PALAVRAS	40
1.4 GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA	53
2 METODOLOGIA: PESQUISA-AÇÃO	63
3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ESTUDO REFLEXIVO DO SUBSTANTIVO E DO ADJETIVO A PARTIR DO GÊNERO CONTO	67
3.1 DA TEORIA À PRÁTICA	68
3.2 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	69
3.2.1 Etapa 1: Contando história <i>As mil e uma noites</i>	69
3.2.2 Etapa 2: Conhecendo a cultura oriental	73
3.2.3 Etapa 3: (Re)conhecendo o gênero <i>conto</i>	74
3.2.4 Etapa 4: Lendo textos modelares: os <i>contos</i> de Scherazade	75
3.2.5 Etapa 5: Nomes e características na construção textual do <i>conto</i>	78
3.2.6 Etapa 6: Lendo <i>conto parodiado</i>	81
3.2.7 Etapa 7: Produzindo <i>conto parodiado</i>	82
3.2.8 Etapa 8: Explorando o uso de substantivos e adjetivos no gênero conto parodiado	83
3.2.9 Etapa 9: Recontando histórias oralmente	84
3.2.10 Etapa 10: Os múltiplos aspectos do substantivo e do adjetivo	88
4 ANÁLISE DE RESULTADOS	91

4.1 Análise das produções diagnósticas	91
4.2 Análise das produções de conto parodiado	104
4.3 Análise da contação de histórias	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	134

INTRODUÇÃO

A visão do ensino de língua materna passa por constantes transformações. Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), motivados por estudos científicos, apontam para uma revisão da prática de ensino de Língua Portuguesa (LP). Junto a isso, a formação continuada e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vêm reforçando a necessidade de mudança. Nesse contexto, o Mestrado Profissional PROFLETRAS tem sido um programa que permite aos professores que atuam diretamente em sala de aula conhecerem novas perspectivas e, principalmente, intervirem na sala de aula de LP, experimentando novas práticas.

Especialmente no que diz respeito ao ensino de fenômenos gramaticais, o estudo da Língua Portuguesa parece não ter evoluído tanto, se observada a sala de aula real, os materiais didáticos utilizados e a formação dos professores. Isso porque a perspectiva tradicional parece imperar em algumas salas de aula e mais especificamente em alguns anos de escolaridade, de acordo com Sigiliano & Silva (2017). Professores de Língua Portuguesa, comumente, nas escolas públicas brasileiras, vivenciam dificuldades e resistências dos alunos no aprendizado de sua língua. Em pesquisas e conversas com estudantes, fica evidente o sentimento de frustração e o desinteresse desses. Muitos chegam à escola com um conhecimento da língua de suas práticas sociais cotidianas e nesse lugar se deparam com a necessidade de passar a usar uma língua diversa e bastante dissociada daquela que usam. Embora, o aluno, quase sempre, reconheça a necessidade e a importância de se apropriar de recursos variados da língua materna, mostra-se desmotivado para isso, já que percebe um distanciamento entre o que já sabe e o que deve consolidar. Ademais, os professores sentem-se angustiados sobre o que fazer quando o assunto é gramática (cf. NEVES, 2002). Há aqueles que reclamam que os alunos não conseguem usar em seus textos os conhecimentos gramaticais estudados nas aulas de gramática; outros que conhecem as críticas à gramática tradicional, mas não conhecem outra forma de trabalhar; e ainda os professores que sabem sobre as novas teorias, mas não conseguem modificar o caminho em sala de aula, a fim de ampliarem as habilidades de seus alunos como falantes/ ouvintes e escritores nas suas práticas sociais.

Devido a isso, Travaglia (2003) observa que, em geral, docentes sentem-se distantes de fazer algo significativo para a vida do aluno.

O novo olhar e as mudanças trazem dúvidas e receios. É preciso abandonar tudo o que era feito para acolher o novo? É possível associar o tradicional ao novo? De que maneira? Que caminho adotar? Entre questionamentos, alguns docentes buscam trilhar o novo, equilibrando as perspectivas, outros preferem o lugar comum, mesmo que sem sucesso para o efetivo aprendizado do aluno.

Diante desse contexto conflituoso, faz-se necessário analisar criticamente as práticas tradicionais de ensino de língua, a abordagem da gramática normativa nas escolas, assim como os resultados desse ensino, e, principalmente pensar nas contribuições dos novos estudos para um ensino reflexivo, que permita ao estudante se apropriar dos recursos de sua língua em diferentes práticas sociais, associando os textos formais ou informais, em uso real, ao emprego adequado dos itens gramaticais nas diversas esferas linguísticas. Tal qual apontado por Neves (2015), adotar uma nova prática de ensino dos itens linguísticos não se trata de eliminar a gramática de sala de aula ou mesmo de abandonar os preceitos da gramática normativa, mas, sim, de adequar esses usos às diversificadas esferas da comunicação, expondo a criança à língua padrão:

Todos sabemos que, quando vai para a escola, a criança domina o padrão coloquial de seu grupo, que é mais, ou menos, próximo do padrão culto, dependendo do grupo socioeconômico-cultural do qual ela provém. Daí que, sem uma educação formal que a ponha em contato com a “língua- padrão” (ou com a “língua culta”, seja lá o que se entenda como registro valorizado), quanto mais desfavorecido em termos de letramento o ambiente do qual ela provenha, mais desfavorecida no desempenho ela continuará, porque é a escola, no geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar da competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados nas diversas situações de interação. (NEVES, 2015, p. 24,25)

No âmbito do PROFLETRAS, os trabalhos têm que assumir cunho interventivo e, por isso, este trabalho¹ problematiza sobre as práticas tradicionais no ensino de gramática da Língua Portuguesa no ensino fundamental II, mais

¹ Este projeto faz parte do macroprojeto “Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos didáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem orientada pelos gêneros textuais”, inserido no Programa Profletras da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Natália Sathler Sigiliano, o qual objetiva aliar a análise linguística ao estudo dos gêneros textuais.

especificamente com relação ao ensino das classes de palavras substantivo e adjetivo, e tem por objetivo propor e intervir por meio de um trabalho diferenciado do que tradicionalmente se realiza no ensino de gramática, a partir da elaboração de um projeto de intervenção que associa o ensino dessas classes de palavras aos gêneros textuais conto² e conto parodiado.

O projeto apresenta uma sequência didática aplicada em turma de sexto ano do ensino fundamental II da Escola Municipal Cosette de Alencar, em Juiz de Fora. Essa intervenção associa o ensino do substantivo e do adjetivo ao gênero conto e conto parodiado, partindo de atividades de leitura, escuta, escrita e oralidade e considerando os seguintes critérios: funcional, observando a função da classe de palavra na oração; mórfico, pensando na estrutura da palavra; semântico, analisando o modo de significação da palavra - extralinguístico e intralinguístico-, e pragmático, explorando a oralidade.

O projeto de intervenção poderá ser conhecido de forma mais aprofundada no capítulo 3 e no caderno pedagógico.

A escolha dos itens linguísticos de pesquisa “substantivo” e “adjetivo” deve-se ao fato de que o conteúdo privilegiado em gramática no sexto ano pelos materiais didáticos e pelas escolas é Classes de Palavras. Tendo em vista também a necessidade de trabalho com esses conteúdos – por ser base para a apresentação de conteúdos posteriores - e a dificuldade de um trabalho inovador e interessante, pauta-se na visão da prática de análise linguística, apresentando o substantivo e o adjetivo de maneira contextualizada e reflexiva. São exploradas a leitura e a produção textual escrita e oral do aluno para ampliar seu olhar sobre a linguagem.

Espera-se que, a partir do desenvolvimento de um trabalho reflexivo com o substantivo e o adjetivo numa abordagem ancorada aos gêneros textuais nas aulas de língua, o aluno se aproprie do conhecimento de mecanismos linguísticos pautados no uso real para suas produções orais e escritas, para a sua formação no caráter de usuário e também de observador da língua.

Nesse sentido, Perini (2000) defende que o ensino formal de gramática é essencial para o aluno, visto que contribui para o seu conhecimento de mundo, para

² Na perspectiva dos autores Schneuwly & Dolz (2004), o conto parodiado é um gênero oral ou escrito do narrar. Já os livros didáticos tratam esse gênero como sendo paródia. Nesta pesquisa, será adotada a perspectiva dos autores citados.

a comunicação com seus semelhantes e para o desenvolvimento da prática científica:

Não quero dizer que cada indivíduo deva ser um cientista; mas deve ter noção da ideia que a nossa época faz do universo físico, psíquico e cultural. (...) É aí que eu colocaria o estudo da gramática. Assim como a biologia revela alguns aspectos da estrutura e do funcionamento dos seres vivos, assim como a geografia leva o aluno a conhecer o planeta onde vive, a gramática lhe traria algum conhecimento da linguagem, esse maravilhoso e complexo mecanismo que lhe permite comunicar-se com seus semelhantes. Em uma palavra, deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor. É assim que sugiro que seja reformulado o objetivo do estudo de gramática na escola. (PERINI, 2000, p. 55,56)

Assim, este trabalho fundamenta-se nas contribuições de estudos linguísticos de Franchi (1991), Geraldi (1997, 2010, 2014), Mendonça (2006), Reinaldo e Bezerra (2013) e Suassuna (2012); na reflexão linguística em detrimento do ensino tradicional de gramática em Possenti (1996), Lima, Marcuschi e Teixeira (2012), Neves (2002, 2015) e Antunes (2014); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); nas concepções de gramática e nas questões ligadas ao seu ensino com Travaglia (2003) e Neves (2002, 2015); na análise do ensino de classes de palavras em Pinilla (2007), Perini (2001, 2006) e Bagno (2011); na abordagem de gêneros textuais com Schneuwly & Dolz (2004) e em pesquisa de Sigiliano & Silva (2017) que investiga a aderência de práticas de análise linguística em livros didáticos.

Este texto está organizado em duas partes: 1) uma dissertação, a qual se estrutura em cinco capítulos; 2) um caderno pedagógico, que tem a finalidade de disponibilizar a outros professores um passo-a-passo da proposta de intervenção objeto da aplicação.

O primeiro capítulo da dissertação trata da fundamentação teórica, em que são apresentadas as bases que ensejaram a elaboração do projeto de intervenção, dos materiais e da análise dos dados.

O segundo capítulo aborda a metodologia pesquisa-ação adotada neste projeto de caráter intervencionista, articulando a pesquisa à ação voltada para a prática da sala de aula. A partir de um problema detectado, o trabalho tradicional com a gramática, elegeu-se o gênero textual conto para o ensino do substantivo e adjetivo. Foi realizada produção diagnóstica inicial, reelaboradas aulas e feitas

reavaliações durante todo o processo. A metodologia previu uma avaliação final, para verificação de avanços e reflexões sobre a nova situação.

O terceiro capítulo trata da proposta de intervenção que alia o estudo reflexivo do substantivo e do adjetivo ao gênero conto e conto parodiado, com ênfase na gramática contextualizada, na reflexão da língua proposta pela análise linguística e na ancoragem de ensino de itens gramaticais ao funcionamento dos gêneros textuais.

O quarto capítulo trata da análise das produções diagnósticas, que teve o objetivo de levantar o que o aluno conhecia e o que ainda não dominava acerca do gênero conto e das classes de palavras substantivo e adjetivo; da análise das produções de conto parodiado, com objetivo de verificar o que o aluno alcançou ao final do projeto em relação aos itens de estudo explorados na intervenção; e da análise da contação de histórias, que observou o gênero e os itens gramaticais em questão sob o aspecto pragmático.

O último capítulo apresenta as considerações finais desta pesquisa.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 GRAMÁTICA: CONCEPÇÕES E ENSINO

Problematizar e refletir sobre as diferentes concepções de gramática é o que se pretende neste item. Professores de Língua Portuguesa, diante da necessidade de trabalho com o texto e da percepção de que gramática e textos se constituem como objetos de ensino dissociados ou opostos, por vezes, percebem-se em dúvida se afinal devem ou não ensinar gramática, segundo Lima, Marcuschi & Teixeira (2012).

Ainda de acordo com esses autores, muitas escolas brasileiras, numa posição equivocada, separam aulas de “produção de texto” e de “gramática”. Professores, alunos e profissionais de diversas áreas empregam o termo gramática ora com uma noção mais ampla de mecanismo geral de organização de uma língua, ora com uma noção mais restrita de uma disciplina escolar ou manual: “Essa multiplicidade de usos, entretanto, não conseguiu aplacar a conotação negativa que o termo vem ganhando, no meio acadêmico e no imaginário da nossa sociedade.” (LIMA, MARCUSCHI & TEIXEIRA, 2012, p. 30).

1.1.1 As concepções de gramática

São dois objetivos do ensino de língua que se tornam preocupações frequentes dos professores de Português, segundo Travaglia (2003): levar o aluno ao domínio da norma culta e ensinar a variedade escrita da língua. Porém o autor destaca que esses objetivos são mais restritos que o desenvolvimento da competência comunicativa, considerando que o uso da variedade padrão assim como a escrita são adequados apenas a determinados tipos de situação de interação comunicativa.

Os demais objetivos do ensino de língua são desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor); levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é, sua forma e função (assim como se conhece outras instituições sociais: casamento, religiões, justiça, etc) e ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, de acordo com

Travaglia (2003), o que não se aplica só ao ensino de língua, mas aos diferentes campos de conhecimento.

Franchi (1991, p. 27) destaca como problemas do ensino gramatical o viés normativo que reforça um objetivo da escola de levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita e que se torna um fator que tem conduzido à discriminação e repressão linguísticas. Ademais, despreza o trabalho da gramática enquanto sistema nocional descritivo, que esconde intuições interessantes sobre a linguagem através de definições e de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais, ficando o ensino gramatical limitado à classificação de segmentos de orações. Critica, ainda, a falta de reflexão sobre por que as expressões significam aquilo que significam. Segundo o autor, a gramática escolar não apresenta conexão com o uso.

Nesse sentido, Franchi (1991) considera que deve haver reflexão sobre os fatos da língua:

(...) o que é fundamental na descrição gramatical: estudar a variedade dos recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido. Repetindo: gramática é o estudo das condições linguísticas da significação. É uma resposta sistemática e, quanto possível, explícita, à questão fundamental (...): por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam! (FRANCHI, 1991, p. 32)

De acordo com Possenti (1996), o domínio da língua dispensa o conhecimento da linguagem técnica; no entanto, o autor destaca que o ensino descritivo também tem seu lugar, desde que o professor compreenda o papel da gramática no ensino de língua materna:

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática - eu disse mais importante, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos...). Além do mais, se se quiser analisar fatos de língua, já há condições de fazê-lo segundo critérios bem melhores do que muitos dos utilizados atualmente pelas gramáticas e manuais indicados na escolas. (POSSENTI, 1996, p.55-56)

Conforme Travaglia (2003), ao desenvolver o ensino de língua materna e especificamente o ensino de gramática, é preciso saber que há tipos diferentes de gramática, com objetivos e resultados diversos.

Travaglia (2003) explicita a existência dessas gramáticas, como sendo: a normativa, que estuda apenas os fatos da língua padrão, e para a qual as formas de uso da língua diferentes da padrão são vistas como desvios, erros, deformações. Tudo que foge ao padrão é errado, e o que atende a ele é certo. Há também a gramática descritiva, que descreve e registra qualquer variedade da língua; faz uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. A gramática internalizada estuda as regras de domínio dos falantes; a implícita é a gramática de uso do falante, sua competência internalizada; a explícita, que por meio de atividade metalinguística explicita a estrutura e funcionamento da língua; e a reflexiva, que representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua; partindo de evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante. Na gramática reflexiva se apoia este trabalho, pensando numa concepção mais produtiva de ensino, associando-a à análise linguística.

1.1.2 As concepções de linguagem e o ensino de língua

Outra questão importante para o ensino do Português é qual concepção de linguagem e de língua o professor tem. Tal concepção influencia em como se estrutura o trabalho de ensino da língua.

Antunes (2014) adverte nesse sentido:

A concepção (ou a teoria) que se tem acerca do que seja a linguagem, acerca do que seja a língua, do que seja a gramática é o ponto de partida para todas as apreciações que fazemos, mesmo aquelas mais intuitivas, mais descompromissadas e corriqueiras. (ANTUNES, 2014, p. 15)

A autora ressalta ainda que toda a proposta pedagógica da escola, sua metodologia e o trabalho do professor fundamentam-se nessas concepções: “Nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos.” (ANTUNES, 2014, p. 16)

Uma das concepções de linguagem a assume como forma ou processo de interação. Nessa concepção, o indivíduo não apenas traduz e exterioriza um pensamento ao usar a língua ou transmite informações a outro, mas sobretudo realiza ações, atua como interlocutor: “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” Travaglia (2003, p. 23). Assim, é o diálogo que caracteriza a linguagem.

A gramática reflexiva ou contextualizada se apoia na concepção de linguagem como forma de interação, ou seja, na “ação entre” dois ou mais sujeitos. Antunes (2014) frisa que, no caso específico da linguagem verbal, além de ser ação conjunta, é recíproca, já que os interlocutores exercem mútuas influências. Nas atividades comunicativas, os falantes pressupõem o que o outro sabe ou lhe interessa, seus pontos de vista: “De qualquer maneira, com maior ou menor evidência, a ação da linguagem, sob esse prisma da interação, supõe encontro, supõe reciprocidade e disposição colaborativa.” (ANTUNES, 2014, p. 19)

Assim, este trabalho busca a abordagem da gramática na concepção interacionista da linguagem, consoante Antunes (2014):

Na concepção da linguagem como interação, a gramática não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes. São todos os usuários – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão criando e consolidando o que, nos diferentes grupos, vai funcionando como “norma”, quer dizer, como *uso regular, habitual, costumeiro*.” (ANTUNES, 2014, p. 25)

“A gramática é necessária, mas não suficiente”, afirma Antunes (2014, p.27). Em geral, de acordo com Antunes (2014), as atividades desenvolvidas nas salas de aula das escolas brasileiras, públicas e particulares, evidenciam a concepção de linguagem descontextualizada, sem sujeitos e sem intenções. Nesse sentido, o sucesso dos falantes fica sujeito à correção de normas gramaticais.

Consoante Lima, Marcuschi & Teixeira (2012), estudar os fenômenos gramaticais da língua é trazer para a sala de aula a língua viva. Dialogando com essa afirmação, Neves (2015) afirma que é preciso partir dos usos para refletir sobre a norma, e não o contrário.

Essa autora destaca as zonas de imprecisão e de oscilação da língua que se contrapõem a regras rígidas de aplicação. Completam Lima, Marcuschi & Teixeira (2012):

Decorre daí que não faz sentido algum que a gramática ensinada na escola se reduza à atividade de encaixamento em moldes, de memorização de esquemas fechados, de imitação de modelos e de decoreba de nomes esquisitos. (LIMA, MARCUSCHI & TEIXEIRA, 2012, p.33)

Adotar, então, a concepção interacionista da linguagem (Antunes, 2014) é desenvolver um trabalho pedagógico que tenha finalidade comunicativa específica, que tenha em vista um interlocutor, inserido em um contexto e, que, por isso mesmo, atrele-se a determinado gênero, oral e escrito, e a um suporte.

Lima, Marcuschi & Teixeira (2012) também alertam no sentido de contextualizar o estudo de gramática, acionando um gênero textual, a natureza do léxico, a temática desenvolvida, entre outros, como componentes fundamentais no processo de compreensão e de produção textual.

(...) não se pode deixar de considerar que os significados são ativamente elaborados na relação com as práticas sociais, ou seja, na relação com um conjunto de características não explicitamente disponível na superfície dos textos. Isso significa que um estudo gramatical centrado tão somente na explicação dos fatos da língua, à revelia de uma situação de interação, ainda que baseado em textos, acabará deixando de lado questões essenciais que atuam na construção dos sentidos e, assim, pouco contribuirá para a formação de um aluno proficiente em leitura ou produção textual. (LIMA, MARCUSCHI & TEIXEIRA, 2012, p.35)

Diante da importância de contextualizar o estudo de itens gramaticais é que se propôs o projeto de intervenção desta pesquisa, pautando o ensino do substantivo e do adjetivo a partir do gênero textual conto.

1.1.3 O ensino da gramática e o docente

Com a entrada do texto como o centro da sala de aula, o docente de Língua Portuguesa se divide entre ensinar ou não gramática, para que ensinar gramática, como ensinar gramática e que gramática ensinar.

Outro fator que reforça as dúvidas dos docentes quanto ao ensino de língua são as lacunas na formação de professores de língua materna, o que se reflete na adoção de velhas práticas, no trabalhar a gramática pela gramática sem associação a textos ou a situações de comunicação.

Neves (2002) registra conclusões importantes em pesquisa quanto ao estudo da gramática nas escolas de ensino fundamental e médio: os professores, em geral, veem o ensino da gramática como caminho para levar o aluno a escrever melhor e já estão despertos para uma crítica aos valores da gramática tradicional. Apesar de verificarem que essa gramática não contribui significativamente para o aluno, mantêm as aulas sistemáticas de gramática como legitimação de seu papel.

A autora defende, em primeiro lugar, que deve haver atualização do professor através de ação continuada, de interação permanente com fontes de conhecimento, como universidades ou órgãos instituídos para isso. Em segundo lugar, acredita que as práticas dos professores de ensino fundamental e médio não podem se resumir à

transposição e ao acúmulo de conhecimento: “Despejar esses conhecimentos – mesmo facilitados – sem prover a sua integração na ação pedagógica é simplesmente sacudir a poeira e jogá-la sobre alguém.” (NEVES, 2002, p. 232).

De acordo com Antônio Nóvoa (2007), ao tratar de formação dos docentes:

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. (...) Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer. Se pedirem a um professor da Escola da Ponte³, por exemplo, para dar uma aula tradicional, ele é totalmente incapaz, não consegue, não sabe como é que se faz. Esse caminho uma vez ultrapassado, como se atravessado uma ponte para o outro lado, torna difícil voltar ao lado de cá das margens. (NÓVOA, 2007, p. 6)

Esse é um desafio do professor, em especial ao de Português, tendo em vista que esse se formou olhando para uma língua distante daquela que ele e seus alunos vivenciam. Assim, quando confrontado com exigências de novas formas de fazer, tem dificuldade, por não ter sido a maneira como foi formado.

Em contexto de mudança de prática de sala de aula, cabe também refletir sobre a identidade profissional do professor, que se construiu ao longo de sua trajetória. Segundo Geraldi (2010 [1984]), na história moderna, aprofundou-se a divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos. Na escola, essa divisão assume uma relação triádica: o professor, o aluno e os conhecimentos, na qual o professor é reduzido a executor e o aluno, a receptáculo a ser preenchido pela instrução escolar.

No início do século XX, com as novas tecnologias da informação, o professor se define como aplicador de técnicas de controle na sala de aula: “(...) a nova identidade do professor é a identidade do capaz, do exercício de uma captazia, do controle do processo de aprendizagem da criança.” (GERALDI, 2010, p.86). Aqui, há um deslocamento na relação triádica professor, aluno e conhecimento, no sentido da atuação do professor, já que a relação do aluno com o conhecimento é mediada pelo material didático:

³ A Escola da Ponte é uma instituição pública de ensino localizada em Portugal, no distrito do Porto, e dirigida pelo educador, especialista em música e em leitura e escrita, José Pacheco. Lá, os alunos não são divididos em classes nem em anos de escolaridade. Portadores de necessidades especiais dividem o espaço com os outros alunos, sendo a biblioteca o local central da escola. Cada aluno e a maioria dos orientadores educativos são responsáveis por algum aspecto do funcionamento da escola e estes últimos acompanham todos os educandos e trabalham para que conquistem sua autonomia, compreendendo o porquê e o para quê estudar. (Fonte:educador.brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-ponte.htm)

Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve “fixação” do conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com o “livro do professor”, onde exercícios e tarefas estão resolvidos e oferecem a chave de correção de qualquer desvio. (GERALDI, 2010, p.87)

Também as avaliações de aprendizagem, no lugar de serem diagnósticos de ações a serem desenvolvidas no ensino, indicações de caminhos no aprender a ensinar a aprender, conforme Geraldi (2010), tornam-se verificações de fixação de conteúdos. Se o insucesso surge, a culpa é do aluno e não do material didático. O cuidado de si passa a ser responsabilidade do estudante: “É que ensinar não é mais um modo de construir uma civilização, mas um modo de controlar e restringir sentidos.” (GERALDI, 2010, p.89).

Nas duas últimas décadas do século XX, o modelo de professor como controlador do processo aprendizagem entra em crise, em meio a tantas crises sociais: desemprego, paradigmas científicos, instituições sociais, problemas ecológicos, produção de conhecimentos, inserção da juventude.

Dessa forma, tem se buscado ultrapassar o modelo de professor controlador do processo de ensino-aprendizagem do aluno e operador de materiais didáticos. Geraldi (2010) propõe a inversão da flecha na relação triádica, na qual o professor do futuro, em nova identidade a ser construída, não é a do que dá respostas, mas que instiga perguntas: “Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas.” (GERALDI, 2010, p.96)

Diante das crises, também a validade do modelo de ensino de língua materna tem sido questionada num movimento de revisão crítica. Mendonça (2006) destaca que é preciso estudar reflexivamente os fenômenos linguísticos, apropriando o aluno dos recursos da sua língua para o uso.

Segundo Ruiz (2013), numa concepção de linguagem sociointeracionista, é preciso olhar para o aluno de outro modo: como sujeito, e a leitura como interlocução entre autor/ texto/ leitor; no caso específico, como autor-aluno/ texto-redação, leitor-professor.

Ainda, conforme Ruiz (2013), é preciso:

(...) perceber que ensinar a língua na escola é antes de tudo ensinar a ler e a escrever. Não apenas a ortografia de palavras, ou a estruturação de frases, ou a concatenação de um conjunto de orações em períodos compostos por coordenação ou subordinação, mas também, e sobretudo, a composição de textos. (...) ensinar a ler e a escrever é ensinar a ler e escrever textos coerentes, para o que se ativam conhecimentos de várias ordens, não só o gramatical, mas, igualmente, o cognitivo, o sociointeracional, o pragmático e o discursivo (...). (RUIZ, 2013, p. 178)

Corrigir na perspectiva dialógica, citando Ruiz (2013), é pensar nos sujeitos envolvidos em processos linguísticos que produzam significação em episódios de interação. Além dos fenômenos microtextuais, com os quais a maioria dos professores se ocupam, abrangem-se os fenômenos macrotextuais, como o uso de recursos sintático-semântico-pragmáticos, conhecimentos dos gêneros e problemas linguísticos que surgem na integração do sujeito nas condições de produção de seu texto.

Nas múltiplas vozes dos protagonistas é que se somam as diferenças, o estranho, o novo, próprios ao processo de autoria e de identificação de sujeitos, consoante Ruiz (2013).

Também é preciso pensar na intervenção do professor, que é correvisor ao orientar seu aluno à revisão, mas também mediador na atividade de reescrita, ao apontar dificuldades de competência linguística, de acordo com Passarelli (2012).

Ainda segundo essa autora, o ensino de gramática, que tem por finalidade levar o aluno a falar e a escrever melhor, apresenta duas vias complementares:

(...) uma, que indica uma perspectiva voltada ao domínio da gramática normativa; outra, que se refere ao desenvolvimento de atividades de reflexão sobre a língua e seu funcionamento no mundo. Tais habilidades constituem competência mais ampla – a da lógica linguístico-verbal – a partir da qual se descartam informações menores e periféricas e desenvolve-se o raciocínio lógico-verbal. A gramática, concebida aqui como ferramenta auxiliar do texto do aluno, tem a ver com a capacidade de estruturação mental para que se alcance o efeito de sentido pretendido com adequação do ato verbal à situação de interação. (PASSARELLI, 2012, p.166)

A gramática, então, deve ser ferramenta auxiliar do texto do aluno.

Segundo Neves (2002), um dos objetivos gerais do ensino de português no ensino fundamental e médio tem de incluir o melhor desempenho linguístico do estudante na oralidade e escrita. Nessa perspectiva, é necessário pensar no papel que a gramática pode ter. A autora destaca que estudar a gramática não deve restringir o estudo a respeito do funcionamento dos diversos itens ao seu funcionamento oracional. De acordo com Neves (2002), não se trata de criticar a gramática, já que na produção linguística desemboca o domínio que o falante tem do mapeamento conceptual e da ligação textual:

A partir daí, já se entende que a produção de texto e gramática não são atividades que se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções - como referência e conjunção -

que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua “gramática”.
(NEVES, 2002, p. 226)

Dessa forma, deve-se dar um tratamento funcional à gramática, tratando a língua na situação de produção, no contexto comunicativo. É necessário saber expressar-se numa língua, não apenas dominar o modo de estruturação de suas frases, mas escolher essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, adequando os enunciados às situações, objetivos, condições e interação, consoante Neves (2002).

1.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA NOVA PERSPECTIVA DE ENSINO DE GRAMÁTICA

1.2.1 Ensino de gramática e prática de análise linguística

Como destacado anteriormente, o ensino de Língua Portuguesa, na escola regular brasileira, tem se apresentado dividido entre práticas tradicionais e tentativas de abordagens reflexivas. Os textos teóricos tratam disso, e a prática em sala de aula nos ensinos fundamental II e médio atestam esse aspecto. Assim, desenvolve-se o trabalho de gramática tendo como objeto de estudo unidades menores e isoladas, descontextualizadas de situações práticas do uso da língua, ou tendo o texto como pretexto para o trabalho tradicional, numa falsa afirmação de trabalho com a gramática contextualizada. A esse respeito afirma Mendonça (2006):

Na verdade, a afirmação de que se trabalha com a gramática “contextualizada” oculta, muitas vezes, o fato de que essa contextualização se refere normalmente à retirada de frases e períodos de um texto, sem qualquer referência ao funcionamento de fenômeno gramatical em estudo na produção de sentido dos discursos. Em outras palavras, o texto é pretexto para ensinar gramática, tal e qual já se vinha fazendo. (MENDONÇA, 2006, p.222)

Mendonça (2006) lembra que a abordagem a partir da leitura de um texto não quer dizer o trabalho contextualizado com a gramática, quando se limita à análise morfossintática de termos retirados do texto:

Alguns professores, ao afirmarem trabalhar com gramática “contextualizada”, em que tudo seria abordado a partir da leitura do texto, mascaram, na verdade, uma prática de análise morfossintática de palavras, expressões ou períodos retirados de um texto de leitura, transformado em pretexto para análise gramatical tradicional. (MENDONÇA, 2006, p. 210)

O resultado que se evidencia é a dificuldade que o aluno encontra entre a teoria gramatical e o emprego dos recursos de sua língua formal, o que não garante ao estudante aprimorar o conhecimento que traz sobre sua língua de forma a possibilitá-lo expressar-se através de textos orais e escritos em esferas públicas de comunicação com eficiência.

Somando-se à percepção do professor em sala, os resultados evidenciados em avaliações nacionais revelam pouca habilidade do aluno para leitura e escrita. De acordo com Lima, Marcuschi & Teixeira (2012):

(...) o aluno chega à escola já com um bom domínio de sua língua, ou, em outras palavras, com um bom domínio da *gramática* de sua língua; do

contrário, seus enunciados seriam desorganizados e sem sentido. Com o passar dos anos escolares, a sistematização que vai lhe sendo oferecida é tão distante dos usos que ele conhece, tão diferente daquilo que ele fala e ouve, que aos poucos, o que chamam de gramática torna-se quase “uma outra língua”, que ele desconhece e com a qual não consegue atuar como falante ou escritor. (LIMA, MARCUSCHI & TEIXEIRA, 2012, p. 31)

Mendonça (2006) destaca os resultados de exames e pesquisas como pontos-chave a serem considerados para a desconstrução de práticas tradicionais no ensino do português:

- os resultados insatisfatórios da ênfase nas aulas de gramática (parcialmente evidenciados em avaliações como ENEM e SAEB), ou seja, alunos cujas habilidades básicas de leitura e de escrita não foram potencializadas, já que estas ficam em segundo plano;
- a constatação, por meio de pesquisas, de que a gramática normativa, base do ensino de gramática na escola, apresenta inconsistências teóricas (por ex., a definição de sujeito e suas subclassificações, que misturam aleatoriamente critérios semânticos, sintáticos e até pragmáticos) (...)” (MENDONÇA, 2006, p. 199, 200)

Como reverter esse cenário de distanciamento entre o que o aluno já sabe, já usa e ainda deve consolidar?

Diante disso, Mendonça (2006) observa um movimento de revisão crítica do ensino de gramática tradicional, o que faz emergir a proposta da prática de análise linguística no lugar das tradicionais aulas de gramática.

Conforme Suassuna (2012), a análise linguística surge como alternativa à prática tradicional de ensino de conteúdos gramaticais isolados, através de uma mudança para uma perspectiva reflexiva sobre os fenômenos da língua. Análise linguística é uma prática mais ampla que inclui a gramática. A depender das finalidades do ensino e dos conteúdos envolvidos, pode-se escolher um texto para o trabalho reflexivo de questões discursivas (macrotextuais) e gramaticais (microtextuais).

O termo *análise linguística*, nessa perspectiva, surge em debates sobre o ensino de Língua Portuguesa em 1981, no texto “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa” do professor e pesquisador João Wanderley Geraldi da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A proposta é de articulação de três práticas no trabalho com a língua em sala de aula: leitura, produção de textos e análise linguística. Sugere, ainda, esse autor, no texto “Ensino de gramática x reflexão sobre a língua” (1996, apud SUASSUNA, 2012, p.14) que a mudança deve ser no enfoque reflexivo que se pode conferir ao ensino gramatical. Geraldi elege o

texto como unidade de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo de criar situações comunicativas práticas e partir do erro para a autocorreção, priorizando um problema relevante de cada vez, para ser reescrito pelo aluno com a orientação do professor.

Segundo Franchi (1991), em interações diversificadas no cotidiano comunicativo da família e da comunidade do aluno, exercita-se a atividade linguística do falante, e é possível ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita se a escola for um espaço de interação social.

A atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outros termos, há que se criarem as condições para o exercício do "saber linguístico" das crianças, dessa "gramática" que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas. (FRANCHI, 1991, p. 35)

Nas lacunas da atividade linguística, surge a atividade epilinguística, que propicia a reflexão sobre os usos linguísticos e a experimentação de outras possibilidades para a sistematização. A atuação do professor deve ser no sentido de criar condições para desenvolver recursos expressivos mais variados e exigentes tendo em vista o exercício profissional e a participação na vida social e cultural.

Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. (...) Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de "gramática" no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. (FRANCHI, 1991, p. 36)

Franchi (1991, p. 37) defende que atividades reflexivas sobre fatos relevantes⁴ de sua língua abrem portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical, o que constitui uma atividade metalinguística:

Como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um "saber" linguístico que

⁴ Carregados de significação.

se aprimorou e que se tornou consciente e com a questão fundamental sempre em mente: a questão da significação, não somente no sentido de uma representação do mundo, mas no sentido também de uma ação pela linguagem sobre os interlocutores, dependente do modo e estilo com que nos servimos dela e de seus múltiplos recursos de expressão. (FRANCHI, 1991, p. 37)

Ainda o autor sinaliza quanto ao exercício de operação sobre a linguagem e a língua, enfatizando o trabalho reflexivo:

É no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua, que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos desempenham nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões. Antes de aprender uma classificação das orações subordinadas (geralmente via memorização de listas de conjunções ou perguntilhas adrede preparadas), é preciso ter participado longo tempo do jogo de integrá-las umas nas outras, pelos mais diferentes procedimentos (...). (FRANCHI, 1991, p. 35)

Nesse sentido, Franchi (1991) sugere estratégias de aproximação à teoria gramatical, associando a atividade linguística, a atividade epilinguística e a atividade metalinguística.

Também pensando nessa associação, Bezerra & Reinaldo (2013) concebem que as atividades linguísticas compreendem as ações linguísticas que são praticadas nas interações e que permitem progressão do tema em pauta; a reflexão epilinguística está centrada no uso de recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/ escritor e na reflexão desses recursos; e a metalinguística centra-se na construção de noções através das quais é possível a categorização desses recursos, por meio de conceitos, classificações. Assim, segundo as autoras:

(...) a partir do conhecimento sobre os fatos relevantes da língua, pode-se criar hipóteses sobre a natureza da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional, usando-se a língua para falar dela mesma, nascendo aí a atividade metalinguística, relacionada com teorias linguísticas e métodos de análise da língua. (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 36)

Na escola, a prática de análise linguística permite transpor a abordagem transmissiva com ênfase na atividade metalinguística, fundamentada em definições, identificações e classificações de itens gramaticais, para passar à abordagem reflexiva com ênfase em atividades epilinguísticas. É essa prática que este estudo defende. Isso significa transferir o aluno de uma posição de usuário para analista da

língua e da linguagem, refletindo sobre o uso dos recursos expressivos em função do funcionamento da língua a partir de textos, de situações de interação, conforme Sigiliano & Silva (2017):

Nessa última [atividades epilinguísticas] os alunos são levados a refletirem e identificarem o funcionamento da língua a partir de textos, ainda que unidades linguísticas menores possam ser utilizadas em atividades desencadeadoras de comparações no eixo paradigmático de estudo da língua. Em outros termos, os conceitos gramaticais são gerados a partir da observação atenta, podendo, posteriormente, serem confrontados com o conhecimento da língua sistematizado nos manuais gramaticais de referência. (SIGILIANO & SILVA, 2017, p. 24)

As práticas de análise linguística buscam associar categorias gramaticais a critérios pragmáticos e semânticos, atendendo às exigências da produção e leitura de um texto que circula em situação comunicativa. Partindo-se de frequentes e relevantes atividades epilinguísticas, chega-se à metalinguagem. Dessa maneira, deve haver prioridade da epilinguagem na aula de Língua Portuguesa, sem se abandonar, contudo, após amadurecimento da reflexão por parte do leitor, a apresentação dos conceitos e/ou nomenclaturas adequados ao grau de ensino. Afinal, segundo Mendonça (2006, p. 218), o conhecimento das nomenclaturas serve de referência a novos fenômenos que serão estudados e auxilia o aluno na manipulação de manuais de consulta e gramática com autonomia.

A tabela a seguir compara os procedimentos básicos do ensino de gramática com os realizados na prática de análise linguística, de acordo com Mendonça (2006):

Ensino de gramática	Prática de análise linguística (AL)
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.

Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Tabela 1: Ensino de Gramática X Prática de Análise linguística⁵ (MENDONÇA, 2006, p.207).

Embora o foco da análise linguística seja na produção de sentido, alguns aspectos da língua relacionam-se às dimensões normativa e sistêmica e precisam recorrentemente ser trabalhados, independente do gênero (lido ou produzido), de acordo com Mendonça (2006), como por exemplo, erros de grafia de parônimos, que não interferem na compreensão textual, ou certos recursos de coesão e coerência que podem ser trabalhados nos textos em geral, já que não estão relacionados a um ou outro gênero específico.

Nesse sentido, o trabalho com a sistematização das classes de palavras ou mesmo da relação da ordem das palavras e produção de sentido, bem como os distintos uso padrão e não-padrão devem ser apresentados aos alunos.

Ademais, deve-se considerar que, na perspectiva da análise linguística, a prioridade não é estudar categorias gramaticais com um fim em si mesmas, mas com o objetivo de facilitar a compreensão do texto e de seus aspectos enunciativos. O estudo da gramática deve ser ancorado em textos situados em práticas contextualizadas, por ser mais produtivo e coerente para o professor e o aluno.

Há que se considerar, ainda, que os fenômenos a serem estudados podem ser os mesmos nas aulas de gramática e de análise linguística, entretanto os objetivos de ensino são diversos, o que leva a diferentes estratégias, conforme Mendonça (2006).

A tabela seguinte, adaptada de Mendonça (2006), estabelece um paralelo entre diferenças de perspectivas no ensino de gramática e de análise linguística para o eixo de leitura a partir de um mesmo fenômeno linguístico:

⁵ A autora apresenta essa e outras tabelas com propósitos ilustrativos, não pretendendo abarcar a multiplicidade de procedimentos utilizados em sala de aula. Além disso não trata como dicotômicas as perspectivas, mas como distintas.

ENSINO DE GRAMÁTICA		
Objeto de ensino	Estratégia mais usada	Habilidade esperada
Adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de frases e períodos (inventados e de textos de leitura) para identificação e classificação dos termos. - Exposição de listas de adjetivos relativos a certas locuções, a serem memorizadas. - Uso das explicações das gramáticas como texto didático base. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e classificar os termos em orações e períodos. - Transformar adjetivos em locuções adjetivas. - Conhecer e reproduzir, em exercícios escolares, a correspondência entre locuções adjetivas e adjetivos, geralmente de uso menos comum(...).
ANÁLISE LINGUÍSTICA		
Objeto de ensino	Estratégia mais usada	Habilidade esperada
Processos de adjetivação/ qualificação	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e comparação de gêneros diversos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais. - Consultas a manuais e gramática e dicionários para ampliar as discussões e o próprio repertório de expressões. 	Perceber que: <ul style="list-style-type: none"> - a adjetivação pode ser construída por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes sentidos; - gêneros diferentes (por ex., notícia, fábula, artigo de opinião) admitem mais ou menos adjetivações; - há diferentes processos de adjetivações, além do uso de adjetivos, por exemplo, através de verbos (esbravejou no lugar de afirmou).

Tabela 2: Ensino de gramática e de análise linguística para o eixo de leitura (MENDONÇA 2006, p.210 e 211)

A mudança em busca de práticas no ensino de língua que priorizem conhecimentos acessíveis e úteis à competência discursiva dos alunos é gradual e repleta de dúvidas, no dizer de Mendonça (2006). A autora destaca que não significa desprezar todo o trabalho que vem sendo realizado na educação, mas pensar em aliar práticas relevantes de letramento que ocorrem nas escolas, por exemplo, ao estudo reflexivo dos fenômenos da língua, de forma que o aluno/falante se aproprie dos recursos de sua língua e, efetivamente, possa usá-los em suas práticas sociais cotidianas.

1.2.2 Análise linguística e orientações dos PCN e da BNCC

A expressão análise linguística associada ao ensino de Língua Portuguesa foi incorporada ao eixo de ensino nos documentos oficiais (PCN/ Brasil, 1997 e 1998), no final da década de 90. Tais documentos objetivam orientar o ensino de LP no Brasil para o ensino fundamental I e II e preveem a sistematização por meio da reflexão, com a finalidade de capacitar o aluno para as práticas cotidianas como falante/ escritor, conforme trecho extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO => REFLEXÃO => USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO => REFLEXÃO => AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (BRASIL, 1998, p.65)

Ainda, segundo o mesmo documento, no processo de análise linguística, espera-se que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p.52)

Através de reflexão contínua e organizada, objetiva-se a produção de sentidos e a compreensão ampla dos usos e do sistema linguístico, conforme Mendonça (2006), a fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, prontos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. Assim também está previsto nos PCN:

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (PCN, 1998, c:34)

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam eixos básicos de ensino: leitura, produção oral e escrita, escuta e análise linguística.

Perceber a associação entre itens linguísticos e textos situados em práticas sociais é trazer a língua ao vivo para a sala de aula, é analisar os fenômenos linguísticos com sentido e se realizando nas ações de linguagem. Citando Neves (2003 apud Lima, Marcuschi & Teixeira, 2012, p.32), “a gramática acionada naturalmente pelo falante de uma língua para organizar sua linguagem não se limita à estrutura de uma oração ou de um período”. Ela extrapola isso e é do texto, da produção linguística efetivamente realizada que deve emergir os temas a serem estudados.

Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) destacam o texto como objeto de ensino:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nessa perspectiva, 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. (BRASIL, 1998, p. 23)

Se o objetivo é de que o aluno produza e interprete textos, não se pode tomar como unidade básica de ensino a letra, a sílaba, a palavra e a frase que, descontextualizadas, não ampliam a competência linguística-discursiva. Estas unidades devem ser abordadas considerando-se o todo discursivo que constituem, o texto. Competência discursiva traduz a capacidade de se produzir discursos orais ou escritos adequados às situações enunciativas. Travaglia (2003) define a competência discursiva como a capacidade do usuário da língua de contextualizar sua interação pela linguagem verbal, adequando sua produção à situação imediata, ao contexto sócio-histórico e ideológico.

De acordo com Sigiliano & Silva (2017), com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), o texto como unidade de análise e o gênero como objeto de ensino apresentaram destaque no ambiente escolar e nas pesquisas:

Com a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), a proposta de assunção do texto como unidade de análise e do gênero como objeto de ensino ganhou maior visibilidade no espaço escolar e foi enfrentada de maneira mais incisiva pelos pesquisadores nas universidades. Assim, é proposto que o texto se torne o centro das aulas de LP e, a partir dele, revelem-se regularidades linguísticas dos gêneros a serem exploradas, considerando as condições de produção e recepção desses objetos de ensino. (SIGILIANO & SILVA, 2017, p.22)

Ainda, segundo esses autores, “o conteúdo gramatical continua tendo lugar na sala de aula, mas favorável à compreensão e à produção textual. A gramática se faz necessária no trabalho com o texto, concebido como resultado da gramática da língua em funcionamento.” (SIGILIANO & SILVA, 2017, p. 23).

Segundo Mendonça (2006), o fluxo natural de aprendizagem é da competência discursiva para a textual até a competência gramatical (também chamada de linguística). Esse é foco desta pesquisa: partir da interação situada em textos orais e escritos para chegar à reflexão metalinguística e não ensinar pelo ensinar.

Ainda com relação aos documentos oficiais e a visão de ensino de Língua Portuguesa, mais recentemente foi publicada a Base Nacional Curricular Comum, (BNCC), documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Assim como trata os PCN, a BNCC aponta para um trabalho contínuo das aprendizagens, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e pressupõe que os professores estejam atentos a fim de prosseguir no que foi ensinado ou retomar aprendizagens prévias que os alunos revelem não ter consolidado.

O documento - BNCC (2017) - prevê no eixo *Oralidade*, as situações comunicativas orais, informais e formais, e as habilidades de interação com um número maior de interlocutores no espaço escolar são desenvolvidas. No eixo *Leitura*, as estratégias de compreensão e interpretação e a complexidade dos textos ampliam-se. No eixo *Escrita*, as estratégias de produção textual vão se tornando, progressivamente, mais numerosas e complexas, assim como as estratégias de leitura. O eixo *Conhecimentos linguísticos e gramaticais* parte dos eixos da Leitura (de textos lidos) e da Escrita (de textos produzidos pelos alunos) e os apoia, contribuindo com a compreensão, interpretação e produção de textos. E no eixo *Educação literária*, os gêneros literários são mais variados e as estratégias de leitura literária têm como objetivo amplo formar o leitor literário.

Apesar de a intervenção do presente trabalho ter sido pensada antes mesmo da discussão do referido documento ter se consolidado, ela se associa aos objetos de conhecimento considerados na BNCC (2017) para o sexto ano em Língua Portuguesa. Na *leitura*, orienta-se um trabalho voltado com gêneros e compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, o que é realizado neste projeto na exploração da obra *As mil e uma noites*, escolhida como norteadora da intervenção. Na *escrita*, além do processo de planejamento do texto e de reescrita, são observados procedimentos linguístico-gramaticais e ortográficos, procedimentos estilístico-enunciativos e usos do substantivo e do adjetivo. No eixo

educação literária, é prevista a abordagem dos elementos constitutivos do discurso narrativo ficcional em prosa, intertextualidade, experiências estéticas e processos de criação. Ainda sobre os eixos, a *oralidade* foi explorada em diversos momentos, mas, em especial, no trabalho com a contação de histórias.

Partindo da análise linguística, objetivou-se, então, nesta pesquisa, trabalhar as classes de palavras substantivo e adjetivo, especificamente, como alternativa de reflexão no ensino de Língua Portuguesa, cujo foco é nos usos linguísticos do falante e nas situações concretas de interação para se chegar à metalinguagem. Para tanto, partiu-se da leitura e interpretação de contos e contos parodiados, análises intertextuais, produções de texto e reescritas, explorando os elementos da narrativa ficcional.

Ainda, como analista especializado no ensino da língua e conhecedor das demandas escolares, focalizou-se o preparo da aula partindo do conteúdo gramatical, embora o ensino tenha apresentado foco no texto, partindo do gênero. Isso porque se admite que o padrão da língua e suas taxonomias devem ser ensinados na escola, mas de maneira a aliar a reflexão e uso ao contexto de sala de aula.

1.2.3 Análise linguística e livro didático

Diante de reavaliações quanto ao ensino de Língua Portuguesa e de orientações oficiais como os PCN, o estudo do português vem passando por mudanças influenciadas por pesquisas científicas (cf. SIGILIANO & SILVA, 2017), principalmente no campo da linguagem. Tais pesquisas revelam professores e pesquisadores incomodados com abordagens prescritivas no ensino da LP, tendo o livro didático como recurso pedagógico quase único em sala de aula.

Sigiliano & Silva (2017) destacam que algumas coleções de livros didáticos já apresentam maior aderência aos pressupostos da prática de análise linguística, voltada para a reflexão e uso da língua, porém, ainda, há livros que se fundamentam numa perspectiva transmissiva e professores acomodados à prática tradicional, o que leva à sala de aula desinteresse e desmotivação no processo ensino-aprendizagem.

Esse fracasso em preparar cidadãos capacitados para o uso e o entendimento das diversas manifestações do português brasileiro aponta

para a existência de grandes desafios no ensino de LP, os quais parecem ter raízes no processo de formação básica dos brasileiros, reflexo de uma sociedade com desigual acesso ao capital cultural, dentre outros bens necessários à cidadania. Essa situação se reflete na formação de professores e, posteriormente, na atuação desses profissionais em sala de aula, gerando um ciclo ininterrupto. (SIGILIANO & SILVA, 2017, p. 26, 27)

Neves (2015) destaca que, muitas vezes, o professor encara o uso linguístico pelo prisma de sua experiência vivida nos bancos escolares, com um livro didático mestre:

Quantas vezes nos temos surpreendido continuando a encarar nosso uso linguístico pelo prisma que nos imprimiu a experiência vivida nos bancos escolares, diante de um livro-mestre que nos conduziu irrefletidamente às atividades de aula, sem que entendêssemos muito bem por quê e para quê! (NEVES, 2015, p.25)

Segundo a autora, é necessário haver inserção das propostas desenvolvidas pela ciência linguística à atuação escolar, para que, saindo do diletantismo e do amadorismo, possa-se renovar o tratamento escolar da linguagem, da língua e da gramática.

Nesse sentido, é possível observar que os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático⁶ – PNLD (BRASIL 2016, versão de 2017) já revelam práticas de análise linguística e ampliação da concepção de linguagem se comparadas ao modelo de ensino de Língua Portuguesa em desconstrução (cf. SIGILIANO & SILVA, 2017).

As coleções aprovadas para os anos finais do ensino fundamental no PNLD 2017 revelam mudanças de perspectivas quanto ao ensino de língua materna:

Em consonância com os princípios e critérios adotados para a Avaliação, as propostas pedagógicas dessas coleções organizam-se em torno dos quatro grandes eixos de ensino da Língua Portuguesa (LP): leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Além disso, a esfera literária e a produção de textos literários recebem destaque na formação integral e humanística das crianças e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental. (PNLD, 2017)

Segundo Bagno (2010, p. 37), o PNLD tem representado “um marco importante na história da educação básica”. O autor enfatiza que esse processo de avaliação garante um salto de qualidade. Somado a isso os estudos no campo da linguagem têm estimulado o programa, a cada edição, no aumento da qualidade.

⁶ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação tem como principal objetivo auxiliar o trabalho pedagógico dos professores. As coleções de livros didáticos são distribuídas aos alunos da educação básica em ciclos trienais alternados nos anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio.

Apesar disso, os autores dos livros didáticos devem atender a públicos diversos ao produzi-lo e, por isso, nem sempre conseguem se pautar exclusivamente nas propostas de documentos oficiais ou em recentes pesquisas acerca do ensino do português. Assim, o guia do PNLD 2017, conforme Sigiliano & Silva (2017, p. 28), salienta que “o ensino de língua materna tem convivido com orientações teórico-metodológicas distintas, relacionadas ora à tradição, ora às inovações introduzidas a partir da virada pragmática dos anos 1970” (BRASIL, 2016).

Ademais, sabe-se que o livro didático é produzido para um “aluno ideal”. Distanciados das necessidades reais da comunidade ou dos alunos específicos, os autores de livro didático o produzem visando a atender a públicos diversificados e possíveis dificuldades ou gostos dos professores para lidar com determinados conteúdos. Espera-se que o professor tenha autonomia para utilizar o material da maneira que convém àquela determinada turma ou realidade, alterando a ordem do material, abandonando-o e acrescentando partes. No entanto, o professor parece estar engessado às práticas propostas pelos LDs, sendo que nem sempre elas condizem com a necessidade ou apresentam metodologias de ensino mais atualizadas com as pesquisas.

1.3 O ENSINO DE CLASSES DE PALAVRAS

O ensino de gramática desenvolvido nas escolas, como anteriormente analisado aqui, revela o conflito dos docentes divididos entre o trabalho com o texto e os itens gramaticais de maneira isolada. Por vezes, ainda, o enfoque é dado às classificações e categorias sem efetivamente habilitar o aluno ao uso dos recursos da língua em textos orais e escritos nas práticas de interação social. No cotidiano das salas de aula e nos materiais didáticos, observa-se que a tradição no ensino de língua, de gramática em especial, se apoia ainda no modelo tradicional, focado na gramática normativa.

Neves (2002) destaca que, em pesquisa realizada com 170 professores de Língua Portuguesa de 1º grau (5ª a 8ª série) no estado de São Paulo, hoje ensino fundamental II (EF II), a atividade apontada como a mais frequentemente explorada nas aulas de gramática foi classes de palavras, seguida de sintaxe e morfologia. Travaglia (2003), ao se referir à pesquisa de Neves, comenta:

Os exercícios de reconhecimento e classificação de classes de palavras e de funções sintáticas correspondem a mais de 70% (75,56%) das atividades de ensino de gramática, aparecendo em todos os grupos de professores pesquisados. Confirma-se, pois, a afirmação inicial de que os mesmos tópicos gramaticais são repisados ano após ano, pelos onze anos que constituem o ensino de 1º e 2º graus. (TRAVAGLIA, 2003, p. 103).

Embora a pesquisa seja realizada no âmbito do estado de São Paulo, esse cenário é ainda observado com tentativas de mudanças e adequações a novas perspectivas no cotidiano das escolas brasileiras.

Também fica evidente na pesquisa, segundo Neves (2002), que os professores acreditam que seu trabalho com o ensino de gramática da forma tradicional, com atividades metalinguísticas apenas, sem reflexão quanto aos usos, não traz resultados significativos para o aluno.

Quanto ao trabalho com classes de palavras, Travaglia (2003 apud Pinilla, 2007) chama a atenção para a abordagem de conceitos em detrimento da aplicação:

(...) em suas aulas, os professores abordam conceitos para distinguir as dez classes de palavras, explicam os subtipos de algumas, estudam as flexões das palavras variáveis, mas dificilmente tratam do emprego dessas classes. (PINILLA, 2007, p.177)

Neves (1990, apud Travaglia 2003) registra que 50% dos docentes afirmam que partem de textos (muitas vezes dos próprios alunos) para exercitarem

gramática. Partir do texto aqui significa “retirar de textos” unidades (frases ou exemplos) para análise e catalogação.

Nesse contexto, Bagno (2011) afirma que é preciso apelar para o entorno e as relações entre os componentes textuais, reconhecendo que a frase/ sentença é insuficiente para o estudo, o ensino e o aprendizado da(s) língua(s): “Esse é, sem sombra de dúvida, o mais grave dos diversos problemas contidos na doutrina gramatical tradicional, responsável pela *inadequação* dessa doutrina para um trabalho pedagógico relevante e honesto no ensino de língua(s).” (BAGNO, 2011, p. 425)

Neves (2002) reflete sobre as atividades de metalinguagem, as quais desprezam quase sempre a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem, do que resulta em um trabalho organizado em compartimentos separados:

(...) de um lado, redação e leitura com interpretação (estruturação/ representação/ comunicação de experiências, mais interpretação de experiências comunicadas), e, de outro, gramática (conhecimento do quadro de entidades da língua, e, também, algum conhecimento do que se considera bom uso da língua). (NEVES, 2002, p. 238)

Também os livros didáticos oferecem, de acordo com Neves (2002), uma taxonomia de formas, apresentando definições de entidades até quadros de flexão, subclassificações de base nocional e morfológica. A autora, em sua pesquisa, identifica a limitação das atividades que contemplam os itens anteriores nos livros adotados em sala de aula.

Quanto aos livros didáticos, Neves (2002) concluiu que houve um avanço no fato de que os livros didáticos, *vade-mécum* dos professores, modernizaram-se no sentido de abandonar o ensino da gramática normativa, mas trazem quadros das entidades, paradigmas e estruturas, atividades de catalogação de unidades e reconhecimento de funções na frase. O texto ainda é, por vezes, apenas um estoque de palavras, as quais deixam de ser peças de um quebra-cabeça para ter vida própria fora do texto.

Pinilla (2007) não considera problema a metalinguagem, mas sim como se alcançam os conceitos e as definições, destacando que as gramáticas e livros didáticos misturam critérios ou não consideram os mesmos critérios no estudo de classes de palavras.

O problema das definições apresentadas nas gramáticas e nos livros didáticos é a mistura de critérios, o que prejudica a tarefa de estabelecer diferenças entre as classes de palavras. A maioria dos autores privilegia o

critério semântico na classificação, que, isoladamente, não é suficiente para estabelecer as oposições entre as classes. (PINILLA, 2007, p. 180)

Pesquisa atual (cf. SIGILIANO & SILVA, 2017), que analisou sete coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2017, observou o conteúdo linguístico a ser estudado e a forma como esse conteúdo foi introduzido e trabalhado, assim como a relação com os pressupostos da prática de análise linguística.

A pesquisa registra que houve avanços em relação à prática de análise linguística, principalmente, nas obras destinadas ao 6º ano do EFII, considerando as coleções destinadas de 6º a 9º anos. Quanto às unidades linguísticas privilegiadas na seção de gramática, os dados revelaram que a ênfase na palavra se deu em 6% dos casos, na frase em 46% dos casos e no texto em 48%. Assim, o texto tem sido mais usado como ferramenta de ensino do conteúdo linguístico, focalizando o uso e os efeitos de sentido numa abordagem reflexiva, conforme Sigiliano & Silva (2017, p.33).

(...) destacamos que os materiais dedicados ao 6º ano do EFII de LP foram aqueles que mais revelaram assumir uma perspectiva reflexiva. Por outro lado, os materiais de 9º ano, comumente se revelaram mais transmissivos e mais afastados de uma perspectiva de análise pautada no texto. (...) tipicamente, no 6º ano, abordam-se conteúdos de morfologia, mais especificamente de classes de palavras. Por outro lado, os volumes do 9º ano dedicam-se à sintaxe, especialmente à relação entre orações subordinadas. (SIGILIANO & SILVA, 2017, p.37)

Considerando as seções, nas quais se privilegiam o texto na apresentação do conteúdo a ser trabalhado, foi verificado que, em 41% dos casos, ocorreu alguma associação do conteúdo gramatical às características formais do gênero ou do tipo textual. (cf. SIGILIANO & SILVA, 2017, p. 34)

Quanto aos conteúdos que ainda são trabalhados numa abordagem predominantemente transmissiva, aparecem preposição, predicativo do objeto e período composto. Em contrapartida, há conteúdos gramaticais que, frequentemente, são abordados numa perspectiva mais reflexiva, pautada na prática de análise linguística, como sendo variação linguística, adjetivo e vocativo.

A pesquisa concluiu que já houve a incorporação de práticas de análise linguística a alguns dos livros didáticos instrumentos da observação. Porém percebe-se que a abordagem gramatical reflexiva e de uso real ainda é desafio para autores de livros didáticos e professores.

Especificamente quanto ao adjetivo e ao substantivo, conteúdos que são explorados na pesquisa que aqui se desenvolve, Sigiliano & Silva (2017) observaram que o adjetivo ora é abordado de maneira reflexiva, ora transmissiva; já o substantivo revelou ser trabalhado sobretudo em uma abordagem mais transmissiva.

Dessa forma, percebe-se que houve avanços, mas que ainda há a necessidade de se criar estratégias de aliar o ensino dos conteúdos gramaticais à leitura e produção de gêneros textuais, entendendo o texto e a interação como pontos de partida para os usos linguísticos.

As mudanças pelas quais o estudo do português como língua materna tem passado vêm se refletindo de maneira direta nos LD da disciplina escolar. Contudo, essa alteração no cenário acadêmico ainda não foi capaz de consolidar a centralidade que o texto deve assumir em sala de aula. No tocante ao trabalho pedagógico com os sistemas gramaticais da língua, os LD ainda revelam um modelo tradicional de ensino, caracterizado pela abordagem transmissiva. (SIGILIANO & SILVA, 2017, p.38)

Somando-se a isso, Pinilla (2007, p. 170), a respeito das classes e das funções sintáticas, comenta que “apesar de bastante abordado na escola, o tema não parece ser criteriosamente tratado: ora ocorre mistura de critérios, ora faltam critérios.”. Segundo a autora, deve haver uma organização do material didático para que o ensino das classes contribua para um ensino produtivo da Língua Portuguesa.

Neves (1990, apud Pinilla 2007) sugere que a análise das classes de palavras deve acontecer conferindo a esses elementos um papel determinante na construção da teia do discurso. É preciso pensar no papel dessas classes no nível do texto, no tecer do texto, o que tem a ver com o escrever melhor que os professores devem pretender nas aulas de gramática.

Para Neves (1990), as classes de palavras são consideradas elementos que devem ser analisados de forma isolada. Assim, destacar palavras de textos não muda a questão, pois, ao serem isoladas, as palavras assumem autonomia e deixam de fazer parte de um sistema integrado, com funções complementares entre si. (PINILLA, 2007, p. 176)

Pensando em desenvolver as capacidades de linguagem do aluno, este projeto busca associar a leitura e produção de gêneros textuais ao estudo das classes de palavras substantivo e adjetivo, objetivando contribuir para ampliar a expressão oral e escrita, a fim de possibilitar ao aluno expressar-se usando as possibilidades combinatórias das palavras na construção do texto, consoante Pinilla (2007):

Sem negar a necessidade de trabalhar sob uma perspectiva descritiva, é preciso ter em mente que um ensino mais produtivo da língua está vinculado ao conhecimento de como cada classe atua na organização e na produção de textos. O maior domínio das inúmeras possibilidades de expressão que a língua oferece é o objetivo de todo professor de língua portuguesa. (PINILLA, 2007, p. 181)

Perini (2001) defende que é preciso classificar as palavras para poder tratar delas com um mínimo de economia, assim como em outras ciências.

Uma coisa que nos poderiam ter dito na escola (mas, em geral, não disseram) é para quê a gente precisa separar as palavras em classes. Ora, a razão é semelhante à que nos obriga a separar os animais em classes, ordens, espécies etc.: classificamos as palavras para podermos tratar delas com um mínimo de economia. (PERINI, 2001, p.41)

O autor critica o aspecto dos critérios, que não consideram a flexibilidade das palavras de acordo com a comunicação e mudanças de sentido. É o caso das classes de palavras adjetivo e substantivo:

Essas duas classes, embora tradicionalmente separadas, são extremamente difíceis de distinguir. Na verdade, depois de vários anos estudando o problema, acredito que são impossíveis de distinguir, pelo menos em duas classes como fazem as gramáticas usuais. (PERINI, 2001, p.42)

O autor diz que afirmar que os substantivos são ‘nomes de coisas’, e os adjetivos expressam ‘qualidades’ é vago e não dá conta de sua aplicação. Por exemplo, a palavra *maternal* pode ser empregada para nomear, mas também para qualificar. Daí que aceitar as definições tradicionais pode alterar as classes:

(...) há palavras como *João*, *xícara* e *alto-falante*, que só podem ser nomes de coisas; depois, há as palavras como *paternal*, *genial* e *triangular*, que só podem expressar qualidades; e, finalmente, há as palavras como *maternal*, *amigo*, *magrelo*, *trabalhador*, *verde*, que podem ser as duas coisas. (PERINI, 2001, p. 44)

Perini (2001) também chama a atenção para o aspecto de novo significado de uma palavra, o que muda seu comportamento gramatical de acordo com sua nova função.

Acerca dos critérios de classificação, Pinilla (2007) considera problema o fato de que a definição da cada classe não parte dos mesmos critérios, resultando em definições confusas, enfatizando ora um critério, ora outro: “Essas definições são incompletas e devem ser revistas, porque privilegiam, seguindo a tradição gramatical, quase que exclusivamente o critério semântico (...)” (PINILLA, 2007, p. 172)

O quadro abaixo (PINILLA, 2007, p.172) apresenta critérios diversificados que foram reunidos, retirados de gramáticas e livros didáticos, para as definições das classes de palavras utilizando aspectos funcional, mórfico e semântico. O substantivo, por exemplo, é definido com base apenas no aspecto semântico, já para o adjetivo consideram-se os aspectos funcional e semântico, enquanto no artigo aparecem os três critérios.

Substantivo	É o <u>nome de todos os seres</u> (<i>critério semântico</i>) que existem ou que imaginamos existir.
Adjetivo	É toda e qualquer palavra que, <u>junto de um substantivo</u> (<i>critério funcional</i>), <u>indica uma qualidade, estado, defeito ou condição</u> (<i>critério semântico</i>).
Advérbio	É a <u>palavra invariável</u> (<i>critério morfológico</i>) que <u>modifica essencialmente o verbo</u> (<i>critério funcional</i>) <u>expressando uma circunstância</u> (tempo, modo, lugar etc) (<i>critério semântico</i>).
Verbo	É a palavra que <u>pode sofrer as flexões de tempo, pessoa, número e modo</u> (<i>critério morfológico</i>). [...] é a palavra que <u>pode ser conjugada; indica essencialmente um desenvolvimento, um processo</u> (ação, estado ou fenômeno) (<i>critério semântico</i>).
Artigo	É a palavra que <u>antecede o substantivo</u> (<i>critério funcional</i>) e <u>indica o seu gênero e número</u> (<i>critério morfológico</i>), <u>individualizando-o ou generalizando-o</u> (<i>critério semântico</i>).
Pronome	A palavra que <u>substitui ou acompanha um substantivo (nome)</u> (<i>critério funcional</i>) <u>em relação às pessoas do discurso</u> (<i>critério morfossemântico</i>).
Numeral	É a <u>palavra que dá ideia de número</u> (<i>critério semântico</i>).
Preposição	É a <u>palavra invariável</u> (<i>critério morfológico</i>) que <u>liga duas outras palavras entre si</u> (<i>critério funcional</i>), <u>estabelecendo entre elas certas relações</u> (<i>critério semântico</i>).
Conjunção	É a <u>palavra invariável</u> (<i>critério morfológico</i>) que <u>liga orações, ou, ainda, termos de uma mesma função sintática</u> (<i>critério funcional</i>).
Interjeição	É a <u>palavra invariável</u> (<i>critério morfológico</i>) que <u>expressa emoção ou sentimento repentino</u> (<i>critério semântico</i>).

Quadro 1: Definições encontradas em gramáticas e livros didáticos (PINILLA, 2007, p. 172)

A autora defende que é preciso utilizar os critérios funcional, mórfico e semântico para estabelecer as classes de palavras, assim como associar a um trabalho com textos, que fará com que o aluno conheça como cada classe atua na organização dos gêneros textuais, assim como para sua produção de texto, oral e escrito. Sobre isso, a autora defende que:

As palavras de uma língua constituem um conjunto ordenado. Para dar conta das semelhanças de forma, de sentido e de função entre as palavras, é preciso agrupá-las levando em consideração os três critérios propostos por Mattoso Câmara Jr.: o formal ou mórfico, o semântico e o funcional. (PINILLA, 2007, p. 177)

Consoante Negrão, Scher e Viotti (2004), as propriedades morfológicas, distribucionais (pensando na estrutura sentencial) e semânticas de cada item lexical de uma língua permitem fazer agrupamentos em categorias. Os autores lembram que o trabalho de agrupamento é tão antigo quanto os estudos linguísticos e traduzem, por vezes, uma completude aparente.

Qualquer livro de gramática contém uma seção, comumente chamada “classes de palavras”, em que, a partir de alguns critérios tomados como definidores, classificam-se os itens lexicais de uma língua. (...) O modo como tais livros nos apresentam as categorias gramaticais de nossa língua nos dá a impressão de que o trabalho de classificação dos itens lexicais do português já está pronto, restando-nos somente a tarefa de memorizar os critérios expressos sob a forma de definições, e, conseqüentemente, de memorizar os itens que integram cada classe. No entanto, essa completude é apenas aparente. Quem já se submeteu à tarefa de analisar a língua viva, defrontou-se com problemas, uma vez que, nesses livros, só vemos tratados os casos prototípicos. É por isso que, no nosso entender, devemos não memorizar, mas iniciar-nos no trabalho de observação das propriedades gramaticais dos itens lexicais de nossa língua para, assim, ter a experiência da própria elaboração de agrupamentos que serviriam de base para o estabelecimento das categorias gramaticais. (NEGRÃO, SCHER e VIOTTI, 2004, p.84,85)

O aspecto morfológico, segundo Petter (2004), consiste em observar pares ou grupos de palavras que apresentam oposição parcial, reconhecendo morfemas recorrentes portadores do significado lexical, e os demais que trazem informação gramatical. As categorias gramaticais manifestadas por morfemas flexionais são nos nomes as categorias de gênero e número. Nesse aspecto, os usos do substantivo e do adjetivo foram explorados, considerando-se a flexão dessas palavras.

De acordo com esses mesmos autores, o aspecto sintático explora a estrutura da sentença e observa a formação de sequências lineares de itens lexicais. Conforme Negrão, Scher e Viotti (2004, p. 89), essas sentenças são formadas através de “estruturação hierárquica de seus constituintes, em que palavras são agrupadas em sintagmas e sintagmas são agrupados em sintagmas mais altos, até que se chegue ao nível da sentença.” Neste projeto, a sintaxe associada às classes de palavras pôde ser explorada, principalmente, por meio das relações de concordância e das associações entre substantivos e adjetivos em sentenças, visando a observar a função que as palavras assumem na oração. Junto a isso, foi estudado o aspecto semântico.

Tendo em vista os três critérios que devem ser considerados conforme Pinilla (2007), o quadro a seguir apresenta uma proposta de estudo das classes de palavras:

Classe / Critério	Funcional (função ou papel na oração)	Mórfico (caracterização da estrutura da palavra)	Semântico (modo de significação: extralinguístico e intralinguístico)
Substantivo	Palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado.	Palavra formada por morfema lexical (base de significação) e morfemas gramaticais.	Palavra que designa os seres ou objetos reais ou imaginários.
Adjetivo	Palavra que funciona como especificador do núcleo de uma expressão (ao qual atribui um estado ou qualidade).	Palavra formada por morfema lexical (base de significação) e morfemas gramaticais.	Palavra que especifica e caracteriza seres animados ou inanimados, reais ou imaginários, atribuindo-lhes estados ou qualidades.
Pronome	Palavra que substitui o núcleo ou funciona como termo determinante do núcleo de uma expressão.	Palavra formada unicamente por morfema gramatical.	Palavra que serve para designar as pessoas ou coisas, indicando-as (não nomeia as pessoas ou coisas nem as qualidades, ações, estados, quantidades etc). Pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos.
Artigo	Palavra que funciona como termo determinante do núcleo de uma expressão.	Palavra formada unicamente por morfema gramatical (palavra variável em gênero e número).	Palavra que define ou indefine o substantivo a que se refere (definido, indefinido).
Numeral	Palavra que funciona como especificador do núcleo de uma expressão ou como substituto desse mesmo núcleo (numeral: substantivo, adjetivo).	Palavra formada unicamente por morfema gramatical.	Palavra que indica a quantidade dos seres, sua ordenação ou proporção (cardinal, ordinal, múltiplo, fracionário, coletivo).
Verbo	Palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado.	Palavra formada por morfema lexical (base de significação) e morfemas gramaticais.	Palavra que indica um processo (ações, estados, passagem de um estado a outro). Processo verbal => fenômeno em desenvolvimento, com indicação temporal.
Advérbio	Palavra que funciona basicamente como determinante de um processo verbal.	Advérbios formados por morfema lexical mais morfema gramatical. Advérbios formados apenas por morfema gramatical.	Palavra que especifica a significação de um processo verbal.
Conectivos (preposição e conjunção)	Palavra gramatical que funciona como elemento de ligação (conexão) entre palavras ou orações. Divisão dos conectivos: preposições e conjunções.	Palavra formada apenas por morfema gramatical.	Palavra que relaciona palavras e orações, e indica origem, posse, finalidade, meio, causa etc.

Quadro 2: Proposta de classificação com base nos critérios funcional, mórfico e semântico (PINILLA, 2007, p. 178)

Assim, segundo Pinilla (2007), é possível definir as classes de palavras contemplando seus papéis nos múltiplos critérios, visto que a mistura de critérios para definição ora de uma classe, ora de outra, prejudica a tarefa de marcar a diferença entre elas.

Nesse contexto de se pensar sobre os níveis de análise linguística, Bagno (2011) cita a composição do *trivium*⁷ que revela a percepção dos antigos de que não é suficiente conhecer as regras de funcionamento da língua, ou seja, a gramática; é preciso saber usá-la. Pode-se ver no *trivium* o ancestral da proposta de três níveis

⁷ A partir do século V, constitui-se um conjunto de disciplinas que serão conhecidas como as sete artes liberais divididas em dois conjuntos: o *trivium*, com três disciplinas, gramática, retórica e dialética; e o *quadrivium*, com quatro, geometria, aritmética, música e astronomia.

de análise própria dos funcionalistas: sintaxe (a gramática), semântica (a retórica) e pragmática (a dialética). O autor atrela a dissolução do *trivium* e a autonomização das disciplinas ao problema que o ensino de gramática revela até hoje: o despreendimento do uso autêntico da linguagem, da dinâmica social da língua e o afastamento da realidade vivida pelo falante em suas interações.

Em consonância com Pinilla (2007), Bagno (2011) destaca paradoxos da tradição gramatical na apresentação de conceitos. Segundo ele, a tradição gramatical fixou o par *(substantivo)sujeito/ (verbo)predicado* em função da chamada oposição verbo-nominal, distinguindo o que é estático e o que dinâmico e definindo o sujeito e o predicado como dois termos essenciais da sentença. Entretanto, a gramática tradicional trata da existência de sentenças sem sujeito. Segundo esse autor:

Ora, se o sujeito é parte *essencial* da sentença, isto é, se precisa existir para que a sentença *seja* (a palavra *essencial* deriva do verbo latino *esse*, 'ser'), como pode haver "sentenças sem sujeito"? Esse paradoxo tem a ver com a incoerência de critérios da tradição gramatical em suas classificações, que ora são morfológicas, ora são semânticas, ora são as duas coisas... (BAGNO, 2011, p. 409)

Bagno (2011) destaca que a gramática tradicional de Língua Portuguesa, de raízes na gramática da língua grega, traz contradições e falhas. Destaca o autor:

As diferentes 'partes do discurso' ou 'classes de palavras' correspondem a tentativas de analisar o que existia na língua grega antiga, isto é, num idioma particular, falado num lugar particular, por um povo particular – ou melhor, pela reduzida elite intelectual desse povo, essencialmente formada por homens, usuários de um dialeto próprio e de uma norma padrão. (BAGNO, 2011, p. 417)

Argumenta o autor que o que vale para o grego antigo já não vale para o grego moderno, muito menos para outras línguas. Se é possível perceber traços universais nas estruturas de todas as línguas, a classificação proposta pelos filósofos gregos não é a única. Com o surgimento da linguística moderna, evidenciam-se as incongruências:

Fruto de intuições geniais, sem dúvida, e de grandes sacadas dos filósofos, a nomenclatura grega está, como qualquer produto intelectual humano, profundamente enraizada no ambiente cultural, religioso, social, econômico, político e ideológico existente nos momentos históricos e nos lugares específicos em que ela foi produzida. É fundamental, portanto, expulsar o fantasma que tantas pessoas teimam em invocar quando se referem à nomenclatura gramatical e tradicional e à quimérica necessidade de ensiná-la tal e qual aos alunos na escola, sem submetê-la a crítica, como se fosse um conjunto de dogmas religiosos, cujo descumprimento leva ao inferno e à perdição da alma. (BAGNO, 2011, p. 417)

Ainda é preciso considerar, diz Bagno (2011, p. 436), que, devido ao caráter nebuloso da língua, “onde léxico, gramática, discurso e semântica circulam, colidem e se fundem (...) nos ininterruptos processos de criação, destruição e recriação de mundos que é nosso universo mental” em trocas incessantes com outros universos mentais, é que as classificações gramaticais não podem ser tomadas como fixas e definitivas.

Teorias linguísticas contemporâneas tentam mostrar que as palavras navegam pela nebulosa da língua sem respeitar fronteiras rígidas, sem se encaixar de uma vez por todas nessa ou naquela classe. E que as classes gramaticais não são compartimentos fechados mas, sim, domínios conceituais com um centro mais definido e bordas extremamente fluidas, por onde as palavras podem entrar e sair sem dificuldade. (BAGNO, 2011, p. 436)

Esse núcleo definido, segundo o autor, são os chamados protótipos, isto é, palavras que representam de forma mais típica determinada classe e tem a ver com a maneira como se aprende a realidade e a categoriza mentalmente. Todavia, salienta Bagno (2011), é fundamental pensar ao mesmo tempo na forma e na função das palavras:

Por isso, se pedirmos também exemplos de adjetivo, as pessoas não vão elencar palavras como *cabeça*, *aranha*, *senhora*, *cheguei* e *dez*, embora elas sejam amplamente usadas como qualificativos em ocorrências como *filme cabeça*, *papo aranha*, *uma senhora casa*, *um vestido cheguei*, *esse garoto é dez*. (BAGNO, 2011, p. 437)

Assim como Perini (2001) destaca a possibilidade de mudança de comportamento gramatical de palavras que assumem novo significado, Bagno (2011) sugere que, se é preciso fazer um trabalho metalinguístico, que seja considerado esse caráter fluido e nebuloso do funcionamento da língua e a provisoriade de toda classificação: “Dessa forma os estudantes (e os professores também) decerto vão achar mais interessante saber que não existe verdade definitiva sobre a língua e que é assim, precisamente, que se faz ciência.” (BAGNO, 2011, p. 440)

Ainda segundo esse autor, a passagem da gramática como especulação filosófica sobre o funcionamento da língua para a gramática como disciplina linguística e didática traduz uma visão de mundo imperial e imperialista, com marcas de oligarquismo (poder exercido por pequeno grupo), da autocracia (poder centrado na elite autoritária) e da tirania (opressão).

Pensar nessas questões é refletir sobre a prática pedagógica docente, fato que se efetiva não só em termos de reflexão, mas de mudanças de prática, na aplicação do projeto que se propõe nesta dissertação.

Sob uma perspectiva funcionalista, Castilho (2010) analisa a gramaticalização⁸ dos substantivos, a partir, por exemplo, de verbos, como os infinitivos (*comer é bom*), os participípios (em *collecta pecunia* > *coleta, promessa*), os gerundivos no plural neutro (*fazenda, legenda* > *lenda*); verbos que dão origem a substantivos via nominalização⁹ (*chegar* > *chegada*); e adjetivos que se recategorizam como substantivos (*tempus hibernus*, “tempo de inverno” > *inverno*).

Ainda destaca Castilho (2010), ao tratar dos substantivos no Português Brasileiro que, além de considerar essas mudanças de comportamento gramatical das palavras, é importante também atentar para os aspectos que aproximam as classes substantivo e adjetivo, como compartilhar um grande número de traços mórficos (mesma vogal temática; {-o}, em *banco* e *branco*; terem os mesmos processos de flexão de gênero e de número (*menino/ menina, branco/ branca, meninos/ meninas, brancos/ brancas*); ambos apresentarem casos de homonímia (*preta velha, velha preta*); ambiguidades que se desfazem no contexto (*O céu cinzento indica chuva./ O cinzento do céu indica chuva.*); entre outros.

Consoante Castilho (2010), substantivos e adjetivos eram reunidos na tradição gramatical sob a designação *nome*, hoje mantida como sintagma nominal. A partir do século XVIII, os gramáticos de línguas românicas tratam o adjetivo separadamente do substantivo, fundamentando-se em diferenças morfológicas e sintáticas. Enquanto o substantivo constitui uma categoria de base para a sentença, o adjetivo é uma classe basicamente predicadora, funcionando como adjunto adnominal em um sintagma nominal, ou como predicativo, em um sintagma verbal.

Sendo assim, é pertinente o ensino dessas classes considerando os critérios mórfico, semântico e funcional. Propõe Castilho (2010) o que seja substantivo sob esses aspectos:

⁸ Castilho (2010) explica gramaticalização como alterações provocadas nas palavras, mudando-as de estatuto, passando de um uso mais lexical para um uso mais gramatical, daí sua transformação em afixo, até seu desaparecimento. Assim outra palavra é acionada, reiniciando-se novo ciclo, como em *amare habeo* > *amaráveo* > *amaráeo* > *amarei*, surgindo {re}, como um novo morfema modo-temporal, presente em *amarei*. Essa nova forma desencadeia novo ciclo de gramaticalização, surgindo uma nova perífrase, formada por *ir/ter* de + infinitivo, como em *vou amar, tenho de amar*.

⁹ Nominalização, conforme Castilho (2010, p. 457), é a transformação de um verbo em substantivo, mediante sufixações, como de *convencer* em *convencimento*; de *falar* em *falação*. “A nominalização é uma das caras da gramaticalização”.

Substantivo: Classe de palavra caracterizada (i) lexicalmente por representar a categoria cognitiva de COISA, (ii) morfologicamente por dispor de morfemas de gênero e número, (iii) sintaticamente por nuclear o sintagma nominal e funcionar na sentença como argumento externo e interno, e (iv) discursivamente por veicular o tópico discursivo. (CASTILHO, 2010, p. 693)

Pensando no papel do substantivo no texto, Castilho (2010) destaca também a propriedade básica de referenciar, tendo importante função na construção textual. Na tradição gramatical e linguística, segundo o autor, referência indica “designação, denominação” de seres e coisas. Ainda de acordo com ele, os autores como Marcuschi e Koch identificam em referir, remeter e retomar as fundamentais categorias na construção interacional do texto, como noção de referenciação, sendo esse um processo de construção textual que pode ser marcado pelo substantivo em nossa língua.

Castilho (2010) discorre sobre o papel textual do adjetivo na configuração dos gêneros, no arranjo informacional e em sua utilização nos eixos argumentativos dos textos. DuBois (1980, apud CASTILHO 2010, p. 535) estabelece diferenciação entre modo narrativo, em que as sentenças representam o progresso de uma história, seu fundo; e modo descritivo, em que as sentenças servem à caracterização das personagens de uma narrativa, às descrições de roupas, às afirmações sobre o relacionamento com outros participantes do discurso, sua figura. “Ele mostra que os adjetivos são muito frequentes nas descrições, e quase ausentes nas narrações. Nas descrições, eles aparecem tanto na função predicativa quanto na de verificação, com restrições para partes do corpo humano e roupas”. (CASTILHO, 2010, p. 535)

Castilho (2010) também aborda a dimensão informativa do adjetivo, pensando no importante papel na introdução de referentes dos sintagmas nominais, a dimensão de especificadores e a dimensão argumentativa.

Tendo em vista essas considerações, é que se propõe neste projeto associar o ensino do substantivo e do adjetivo atrelado ao gênero *conto*, que apresenta sequências narrativas e descritivas, pensando na atuação dessas classes no texto.

Ademais, dentro da proposta de estudo das classes de palavras substantivo e adjetivo atrelado ao gênero conto e conto parodiado deste projeto e a contação de histórias como sendo um dos produtos finais, cabe também a observação do aspecto pragmático da língua.

De acordo com Fiorin (2004, p. 161), “a Pragmática é a ciência do uso linguístico, estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística.” A enunciação ou o ato de produzir enunciados consiste nas realizações linguísticas concretas e é um fato linguístico analisado na dimensão pragmática, porque é entendido em função do ato de enunciar. Nesse sentido, foi possível analisar a partir do uso, na contação de histórias, a relação entre o emprego dos substantivos e adjetivos e os aspectos gestuais e entoacionais a eles associados.

1.4 GÊNERO TEXTUAL E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Considerando a dimensão interacionista da linguagem, que pressupõe o outro, o diálogo e a contextualização, este projeto fundamenta-se nos gêneros discursivos como eixo do trabalho pedagógico. De acordo com Antunes (2014), é necessário pensar o ensino de língua partindo de textos e não de frases, já que as frases limitam a contextualização:

As restrições impostas pelo limite das frases soltas (ou isoladas do texto) se sustentam, exatamente, pela circunstância de que não têm “circunstância”, pois se encontram descontextualizadas, isoladas de um contexto qualquer, que inclui interlocutores, intenções, pressupostos, modalidade de interação, por exemplo. (ANTUNES, 2014, p. 81)

Ao trabalhar com a gramática descontextualizada, a escola não provoca interesse, entusiasmo ou admiração nos alunos, salienta a autora. A língua em uso tem de estar nas atividades propostas pela escola. A longo prazo, o estudo centrado em frases, fora do contato com textos, não traz efeitos satisfatórios, segundo Antunes (2014), no sentido de que não ampliam a competência do aluno em relação à produção e à interpretação de textos, visto que:

(...) somente no curso dos textos é que podemos ver as funções das categorias gramaticais na produção do sentido e das intenções que se pretende expressar. Essas categorias não são apenas exigências da norma-padrão ou regularidades da norma culta. (ANTUNES, 2014, p. 86)

Conforme a autora, a participação das pessoas na vida da sociedade exige o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas que se realizem em diferentes textos, gêneros e com funções diversas, expressos ou impressos, em variados suportes, inclusive os disponibilizados pela tecnologia.

Nessa mesma perspectiva de contextualizar os recursos linguísticos às práticas sociais, portanto, aos gêneros, Schneuwly & Dolz (2004) esclarecem:

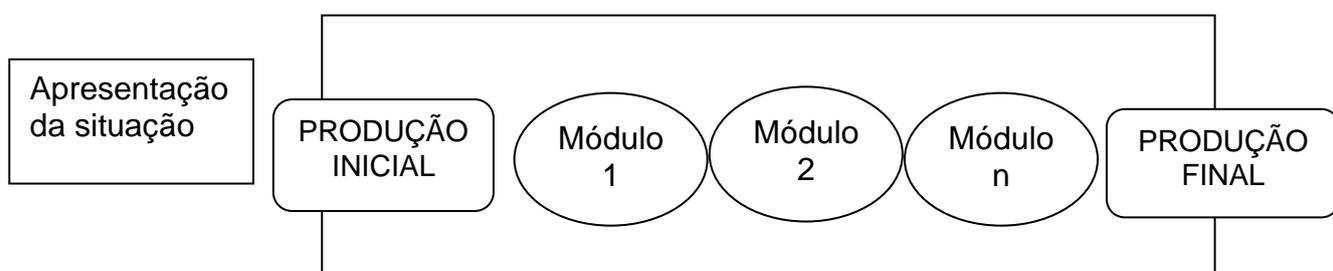
As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. (...) Nós partimos da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 62-63)

Esses autores sugerem as sequências didáticas no trabalho escolar, com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, possibilitando-lhe escrever ou falar adequadamente numa situação de comunicação.

Segundo Bakhtin (2003), as formas da língua são assimiladas nas formas de enunciação, isto é, nos gêneros do discurso.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKTIN, 2003, p. 282)

Uma sequência didática prevê atividades organizadas em torno de um gênero textual oral e escrito. Conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), as sequências didáticas dão acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou que ainda não dominam. O esquema a seguir mostra a estrutura de base de uma sequência didática, segundo esses autores:



Quadro 3: Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHENEUWLY, 2004, p.83)

No projeto que aqui se realiza, são aplicados princípios da sequência didática (SD), cuja elaboração parte do ensino do gênero textual conto, através da leitura de contos de *As mil e uma noites*. Para tanto, a finalidade foi abordar aspectos linguísticos proeminentes nos contos, mais especificamente o substantivo e o adjetivo na construção das narrativas, por meio do gênero conto, seja ele falado ou escrito. Assim, foi explorado na intervenção o gênero conto, em que, inicialmente foi feito um diagnóstico, através de uma produção de conto com o objetivo de perceber o que os alunos já conheciam do gênero e o que precisava ser-lhes apresentado, e por fim os alunos produziram o mesmo gênero nas modalidades escrita e oral. Os módulos, como será possível verificar, foram trabalhados a fim de se identificarem as dificuldades dos alunos e de se aprimorarem aspectos linguísticos atrelados à produção do gênero em questão.

Os autores destacam também que, apesar da diversidade de textos escritos e orais e das condições diferentes de produção, podem ser encontradas regularidades

nos textos, que caracterizam os gêneros textuais, conferindo-lhes relativa estabilidade:

O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.64)

Segundo eles, cabe à escola trabalhar com os gêneros que o aluno não domina ou que o faz de forma insuficiente: “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 83). Junto a isso, a exploração dos conteúdos linguísticos tipicamente associados a esses gêneros promove reflexão sobre a língua e promove o metaconhecimento do aluno.

Ainda segundo Schneuwly e Dolz, os agrupamentos de gêneros podem ser feitos em função de determinadas regularidades linguísticas e de transferências possíveis, conforme esses autores, seguindo três critérios: os agrupamentos devem corresponder às grandes finalidades atribuídas ao ensino de comunicação social; retomar certas diferenças tipológicas; e ser relativamente homogêneos acerca da capacidade de linguagem necessária.

O quadro seguinte apresenta os agrupamentos dos aspectos tipológicos em função desses três critérios de acordo com Schneuwly & Dolz (2004):

ASPECTOS TIPOLOGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Quadro 4: Aspectos tipológicos (SCHNEUWLY & DOLZ ,2004, p. 102)

Tais agrupamentos propostos objetivam o desenvolvimento da expressão oral e escrita, entretanto não são estanques, consoante esses autores. Alguns gêneros são protótipos para cada agrupamento e indicados para um trabalho didático específico. Há que se considerar as possíveis passagens e transferências nas dimensões comuns aos gêneros orais e escritos. Schneuwly & Dolz (2004) sugerem que, em uma sequência didática, haja uma previsão de alternância entre atividades escritas e orais.

Os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação os outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos. No máximo, é possível determinar alguns gêneros que poderiam ser protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático. (...) O agrupamento de gêneros proposto tem em vista o desenvolvimento da expressão oral e escrita. Ele leva em conta a diversidade e a especificidade dos gêneros orais, não negando, porém, as passagens e transferências possíveis no âmbito das dimensões comuns aos gêneros orais e escritos. Dentro de uma sequência didática, é preciso prever uma alternância entre atividades escritas orais e, em particular, nas sequências orais, que são mais difíceis de conduzir, considerando o cansaço dos alunos e do professor. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.102, 103)

Como será possível notar, as atividades elaboradas para o desenvolvimento deste projeto associam as dimensões oral e escrita, em situações de uso, organizadas em módulos de uma sequência didática de trabalho com conto e conto parodiado, gêneros característicos do tipo “narrar”.

Assumindo-se a perspectiva da análise linguística, em que os conhecimentos linguísticos devem ser trabalhados de acordo com a sua pertinência/necessidade, tendo em vista a produção de texto do aluno ou do gênero a ser lido ou abordado, adota-se, no projeto de intervenção, o conto como central para o ensino do substantivo e do adjetivo. Tal fato ocorre visto que esse gênero apresenta claramente essas categorias gramaticais em seus elementos estruturais narrativos e na construção de descrições, sendo essas classes de uso destacado e proeminente no gênero eleito. Além disso, o conto é previsto no planejamento do sexto ano do ensino fundamental II e é um gênero ainda não dominado pelos alunos nessa etapa escolar.

O conto tem origem nos casos/ causos populares que apresentam uma função lúdica e moralizante, seduzindo os ouvintes, segundo Costa (2008). O conto literário tem, portanto, sua origem na cultura oral. Segundo o autor, o conto:

Associa-se ao desejo humano de compartilhar acontecimentos, sentimentos e ideias. Trata-se da atmosfera mágica do “Era uma vez...”, presente nas

narrativas ou relatos que deram origem às histórias de *Mil e uma noites*, por exemplo, a tantas fábulas, a tantos contos de fadas. (COSTA, 2008, p. 67)

Em contraste com o romance, o conto é uma narrativa mais curta, com número reduzido de personagens; esquema temporal e ambiental econômico, muitas vezes, restrito; uma ou poucas ações, concentrando os eventos; e uma unidade de técnica e de tom (em que tempo, espaço e personagem se fundem, muitas vezes) que não se apresenta no romance, conforme Costa (2008).

Acrescentando à visão de conto e consoante Azevedo (2007), o conto popular é rico, multifacetado e complexo, e tem como sinônimo de conto de fadas, conto maravilhoso ou conto de encantamento.

Azevedo (2007) elenca como características do conto popular:

1) são sempre assumidamente de ficção, ou seja, não pretendem ter acontecido de fato (ao contrário, por exemplo, do “causo” ou da “lenda”); 2) trazem, muitas vezes, a possibilidade do elemento maravilhoso: a existência de forças desconhecidas, feitiços, monstros, encantos, instrumentos mágicos, vozes do além, viagens extraordinárias e amigos ou inimigos sobrenaturais; 3) não costumam ocorrer num tempo determinado (ou histórico), mas – como os mitos – num passado ou numa dimensão anteriores e desconhecidos. Note-se que seu desenvolvimento acontece “certa vez”, “há muito tempo atrás”, “no tempo em que os animais falavam”, “há milhares de anos quando nada existia do que hoje existe” etc.; 4) com suas personagens acontece algo semelhante. Por vezes, nem nome têm: são “o pai e seus três filhos, o mais velho, o do meio e o caçula”, ou “a bela adormecida no bosque”, ou “certo rei muito poderoso pai de uma princesa mais linda do que as flores do campo” e, por último, 5) neles, em geral, a passagem do tempo inexistente. O herói despede-se do pai, viaja pelo mundo, enfrenta perigos e um sem número de aventuras, desobedece uma recomendação, é castigado, foge, liberta a princesa das garras do monstro, retorna, é traído, luta, vence, casa-se com ela e em termos temporais aparentemente nada mudou. Crianças, jovens e velhos começam e terminam a história mantendo, em geral, suas respectivas idades. (AZEVEDO, 2007, p. 2,3)

O conto popular pode se associar a narrativas míticas, originárias de diversas culturas e que sofreram um processo de dessacralização com o tempo e deixaram de ser interpretadas com fé religiosa. Contadas oralmente, foram sofrendo naturalmente alterações e influências – “quem conta um conto aumenta um ponto” – e se transformaram nos conhecidos contos populares, que mesmo escritos, continuam marcados pela narrativa oral:

Mesmo em versões contemporâneas feitas por escrito, o conto popular continua marcado pela narrativa oral, pois tende a manter certas características do discurso falado e pressupõe sempre uma voz que narra e um ouvinte. Refiro-me a um escritor que de certo

modo escreve como quem fala e a um leitor que lê como quem ouve. (AZEVEDO, 2007, p. 5)

Daí o caráter narrativo do conto popular, que pressupõe um ouvinte ou um leitor, uma construção social e dialógica. Azevedo (2007) destaca que:

Perceber que há textos narrativos e textos não-narrativos assim como perceber que há textos marcados pela cultura escrita e textos marcados pela cultura oral, podem ser experiências interessantes para o leitor jovem, em fase de compreender a literatura e situar-se diante dela. (AZEVEDO, 2007, p. 7)

Além do caráter eminentemente narrativo do conto, esse autor cita como característica desse gênero a moral ingênua e relativa, diferente de valores universais. Segundo aquela, tudo o que favorece o herói é o Bem e o que o prejudica é o Mal. Propp (1997, p. 4) diz que “entre os contos, existe uma categoria especial que pode ser chamada de contos maravilhosos”. O autor define o conto maravilhoso como sendo:

(...) o gênero de contos que começam por um dano ou um prejuízo causado a alguém (raptos, exílio), ou então pelo desejo de possuir algo (o czar manda seu filho buscar o pássaro de fogo), e cujo desenvolvimento é o seguinte: partida do herói, encontro com o doador que lhe dá um recurso mágico ou um auxiliar mágico munido do qual poderá encontrar o objeto procurado. Seguem-se: o duelo com o adversário (cuja forma mais importante é o combate do dragão), o retorno e a perseguição. Frequentemente essa composição torna-se mais complexa. Quando o herói se aproxima de casa, seus irmãos lançam-no em um precipício. Mas ele consegue retornar, passa por uma prova cumprindo tarefas difíceis, torna-se rei e se casa, em seu reino ou no do sogro. Esse é um relato esquemático e sucinto do eixo de composição que serve de base a numerosos e variados enredos. Os contos que refletem esse esquema denominam-se maravilhosos (...). (PROPP, 1997, p. 4)

Dentre essas características do conto maravilhoso, Propp (1997) destaca a existência do herói, do auxiliar mágico e do objeto mágico e a importância desses elementos na narrativa: “O conto atinge seu apogeu ao colocar na mão do herói o recurso mágico. A partir daí já se prevê o final”. (PROPP, 1997, p. 195). O auxiliar mágico faz tudo no lugar do herói, ou ele age graças ao recurso mágico, entretanto isso não faz com que o herói deixe de ser herói; o auxiliar expressa sua força e seus talentos. O autor considera inseparável a análise do auxiliar e dos objetos mágicos, já que os dois atuam da mesma forma: “Assim o tapete voador transporta o herói para o outro reino exatamente como a águia, o cavalo e o lobo. (...) Funcionalmente, o herói e seu auxiliar são um só personagem. O herói-animal torna-se o herói mais o animal.” (PROPP, p. 195, 196)

Estabelecendo estreito parentesco com o auxiliar mágico, o objeto mágico constitui um caso particular de auxiliar.

Ente eles (os objetos mágicos) encontramos tanto roupas (chapéu de pele, camisa, botas, cinto) como ornamentos (anel, grampo), armas e ferramentas (espada, porrete, arco, fuzil, brinquedo, bastão, varinha), sacos e bolsas de todo tipo, vasilhas e barris, partes do corpo de animais (pêlos, penas, dentes, cabeça, coração, ovos), instrumentos musicais (apito, trompa, gusla, violino), objetos de uso diário (sílex e seu fuzil, toalha, escova, tapete, novelo, espelho, livro, cartas), bebidas (água, poção), frutas selvagens. (PROPP, 1997, p. 227)

Assim, nos três contos de *As mil e uma noites* lidos e analisados nas atividades da intervenção apresentada aqui, é possível identificar os heróis, como sendo Aladim, Ali Bába e o pescador; o auxiliar mágico na figura dos gênios e da criada Morgiana; e os objetos mágicos na lâmpada maravilhosa e na garrafa que guardam o gênio encerrado, no tapete voador e na senha mágica “Abre-te sésamo!”.

Outra habilidade que apresenta um espaço relevante na proposta deste trabalho é a prática de leitura, já que as atividades envolvem leitura de livro e textos. Embora, muitas vezes, o professor se depare com algumas dificuldades, quais sejam a falta de livros, o desinteresse dos jovens e uma formação deficiente de leitores, é fundamental propiciar momentos de aproximação da relação entre leitura e satisfação no cotidiano de sala de aula.

De acordo com Maia (2007), quanto mais cedo a criança conviver com a literatura, mais fácil será sua formação como leitor:

(..) a literatura possibilita à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com um mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado pelo texto literário e a apreensão do potencial linguístico que esse texto expressa. (MAIA, 2007, p. 67, 68)

Na intervenção descrita neste projeto, as leituras foram realizadas ora com a participação da professora, ora individualmente, ora em grupos, com comentários, troca de informações e impressões, exposição de valores, numa perspectiva de ação compartilhada, num processo de mediação entre os indivíduos.

Held (1980) adepto, entre outros, da intrínseca relação entre as atividades de leitura e de escrita, diz:

dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, se escolhidas com discernimento, é acelerar essa maturação com manipulação flexível e lúcida da relação real-imaginário. É fornecer-lhe não apenas materiais para construção de sua brincadeira e para a invenção de regras internas dessa brincadeira, mas também para suas construções de histórias. (HELD, 1980, p. 53, apud MAIA, 2007, p.85)

As práticas de leitura e escrita acompanham a criança até a vida adulta. Segundo Antunes (2014), elas têm prevalência de tempo e são condição para outras noções de natureza metalinguística:

Apenas a aprendizagem da leitura e da escrita tem prevalência de tempo, pois é, até mesmo, uma das condições para que as outras prioridades sejam alcançadas. Vale lembrar que a aprendizagem da leitura e da escrita é alguma coisa se “data” para acabar, pois estamos sempre na contingência de rever nossas práticas de leitura e de escrita, que, presas a determinações culturais, vão se alterando de tempos a tempos. (ANTUNES, 2014, p. 63)

Além das práticas de leitura e escrita, a oralidade foi explorada nas atividades de intervenção deste trabalho desde a contação de histórias realizada pela professora, passando às apreciações orais dos alunos até a contação de histórias pelos próprios alunos.

Sobre o contato da criança com a literatura seja a narração oral ou o texto literário, Sisto [online], em seu ensaio *A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil*, afirma:

Ao fazer contato com a obra de arte, no caso, a literatura, a criança participa de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário. A sujeição à experiência artística educa, em sentido amplo. No mínimo educa para a escuta coletiva, para as regras de convivência social, para a percepção da igualdade ou da diferença, para os mecanismos da comunicação linguística, para o reconhecimento e uso da emoção, para a diversidade estética, para a constatação dos usos do tempo e do espaço etc. (SISTO, A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil. [online] Disponível em <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>. Acesso em: 17/08/17)

Consoante SISTO [online], contar histórias relaciona-se ao reunir, ao criar intimidade, ao ato de entrega coletiva. Daí esse costume milenar se revelar também socializante.

Outro aspecto importante da contação de histórias é a participação do ouvinte como co-autor da história e a ampliação de seu repertório cultural:

O ouvinte, ao receber um conjunto de estímulos (sonoros, rítmicos, plásticos, emocionais, etc.) através da narração oral é convidado a recriar as ideias lançadas pelo narrador, para compreender, acompanhar e resignificar a história que está ouvindo. Tanto a leitura como a narração oral, fazem o ouvinte experimentar o papel de co-autor. E ainda mais, são também ampliadoras do repertório cultural, que é sempre cumulativo: quanto mais histórias uma criança ouve, quanto maior o convívio orgânico com as artes - convívio ativo, que engloba o contemplar e o fazer-, maior será a dimensão cultural vislumbrada pela criança. (SISTO, [online], p.3)

Pensando no papel fundamental da literatura para a formação do jovem como leitor de textos e de mundo, é que, neste projeto, foram desenvolvidas práticas de escuta, leitura, produção escrita e oral de contos.

2 METODOLOGIA: PESQUISA-AÇÃO

De acordo com Neves (2002), a pesquisa acadêmica tem sido dividida em pura e aplicada. Embora aconteça o diagnóstico, muitas vezes não há preocupação com uma intervenção:

Se há uma preocupação com o “diagnóstico” do que ocorre, não tem o mesmo volume a preocupação com uma intervenção efetiva e sistemática na situação encontrada e diagnosticada. Não culpo os pesquisadores, mas verifico que o caráter em geral episódico das avaliações faz que o esforço não se organize em parcelas que possam somar-se, criando um corpo significativo de contribuição. (NEVES, 2006, p. 230)

Neves (2006) destaca também que é necessário que haja diálogo entre professores universitários e de nível fundamental e médio não apenas em relação à aplicação das pesquisas, mas especificamente em relação às pesquisas e seus resultados.

Pensando na necessidade de diálogo, diagnóstico e intervenção é que se assume para esta pesquisa a metodologia pesquisa-ação, através do programa Profletras, o qual adota essa perspectiva. A partir de um problema ou de uma dificuldade diagnosticada, desenvolvem-se alternativas de mudanças, intervindo na prática.

Por ter caráter intervencionista, a metodologia aqui adotada é a da pesquisa-ação, que articulará a pesquisa à ação voltada para a prática da sala de aula.

Conforme Thiollent (2006), essa metodologia se desenvolveu na segunda metade do século XX, com o pesquisador e professor de Sociologia Henri Desroche (1914-1994), que pensou e experimentou a pesquisa-ação no contexto de práticas cooperativas desde os anos de 1960 e fundamentou teoricamente tal perspectiva no início de 1980.

Entretanto, Thiollent (2006), baseando-se em comentários de Roland Colin e André Morin, ressalta que o pesquisador não construiu uma concepção acabada da pesquisa-ação, esboçando quatro aspectos dessa. O primeiro é a relação de reciprocidade que se estabelece entre autores e atores, consistindo em desafio compartilhar a produção de conhecimento entre pesquisadores e atores da situação investigada.

Outro aspecto, segundo Thiollent (2006), é a conjugação da explicação, aplicação e implicação, como definidores do objeto da pesquisa, sendo a explicação

caracterizada pela finalidade da investigação científica; a aplicação voltada para a resolução de problemas da sociedade; e a implicação referindo-se aos relacionamentos entre pesquisadores e atores.

O terceiro aspecto é a tipologia de formas de participação nos dispositivos de pesquisa-ação, distribuindo-a em oito graus de participação, da integral à ocasional.

E o quarto aspecto é a possibilidade de articulação das dimensões individual e coletiva entre autores e atores e referência à autobiografia dos autores. Assim, nem sempre a pesquisa-ação é um processo coletivo de investigação, ela pode ser vista no plano individual e no coletivo.

Na pesquisa-ação, os autores de pesquisas e os atores sociais se encontram reciprocamente implicados, de acordo com Henri Desroche (2006).

Seja como for, na pesquisa-ação, os atores deixam de ser simplesmente *objeto* de observação, de explicações ou de interpretações; eles se tornam *sujeitos*, partes atuantes na pesquisa, em sua concepção, seu desenrolar, sua redação e seu monitoramento; disso resulta, às vezes – mas nem sempre -, a assimilação as pesquisa-ação a uma pesquisa dita “participante” (*participatory research*). (DESROCHE, 2006, p. 33)

A pesquisa-ação é muitas vezes assimilada como pesquisa participativa (*participatory research*), dado seu caráter participativo. No dizer de Desroche (2006), ela se veste com múltiplos trajes: pesquisa participativa, pesquisa conscientizante, análise institucional, pesquisa militante, Sociologia de intervenção ou, ainda que não seja a mesma coisa, Antropologia prática, *action research*, dinâmicas de grupos, seminários operacionais e técnicas de criatividade.

De acordo com Morin (2004), a significação da pesquisa para o ator-pesquisador é, no caso dos docentes, o enriquecimento de seus conhecimentos para enfrentar os problemas complexos encontrados, refletindo na melhoria do ensino.

Nota-se que, para o docente que participa em pesquisas, há uma melhoria do ensino graças à tomada de consciência de uma prática eficaz, com sede de conhecimento sobre os métodos e abertura a uma mais vasta cultura geral, além da atualização das informações. É um novo dinamismo aparentemente preventivo contra o estresse; desenvolvem-se novos traços de personalidade. O docente como ator participante se faz guia e observador; mostra sabedoria e liderança; anima, utiliza uma abordagem socrática ou interativa e torna-se sensível às necessidades dos alunos, colaborando com eles. Ele adquire competência em teorização, e exercita o espírito crítico na utilização de pesquisas. (MORIN, 2004, p. 22)

Morin (2004) ressalta que é preciso preocupar-se com o processo e não com os resultados em uma pesquisa. Destaca ainda que, ao se propor uma pesquisa-

ação, no sentido de Barbier (1996, p. 46, apud Morin 2004), importa compreendê-la como um modelo aberto em que “o espírito de criação está no centro da pesquisa-ação sem que nunca se saiba o que vai acontecer no final das contas”.

Este projeto apresentou previsão de etapas que foram alteradas mediante avaliações durante o desenvolvimento. A professora pesquisadora esteve atenta à participação dos alunos como sujeitos, atores e coautores desta pesquisa, conforme prevê a pesquisa-ação, estimulando a colaboração entre os alunos e as autorias.

Segundo Elliott (1997), a pesquisa-ação busca preencher as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, aliando a teoria à prática. Os resultados ampliam a compreensão dos professores e suas práticas e oportunizam mudanças. O autor vê a pesquisa-ação como processo contínuo em espirais de reflexão e ação, incluindo o diagnóstico de uma situação prática ou problema que se quer melhorar ou resolver; a formulação de estratégias de ação; o desenvolvimento dessas estratégias e avaliação de sua eficiência; a compreensão da nova situação; e o procedimento dos passos para a nova situação prática (Elliott 1997).

A partir de um problema diagnosticado na escola alvo da pesquisa e que, em geral, ocorre nas aulas de Língua Portuguesa: a percepção de que o ensino tradicional de língua, pautado na gramática normativa sem reflexão, parece não estar sendo significativo para o aluno, elaborou-se uma intervenção, sob o viés da análise linguística, que associa o ensino da gramática às práticas discursivas sociais, ancorando-o, portanto, aos gêneros textuais.

A intervenção iniciou-se com a realização de uma avaliação diagnóstica com os alunos, a partir de uma proposta de produção textual do gênero conto. Foram levantadas as dificuldades em relação à construção do gênero proposto, aos seus elementos constituintes, ao uso de substantivos e adjetivos na construção da narrativa e descrição, entre outros aspectos, a fim de reelaborar as aulas. O diagnóstico ocorreu também durante o projeto.

Por fim, foi realizado outro diagnóstico com o objetivo de analisar os avanços que os alunos apresentaram de acordo com o que foi trabalhado após a primeira avaliação, através de uma proposta de produção textual de conto parodiado.

O espaço desta pesquisa e da aplicação da intervenção proposta foi a Escola Municipal Cosette de Alencar, situada em Juiz de Fora, e que tem alunos matriculados no ensino regular. Apresenta um trabalho de inclusão de alunos com deficiências visuais, auditivas e cognitivas. As crianças que apresentam laudo contam com um professor de apoio em sala de aula, e as atividades são preparadas pelo professor regente adaptadas às necessidades individuais. Cabe ressaltar que os alunos especiais são incluídos em todas as aulas e atividades realizadas no ano letivo em sua turma, havendo as adaptações. A turma alvo da pesquisa, também nomeada neste estudo turma controle ou de intervenção, é constituída por 29 alunos, entre meninos e meninas de 11 e 12 anos. Todos os alunos e responsáveis receberam um termo de consentimento livre e esclarecido para autorização de dados de participação no projeto. A totalidade de alunos participou das etapas desenvolvidas no projeto, sendo analisados os dados de 25, já que três apresentam dificuldades cognitivas especificadas em laudo médico e um não apresentou autorização dos responsáveis para uso de dados. Embora o projeto tenha sido aplicado em quatro turmas de sexto ano, os dados analisados se referem apenas à turma controle.

O ambiente geral é agradável, e convivem alunos da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental II. Para o desenvolvimento deste projeto, foram usadas a sala de aula e biblioteca. Os alunos de sexto ano normalmente se mostram motivados em atividades extra sala de aula. Nesse sentido, parte do projeto foi realizado na biblioteca, visto que é um espaço novo e desperta interesse, ao qual os alunos vão relativamente pouco, para empréstimos de livros, com algumas atividades esporádicas que lá acontecem, como reunião de pais.

Especificamente, o projeto de intervenção, que foi desenvolvido ao longo de 44 aulas descritas no caderno pedagógico, priorizou o ensino a partir do gênero conto. Para isso, foram adquiridos 30 livros literários com o apoio da professora da orientadora, da professora pesquisadora da turma e dos alunos. O projeto também objetivou a reflexão dos alunos sobre os usos do substantivo e do adjetivo nesse gênero, considerando serem esses dois conteúdos linguísticos planejados para serem ministrados no sexto ano e abordados pelos professores e livros didáticos. A pesquisa partiu dessa dificuldade tanto em relação ao ensino de professores quanto à aprendizagem dos alunos, buscando alternativas de aprendizado a partir do uso

real da língua. A intervenção contou com a formulação de estratégias de ação, o desenvolvimento dessas estratégias e a avaliação da sua eficiência e da nova situação, conforme sinaliza a pesquisa-ação, aliando a teoria à prática e apresentando as seguintes etapas:

- Etapa 1: Contando história *As mil e uma noites*
- Etapa 2: Conhecendo a cultura oriental
- Etapa 3: (Re)conhecendo o gênero *conto*
- Etapa 4: Lendo textos modelares: os *contos* de Scherazade
- Etapa 5: Nomes e características na construção textual do *conto*
- Etapa 6: Lendo *conto parodiado*
- Etapa 7: Produzindo *conto parodiado*
- Etapa 8: Explorando o uso de substantivos e adjetivos no gênero conto parodiado
- Etapa 9: Recontando histórias oralmente
- Etapa 10: Os múltiplos aspectos do substantivo e do adjetivo

3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ESTUDO REFLEXIVO DO SUBSTANTIVO E DO ADJETIVO A PARTIR DO GÊNERO CONTO

3.1 DA TEORIA À PRÁTICA

A partir dos fundamentos teóricos que são apresentados neste trabalho, os quais priorizam a gramática contextualizada, a reflexão da língua proposta pela análise linguística e a ancoragem de ensino de itens gramaticais ao funcionamento dos gêneros textuais, é que se propôs este projeto voltado para o sexto ano do ensino fundamental II, que associa a leitura de contos aos usos dos itens linguísticos substantivo e adjetivo.

O ensino parte do texto através da escuta da contação da obra *As Mil e uma Noites*, da leitura de três de seus contos, de produções textuais e atividades de reescrita. O principal objetivo foi explorar o substantivo e o adjetivo como recursos linguísticos na construção dos gêneros conto e conto parodiado, apresentando essas classes de palavras de forma contextualizada, pensando em associar duas vias complementares: uma voltada para atividades de reflexão sobre a língua e seu funcionamento e outra para o domínio da língua padrão, por meio da observação e ampliação de conceitos advindos da gramática normativa (cf. PASSARELLI, 2012). Nesse sentido e de acordo com a análise linguística, a intervenção evidenciou a reflexão e ação, chegando ao final do projeto à sistematização.

Como objetivos específicos, buscou-se ampliar as estratégias de leitura, explorar a escuta, a leitura e a produção textual escrita e oral do aluno, dentro das orientações dos PCN (BRASIL, 1998) que destacam esses quatro eixos básicos de ensino e que propõem o texto como objeto de ensino.

As etapas do projeto apresentaram como previsão percursos da oralidade para a escrita e da escrita para a oralidade: o ponto de partida foi a contação de história e rodas de conversa, passando pela leitura e produção escrita para voltar à oralidade, recontando histórias. Durante o desenvolvimento do projeto, as etapas previstas tiveram algumas alterações de acordo com as necessidades que surgiram. A proposta da intervenção possibilitou aos alunos a apropriação dos usos linguísticos do substantivo e do adjetivo em construções orais e escritas.

O projeto apresentou previsões e percursos, a partir de ações mediadas pela reflexão, segundo Elliot (1997), que ressalta o aspecto espiral da pesquisa-ação o qual se traduz como um processo contínuo de reflexão e ação por redes de cooperação. Neste caso, a rede se formou entre professora e alunos. Objetivou-se a reflexão sobre a prática, a ação colaborativa e a revisão de passos quando necessário, de acordo com Desroche (2006), que destaca o envolvimento e a reciprocidade entre pesquisadores e atores sociais. Apesar de *As mil e uma noites* constituir-se de centenas de histórias e fábulas em estrutura labiríntica, umas saindo de outras, o que no dizer de Coelho (2000) obedece a uma estrutura de encaixe, o enfoque para o ensino é o conto maravilhoso, já que a obra que servirá para leitura dos alunos traz três contos com estruturas bem definidas e independentes entre si.

A escolha do conto se deu tendo em vista que esse gênero tem como característica constituinte a presença frequente das categorias gramaticais substantivo e adjetivo na construção de narrativas e descrições. Além disso, o conto é previsto no planejamento do sexto ano do ensino fundamental II e é um gênero ainda não dominado pelos alunos nessa etapa escolar.

3.2 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

3.2.1 Etapa 1: Contando história *As mil e uma noites*

O início do projeto aconteceu na biblioteca da escola, para onde os alunos foram conduzidos e envolvidos numa construção coletiva durante todas as aulas desta etapa. O objetivo foi conhecer a obra *As mil e uma noites*, escutar história e iniciar a refletir sobre nomes e características.

A professora apresentou aos estudantes exemplares do livro *As mil e uma noites* em versões mais antigas e outras mais atuais. Os alunos puderam manusear os livros e observar essas variáveis e a extensão da obra. Ficou livre a leitura, em duplas ou pequenos grupos, de trechos. Em seguida, a professora explorou oralmente a percepção que a turma teve nesse primeiro contato com a obra em roda de conversa.

Ficaram disponíveis algumas fichas de uma cor com nomes dos personagens, com a palavra história e com o nome de um espaço da narrativa, e outras fichas com

cor diferente das primeiras com possíveis características para associação entre nomes e descrições (Anexo I). Houve também fichas motivadoras (Anexo II) sobre costume e cenário referentes à cultura oriental. A professora dividiu a turma em grupos e convidou representantes de cada grupo para montarem pares de fichas que se encaixassem como um quebra-cabeça. Não houve interferência da professora na combinação das fichas: o critério de associação foi construído pelos alunos.

Esse momento, assim como outros, sinalizou o domínio ou não que os alunos tinham sobre substantivos e adjetivos, bem como suas relações no uso. Foi uma observação importante para avaliar a apropriação deles no desenvolvimento da sequência didática.

Iniciou-se a reflexão com os grupos explicando os pares formados com base em observações feitas pelo professor como: Que critérios usaram para a combinação? Perceberam as relações entre nomes e descrições?

Durante a reflexão, foi explorado o critério semântico, quando alunos perceberam que havia fichas que designavam seres e objetos, e outras que tinham a função de caracterizá-los.

Em seguida, a professora solicitou aos alunos que construíssem frases com os pares de fichas formados. Com essa atividade, foi possível perceber expectativas que os alunos tinham sobre a história e de como seriam os personagens.

Boa parte dos alunos descobriu relações possíveis entre os nomes de personagens e suas descrições, a partir da concordância de gênero e número entre nomes e características ou da falta dessa. Assim, foram explorados os critérios mórfico e sintático, através de questionamentos sobre outras possibilidades, permitindo a troca de fichas entre os grupos, quando não houve concordância adequada. Essa atividade priorizou a interação entre os alunos em atividade escrita e oral.

Foi relevante explorar o aspecto pragmático nesta etapa, visto que foram analisadas as alternativas travadas entre as expectativas de relações entre os nomes e características pautadas no conhecimento de mundo dos alunos.

Também refletiu-se sobre as funções de caracterizar e de nomear das palavras nas frases, observando algumas, como irmão, narrativa e líder, por exemplo, que podem variar de função de acordo com o contexto em que estiverem

inseridas: “Essa narrativa é longa.” E *Mil e uma noites* é uma história narrativa.” Aqui, a abordagem foi o critério funcional, pensando no substantivo como palavra que funciona como núcleo de uma expressão ou como termo determinado e no adjetivo como especificador do núcleo de uma expressão. A mediação da professora foi fundamental para que, voltando às fichas, e conversando com a turma, observassem as construções possíveis e a relação entre as características e os nomes. Nesse sentido, também o critério mórfico foi abordado, visto que se explorou também a estrutura da palavra, na variação gênero e número, que as classes substantivo e adjetivo apresentam e na concordância entre elas. A professora destacou com os alunos essas relações e procurou chamar atenção para os três critérios através de reflexão, numa perspectiva ampla, conforme sugerido por Pinilla (2007), a partir das construções que emergiram e dos conhecimentos que os alunos trouxeram acerca dos itens gramaticais substantivo e adjetivo.

Também foi possível observar o aspecto da fluidez das classes de palavras, o que demonstra não se tratar de compartimentos fechados. Assim, conforme afirma Bagno (2011), embora apresentem domínios conceituais com um centro mais definido, há bordas fluidas, por onde as palavras entram e saem com facilidade.

Após essa exploração inicial, a docente conversou sobre a obra de forma geral, enfatizando a origem oral dessa, a coletânea de contos, o contexto dentro da cultura oriental e como a obra, originada de manuscritos, chega ao ocidente através da tradução do francês Antoine Galland. A narrativa das *Mil e uma noites*, assim como *Calila e Dimna*, é um texto representativo da narrativa primordial, segundo Coelho (2000). Essas narrativas reescritas e readaptadas através dos séculos, conservam os valores básicos do momento em que surgiu e passaram a ter como público os pequenos leitores. De acordo com a autora, o tempo transformou em populares as narrativas primordiais e a literatura infantil as levou a se constituírem em obras clássicas do gênero.

As atividades realizadas tiveram como objetivo a exploração de expectativa de leitura dos alunos. Conforme Koch & Elias (2014) e a concepção interacionista que neste projeto de intervenção adota-se, a leitura é atividade de produção de sentido, em que é fundamental o papel do leitor como construtor de sentido, utilizando estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Nessa

concepção interacional/ dialógica da língua, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH & ELIAS, 2014, p.11)

Assim, a partir da reflexão sobre o título *As mil e uma noites*, da montagem do quebra-cabeças com as fichas com nome de personagens e suas características, dos lugares e costumes e da conversa sobre a obra, buscou-se explorar a expectativa dos alunos acerca da história que conheceriam.

Nas aulas seguintes, a professora contou oralmente a história de Sherazade e do Rei Shariar¹⁰. Os estudantes participaram ativamente desse momento, mostraram interesse na história, escutando-a com atenção, o que se pode notar por meio de suas reações. A experiência mostrou que escutar histórias desperta a imaginação e a criatividade do ouvinte, tal qual Sisto (2012) sinalizara. Para tanto, o volume de voz, as expressões faciais e corporais e as pequenas interrupções por parte do contador de história despertam o interesse do aluno pela leitura e pelo livro e o aproxima do universo literário:

Quem conta tem que estar disposto a criar uma cumplicidade entre história e ouvinte, oferecendo espaços para o ouvinte se envolver e recriar. Esses espaços de locomoção do ouvinte dentro de uma história podem ser construídos pelas pausas, silêncios, ações, gestos e expressões, de forma harmônica. O contador de histórias não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que escolheu contar. Como garantia de uma narração viva estão elementos, como originalidade, surpresa, conflitos instigantes questionamentos nas entrelinhas, a agilidade da contação e a expressividade. (SISTO, 2012, p. 25)

Ao final da contação de *As mil e uma noites*, aproveitando a festa do rei Shariar e da rainha Scherazade que acontece no desfecho da obra, a professora solicitou os alunos que listassem de A a Z presentes possíveis para o casal, seguidos de características, com o objetivo de explorar o uso do substantivo e do adjetivo. Foi solicitado aos alunos que se imaginassem como convidados para a festa e, então, que criassem uma lista de presentes.

¹⁰ ESTERL, Arnica. *As mais belas histórias das Mil e uma Noites*. Título original: Die Schönsten Märchen aus 1001 Nacht. Tradução: Alexandre Flory. Ilustrações: Olga Dugina. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Os alunos, oportunamente, usaram o caderno de Língua Portuguesa e a professora, o quadro, com objetivo de, ao mesmo tempo em que se observa a função, sistematizar essas classes durante a aplicação do projeto. Essa atividade trabalhou com uma perspectiva ampla sobre o substantivo e o adjetivo em conformidade com a proposta de classificação com base nos três critérios (PINILLA, 2007, p. 178). Assim, foi explorado o aspecto funcional das classes, visto que se refletiu sobre o uso do adjetivo e substantivo; o semântico, de acordo com a significação das classes de palavras substantivo e adjetivo; como também o aspecto mórfico, já que foi observada a concordância entre substantivo e adjetivo, em suas flexões de gênero e número.

Foram destinadas seis aulas a esta etapa.

3.2.2 Etapa 2: Conhecendo a cultura oriental

Dando continuidade ao projeto, a turma recebeu a visita do Sheihk Mahmud Adel Hassan Muzahem - da mesquita de Juiz de Fora - para um bate-papo com os alunos sobre sua origem, hábitos e outros aspectos da sua cultura, o que se constituiu em um momento enriquecedor para os alunos, que demonstraram interesse e envolvimento ao tomarem contato com um estrangeiro. Esse momento dialogou com a proposta colaborativa desta intervenção, a ampliação do repertório cultural do aluno e a exploração da escuta e oralidade. Além disso, promoveu a reflexão dos alunos e a participação, de acordo com a proposta da pesquisa-ação, e possibilitou-os comparar *As mil e uma noites*, obra de ficção, com a realidade árabe.

O visitante apresentou fotos de lugares do mundo oriental, objetos e vestimentas da cultura árabe; falou sobre hábitos e a sociedade patriarcal, aspectos da religião e de sua língua. Com essa atividade, ampliou-se o repertório cultural dos alunos, a fim de entender a narrativa de *As mil e um noites* e seu contexto de produção, o que permitiu a ampliação de seu repertório literário e o diálogo com o projeto de leitura e de reflexão dos elementos de construção da narrativa que aqui se propõe.

Na oportunidade, os estudantes fizeram perguntas, formuladas anteriormente em grupos, ao visitante, sobre casamento, relacionamento entre homem e mulher,

atuação da mulher na sociedade, diferenças entre a sociedade de algumas décadas atrás e atual, terrorismo, religiosidade.

Após esse encontro, a turma registrou, no caderno, e a professora, no quadro, objetos que conheceram na visita, como sendo pergaminho, tapete, túnica, Bíblia, roupas, véu, construções, etc, e deram características a eles. A professora procurou destacar a concordância entre os nomes e suas características, quanto ao gênero e número, reforçando a atividade de produção de lista anterior. tal qual será possível notar na análise dos dados e na proposta do caderno pedagógico. Essas listagens foram feitas como uma forma de se explorar a descrição e sua relação com o substantivo e o adjetivo.

Complementando o conhecimento sobre a cultura oriental, a professora solicitou aos alunos uma pesquisa individual sobre o mundo árabe de acordo com os seguintes critérios: localização, arquitetura, vestuário, culinária e costumes. Foi uma atividade extraclasse e socializada em sala de aula. A visita anterior do Sheihk facilitou o encaminhamento da pesquisa que teve como foco o oriente árabe e os critérios citados, os quais foram importantes para a relação com a obra e os contos que foram lidos posteriormente.

Em aulas posteriores, aconteceu a apresentação das pesquisas em rodas de conversas. Dessa forma, os alunos puderam trocar suas impressões registradas no caderno de aula. Os alunos registraram suas pesquisas também com imagens de locais, objetos e vestimentas orientais. Esta etapa propiciou a ampliação do repertório cultural do aluno e a exploração da escuta e da oralidade, eixos de ensino de Língua Portuguesa.

A professora deu continuidade à reflexão sobre a função de nomear dos substantivos e de caracterizar dos adjetivos a partir das pesquisas.

Foram destinadas três aulas a esta etapa.

3.2.3 Etapa 3: (Re)conhecendo o gênero *conto*

Esta etapa teve como objetivo diagnosticar o que o aluno conhecia do gênero conto e o que ainda precisava dominar, pautando-se na perspectiva da sequência didática proposta por Schneuwly & Dolz (2004), com o objetivo de perceber o que os

alunos conhecem do gênero e seus aspectos linguísticos para, então, dar-lhes acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Através de imagens sequenciais (Anexo III), cada aluno produziu um conto para ser lido pelo colega de sala ao término. Durante a produção, os alunos fizeram perguntas, como: deveriam inserir título?; poderiam acrescentar outras informações, além das contempladas pelas imagens?; o que é um conto?. A professora não esclareceu, com o objetivo de verificar o que conheciam previamente do gênero, a fim de que se reconhecesse, por meio das produções, o que deveria ser sistematizado nos módulos posteriores de estudo do gênero.

Após essa produção inicial, os alunos trocaram os textos entre si e conheceram a história criada por outros colegas.

Finalizando esta etapa, a professora recolheu os textos para verificação dos aspectos do gênero conto que os alunos dominavam e o que precisariam aprender, como sendo a composição do gênero conto com os elementos iniciais, conflito, clímax e desfecho; personagens, tempo, espaço; a exploração do objetivo de narrar uma intriga; a inserção do título e a utilização dos recursos linguísticos substantivo e adjetivo na construção de cenários, perfis de personagens e prospecção da narrativa, conforme quadro utilizado para correção, que poderá ser observado na seção de análise dos dados, assim como os resultados.

Para esta etapa, foram destinadas duas aulas.

3.2.4 Etapa 4: Lendo textos modelares: os contos de Scherazade

Esta etapa teve o objetivo de os alunos conhecerem textos modelares do gênero conto, a partir da leitura do livro *Histórias das mil e uma noites*, contadas por Ruth Rocha¹¹. Trinta livros foram adquiridos para o projeto, já que a biblioteca não dispunha de exemplares, assim cada aluno recebeu um livro, para leitura e análise na escola. A possibilidade de estar com o suporte em mãos para a leitura da história inicial e dos contos dessa versão, além de envolver ainda mais os estudantes no projeto, permitiu-lhes conhecer o suporte do gênero conto, a apresentação do livro e as ilustrações coloridas. Em geral, os alunos conhecem conto somente pelo livro didático.

¹¹ ROCHA, Ruth. *Histórias das mil e uma noites*. Ilustrações de Alexandre Rampazo. São Paulo: Moderna, 2010.

Os livros foram disponibilizados a todos os alunos, em todas as aulas dessa etapa, e usados exclusivamente na escola, já que as quatro turmas de sexto ano leram e participaram do desenvolvimento das atividades do projeto.

A exploração do livro iniciou-se com a observação da capa e contracapa do livro, a partir da qual os alunos manifestaram suas impressões e emoções. O sumário também foi analisado, permitindo tomar conhecimento dos contos que seriam lidos naquela versão e conhecer o papel dessa seção do livro. Também foram exploradas as ilustrações da introdução, cujo texto verbal foi lido em seguida. Os alunos foram despertados a observar as ilustrações e, como conheciam a versão contada pela professora, puderam confirmar expectativas. As demais imagens foram analisadas pelos grupos durante a leitura dos contos. Foram momentos importantes e despertaram os alunos para outros aspectos que não só a leitura do texto verbal.

Em seguida, a professora solicitou aos alunos que lessem a introdução do livro de Ruth Rocha, a qual conta a história de Sherazade e do rei Shariar. Em seguida, foram analisadas com a turma as pequenas diferenças em relação à história que leram e aquela que escutaram na etapa 1, versão da autora Arnica Esterl.

A turma demonstrou grande interesse e participação nessas atividades. Os alunos estavam na expectativa de conhecer o livro, gostaram de recebê-lo, apreciaram a produção, as cores, as ilustrações. Além disso, a oportunidade de lerem a história no suporte real despertou-lhes bastante interesse, visto que, tal qual mencionado, normalmente o conto é disponibilizado a eles apenas via material didático.

Os momentos de leitura e de apreciação do livro foram proporcionados pensando em estimular os alunos para o gosto pela literatura, para a convivência com a ficção e para a apreensão dos recursos linguísticos expressos pelo texto, de acordo com observação de Maia (2007) sobre como a literatura na infância contribui para a formação do leitor. Também Azevedo (2007, p.6) vê na leitura de um livro de ficção com temas da vida humana concreta uma contribuição para a formação de um leitor com entusiasmo: “Para além de um recurso literário, a narrativa pode ser considerada um dos procedimentos através dos quais tornamos a vida e o mundo interpretáveis.”

Após esse momento, os alunos, em grupos, fizeram a leitura dos contos, aproveitando a sala da biblioteca, espaço de leitura ainda pouco explorado na escola. Os estudantes dividiram-se em seis grupos e cada dois grupos leram um conto daqueles inseridos no livro: *Aladim e a lâmpada maravilhosa*; *O pescador e o gênio*; *Ali Babá e os quarenta ladrões*. A proposta foi de que cada dois grupos lessem com perspectivas diferentes: um, observando personagens e características e outro, observando enredo, tempo e espaço. Ao final da primeira leitura dos contos, a professora disponibilizou para cada aluno uma folha com curiosidades sobre alguns hábitos árabes, palavras e expressões contidas nesses contos (Anexo IV), conforme se verá também no caderno pedagógico, com o objetivo de facilitar o entendimento das histórias, além de trazer definições que descrevem características e expõem conceitos que ajudam na observação por parte do aluno de mais um gênero em que os substantivos e adjetivos se fazem presentes. Esse momento contemplou a leitura compartilhada entre os alunos, que ora leram individualmente, ora leram juntos, demonstrando envolvimento e gosto pela atividade.

Em seguida, os grupos fizeram suas anotações nos cadernos sobre a perspectiva que deveria ser explorada: personagens e suas características ou enredo, tempo e espaço, ficando a identificação do conflito e do clímax para todos os grupos. Foi possível identificar as dificuldades deles através de seus questionamentos acerca dos elementos do conto, como o que era o tempo, se era necessário citar todos os espaços das ações, o que era o enredo, conflito e clímax, sendo necessária, dessa forma, a mediação da professora junto aos grupos.

Após registrar no caderno de aula as anotações, cada grupo apresentou oralmente para a turma o levantamento da perspectiva de leitura que lhe coube, além de apontar o conflito e o clímax. Os alunos dividiram suas falas, para que todos participassem desse momento. Foi possível identificar a percepção que os alunos tiveram sobre os elementos constituintes do conto, alguns com maior clareza, outros com dificuldade.

A professora e os grupos refletiram sobre os elementos do conto, de acordo com a definição de Costa (2008), como sendo uma narrativa mais curta, com número reduzido de personagens; esquema temporal e ambiental econômico, muitas vezes, restrito; uma ou poucas ações, concentrando os eventos, o que proporcionou aos estudantes a apropriação das características e da função desse

gênero. Ainda foi analisada a regularidade do tipo de narrador – 3ª pessoa. Durante as apresentações, os alunos se mostraram interessados e participaram, compartilhando informações.

Dessa forma, a professora aproveitou também para despertar oralmente os estudantes para as regularidades dos contos lidos e para a percepção de elementos do conto maravilhoso, consoante Propp (1997) propõe, como sendo o herói, o auxiliar mágico, a inserção de seres sobrenaturais e a presença de objetos mágicos.

A docente foi anotando os comentários dos alunos e, em aula seguinte, foram registradas as regularidades do gênero conto, construindo coletivamente os elementos e características desse gênero a partir das leituras e observações feitas. Foi possível perceber que a atividade anterior, através de discussões em grupo e exploração dos elementos da narração a partir dos contos lidos, proporcionou maior compreensão quanto ao gênero conto. Nesse momento, a professora procurou destacar, em linhas gerais, os aspectos que emergiram nas produções iniciais que diagnosticaram o que os alunos ainda não dominavam sobre o gênero conto ou não conheciam, como, por exemplo, falta de título, pouca caracterização de personagens e espaços, construção do enredo, construção de um conflito, que proporcione o crescimento das ações no texto, e de um clímax, como ponto de maior expectativa do leitor/ouvinte. Também foram observadas a função, a forma, os elementos constituintes dos contos lidos.

A análise dos contos destacou também as características dos contos maravilhosos, consoante Propp (1997) indica, analisando o papel do herói, a presença dos auxiliares mágicos, de seres sobrenaturais e dos objetos mágicos.

Para esta etapa, foram destinadas seis aulas.

3.2.5 Etapa 5: Nomes e características na construção textual do *conto*

O objetivo dessa atividade foi de reforçar a percepção que os alunos tiveram sobre a função de nomear e a de caracterizar e descrever nos textos, refletindo, conforme propõe a análise linguística, sobre a proeminência de certos elementos linguísticos no texto, qual seja de substantivos e adjetivos no gênero conto.

Após a exploração dos elementos constituintes do gênero conto, a professora retomou os contos, relendo trechos do livro com os alunos, e propôs que a turma

apontasse personagens e espaços, destacando as características desses apresentadas pela autora.

A critério de exemplificação, no livro adotado, foram lidos e comentados trechos, como os seguintes:

“Aladim era um rapaz pobre, que não tinha pai.

Um dia apareceu na sua cidade um mágico africano.

Esse mágico era muito mau-caráter.

Fingiu que era tio de Aladim, e fez o rapaz ir buscar, no fundo de uma caverna, uma lâmpada mágica.” (ROCHA, 2010, p. 15)

“Havia uma vez um pescador muito velho e muito pobre, que vivia com sua mulher e seus três filhos.

(...) Com dificuldade conseguiu retirar a rede e viu que ela trazia uma garrafa de boca larga, de cobre dourado e que estava fechada com chumbo e trazia o selo do grande rei Salomão.” (ROCHA, 2010, p. 23)

“Cassim era rico, tinha uma loja cheia de coisas bonitas e caras.

Mas Ali Babá era muito pobrezinho e vivia de cortar lenha no mato, que ele carregava nos seus três burricos.” (ROCHA, 2010, p. 35)

Neles, foram destacados pelos alunos com a mediação da professora palavras que nomeiam, como: Aladim, rapaz, cidade, mágico, caverna, pescador mulher, filhos, garrafa, rei Salomão, Cassim, loja, Ali Babá. Também destacaram-se características, como: pobre, africano, mau-caráter, mágica, velho, de boca larga, de cobre dourado, rico, bonitas, caras. Nesta etapa do projeto, evidenciou-se uma maior facilidade dos alunos em perceberem as funções de nomeação, através do uso de substantivos, e caracterização das palavras, através de adjetivos e locuções adjetivas, lembrando algumas ocorrências da lista de presentes produzida na etapa 1. Embora não tenha ocorrido a nomeação das classes, alguns poucos alunos a fizeram. Em todas as etapas, o trabalho com as classes substantivo e adjetivo se deu através das funções nomear e caracterizar, ocorrendo a sistematização com uso das palavras substantivo e adjetivo na última etapa. A maioria dos alunos percebeu a função de nomear e a de caracterizar das palavras no contexto em que estão inseridas, além da associação com a progressão das ações no gênero conto.

Após a análise desses recursos linguísticos nos contos lidos, a professora devolveu à turma as produções diagnósticas da construção textual do gênero conto. Os alunos puderam reler seus textos e observar os acertos e as dificuldades que apresentaram.

Foram comentados, com a mediação da professora, o uso de substantivos nos contos para nomear os elementos básicos na narrativa, como por exemplo, *menino, Aladim, gênio, tapete, lâmpada*; o uso de diferentes substantivos para referenciar, como *o objeto* para referência à lâmpada, *o lugar* para a caverna ou casa, *naquele dia* referindo-se a momento anterior, *a sua namorada* para princesa, permitindo progressão textual. Embora tenham ocorrido usos de substantivos, nessa primeira produção diagnóstica, houve repetição e pouca variação na nomeação, aspecto que foi salientado na sugestão de reescrita.

Em seguida, foi destacado o uso de adjetivos ou expressões adjetivas para descrições e para constituição de um pano de fundo da narrativa, como por exemplo, *esperto, mágico, mau, maravilhosa, “que voava”*. Também foi sugerida a revisão quanto ao aspecto caracterização de novos elementos da narrativa, que foi pouco explorado nas produções diagnósticas. A professora ressaltou a convergência entre narração e descrição, mostrando que a narrativa lida contém vários trechos descritivos, os quais representam os elementos básicos da narrativa. Para a construção descritiva, é fundamental a exploração dos adjetivos e expressões de valor equivalente.

Por último, foi feita a observação dos tempos verbais prototípicos dos contos, através do emprego do pretérito *concedeu, realizou, foram* ou de expressões, como *era uma vez, viveram felizes para sempre*, perceptíveis no conto maravilhoso. De acordo com Nunes (1995), o pretérito perfeito é o tempo canônico da narração:

O imperfeito marca o prolongamento de um estado, como escreveu Proust a propósito da diferença dos modos de representar as ações e as coisas, que resultam da transição sutil, característica do subjetivismo de Flaubert em *A educação sentimental*, no emprego desse tempo em contraste com o presente do indicativo, o particípio presente e o pretérito perfeito. Esse último é o tempo canônico da narração, que singulariza as ocorrências. Considera-se o pretérito a marca do recuo ao passado de toda a narrativa, estampado tradicionalmente no indicador folclórico de seu começo – o *Era uma vez* dos racontos da Carochinha. (NUNES, 1995, p. 36, 37)

Dessa forma, realizou-se a reflexão sobre a proeminência de certos elementos linguísticos no texto, com enfoque nos substantivos, adjetivos e nos elementos constituintes do gênero conto.

Finalizando esta etapa, os alunos procederam à reescrita dos textos em seus cadernos.

Foram destinadas três aulas para essas atividades.

3.2.6 Etapa 6: Lendo *conto parodiado*

Esta etapa teve como objetivo apresentar aos alunos um conto parodiado e explorar os aspectos de intertextualidade.

Na biblioteca, a professora, dando continuidade ao trabalho com oralidade, contação e exploração do gênero, contou a história *Branca de Neve e os sete anões*. A partir disso, refletiu com os alunos sobre os elementos constituintes do gênero conto, os quais foram analisados anteriormente na etapa de leitura dos contos de *Histórias das mil e uma noites*: personagens, tempo, espaço, narrador, enredo.

Após essa motivação, a professora distribuiu para cada aluno o conto parodiado *Branca de fome e os sete anões*, de Maurício de Souza (Anexo V). Este modifica o sentido do conto original, já que a personagem principal, Magali, criada pelo desenhista Maurício de Souza, é conhecida por ser comilona, característica que se destaca no conto, e a madrasta, personagem também do conto clássico, mantém características de ser invejosa e má, porém apresenta uma trajetória inserida no contexto atual, torna-se uma *top model* e não pode mais comer doces, chocolates e outras guloseimas, diferente de Branca de Fome. O humor e a inclusão de elementos atuais marcam o texto, e a escolha desses personagens já conhecidos pelo leitor de sexto ano aproxima-os da narrativa.

Os alunos leram o conto parodiado, fizeram suas observações oralmente sobre as impressões que tiveram e conseguiram perceber o humor e a inserção de elementos diferentes do conto original, como também a referência clara ao conto original.

Em seguida, a professora explicou a intertextualidade entre o conto original e o conto parodiado, ressaltando o rompimento com a história original e o lado divertido e crítico estabelecido pelo intertexto. No quadro, com a participação dos estudantes, foram registrados os elementos semelhantes e diferentes dos dois contos.

Com o objetivo de reforçar a construção de paródia, a professora estimulou os alunos a pensarem em outros exemplos desse tipo de intertexto. Foram citados sites de *youtubers* e de futebol, que contêm paródias e são assistidos pelos alunos, assim como a ilustração parodiada Mônica Lisa (1989), por Maurício de Souza, em quadro

na secretaria da escola da intervenção, intexto da obra tradicional *Mona Lisa* (1503) de Leonardo da Vinci.

O trabalho com o conto parodiado teve como objetivos manter o gênero, como o previsto em uma SD por Schneuwly & Dolz (2004), explorando os aspectos linguísticos proeminentes nos contos, mais especificamente o substantivo e o adjetivo na construção da narrativa, e apresentar os possíveis diálogos entre textos, conforme sugerem Koch & Elias (2014), acionando o conhecimento prévio do leitor e orientando-os para a produção escrita da próxima etapa.

Para esta etapa, foram destinadas três aulas.

3.2.7 Etapa 7: Produzindo *conto parodiado*

Nesta etapa, em sala de aula e em grupos, os alunos produziram contos parodiados a partir dos contos lidos das *Histórias das mil e uma noites* (Anexo VI). A tarefa foi criar intertextos, estabelecendo o diálogo entre os textos originais e os novos que deveriam apresentar-se dentro do contexto moderno, conforme o conto parodiado *Branca de Fome e os sete anões*.

A professora retomou, com a turma, as características do conto parodiado e pediu que os grupos relessem os contos originais e, tendo-os como referência, criassem um conto inserido no contexto moderno. Também foram lembradas, aqui, dificuldades que surgiram nas produções iniciais e que foram trabalhadas no momento de reescrita. Os alunos ficaram animados com a possibilidade de contarem suas histórias para outras turmas da escola, tendo como ouvintes alunos dos quintos anos do ensino fundamental I em evento programado para a semana da criança.

A proposta de trabalhar com o conto parodiado, como já citado, foi fechar a sequência didática com a produção do aluno (cf. Schneuwly & Dolz, 2004), além de ser uma boa forma de sugerir uma nova criação a partir de textos já explorados no projeto, a qual contemplasse com frequência o uso de nomeações com substantivos e caracterizações por meio do adjetivos, tendo em vista ser uma característica proeminente dos contos, especialmente os parodiados.

Através do conto parodiado, foi possível explorar a intertextualidade implícita, que, conforme Koch & Elias (2014, p. 92), exige “do interlocutor uma busca na memória para a identificação do intexto e dos objetivos do produtor do texto ao

inserir-lo no discurso”. Nas produções textuais marcadas por esse tipo de intertextualidade, não há indicação da fonte original, porque se pressupõe conhecimento do leitor, o qual deve estabelecer um diálogo entre os textos para produção de sentido.

Além disso, destacaram-se, nesta atividade, a autoria e a colaboração dos estudantes.

Após a produção do conto parodiado, os livros foram novamente disponibilizados aos alunos, que puderam ler os outros contos. Foi mais um momento de leitura na biblioteca.

Foram destinadas seis aulas para esta etapa.

3.2.8 Etapa 8: Explorando o uso de substantivos e adjetivos no gênero *conto parodiado*

A oitava etapa teve como objetivo a reescrita dos textos produzidos na etapa anterior e a exploração do uso de substantivos e adjetivos no conto parodiado.

Foi feita a correção dos textos pela professora, que chamou a atenção para a estrutura e a função do conto parodiado, para o uso de substantivos e adjetivações nesse gênero, para o uso dos recursos coesivos na referência a substantivos (substantivos sinônimos, pronomes, hiperônimos e hipônimos e elipses), para a adequação da concordância de adjetivos com os substantivos, para o uso de locuções adjetivas e orações com valor adjetivo. Os apontamentos foram feitos pela professora nos próprios textos e também no quadro, enfatizando recursos e dificuldades que ocorreram com mais frequência, considerando toda a turma.

Em seguida, a professora propôs uma revisão coletiva em sala de aula, com a leitura oral dos contos parodiados. Foi um momento fundamental, pois os alunos autores e ouvintes destacaram as dificuldades que iam encontrando no entendimento das histórias e deram sugestões de aprimoramento dos textos. Com essa atividade, os grupos ajudaram a enriquecer as histórias.

Por serem contos parodiados, os alunos sugeriram um toque maior de humor ou crítica, que tenha faltado em uma ou outra produção, ou ainda foi destacada a importância de haver uma relação intertextual clara com o conto original.

Também foram sugeridas revisões na coesão e corência dos fatos, assim como o uso de substantivos na construção narrativa do gênero conto e de adjetivos para os trechos descritivos e composição do pano de fundo da narrativa. Outro aspecto importante, percebido pela turma foi, em alguns textos, a necessidade de adequar a linguagem para o público de alunos de quinto ano. Nesses aspectos, foram propostas as revisões.

Após as considerações acerca das produções, os alunos, em grupos, fizeram a reescrita dos textos, melhorando o que tiveram dificuldade. Em seguida, os grupos trocaram entre si os textos a fim de comentarem sobre a clareza e compreensão da história ou outro aspecto que se destacasse. Por fim, a professora recolheu os textos reescritos e releu para fazer as últimas sugestões. Foi um processo de apropriação dos usos linguísticos e da estrutura do gênero conto parodiado.

A professora ficou atenta para, durante todo o processo de leitura, produção e reescrita, chamar a atenção dos alunos quanto ao uso dos substantivos e adjetivos nos níveis mórfico, semântico e funcional, conforme análise defendida por Pinilla (2007), quanto ao ensino das classes gramaticais e à associação ao gênero textual. Portanto, foram considerados aspectos de flexão e concordância entre os substantivos e adjetivos, de uso do substantivo para referências e para a progressão temática e da função de nomear e descrever dessas classes, explorando melhor a construção do gênero conto parodiado.

Foram destinadas quatro aulas para esta etapa.

3.2.9 Etapa 9: Recontando histórias oralmente

A nona etapa correspondeu à contação dos contos parodiados produzidos pelos alunos. Para tal, a professora destacou o trabalho com a oralidade no percurso do projeto, retomando o início que trouxe a contação da história do rei Shariar e de Sherazade, realizada na biblioteca, a característica da personagem principal de ser boa contadora de histórias, passando pela contação do conto *Branca de Neve e os sete anões*, para chegar à contação de histórias a ser feita alunos.

De acordo com Sisto (2012, p. 141), “Contar histórias, na verdade, é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro...”. Esses e outros aspectos foram comentados com os alunos.

Na contação, destacam-se a entonação de voz e a expressão corporal e facial, como também os recursos de ênfase nas descrições da narrativa e na caracterização de personagens e seus sentimentos, lugares, etc, em especial, no uso dos adjetivos. Quanto ao uso dos substantivos, destacam-se os elementos novos marcados no início dos textos, por exemplo, a nomeação de personagens e de espaços, essencial para a construção da narrativa. No desenrolar do texto, há apenas retomadas disso. O objetivo é a clareza de informações para garantir que o interlocutor entenda toda a narrativa.

Para Azevedo (2007, p.6), “há textos escritos marcados pela cultura escrita e textos escritos marcados pela cultura oral. Esses últimos tentam sempre recuperar a situação do orador diante de uma plateia, o discurso falado no contato face-a-face.”

Assim, para a preparação desta etapa, foram destinadas algumas aulas, prevendo a orientação dos alunos e ensaios para a apresentação a turmas de quinto ano da escola. Além do que foi trabalhado anteriormente e vivenciado pelos alunos durante o projeto, a professora deu algumas orientações para a preparação da contação, como dividir as tarefas de cada membro do grupo e as partes da história que deveriam contar; memorizar o texto para a contação, podendo haver adaptação de palavras, expressões e frases usadas habitualmente na fala informal; observar que, na fala das personagens, a linguagem deve estar adequada à forma como elas foram caracterizadas e à situação que estão vivendo; escolher diferentes recursos para chamar a atenção da plateia, quais sejam o uso de alguns adereços para compor personagens e objetos para cenário; modificar entonação, velocidade e volume da fala de acordo com os acontecimentos contados; usar efeitos sonoros; e escolher substantivos e adjetivos para nomeações, caracterizações e construção das personagens e pano de fundo da narrativa, dentro da proposta de associar o uso desses recursos linguísticos ao gênero textual conto parodiado.

A turma assistiu a vídeos que exemplificaram contações de histórias, deram dicas e exploraram técnicas para a sua realização. Os vídeos selecionados são citados no caderno pedagógico da intervenção.

Após os vídeos, os contos reescritos foram entregues pela professora aos alunos com últimas sugestões e foram reservadas algumas aulas para os alunos conversarem sobre as histórias, dividirem tarefas, ensaiarem a contação.

A professora acompanhou os ensaios de cada grupo antes da apresentação da contação. Foram definidas a biblioteca e a sala de aula como espaços para a realização da contação a turmas de quinto ano da escola. A atividade foi realizada em outubro como parte das comemorações do mês da criança e contou com grande envolvimento dos alunos da intervenção e das turmas ouvintes. A contação foi filmada para posterior avaliação.

Pensando em um ensino mais produtivo, a contação de histórias contribuiu para se refletir sobre como as classes substantivo e adjetivo atuam na organização e na produção dos contos, além de, por meio da oralidade, ser possível explorar a expressão facial, corporal, a entonação de voz e a escuta dos alunos, relacionando tais aspectos também à reflexão sobre a importância dos substantivos e dos adjetivos para o gênero conto parodiado.

Em aulas seguintes, a professora promoveu a avaliação da contação de histórias dividida em dois momentos.

O primeiro foi constituído de uma dinâmica intitulada “Adjetivos e expressão facial”, que teve como objetivo representar um adjetivo (FELIZ, TRISTE, SURPRESO, ASSUSTADO, PREOCUPADO, BRAVO, PENSATIVO, EMPOLGADO) sorteado para cada aluno que se candidatasse. O aluno tomaria o papel, leria o adjetivo e deveria usar apenas a expressão facial para representá-lo. Assim, apenas com a observação da expressão facial, os colegas e a turma deveriam descobrir qual adjetivo ele tinha em mãos.

A turma participou fazendo as expressões faciais relacionadas aos adjetivos sorteados e descobrindo as correspondências, o que afinou a percepção de todos na avaliação da importância do aspecto da expressão facial e gestual na contação de histórias.

No segundo momento, os alunos assistiram a um vídeo com trechos da contação de histórias realizada pela turma e observaram a pronúncia das palavras, a entonação, a expressão facial e a gestual. Foi observada igualmente a ênfase ou não ao nomear os personagens, coisas e lugares, principalmente nas primeiras ocorrências, e a expressão facial nas adjetivações, avaliando de que forma esses recursos contribuíram para a clareza e a compreensão da história.

A professora interrompeu o vídeo nas partes em que podiam ser feitas as observações citadas. Os trechos seguintes, dentre outros, foram destacados na turma controle:

- 1- “Era uma vez um trabalhador rural que se chamava Alil Baba, que trabalhava com plantação de mandioca. Por seu cultivo ser pequeno, não lhe rendia dinheiro suficiente. Já seu irmão Cassim era rico, pois tinha uma loja de joias popular.”
- 2- “Em lugar não muito longe daqui chamado Rio de Janeiro vivia Ali Babá que era um homem muito maldoso... dono de uma loja de motos muito caras.’
- 3- “O motoqueiro era esperto e roqueiro... e existia um gênio chamado Barnabé.”

Os alunos destacaram como pontos positivos de suas produções orais a clareza nas informações, entonação e volume adequado de voz, ênfase ao nomear personagens, espaços e objetos, e pontos a serem melhorados, como uma maior exploração da expressão facial e gestual para compor a qualificação e o estado dos personagens.

A proposta do trabalho de avaliação e reflexão de trechos da contação dos alunos teve como objetivo analisar o uso do substantivo e do adjetivo na oralidade, habilidade da qual a gramática não se ocupa, ocupando-se do texto escrito.

A contação de histórias, tendo como foco a oralidade, exigindo uma mudança de perspectiva quanto ao olhar sobre o substantivo, que ganha um contorno a mais na demarcação do referente destacado na oralidade. Portanto, houve a oportunidade de se destacar o aspecto pragmático do substantivo. Afinal, sendo o substantivo aquele que nomeia os personagens e os apresenta, o contador de histórias deve ter um cuidado especial em destacar as palavras na sua entonação, a fim de que os referentes e suas retomadas fiquem claros para os ouvintes.

Com relação ao adjetivo analisado sob o aspecto pragmático, essa observação também foi feita, visto que é ele que assume o papel de caracterizar, o que não se restringe apenas ao nível textual escrito. Tomando o texto também como forma de manifestação corporal, o contador de histórias deve usar os adjetivos do texto como forma de incentivar, por meio de expressões faciais, olhar, gestos e

volume de voz, com a finalidade de que o ouvinte entenda as nuances de caracterização dos personagens e objetos, do tempo e espaço.

Foram destinadas oito aulas a esta etapa.

3.2.10 Etapa 10: Os múltiplos aspectos do substantivo e do adjetivo

Esta etapa teve como objetivo guiar os alunos em uma sistematização (Anexo VII) quanto ao uso das classes de palavras substantivo e adjetivo, a partir das reflexões que ocorreram durante o projeto e observando trechos das produções de conto parodiado. Esta etapa foi inserida pensando no uso dessas classes e em se chegar à nomeação, conforme apontam Franchi (1991), Mendonça (2006) e Bezerra & Reinaldo (2013), a fim de subsidiar o aluno a usar materiais de consulta, quando necessário, como dicionários e gramáticas, facilitar a retomada desses conteúdos em outros anos escolares e desenvolver raciocínio de análise linguística.

Para isso, foram retomadas aulas do projeto em que foram explorados os diferentes aspectos semântico, morfológico e sintático do substantivo e do adjetivo, sinalizados por Pinilla (2007), tal qual fora realizado na construção e análise da lista de presentes na etapa 1.

Em seguida, tomou-se um conto parodiado produzido por grupo de alunos para a leitura com toda a turma. Usando um datashow, a professora disponibilizou o texto e após a leitura com os alunos, foram analisados os elementos constituintes do gênero conto parodiado, como personagens, fatos principais, onde e quando a história se passa.

Na sequência, a professora releu trechos e com perguntas orais estimulou os alunos a pensarem sobre as categorias substantivo e adjetivo, como: quais palavras nomeiam pessoas ou seres (Henrico, Helena, esposa, gênio); por que algumas estão escritas com letras maiúscula e outras com minúscula (diferenciando nomes próprios de comuns); quais nomeiam coisas e objetos no trecho (garrafa, histórias); quais nomeiam lugares (Rio de Janeiro, África, templo). Também foi analisada a concordância “o casal ficaram curiosos”, que, embora evidencie um caso de concordância ideológica, levou à reflexão quanto a possibilidade do substantivo de flexionar em número, pensando “os casais” e sua concordância com o adjetivo também variável “curiosos” e a adequação no singular, no caso, para “o casal

curioso”. Igualmente questionou-se sobre a possibilidade de ser “a esposa curiosa”, observando a flexão de gênero. Quanto à função de núcleo do substantivo e de especificador de um núcleo do adjetivo, foram observados os segmentos “na beira do mar”, “grande gênio azul” e “quadriciclo preto, com duas caveiras e bem potente”, questionando sobre que palavra é mais importante naquele trecho considerando-se uma expressão nominal, e quais palavras especificam e caracterizam a palavra núcleo. Na análise em conjunto, foi ressaltada a importância dos usos das classes de palavras substantivo e adjetivo na construção da narrativa (personagens e espaços), para referência a personagens, objetos, situações e nas descrições e caracterizações.

Refletindo sobre os agrupamentos de palavras, que efeitos de sentido provocam, que funções desempenham no texto e com que intenção comunicativa, construiu-se a sistematização das classes em questão, conforme sinalizaram Negrão, Scher e Viotti (2004), quando refletem sobre o fato de que apenas casos prototípicos das classes de palavras são tratados nos livros de gramática e que, por isso, é fundamental observar as propriedades gramaticais dos itens lexicais da língua, para experimentar a elaboração de agrupamentos que sirvam de base para o estabelecimento das categorias gramaticais.

Ao observarem, por exemplo, a significação do substantivo, designando seres ou objetos reais ou imaginários, na construção da narrativa, e a do adjetivo, especificando e caracterizando seres, atribuindo-lhes estados e qualidades, na construção de descrições no gênero conto, foi evidenciado o critério semântico dessas classes.

Quando os questionamentos resultaram na análise da função dessas classes de palavras, como sendo o substantivo o núcleo de um termo ou expressão e do adjetivo como especificador de um núcleo, enfatizou-se o critério funcional.

Ademais, ao questionar sobre a estrutura das palavras, considerando as possibilidades de flexões de gênero masculino e feminino e de número singular e plural, destacou-se o critério mórfico.

Ao final de um projeto em que se priorizou a reflexão linguística pautada na leitura e na produção de textos reais, com a mediação da professora, os alunos sistematizaram as categorias gramaticais substantivo e adjetivo, em quadro (Anexo VII), de forma analítica e colaborativa – visto que foi realizado em conjunto - ,

observando o comportamento gramatical dos grupos de palavras que são conhecidos como substantivo e adjetivo no gênero em questão.

Foram destinadas três aulas a esta etapa.

4 ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de se observarem os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos - para se promover o desenvolvimento do aprendizado das classes de palavras *substantivo* e *adjetivo* de forma contextualizada no gênero textual *conto* - foram demandadas produções de textos que variaram entre listas de associações e gêneros como contos. As produções diagnósticas de conto foram analisadas, e os dados obtidos ensejaram influências na dinâmica das aulas previstas, tendo em vista a metodologia da pesquisa-ação (Thiollent (2006), Desroche (2006), Morin (2004) e Elliott (1997) e o procedimento da sequência didática (Dolz, Noverraz & Scheneuwly, 2004), já que essas teorias preveem que se olhe o que o aluno faz para se repensar na dinâmica das aulas, nos módulos a serem alterados, acrescentados ou cortados.

As atividades de reescrita textual, reflexão sobre os elementos constituintes e a função do conto bem como a atuação das classes de palavras substantivo e adjetivo fizeram parte dos módulos, concluindo a sequência didática com a análise das produções finais de conto parodiado.

A comparação entre a análise da produção inicial a dos resultados finais visou a observar a ocorrência de desenvolvimento (ou não) dos alunos no que tange aos conhecimentos do gênero textual produzido e do uso coerente (ou não) ao gênero das classes de *substantivo* e *adjetivo*, além de enriquecer a prática do professor-pesquisador e contribuir na melhoria do ensino (Morin, 2004).

A seguir, passaremos à análise dos dados obtidos.

4.1 Análise das produções diagnósticas

O objetivo específico da análise das produções iniciais foi diagnosticar o que os alunos conheciam ou não do gênero conto, reconhecendo os domínios prévios deles quanto às características intrínsecas do gênero conto (Schneuwly & Dolz, 2004), tal qual se poderá notar adiante, sendo listado, dentre elas, o emprego do substantivo e do adjetivo com funções de nomear, referenciar e descrever, o que possibilitou o planejamento das aulas e a revisão, quando necessária, de etapas do projeto.

Embora a turma de sexto ano, alvo da intervenção, seja constituída de 29 alunos, dentre meninos e meninas na faixa etária de 11 e 12 anos, foram analisadas

25 produções de 25 alunos, já que há três estudantes que não acompanham o processo de aprendizagem natural por apresentarem algum tipo de deficiência, tendo tido atividades adaptadas dentro do projeto, e uma estudante que não apresentou autorização dos responsáveis para o uso de dados de participação no projeto.

O quadro a seguir mostra os aspectos analisados nos contos produzidos. Os valores atribuídos foram separados em *atenderam*, *atenderam parcialmente* e *não atenderam*, apontados segundo o número de alunos.

Foram observadas características estruturais do gênero e do tipo, como: ocorrência de título, estrutura da narração, conflito e clímax, tipo de narrador, marcação de tempo, marcação de espaço, exploração de personagens. Também foram observadas características linguísticas, como uso do substantivo para nomear os elementos básicos na narrativa e diferentes substantivos para referenciar, uso de adjetivos ou expressões adjetivas para descrições e para constituição de um pano de fundo da narrativa, pontuação e paragrafação, coesão e coerência, como será possível notar abaixo:

Aspectos observados	Atenderam	Atenderam parcialmente	Não atenderam
Ocorrência de título	8	0	17
Construção do gênero conto: estrutura da narração, conflito e clímax.	11	1	13
Tipo de narrador (1ª ou 3ª pessoa)	24	0	1
Marcação de tempo	23	2	0
Marcação de espaço	8	13	4

Exploração de personagens	8	14	3
Coesão: texto sem repetições, uso adequado de conectivos, períodos não muito longos.	2	2	21
Coerência	10	12	3
Uso de substantivos para nomear os elementos básicos na narrativa	3	13	9
Uso de diferentes substantivos para referenciar, permitindo progressão textual	3	4	18
Uso de adjetivos ou expressões adjetivas para caracterização de novos elementos da narrativa	15	10	0
Pontuação/ paragrafação	0	14	11

Quadro 5 : Análise das produções diagnósticas do conto

Quanto à **ocorrência de título**, apenas oito alunos deram título ao conto, demonstrando conhecerem essa característica do gênero, como sendo, *Uma aventura mágica*, *O homem e o gênio*, *O passeio inesquecível*. Não houve “atenderam parcialmente”, porque, embora ocorressem títulos simples, atenderam à proposta. Dos 25 alunos, 17 não intitularam o texto, marcando desconhecimento de uma característica prototípica do gênero conto.

O segundo aspecto levantado foi a **construção do gênero conto** do ponto de vista da estruturação de uma narrativa com introdução, conflito, desenvolvimento com clímax e desfecho. 11 alunos exploraram a estrutura da narração, em que se destaca a ocorrência do conflito e do clímax de maneira mais interessante e completa; um aluno atendeu parcialmente à estrutura; e 13 alunos não atenderam, considerando a falta de algum dos itens ou o desenvolvimento simples da narrativa,

comprometendo a continuidade, conforme os trechos retirados das produções, que serão observados adiante

Essas produções foram realizadas a partir de uma sequência de imagens distribuídas aos alunos. Esperava-se que os textos correspondessem ao que era previsto nas imagens. Além disso, foi possível perceber um domínio parcial do gênero conto, já que os alunos têm contato com esse gênero nas séries iniciais.

A fim de se observarem alguns exemplos do que vem sendo apresentado, destaca-se o trecho seguinte, que se refere à produção na íntegra do texto do aluno. Observa-se que não foram contempladas as quatro imagens ou foi contemplada apenas uma das quatro propostas na sequência, se se considerar a lâmpada como sendo o “bule de chá quentinho” a que o aluno se referiu:

“Era uma vez um jovem chamado Juaum, ele vivia em seu bairro muito pobre e queria sair para explorar o mundo ao redor, mas seu pai não gostava que ele saísse por que achava que era muito perigoso lá fora do bairro. Juaum não gostava de ficar em casa. Em uma noite ele decidiu fugir de casa, ele se preparou pegou um bolo de cenoura um suquinho de laranja e foi embora ele correu para o norte.

Correndo muito ele encontrou uma casa no meio do nada e decidiu entrar, nessa casa estava um bule de chá quentinho” (A.D.L.)

Neste outro trecho, a aluna cita na introdução a personagem feminina que aparece na última cena, antes mesmo da lâmpada:

“Era uma vez um garoto chamado Gustavo, ele era muito inteligente e curioso. Morava com o seu pai em uma casa simples, mais muito aconchegante.

Certo dia, ele estava caminhando pelo seu povoado e avistou uma bela moça chamada Selene, ela estava conversando com suas amigas em frente ao palácio. Ele se aproximou e até tentou, mas não conseguiu sua atenção. Então, ele resolveu voltar para casa, mas no caminho viu um macaquinho abandonado e resolveu adotá-lo, e o chamar de Abu. Chegando em seu quarto avistou uma lâmpada, resolveu esfregá-la e de lá saiu um gênio...” (L.B.H.O.)

O terceiro aspecto analisado foi o **tipo de narrador** escolhido. 24 alunos usaram o narrador de 3ª pessoa e um aluno apresentou a mudança de narrador de 1ª pessoa, Aladim, para 3ª, no desenrolar da narrativa, conforme trecho a seguir:

“Eu me chamo aladim, tenho 17 anos, Morro na India e gosto muito de sair. Um tarde estava indo à casa de minha Tia No caminho encontrei uma lâmpada fiquei assustado, Então esfreguei a lâmpada e saiu de dentro dela um gênio e ele ofereceu 3 desejos. (...) me falou que eu tinha que pensar bem porque era o ultimo desejo pensei, pensei e me surgiu uma ideia vou pedir uma tapete para levar sua amada Jasmine.

Jasmine tem 16 anos e adora aladim a Jasmine comesou a ser à namorada dele depois que ele salvou ela da Terivel mão do brutos que gostava de fazer mal as pessoas.” (C.V.D.A.)

A análise de **marcação de tempo** revelou ser um item de domínio satisfatório dos alunos, visto que 23 alunos usaram o tempo passado, prototípico do gênero conto, e mantiveram marcas temporais no desenvolvimento e desfecho da narrativa. Dois alunos atenderam parcialmente, misturando o pretérito com alguns verbos no presente, de acordo com exemplo a seguir:

“Era um belo dia de sol, que um menino chamado José, pediu a sua mãe para da uma daída, então a sua bela mãe dechou então o luga onde o José mora é muito bonito, as paisagem o luga é maravilhoso então ele como saia muito ele não conhecia direito os lugares então ele passou ne um luga estranho cheio de edras estranhas então ele viu uma coisa brilhando ele com um pouco de mede ele foi mais perto e viu um objeto bem bonito com tampa e tava ensima de uma pedra então o José pegou ela e do nada sai um belo genio e ele sai todo alegre daquele objeto e ele sai cantando musica e com uma carinha então dançando também todo alegre e eles estavam contando sobre três desejos e o jovem é bobinho e também cai na dança então quando acabou a dança José falou...” (G. P.S.)

A **marcação de espaço** foi bem explorada em toda a narrativa por oito alunos, considerando que citaram espaços sugeridos nas imagens e outros; 13

atenderam parcialmente, considerando apenas uma ou outra citação de espaço, como no início do texto, e quatro não atenderam, apresentando como espaço apenas a lâmpada mágica de onde sai o gênio.

Para tanto, exemplifica-se com dois trechos. O primeiro apresenta exploração adequada de espaço:

“Era uma vez um jovem rapaz chamado Humbai que gostava de viver varias aventuras com sua noiva Navi. Os dois viviam em um reino chamado Ranca onde existia muitos mistérios, em uma de suas aventuras Navi ficou sabendo do mistério de uma lâmpada mágica que ficava além das florestas em um paraíso de flores.”
(G.P.E.)

O segundo trecho não atendeu à marcação de espaço, ocorrendo como tal apenas a lâmpada:

“Em um dia, um homem chamado Aladim, encontrou uma lampada, é misteriosa. No entanto Aladim, muito curioso, foi mecher na lâmpada para ver o que acontecia, mais na primeira vez não aconteceu nada, então tentou de novo, mas também não aconteceu nada, então tentou mias uma vez, e derrepente BOOOM! Ouve uma pequena explosão.” (L.G.P.D.)

No aspecto **exploração de personagens**, oito alunos atenderam, tendo em vista o aparecimento e caracterização de personagens previstos nas imagens - rapaz, gênio, mulher - e, o acréscimo de outros: rei (pai da moça) rei (pai do príncipe), mãe do menino, homens da vila, macaquinho, ladrões, Brutos (vilão), como no texto a seguir:

“Era uma vez um jovem chamado Humbai que gostava de viver aventuras com sua noiva Navi. Os dois viviam em um reino chamado Ranca onde existia muitos misterios, em uma des suas aventuras, Navi ficou sabendo do mistério de uma lâmpada mágica eu ficava além das florestas em um paraíso de flores.” (G.P.E.)

No item “atenderam parcialmente”, registraram-se 14 alunos, considerando-se o uso dos personagens sugeridos nas imagens. E, por último, três alunos não atenderam, levando em consideração que usaram apenas Aladim e o gênio, sem nenhuma caracterização dos personagens.

Em geral, os personagens foram pouco caracterizados, sendo mais explorado o personagem conhecido por Aladim, dado que neste diagnóstico é relevante, visto que se refere à relação entre nome e característica, ou seja, ao emprego de substantivos e adjetivos.

Nos dois parágrafos iniciais da produção, transcrita a seguir, a aluna não apresenta o personagem Ramon, não o caracteriza para o leitor e o faz superficialmente no caso do gênio, do vilão e da noiva citados. Também não utiliza adjetivos para qualificar a lâmpada, objeto que deveria ser destacado, já que é elemento importante no conto, sendo apenas qualificada como mágica no desfecho.

“Em um certo dia Ramon achou uma lâmpada e resolveu ver o que aconteceria se ele colocasse a mão e esfregasse a lâmpada. De repente surgiu um ser de dentro da lâmpada e era um gênio e o nome dele era Josefh.

Josefh então começou a cantar uma música que fala

_ Olá! Meu nome é Josefh, vim te falar que três desejos seus vou realizar.

Ramon pediu a Josefh para ter muitas aventuras que foi o primeiro desejo, o segundo desejo foi vencer um vilão que tem tentado acabar com ele. O terceiro desejo foi ter um passeio muito divertido com a sua mada noiva um dia antes do casamento.

No dia do casamento infelizmente o gênio Josefh teria que deixar Ramon e Lais para voltar a lâmpada mágica.

Quem disse que os desejos não podem se realizar.

Fim” (A.C.T.P)

No item **coesão: texto sem repetições, uso adequado de conectivos, períodos não muito longos**, foram consideradas para análise o fato de os textos apresentarem ou não as relações textuais, quais sejam a reiteração, a associação e a conexão, conforme Antunes (2005), através da seleção lexical para evitar repetições, uso adequado de conectivos para estabelecer relações sintático-

semânticas adequadas e períodos não muito longos. Quase a totalidade das produções apresentou problemas de coesão.

As repetições de palavras, como, por exemplo, o uso do conectivo *e* e o advérbio *então*, a falta de pontuação e períodos muito longos foram os itens que mais contribuíram para comprometer a coesão textual. Dois textos revelaram boa coesão, dois apresentaram parcial coesão, e 21 demonstraram comprometimento de coesão em todo o texto.

O exemplo a seguir revela boa coesão, com adequação da pontuação:

“Era uma vez um garoto chamado Gustavo, ele era muito inteligente e curioso. Morava com seu pai em uma casa simples, mais muito aconchegante.

Certo dia, ele estava caminhando pelo seu povoado e avistou uma bela moça chamada Selene (...)” (L.B.H.O.)

O segundo exemplo, transcrito abaixo, apresenta problemas de coesão, devido à falta de pontuação em todo o texto, repetição do pronome *e/e*, do conectivo *e* e do sequenciador discursivo *então*.

“(...) então ele viu uma coisa brilhando ele com um pouco de mede ele foi mais perto e viu um objeto bem bonito com tampa e tava ensima de uma pedra então o José pegou ela e do nada sai um belo genio e ele sai todo alegre daquele objeto e ele sai cantando musica e com uma carinha então dançando também todo alegre e eles estavam contando sobre três desejos e o jovem é bobinho e também cai na dança então quando acabou a dança José falou...” (G.P.S.)

O trecho seguinte também revela problemas de coesão em decorrência do emprego inadequado da pontuação - ou falta dela - e repetições:

“Então quando ele abriu a porta viu a lâmpada do gênio estava em uma sala cheia de mano escritos “dizendo perigo, não pegue, não esfregue-a lâmpa” mas o rapaz se recusou a ouvir os avisos e esfregou a lâmpada então o gênio saiu da lâmpada.

Espantado o Aladim se afastou de vagar então o gênio era terrível e mandou ele o conceder três desejos, o Aladim fugiu no tapete de um jênio” (J.L.S.P.)

O item **coerência**, também analisado no aspecto de desenvolvimento da narrativa, está relacionado aos aspectos da coesão, permitindo a progressão temática e a não-contradição do texto, de acordo com Antunes (2005). Cabe considerar os problemas de pontuação que contribuíram para a falta de coerência, conforme pode ser observado nos exemplos analisados no item coesão.

Houve dez textos que atenderam ao que se esperava quanto ao item **coerência**, 12 atenderam parcialmente e três não atenderam. A seguir, um registro de comprometimento da coerência retirado do desfecho de uma produção, em que a aluna se refere a três desejos inicialmente e cita quatro:

“Alex pensou “Um 3 desejos eu posso pedir o que eu quiser” então perguntou ao gênio: - Pode ser qualquer coisa mesmo? e o gênio disse: -Sim. Qualquer coisa o que o menino quiser. então o menino disse: -Eu vou fazer o meu primeiro pedido. Eu Alexander quero a menina mas bonita de todo o reino eu guero a princesa Jasmine e o gênio disse: - O seu pedido está concedido. E depois o menino fez mas dois pedidos que ele fosse rico e que nunca faltasse comida em sua mesa e também que todas as crianças do reino fossem felizes.” (V.A.A.S.)

Outro problema de coerência pode ser verificado no uso de *menino de 20 anos*, no seguinte trecho:

“Era uma vez um menino que se chamava Juca, ele tinha 20 anos.” (K.K.)

Também houve incoerência em ouvir algo que estava escrito nos manuscritos. Mesmo se pensando no sentido de “dar atenção”, houve comprometimento de uso de vocabulário claro e específico:

“Então quando ele abriu a porta viu a lâmpada do gênio estava em uma sala cheia de mano escritos “dizendo perigo, não pegue, não esfregue-a lâmpa” mas o

rapaz se recusou a ouvir os avisos e esfregou a lâmpada então o gênio saiu da lâmpada.” (J.L.S.P.)

Quanto ao **uso de substantivos para nomear os elementos básicos na narrativa**, três alunos atenderam, 13 atenderam parcialmente e nove não atenderam. Consideram-se para análise o uso de substantivos para nomear personagens, espaços, tempo, elementos do enredo e a diversidade ou não desses substantivos.

O trecho a seguir revela que o aluno atendeu ao esperado, utilizando substantivos para nomear personagens, espaço, tempo:

“Era uma vez um menino que se chamava Juca, ele tinha 20 anos. Juca era um menino pobre, que morava no centro de Oriente Bagdá; e se alimentava pelas frutas e grãos que os mercadores deixavam cair.

Um dia Juca estava a procura de comida nas ruas de Oriente Bagdá, e andando sem rumo se deparou com um objeto pequeno e brilhoso no final de uma rua sem saída. Curioso, Juca foi ver o que era aquele objeto, e se deparou com uma lâmpada!” (K.K.)

Como exemplo de atendimento parcial, a transcrição seguinte revela a repetição de mesmos substantivos na introdução, no desenvolvimento e no desfecho:

“Era uma vez em um reino antigo, com um rei que tinha um herdeiro, que logo iria ser coroado rei mas sem seu consentimento. E então, no dia da coroação o príncipe fugiu e acabou indo parar em um beco com uma lâmpada mágica.

E lá de dentro saiu um gênio da lâmpada e lhe disse:

_ Você tem três desejos, e não me venha desejar mais desejos.

O príncipe havia visto uma linda menina no reino chamada Jasmin, então disse:

_ Meus três desejos são: não me tornar rei, pelo menos agora, casar-me com Jasmin, ser feliz por sempre com ela

O príncipe e o gênio viraram amigos depois disso.

Então todos viveram felizes para sempre.” (B.F.S.)

Quanto ao **uso de diferentes substantivos para referenciar**, permitindo a progressão, foi observado que os alunos, em geral, usam os mesmos substantivos como: gênio, garoto, rapaz, lâmpada, ou o nome próprio, não utilizando com maior domínio sinônimos, hiperônimos ou hipônimos. Três estudantes atenderam bem o uso para referência, quatro parcialmente e 18 exploraram muito pouco, repetindo as mesmas palavras.

O trecho transcrito revela repetição de substantivos:

“Era uma vez no norte do Egito Antigo um menino chamado Uberabá, um menino esperto e inteligente que vivia com sua avó. Um belo dia Uberabá resolveu encontrar seu amigo Alkatar, que foram para uma feira enfrente o reino de Acheribaba o rei daquela época.

Uberabá e Alkatar resolveram olhar o museu dentro do reino, mas aconteceu uma coisa que eles temia eles não podiam entrar, porque não estavam no porte de entrar no museu, então Alkatar deu um chute no guarda e saíram correndo. O guarda chamou os outros guardas para ajudar na perseguição.” (G.N.M.)

Os dados de **uso de adjetivos ou expressões adjetivas para caracterização de novos elementos da narrativa** revelaram alguma apropriação dos alunos quanto ao emprego da classe de palavras adjetivo e uso de expressões e construções de igual valor, como locuções adjetivas e orações. Embora 15 alunos tenham empregado no texto essa classe de palavra, não houve variação de adjetivos em diferentes momentos ou mesmo caracterização de novos elementos, para descrever personagens, sentimentos, espaço e objetos, como no trecho transcrito:

“Era uma vez um homem chamado Leandro teve um dia que ele encontrou uma lampada e ficou muito surpreso então ele pegou e esfregou e acho um vidente. O vidente falou para o Leandro.” (N.F.)

Consideraram-se dez no item “parcialmente atendido” aqueles textos em que ocorreu caracterização de um personagem, mas não de outros, conforme no trecho a seguir. Além disso, o personagem principal Cesar é caracterizado apenas como curioso e apresenta estados provisórios, cansado e assustado. Já o gênio não recebe nenhuma qualificação.

“Em um dia chuvoso Cesar estava cuidando de sua fazenda e já estava ficando muito cansado e resolveu dormir um pouco.

Quando Cesar acordou escutou uma voz no banheiro, e como ele é curioso foi ver o que era. Quando abriu a porta o espelho brilhava e pelo vidro, via uma lâmpada cheia de poeira em cima de uma pedra, fechou os olhos pensando que estava dormindo e quando abriu os olhos novamente, ele estava em frente a ela.

Assustado Cesar a observou e resolveu limpá-la e de repente de dentro dela saiu um gênio. O gênio disse que já conhecia Cesar, porque o observava e sabia que ele precisava de ajuda em sua fazenda.” (M.E.C.S.)

O item **pontuação e paragrafação** apresentou relevantes dados quanto a “atenderam parcialmente”, 14, e “não atenderam”, 11, demonstrando dificuldades dos alunos em sinalizar para o leitor mudança de enfoque de assunto, uso do discurso direto, pontuação entre orações e ao final dessas, problemas que podem ser observados nos trechos:

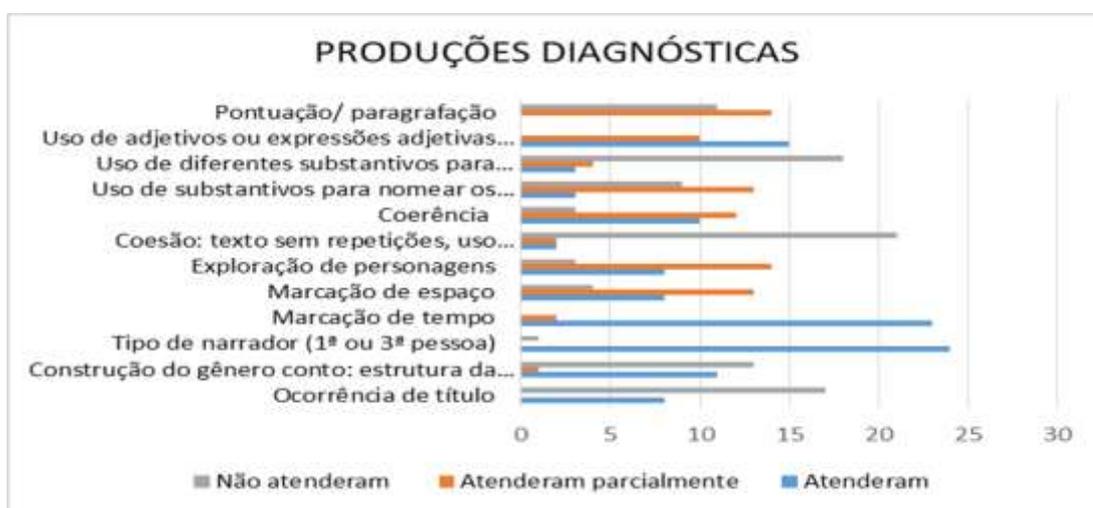
“E o leandro surpreso e feliz au mesmo tempo aseito, ele desejo uma mulher para ficar com ele o resto da vida chamada Bruna esse foi o primeiro pedido e segundo foi um tapete voador o terceiro ser muito feliz com Bruna eles viveram uma aventura, e o vidente continua com ele mas não podiam ser pedidos no vamente o Leandro e Bruna tiverão um filho chamado leonardo ele reptil a mesma coisa que o pai fez e assim eles viveram feliz para sempre.” (N.F.)

“...então quando acabou a dança o jovem José falou: quem é você como você sai dai de dentro mais ai é tão pequeno você vivia ai ai o geneo falou cauma meu jovem menino você podera pedi só três desejo só tres desejo. Então o menino fala eu desejo um pano magico, e uma namorada e aconteceu então o José fala vou

guarda o utimo e o José ficou muito feliz com o genio e os pedidos então eles viveram felizes para sempre” (G.P.S.)

No exemplo anterior, também são observadas dificuldades quanto ao uso dos parágrafos em decorrência do discurso direto, não havendo sinalização de mudança de turno de fala.

O gráfico a seguir registra os itens analisados nas produções diagnósticas e respectivos resultados :



Quadro 6: Gráfico dos dados das produções diagnósticas

Em geral, foi observado que os alunos têm uma noção básica do que seja um conto, o que ficou demonstrado ao se analisarem o atendimento ou não das características típicas da narrativa. Ademais, foi possível notar que eles atendem parcialmente no que tange ao uso adequado das classes de palavras de adjetivo e substantivo no conto, com pouca exploração de substantivos e pouca variação de adjetivos. Essas observações guiaram as demais etapas, visto que já se tinha uma ideia das dificuldades principais dos alunos e do que eles já alcançaram. Para o projeto de intervenção, não se ignoraram outras dificuldades dos alunos nos itens coesão, pontuação, paragrafação e ortografia, os quais foram trabalhados nas reescritas individuais dos textos, mas priorizaram-se, no trabalho conjunto, as considerações de aspectos referentes ao gênero conto e suas características linguísticas, especialmente associadas à coesão, à coerência e ao uso de substantivos e adjetivos.

As produções diagnósticas possibilitaram a percepção da necessidade de uma aplicação em sala de um trabalho mais voltado para a construção da narrativa no gênero conto e para a exploração de substantivos para nomeação e referência, assim como de adjetivos para descrições e para constituição de um pano de fundo da narrativa.

Os aspectos do gênero conto do ponto de vista da narrativa e função e a associação do uso dos substantivos e adjetivos para a construção do texto foram trabalhados a partir da reescrita das produções diagnósticas, da leitura de textos modelares do gênero, contemplados nos contos do livro *Histórias das mil e uma noites* de Ruth Rocha e da produção de conto parodiado. Também na contação de histórias os alunos foram estimulados a explorar o uso de substantivos e adjetivos, observando-se as funções que podem assumir.

4.2 Análise das produções de conto parodiado

O objetivo específico da análise das produções finais, de conto parodiado, foi avaliar o avanço ou não que os alunos apresentaram diante do que não dominavam acerca do gênero conto e do emprego de substantivos e adjetivos, considerando a importância desses usos para a construção do gênero conto parodiado.

Nesta etapa, os alunos trabalharam em grupos de quatro ou cinco pessoas, totalizando, portanto, seis produções escritas analisadas. Tais textos serviram como base para a contação de histórias, atividade a ser analisada no próximo item.

Aspectos observados	Atenderam	Atenderam parcialmente	Não atenderam
Ocorrência de título	6	0	0
Construção do gênero conto: estrutura da narração, conflito e clímax.	4	2	0
Tipo de narrador (1ª ou 3ª pessoa)	6	0	0

Marcação de tempo	6	0	0
Marcação de espaço	6	0	0
Exploração de personagens	6	0	0
Coesão: texto sem repetições, uso adequado de conectivos, períodos não muito longos.	3	3	0
Coerência	4	2	0
Uso de substantivos para nomear os elementos básicos na narrativa	6	0	0
Uso de diferentes substantivos para referenciar, permitindo progressão textual	3	3	0
Uso de adjetivos ou expressões adjetivas para caracterização de novos elementos da narrativa	6	0	0
Pontuação/ paragrafação	0	4	2

Quadro 7: Análise das produções de conto parodiado

O primeiro aspecto analisado foi a **ocorrência de título**. Todos os grupos deram título ao conto, demonstrando um avanço em relação à construção do gênero observada na produção diagnóstica, em que apenas oito dos 25 textos analisados apresentaram o conto com título. Os títulos dos contos parodiados apresentaram um rompimento com os originais, embora tenham mantido o intertexto, o que também revelou a apropriação dos alunos acerca dessa característica: *Ali Babá e os 40 presidiários*, *Ali Babá e as quarentas coisas roubadas*, *O motoqueiro e o gênio*, *O*

mergulhador e sua descoberta, Fernandinho e a lâmpada de led e Como mil y uma noches.

Quanto à **construção do gênero conto** do ponto de vista da estruturação de uma narrativa com introdução, conflito, desenvolvimento com clímax e desfecho, quatro textos apresentaram estrutura adequada – portanto estão inseridos no item “atenderam” - e dois textos “atenderam parcialmente”, considerando que apresentaram muitos eventos no desenvolvimento, o que levou à construção de uma narrativa mais confusa. Porém foi percebido avanço também nesse aspecto, já que os grupos corresponderam ao previsto no conto original, os quais também contemplavam muitos eventos no desenvolvimento. Adequadamente ao que foi solicitado para a escrita do conto parodiado, os alunos situaram as ações na atualidade, com inserções de personagens, nomes, espaços, objetos, fatos contemporâneos, conforme trecho a seguir:

“Era uma vez um mergulhador fazendo uma expedição marítima na praia de Copacabana no Rio de Janeiro.

O mergulhador era jovem e tinha começado sua carreira como mergulhador. Um dia em uma de suas expedições, ele achou uma garrafa de ouro que parecia ser uma relíquia muito antiga com o selo do Rei Salomão.

(...)

Então disse o gênio:

_ Pocha, te dou o braço e você quer a perna! Assim não dá, né

_ pô tá, na crise, qual quer ajuda tá valendo.

_ então tá, mas é só porque sei a situação do Brasil.

(...)”

(L., A., J.L., V.)

O terceiro aspecto analisado foi o **tipo de narrador**. Os seis grupos optaram pelo narrador de 3ª pessoa, mantendo relação com os contos originais. Esse fator já havia se revelado como sendo de uso comum pela maior parte dos alunos na produção inicial. Abaixo, transcreve-se um exemplo:

“Era uma vez um jovem chamado Fernandinho; ele era muito pobre e vivia nos subúrbios de Tokyo.

E um certo dia Fernandinho estava indo comprar Nokia “tijolão” se deparou com uma lâmpada de led e disse:

_ Será que eu compro? Será que gasto o meu dinheiro da mesada? É, vou comprar.

(...)”

(D., A., M., M., B.)

A **marcação de tempo** tinha se revelado no diagnóstico como de domínio maior pelos alunos, visto que a maior parte havia usado o tempo passado, prototípico do gênero conto, conforme Nunes (1995), e mantido marcas temporais no desenvolvimento e no desfecho da narrativa. Nas produções dos contos parodiados, todos os grupos empregaram o tempo passado, de acordo com o exemplo:

“Aladim foi para o porão ver se tinha alguma coisa, e achou uma caixa arebentada e feia, ele a levou para cima, a limpou e viu que estava escrito “Como mil y uma noches. (...)”

(N., B., B.)

A **marcação de espaço** foi bem explorada em toda a narrativa pelos seis grupos, considerando que marcaram espaços com substantivos e advérbios e inseriram espaços modernos, conforme fora solicitado para a construção do conto parodiado. A seguir, trechos para exemplo:

“Em um lugar não tão longe, que se chamava Rio de Janeiro, vivia Ali Babá, que era um homem muito maldoso. Ele era dono de uma loja de motos caras que eram em sua maioria roubadas do Morro do Alemão.

(....)”

(Y., G., L., M.E.)

“(…) Dentro do banco, avistou uma senhora abrindo o cofre com o sensor de voz dizendo:

_Abra-te, Sésamo!

E o cofre se abriu de onde a senhora pegou boa contia de dinheiro. Alil Babá curioso esperou a senhora ir embora e foi ver o cofre quando de repente seu irmão chegou e perguntou:

_ O que você esta fazendo aqui?

(…)”

(G., P.H., G., G., D.)

Nesse sentido, houve avanço, visto que a marcação espacial havia sido bem realizada apenas por oito das 25 produções iniciais.

No aspecto **exploração de personagens**, os seis grupos atenderam, tendo em vista o aparecimento de personagens previstos nos contos originais. Em relação às produções diagnósticas, houve avanço, visto que os personagens nos contos parodiados foram bem caracterizados, o que sinaliza avanço na construção do gênero e no aspecto linguístico pontual utilizado para isso (uso dos substantivos e adjetivos, principalmente), conforme transcrições:

“Era uma vez um trabalhador rural, que se chamava Alil Baba, que trabalhava com plantação de mandioca. Por seu cultivo ser pequeno, não- lhe rendia dinheiro o suficiente. Já seu irmão Cassin era rico, pois tinha uma loja de joias popular.

(…)”

(G., P.H., G., G., D.)

“Aladim abriu a caixa e ficou surpreso ao ver uma lâmpada suja e velha. Ele a limpou e da lâmpada saiu um gênio forte, de olhos verdes, cabelo rosa e pele azul.

(…)”

(N., B., B.)

No item **coesão: texto sem repetições, uso adequado de conectivos, períodos não muito longos**, foram consideradas para análise se os textos apresentaram ou não as relações textuais, como a reiteração, a associação e a

conexão, de acordo com Antunes (2005), através da seleção lexical para evitar repetições, uso adequado de conectivos para estabelecer relações sintático-semânticas adequadas e períodos não muito longos. O levantamento de dados destacou um avanço considerável no aspecto coesão textual nos seis textos, já que as produções apresentaram melhor atendimento à pontuação e paragrafação, assim como ocorreram menos períodos longos e repetições. Tendo como base o levantamento feito das produções iniciais, consideraram-se três textos como tendo atendido a esse item e três como atendido parcialmente, considerando-se as dificuldades de coesão que ainda apresentaram. Esse dado demonstrou avanços, visto que, no diagnóstico da produção inicial, 21 das 25 produções “não atenderam” a esse aspecto.

A seguir, o primeiro trecho retirado de uma produção revela avanços com relação à coesão, fazendo a reiteração de substantivo com pronomes pessoal *ele* e possessivo *seus* e *seu*, uso adequado de expressões adverbiais de tempo e lugar e conectivos, como pronome relativo *que*, conjunção integrante *que*, adverbial *quando* e explicativa *pois*. Apesar disso, ainda ocorreram dificuldades de coesão em relação à pontuação e uso inadequado do pronome relativo sem a preposição em *detector de metais que Alil Baba não conseguil passar*, foi observado considerável avanço.

“(…)

Um dia, Alil Baba foi a cidade fender seus produtos, e percebeu que estava perdido, quando resolveu entrar no banco para pedir ajuda. Na hora de entrar no banco havia um detector de metais que Alil Baba não conseguil passar, pois tinha um prego em sua chinelo, então para entrar ele tirou o chinelo. Dentro do banco avistou uma senhora abrindo o cofre com o sensor de voz dizendo:

_ Abra-te, Sésamo!

(…)”

(G., P.H., G., G., D.)

Já o segundo trecho destacado abaixo revelou problemas de coesão, com repetição dos substantivos *mergulhador*, *garrafa* e *gênio*. Além disso, o primeiro parágrafo dá enfoque a uma determinada expedição do personagem e é interrompido para apresentar o personagem e só então iniciar ou voltar à abordagem

de tal expedição. No terceiro parágrafo, falta um verbo (era, parecia) para que a oração esteja completa.

“Era uma vez um mergulhador fazendo uma expedição marítima na praia de Copa Cabana no Rio de Janeiro.

O mergulhador era jovem e tinha começado sua carreira como mergulhador. Um dia em uma de suas expedições como mergulhador, ele achou uma garrafa de ouro que parecia ser uma relíquia muito antiga com o selo do Rei Salomão.

Então o mergulhador levou a garrafa para a superfície, como a garrafa de ouro o mergulhador achou que poderia ficar milionário.

O mergulhador resolveu abrir a garrafa e saiu um gênio misterioso, o gênio era azul inteligente e forte.

O gênio consedeu ao mergulhador três desejos

(...)”

(L., A., J.L., V.)

No item **coerência**, foram analisados o desenvolvimento da narrativa, que também está relacionado aos aspectos da coesão, permitindo a progressão temática e a não-contradição do texto, de acordo com Antunes (2005). Dos seis textos produzidos, quatro apresentaram desenvolvimento adequado, sem maiores problemas de coerência, e dois textos apresentaram muitos eventos, o que prejudicou a coerência e o entendimento da história. O primeiro trecho foi extraído de um texto que atendeu à coerência; o segundo trecho apresenta confusão de eventos, envolvendo as ações de pescar e acampar. Também, no desfecho do segundo texto, ocorreu ambiguidade, motivada pela dupla referência no masculino que pode ser feita pelo pronome “dele”.

“(...)”

Em uma noite chuvosa, o carro de Cassim quebrou e ele ficou preso em sua loja. Enquanto isso na casa de Cassim, Ali Babá e sua mulher já haviam entrado na caverna e estavam na última armadilha que era um monte de aranhas, e uma aranha entrou acidentalmente na sua calça e picou o seu bumbum, apesar da dor ele se recuperou rápido e juntamente com sua mulher começou a roubar o máximo

de coisas que dessem. O total foi quarenta objetos. A polícia já tinha sido acionada e eles fugiram pelo portão do fundo.

(...)”

(Y., G., L., M.E.)

“(...)”

Um dia chegou nessa cidade um ladrão africano muito perigoso, que o enganou, fingiu ser seu pai e ele acreditou, o ladrão então disse:

_ Meu filho, vamos pescar?

O garoto respondeu:

_ Eu acho melhor irmos acampar e aproveitamos e pescamos.

Chegando no acampamento o bandido levou para um lugar mais distante ainda de lá, o ladrão então disse que iria pescar e deixou o garoto no acampamento.

(...)

O ladrão descobriu que o Aladim estava ostentando dinheiro de novo, estava casado, e bonito. Aladim um dia viajou para África e descobriu que o “pai” dele o roubou, o envenenou e o ladrão morreu.

(...)”

(B., B., N.)

Também houve avanço nesse item. Contudo, não se mostrou tão significativo quanto outros, talvez pela extensão da paródia e, dessa maneira, exigir maior atenção à continuidade temática e ao uso de referentes que contribuem para isso.

Quanto ao **uso de substantivos para nomear os elementos básicos na narrativa**, as seis produções atenderam ao esperado. Consideram-se para análise o uso de substantivos para nomear personagens, espaços, tempo, elementos do enredo e a diversidade ou não desses substantivos. Na avaliação diagnóstica, este aspecto havia sido problemático, visto que apenas três das 25 produções haviam atendido ao critério.

A transcrição a seguir, retirada de um conto parodiado, revela o emprego de substantivos para nomear personagens, espaço, tempo:

“Havia um motoqueiro que se chamava Henrrico e sua bela esposa Helena. Henrrico era esperto e sua amada, por sua vez, era uma ótima contadora de histórias. Os dois viviam se aventurando pelo Brasil.

Em um dia, eles decidiram ir a Copa Cabana e se divertiram lá. Depois resolveram descansar na beira do mar, e Helena começou a contar uma história.

_Há muito tempo atrás um gênio chamado Barnabé se revoltou contra o Rei Salomão, e como castigo prendeu o gênio em uma garrafa.” (A.C., C., J., J.)

Quanto ao **uso de diferentes substantivos para referenciar**, permitindo a progressão, foi observada uma atenção maior por parte dos alunos a fim usarem substantivos sinônimos, por exemplo, para referenciação, revelando, então, um progresso quanto ao emprego de substantivos, embora ainda tenham ocorrido repetições. Nas produções diagnósticas, a grande maioria (18) não havia atendido ao que se esperava sobre esse uso. Já na produção final, três produções atenderam a esse item e três atenderam parcialmente, tendo em vista algumas repetições. O trecho transcrito no item anterior e acrescido de outros parágrafos evidencia o uso do substantivo *amada*, *contadora* e *casal* para referenciação. Também foram empregados pronome pessoal (*eles*), elipses (- *divertiram*, - *prende*, - *ficaram*, - *resolveram*) e advérbios (*lá*) para evitar repetições de substantivos.

“Havia um motoqueiro que se chamava Henrrico e sua bela esposa Helena. Henrrico era esperto e sua amada, por sua vez, era uma ótima contadora de histórias. Os dois viviam se aventurando pelo Brasil.

Em um dia, eles decidiram ir a Copa Cabana e se divertiram lá. Depois resolveram descansar na beira do mar, e Helena começou a contar uma história.

_Há muito tempo atrás um gênio chamado Barnabé se revoltou contra o Rei Salomão, e como castigo prendeu o gênio em uma garrafa.

Por coincidência a maré trouxe uma garrafa idêntica às histórias que Helena contava.

Quando o casal avistou a garrafa, ficaram curiosos e resolveram abri-lá. Então saiu de lá um grande gênio azul dizendo:

_ Olá, sou o gênio Barnabé! Agora que vocês me libertaram vão ter direito a dois desejos, porém terão realizar um desafio.”

(A.C., C., J., J.)

Os dados de **uso de adjetivos ou expressões adjetivas para caracterização de novos elementos da narrativa** revelaram maior apropriação dos alunos quanto ao emprego de adjetivos ou expressões equivalentes comparados às produções iniciais. O avanço foi verificado no aumento de adjetivações não só para personagens principais, como também secundários, além de caracterizações de ambientes e objetos, sendo, portanto considerados como tendo atendido a esse aspecto analisado a totalidade dos textos, conforme trechos transcritos:

“Era uma vez, em uma cidade pequena e bela, um menino rico, que não tinha pai.

Um dia, chegou nessa cidade um ladrão africano muito perigoso, que o enganou, fingiu ser seu pai, e ele acreditou. O ladrão então disse:

(...)

Aladim foi para o porão ver se tinha alguma coisa, e achou uma caixa arebentada e feia, ele a levou para cima, a limpou e viu que estava escrito “Como mil y uma noches”.

Aladim abriu a caixa e ficou surpreso ao ver uma lâmpada suja e velha. Ele a limpou e da lâmpada saiu um gênio forte, de olhos verdes, cabelo rosa e pele azul. O menino ficou empolgado o gênio lhe disse:

_ Você pode escolher três desejos e não me venha pedir mais.

Aladim respondeu que queria uma esposa que fosse filha de um rei rico e poderoso, roupas novas e que voltasse a ter suas riquezas.

O ladrão descobriu que o Aladim estava ostentando dinheiro de novo, estava casado e bonito.

Aladim, resolveu acertar as contas com o ladrão. Um dia, viajou para a África e descobriu que o “pai” dele o roubou, o envenenou e o ladrão morreu.

E Aladim ficou feliz para sempre com sua esposa... tá, sempre é tempo demais foram felizes por muito, muito tempo.”

(N., B., B.)

“Havia um motoqueiro que se chamava Henrrico e sua bela esposa Helena. Henrrico era esperto e sua amada, por sua vez, era uma ótima contadora de histórias. Os dois viviam se aventurando pelo Brasil.

Em um dia, eles decidiram ir a Copa Cabana e se divertiram lá. Depois resolveram descansar na beira do mar, e Helena começou a contar uma história.

_Há muito tempo atrás um gênio chamado Barnabé se revoltou contra o Rei Salomão, e como castigo prendeu o gênio em uma garrafa.

Por coincidência a maré trouxe uma garrafa idêntica às histórias que Helena contava.

Quando o casal avistou a garrafa, ficaram curiosos e resolveram abri-la. Então saiu de lá um grande gênio azul dizendo:

_ Olá, sou o gênio Barnabé! Agora que vocês me libertaram vão ter direito a dois desejos, porém terão realizar um desafio.

(...)

_Nosso primeiro desejo é ganhar um quadricículo preto, com duas caveiras e bem potente. E o segundo é conseguir cumprir esse desafio. Foram de avião.

Então Henrico e Helena chegaram à África. Depois de uma longa caminhada, estavam muito perto do templo e surgiram várias armadilhas. E eles ficaram presos em uma rede.

(...)

Os desejos foram realizados e viveram felizes para sempre.”

(A.C., C., J., J.)

O item **pontuação e paragrafação** apresentou dados melhores quanto ao emprego do discurso direto e uso do travessão e parágrafos na troca dos turnos de fala. Ainda demonstraram dificuldades com o emprego da vírgula, embora tenham sido explorados nas reescritas a pontuação e o parágrafo. Vale ressaltar que são alunos do sexto ano e, por isso, previsível que apresentem esse estágio em relação à pontuação, item que será trabalhado em outros anos também.

Sendo assim, observa-se que ainda ocorreram dificuldades que devem ser trabalhadas. Foram considerados quatro textos no item “atenderam parcialmente” e dois no item “não atenderam”, a partir dessas dificuldades, em contraposição aos

dados anteriores de que a produção de nenhum aluno havia atendido ao que se esperava quanto a esse item.

O exemplo a seguir demonstra o uso adequado de travessão e do discurso direto, porém com o uso de vírgula no lugar do ponto.

“(...) E os ladrões estavam forçando o gênio a dar magia a maquina para dominar o mundo, e Fernandinho correu e emperrou os ladrões libertando o gênio, e Fernandinho disse:
_ Desejo que isso acabe.
(...)”(D., A., M., M., B.)

A transcrição abaixo revela uso inadequado da vírgula ou falta dela.

“(...) Então o mergulhador levou a garrafa para a surperfície, como a garrafa era de ouro o mergulhador achou que poderia ficar milionário. (...)”
(G., P.H., G.P., G.P. S., D.)

A seguir, registra-se o gráfico com os itens analisados nas produções finais e respectivos resultados:



Quadro 8: Gráfico dos dados das produções finais

A análise dos dados das produções iniciais ensejou a montagem de aulas que visassem a contribuir para avanços nas produções finais, no que tange ao

conhecimento do gênero e, especialmente, à proeminência de usos linguísticos de substantivos e adjetivos como itens cruciais à construção da narrativa.

Dessa forma, a comparação entre as análises revelou que as produções de conto parodiado evidenciaram o avanço dos alunos na construção do gênero e, principalmente, na apropriação do uso de substantivos para nomeação e referência e adjetivos para descrições de personagens, espaços, objetos e constituição do pano de fundo da narrativa.

Assim, a análise das produções iniciais de conto com a turma, as atividades de reflexão e reescrita, a elaboração do conto parodiado em grupos - contribuindo para trocas entre os alunos e construção coletiva de texto – e o trabalho com os itens linguísticos sob o viés da análise linguística revelaram ser um caminho mais dinâmico e de apropriação efetiva de práticas de linguagem pelos estudantes.

4.3 Análise da contação de histórias

A fim de se explorar o eixo da oralidade no projeto, por meio do trabalho com um gênero oral, e de se associar o estudo do substantivo e do adjetivo a essa diferente modalidade, é que se propôs a contação de histórias dos contos parodiados neste projeto. Conforme Schneuwly (Schneuwly & Dolz, 2004), trabalhar os gêneros orais pode dar acesso aos alunos a diversas atividades de linguagem, abrindo caminhos diversificados a eles de acordo com suas personalidades. Apesar de haver supervalorização da escrita na escola e na sociedade, segundo os autores, a oralidade deve ser trabalhada em sala de aula.

Na mesma perspectiva, os PCN (1998) orientam a organização e a legitimação da oralidade pela escola como objeto que o falante manipula constantemente, a fim de usá-lo em contextos que ainda não lhe são familiares. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. De acordo com o documento:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p. 67, 68)

Considerando também que a oralidade é uma habilidade da qual a gramática normativa não se ocupa, tendo como análise a escrita apenas, propôs-se como culminância do projeto a contação de histórias e a análise dessa atividade com os alunos, os quais puderam refletir na atuação das classes de palavras substantivo e adjetivo na oralidade. Também foi explorada a forma como a contação de histórias pode influenciar na capacidade de escuta e compreensão dos alunos que ouviram a contação.

Os alunos se sentiram motivados e interessados, já que foi a primeira vez em que participaram de uma atividade formal como contadores de histórias. Os vídeos assistidos, os ensaios, as orientações e a mediação da professora foram fundamentais para a concretização do evento. Embora tenha havido ensaios e preparação da contação de histórias, percebeu-se a timidez de alguns na realização. Certamente, a outras atividades orais que realizarem no contexto escolar ou público, levarão essa experiência e sentir-se-ão mais à vontade e mais preparados. Esse fato também reforça a importância de se criarem mais oportunidades para o desenvolvimento da oralidade na escola.

Outro aspecto interessante a ser destacado foi o envolvimento de outras turmas e professores da escola ao assistirem a contação ou mesmo observarem a movimentação e o envolvimento dos estudantes.

O espaço para a realização da contação foi a biblioteca e as salas de aulas, tendo como público-alvo turmas de quinto ano da escola pública onde se deu a intervenção. A atividade foi filmada por um profissional e os envolvidos se sentiram valorizados. Foi um momento de protagonismo e autoria dos alunos. Os grupos levaram alguns objetos e adereços para compor a narrativa, mas o destaque foi a divisão das falas, oportunizando a participação de cada um dos alunos dos grupos e a exploração de características como a entonação, o volume de voz, os recursos gestuais e as formas de tornar mais claro o texto. Pela primeira vez, os alunos experienciaram essa atividade oral como protagonistas e tomaram consciência do papel dos substantivos e dos adjetivos na narrativa oral.

Em aulas seguintes à contação de histórias, a turma assistiu, na sala de aula, à gravação dessa atividade, com o objetivo de analisar os recursos utilizados na oralidade e a exploração das classes de palavras substantivo e adjetivo na

composição da narrativa, pensando, nesse momento, paralelamente, na relação com a expressão facial e gestual.

Conforme sinalizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), uma das diferenças do trabalho de oralidade e escrita é a possibilidade de revisão. Na atividade de escrita, o processo de produção e o produto final são, em geral, separados, excetuando casos de interações escritas diretas, como por meio da Internet. Assim, o escritor produz um texto que permanece provisório enquanto submetido à reescrita, considerando o texto como objeto possível de ser retrabalhado. O aluno aprende que escrever é também reescrever. No caso dessa intervenção, o caminho entre a primeira produção diagnóstica e a produção escrita final permitiu aos alunos novas apropriações e progressos, analisados em itens anteriores. Já na produção de um texto oral, a lógica é diferente:

O processo de produção e o produto constituem um todo. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível numa certa medida. É importante criar automatismos; preparar a fala, sobretudo se esta é pública, por meio da escrita e da memorização; considerar seu texto oral como o produto de uma preparação aprofundada que, em situação, não supõe, de fato, mais do que variações devidas aos imprevistos da comunicação em ato. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 95)

No caso da contação de histórias, os alunos partiram de um gênero escrito a ser oralizado. Contudo, o objetivo não foi apenas de que decorassem falas, mas que adequassem suas falas ao público, ao tamanho da sala em que se contaria a história, ao número de ouvintes e que se estivessem atentos àquilo que era principal do texto, a fim de que, se um aluno esquecesse a sua fala, outro poderia intervir ou mesmo poderia dizer o texto em outras palavras.

Nesse sentido, o projeto de intervenção aqui realizado buscou tratar a oralidade e a escrita não como propriedades de sociedades diversas, mas como duas práticas sociais, conforme defende Marcuschi (2004):

A hipótese que defendemos supõe que: *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. (...) Na realidade, temos uma série de textos produzidos em condições naturais e espontâneas nos mais diversos domínios discursivos das duas modalidades. Os textos se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos. Observa-se o caso dos textos de um noticiário televisivo. Trata-se de textos originalmente escritos que o leitor só recebe oralmente. A questão é: o noticiário de televisão é um evento de oralidade ou letramento?* (MARCUSCHI, 2004, p. 37, 38)

Marcuschi (2004) pondera sobre a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, já que fazem parte do mesmo sistema da língua:

São, portanto, realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Além disso, os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímica etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador, e grafismos de todo tipo). (MARCUSCHI, 2004, p. 38, 39)

Assim, na contação de histórias, os alunos utilizaram o texto escrito como base, porém o exercício da atividade oral permitiu alterações na fala e utilizou, ainda, recursos gestuais, faciais, volume de voz, entonação.

Schneuwly & Dolz (2004) ponderam a diferença na observação dos produtos escrito e oral. No primeiro o comportamento do texto é observável como um objeto exterior, possível de ser orientado pelo próprio olhar. No caso do segundo, o objeto produzido desaparece imediatamente e não se presta à análise posterior com o objetivo de se compreender e observar seu modo próprio de funcionamento. Completam os autores que existe apenas um procedimento para tornar observável o comportamento do texto oral: “(...) a gravação, que transforma a fala num objeto que o produtor ou o ouvinte pode escutar novamente; que pode ser, facilmente, comparado a outras falas; sobre o qual podem ser formuladas hipóteses a se verificar; que pode ser eventualmente transcrito”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 95)

Nessa perspectiva, a contação de histórias foi filmada, inclusive para possibilitar a análise da atividade e, mais especificamente, da forma como o substantivo e o adjetivo tiveram papéis relevantes na produção desse gênero oral. Assim, o trabalho de análise da contação de histórias foi realizado coletivamente a partir do vídeo da atividade assistido pelos alunos em aulas seguintes. Primeiro, a turma assistiu à gravação sem interrupções; depois a professora retomou trechos com os alunos. Com essa mediação e através de questionamentos e observações, a professora e os alunos registraram pontos alcançados e aqueles que poderiam ser melhorados e mais explorados na oralidade.

A entonação, o volume de voz, a criatividade ao improvisar, as expressões gestuais e faciais foram analisadas, refletindo-se sobre o aspecto pragmático da

língua. O alunos manifestaram excelente participação nessa análise e, juntamente com a professora, apontaram ganhos, contudo consideraram a estreia em uma contação de histórias, o pouco trabalho com a oralidade na escola e a timidez como itens que dificultaram a manifestação mais livre e segura dos alunos nessa atividade.

A revisão teórica das classes de palavras, citadas neste projeto, não consideram como um possível critério de análise a implicação da função das classes de palavras na oralidade. Entretanto, nesta pesquisa, ao se analisar a função do substantivo e dos adjetivos nos mais diversos níveis linguísticos, notou-se ser propício fazê-lo também quanto ao nível pragmático a partir da contação de histórias.

Assim, na análise mais específica dos objetos de ensino deste projeto frisou-se a percepção de como as classes de palavras substantivo e adjetivo são relevantes na oralidade para a atividade de se contar histórias. A partir dos vídeos, percebeu-se que a maior parte dos grupos deu especial ênfase para os nomes de personagens, espaços e suas devidas retomadas, a fim de ficarem claros para os ouvintes nomes que são essenciais para designação de elementos cruciais da narrativa, os quais são, em sua grande parte, demarcados por meio de substantivos. Os grupos que não o fizeram em algum (ns) momento (ns) perceberam que haveria necessidade de maior entonação nos substantivos, principalmente na apresentação dos personagens, lugares e retomadas desses.

Um fato interessante foi a diferença observada entre a contação de histórias do primeiro grupo e dos seguintes, quando os alunos já estavam mais à vontade e exploraram mais a entonação e a expressão facial e gestual, o que permitiu maior interação dos ouvintes, que participaram rindo, por exemplo, em trechos, o que, na primeira apresentação, não ocorreu.

Com relação ao uso do adjetivo, observou-se que ele assume o papel de caracterizar, o que não se reflete de maneira crucial na oralidade, quando observada a atividade de contar histórias. Aqui, considerou-se o texto como também forma de manifestação corporal. A turma observou que o contador de histórias deve usar os adjetivos do texto como forma de incentivar, por meio de expressões faciais, olhar, gestos e volume de voz, o ouvinte a entender as nuances de caracterização de personagens e objetos, de tempo e espaço. Nessa análise, os alunos consideraram também a participação dos ouvintes que, ao manifestarem boa compreensão da

história, demonstrando se gostaram mais ou menos, implicaram diretamente no melhor desempenho dos contadores de histórias, que apresentou melhor expressão facial e gestual no uso dos adjetivos e expressões caracterizadoras.

Sendo assim, a contação de histórias propriamente e a análise feita coletivamente contribuíram para a legitimação e a organização da oralidade na escola, através do acesso dos alunos à exploração do oral e à observação desse. Embora a contação de histórias tenha partido do gênero conto na modalidade escrita, ela apresentou variações e improvisos próprios da oralidade, e permitiu aos estudantes perceberem a manifestação das classes de palavras substantivo e adjetivo sob a perspectiva pragmática.

A análise coletiva evidenciou que, apesar de o substantivo e o adjetivo serem classes pensadas para a categorização principalmente da escrita, podem ser estudados sob um viés pragmático, de uso e de reflexo de uso da escrita para a oralidade, em que o aluno reflete, pensa sobre o texto escrito e demonstra por meio de gestos e expressões faciais o que está demarcado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou de questões que circundam o ensino de língua materna e se refletem em situações de desconforto para docentes e fracasso para os discentes, tais como: deve-se ensinar ou não gramática? ; como ensinar e para que ensinar? ; que caminho adotar? ; como se realiza um trabalho que parta efetivamente do texto? ; o que dizem as orientações oficiais?. Levantadas essas reflexões, esta pesquisa evidenciou a necessidade de um trabalho que associasse o ensino de gramática às práticas sociais. Como se trata de um mestrado profissional, a pesquisa realizada pautou-se na realidade de sala de aula de Língua Portuguesa, com a elaboração de intervenção e aplicação real numa turma de sexto ano do ensino fundamental II. Para tanto, elegeu-se o gênero textual conto e conto parodiado para o ensino das classes de palavras substantivo e adjetivo, sob o viés da análise linguística, considerando serem esses itens linguísticos proeminentes ao gênero em questão, além de serem previstos no planejamento de sexto ano, público alvo da intervenção. Subjacentes a esse objetivo principal, os objetivos específicos foram apresentados nas etapas desenvolvidas durante o projeto e exploraram aspectos de leitura, de escuta e de produção textual escrita e de produção textual oral do aluno, dentro das orientações dos PCN (Brasil, 1998), que destacam esses quatro eixos básicos de ensino.

Propondo um trabalho diferenciado do que tradicionalmente e comumente se realiza no ensino de gramática nas escolas públicas, é que foi elaborado este projeto de intervenção e aplicado em sala de aula de Língua Portuguesa. A hipótese inicial era a de que, desenvolvendo um trabalho reflexivo no ensino do substantivo e do adjetivo ancorado nos gêneros textuais, o aluno se apropriasse de mecanismos linguísticos pautados no uso real para suas produções orais e escritas, para a sua formação no caráter de usuário e também de observador da língua.

A prática se fundamentou nas seguintes bases teóricas: estudos linguísticos de Franchi (1991) Geraldi (1997, 2010, 2014), Mendonça (2006), Reinaldo e Bezerra (2013) e Suassuna (2012); na reflexão linguística em detrimento do ensino tradicional de gramática em Possenti (1996); Lima, Marcuschi e Teixeira (2012); Neves (2002, 2015) e Antunes (2014); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); nas concepções de gramática e nas questões ligadas ao seu ensino com

Travaglia (2003) e Neves (2002, 2015); na análise do ensino de classes de palavras em Pinilla (2007), Perini (2001, 2006) e Bagno (2011); na abordagem de gêneros textuais com Schneuwly & Dolz (2004) e em pesquisa de Sigiliano & Silva (2017) que investiga a aderência de práticas de análise linguística em livros didáticos.

Assim, buscou-se a reflexão sobre os fatos da língua, sobre os usos linguísticos e a experimentação de possibilidades, conforme sinaliza Franchi (1991), como caminho para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. A proposta foi associar atividades linguísticas e eplilinguístias, para se chegar à metalinguagem, considerando as atividades linguísticas como as ações linguísticas que são praticadas nas interações; a reflexão epilinguística centrada no uso de recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/ escritor; e a metalinguística com alvo na construção de noções para a categorização desses recursos, por meio de conceitos e classificações.

Dialogando com esse autor, Lima, Marcuschi & Teixeira (2012) defendem a perspectiva de que estudar os fenômenos gramaticais da língua é trazer a língua viva para a sala de aula, é contextualizar o estudo de gramática, acionando um gênero textual.

Também Neves (2015) sugere partir dos usos para refletir sobre a norma, e não o caminho contrário, o que tradicionalmente se faz.

Pesquisa atual (Sigiliano & Silva, 2017), que analisou práticas de análise linguística em livros didáticos aprovados pelo PNLD (2017), observou maior aderência dos pressupostos da análise linguística em um trabalho voltado para a reflexão e uso da língua. Em contrapartida, há livros que se fundamentam numa perspectiva transmissiva e professores acomodados à prática tradicional.

Sendo assim, este trabalho priorizou a gramática reflexiva, à luz da análise linguística, focando numa concepção mais produtiva de ensino de língua, visto que contextualizar o ensino de gramática, sob o viés da análise linguística se apresenta como alternativa em um movimento de revisão crítica em relação ao caminho tradicional para se ensinar língua, segundo Mendonça (2006) e Suassuna (2012).

A intervenção descrita nesta pesquisa adotou uma concepção interacionista da linguagem, consoante Antunes (2014), evidenciando que a gramática não se

constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes.

Nesse mesmo sentido, os PCN (1998) apontam o texto como unidade básica do ensino de língua, pensando nas demandas sociais dos alunos e quais práticas possibilitam ampliar sua competência discursiva, o que não pode se dar através de um ensino decorrente de análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são tomadas como exemplos para o estudo gramatical.

Assim, quanto ao ensino específico dos itens gramaticais substantivo e adjetivo, focos deste projeto, Perini (2001) defende que é preciso classificar as palavras para poder tratar delas com um mínimo de economia, da mesma maneira como em outras ciências e faz crítica ao aspecto dos critérios, que não consideram a flexibilidade das palavras de acordo com a comunicação e com mudanças de sentido. Na mesma direção, Pinilla (2007) critica a mistura de critérios ou falta deles e defende que é preciso utilizar múltiplos critérios - funcional, mórfico e semântico -, para estabelecer as classes de palavras, e atrelar o ensino a um trabalho com textos, a fim de que o aluno conheça a atuação de cada classe na organização dos gêneros textuais. Considerando as ponderações desses autores, este projeto associou o ensino das classes de palavras substantivo e adjetivo à leitura e produção do gênero conto, observando e ressaltando os aspectos mórfico ou formal, semântico, funcional e pragmático. Embora os estudos de classes de palavras, que fundamentaram este projeto, não tenham considerado o critério pragmático como possível critério de análise das classes gramaticais, tornou-se propício em função do trabalho com a oralidade.

Schneuwly & Dolz (2004) também consideram que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. Por isso, o projeto apresentou o gênero conto como ponto de partida para o ensino de língua. A aplicação do projeto acabou por apresentar também essa hipótese: um ensino produtivo a partir e pelas práticas sociais. Os autores sugerem o trabalho com sequência didática com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, dando-lhe acesso a práticas de linguagens novas ou que ainda não dominam. A sequência didática elaborada no projeto de intervenção apresentou

atividades organizadas em dez etapas em torno do gênero conto oral e escrito, explorando a escuta, a leitura e a produção de texto.

Conforme sinalizam Dolz, Noverraz & Scheneuwly (2004), a sequência didática deve eleger um gênero textual de estudo, que, neste caso, foi o conto. O projeto iniciou-se com uma produção diagnóstica do gênero conto, módulos de atividades com o objetivo de trabalhar o que não estava consolidado ou era novo para o aluno e uma produção final escrita de conto parodiado, a qual ensejou a produção oral *contação de histórias*.

A etapa 1, **Contando história *As mil e uma noites***, apresentou aos alunos versões variadas da obra *As mil e uma noites*, que teve sua origem em histórias orais, possibilitou-lhes a escuta de história e iniciou a reflexão quanto aos usos de nomes e descrições em produção escrita. Houve exploração dos critérios mórfico, semântico e funcional em abordagens do substantivo e adjetivo nas associações das fichas, construção de frases e produção da lista de presentes.

A etapa 2, **Conhecendo a cultura oriental**, apresentou dois momentos que contribuíram para a contextualização da obra *As mil e uma noites* e ampliaram os conhecimentos dos alunos. O primeiro foi a visita de um nativo oriental à escola alvo da pesquisa, o qual apresentou, em um bate-papo com os estudantes, hábitos, fotos, objetos e vestuário próprios da sua cultura. O segundo momento propiciou pesquisa extraclasse sobre os mesmos aspectos abordados na visita, que foram levantados coletivamente em roda de conversa em sala.

A etapa 3, **(Re)conhecendo o gênero conto**, diagnosticou o que o aluno conhecia do gênero conto e o que ainda precisava dominar, conforme a proposta de sequência didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), a fim de dar-lhe acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Através de imagens sequenciais, os alunos produziram um conto. Essa produção inicial foi corrigida pela professora e reescrita pelos alunos individualmente na etapa 5. Os dados foram objeto de análise, tanto do ponto de vista da composição do conto, quanto do uso de substantivos e adjetivos em função do gênero.

Na etapa 4, **Lendo textos modelares: os contos de Scherazade**, os alunos conheceram textos modelares do gênero, através da leitura de contos em seu suporte, o livro de *Histórias das mil e uma noites*, adquirido para o projeto: *Aladim e a lâmpada maravilhosa*; *O pescador e o gênio*; *Ali Babá e os quarenta ladrões*. Em

grupos, os contos foram lidos, observando perspectivas diferentes: (1) personagens e características; (2) enredo (destacando conflito e clímax), tempo e espaço. O contato, a apreciação do livro e a leitura dos contos permitiram aos alunos a convivência com a ficção, com a literatura a apreensão dos recursos linguísticos expressos pelo texto (MAIA, 2007), objetivando também a interpretação do mundo e da vida, na medida que busca a formação de leitores (AZEVEDO, 2007).

Na etapa 5, **Nomes e características na construção textual do conto**, foi reforçada a percepção que os alunos tiveram sobre a função de nomear e a de caracterizar, descrever, nos textos, refletindo, conforme propõe a análise linguística, sobre a proeminência das categorias linguísticas substantivo e adjetivo no gênero conto, ressaltando a convergência entre narração e descrição. Na retomada dos contos foram observados os critérios mórfico, semântico e funcional dessas categorias. Finalizando esta etapa, os alunos receberam a correção das produções diagnósticas, as quais foram comentadas pela professora e reescritas pelos alunos.

A etapa 6, **Lendo conto parodiado**, oportunizou aos alunos a escuta do conto de fadas *Branca de Neve e os sete anões* e a leitura do conto parodiado *Branca de Fome e os sete anões*. Objetivaram-se a continuidade à exploração dos aspectos linguísticos substantivo e adjetivo proeminentes nos contos, a apresentação de diálogos entre textos, conforme sugerem Koch & Elias (2014) e o acionamento do conhecimento prévio do leitor, orientando-os para a produção escrita da próxima etapa.

A etapa 7, **Produzindo conto parodiado**, teve como proposta a produção escrita de um conto parodiado pelos alunos, fechando a sequência didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Essas produções foram submetidas à análise da professora no que diz respeito aos aspectos destacados nas produções diagnósticas, quanto à frequência do uso de substantivos para nomeações dos elementos básicos da narrativa e retomadas, do uso de adjetivos para caracterizações e descrições, compondo trechos descritivos por meio do adjetivos e quanto à constituição do gênero conto.

A etapa 8, **Explorando o uso de substantivos e adjetivos no gênero conto parodiado**, objetivou a reescrita das produções finais pelos alunos. Com a mediação da professora e o trabalho em grupo, observaram-se a estrutura e a função do conto parodiado, o uso de substantivos e adjetivações nesse gênero, o uso dos recursos

coesivos na referência a substantivos (substantivos sinônimos, pronomes, hiperônimos e hipônimos e elipses), a concordância de adjetivos com os substantivos, o uso de locuções adjetivas e orações com valor adjetivo.

A etapa 9, **Recontando histórias oralmente**, priorizou o trabalho com a oralidade, através da contação de histórias dos contos parodiados, pensando na oralidade e na escrita como práticas sociais (MARCUSCHI, 2004). Essa atividade envolveu a turma alvo da pesquisa e outras turmas da escola que assistiram à contação. Ao final desta etapa, a turma alvo avaliou a atividade, a partir da fimalgem da contação e de um exercício de expressão facial associada a adjetivos. Evidenciou-se a relação entre os usos de substantivos e adjetivos e a entonação de voz e expressão facial e gestual, numa abordagem sob o viés pragmático da língua.

A etapa 10, **Os múltiplos aspectos do substantivo e do adjetivo**, objetivou a sistematização das classes de palavras substantivo e adjetivo, abordando os critérios mórfico, semântico e funcional dessas categorias, através de retomadas de etapas do projeto, produções e reflexão conjunta de professora e alunos. Partindo de atividades linguísticas de uso do aluno, passou-se à reflexão em atividades epilinguísticas, chegando à atividade metalinguística.

O desenvolvimento da autoria docente, do protagonismo discente, do trabalho cooperativo, da análise de recursos linguísticos através de práticas sociais, da apropriação desses recursos podem ser destacados nas ações desenvolvidas neste projeto.

Considerando a proposta do Mestrado Profletras, este trabalho apresentou caráter intervencionista na sala de aula de língua, associando a teoria à prática. Portanto, adotou-se a metodologia pesquisa-ação (Thiollent, 2006; Desroche, 2006; Morin, 2004; Elliott, 1997). A partir de uma situação problema, elaboraram-se estratégias de ação, que foram aplicadas e revistas quando necessário, num movimento de ação-reflexão-ação, para se chegar a uma nova situação mais produtiva, que também passou por análise. Esse processo contou com a participação e envolvimento da professora e dos alunos, numa construção coletiva, conforme essa metodologia, em que autores de pesquisas e os atores sociais se encontram reciprocamente implicados.

Os dados iniciais das produções diagnósticas ensejaram a necessidade de exploração de aspectos do gênero conto ainda não dominados pelos alunos, assim

como confirmaram o pouco uso dos substantivos e adjetivos na construção de sequências narrativas e descritivas no gênero.

A comparação entre a análise dos dados das produções diagnósticas e dos dados das produções finais evidenciou vários avanços e apropriações por parte dos discentes, que demonstraram nas produções finais domínios que não tinham no início do projeto. Enquanto as produções diagnósticas iniciais apresentaram dados de dificuldade ou não apropriação de alguns conhecimentos, como ocorrência de título no conto, composição do gênero conto, marcação de espaço, coesão, exploração de substantivos para nomear ou referenciar e adjetivos diferentes para compor caracterizações, pontuação e paragrafação adequadas; as produções finais evidenciaram dados positivos quanto à ocorrência de título no conto, função e construção do gênero conto, apropriação da atuação das classes de palavras substantivo e adjetivo na construção de trechos narrativos e descritivos, na construção de pano de fundo da narrativa, apresentação de personagens e espaços e suas caracterizações. Os resultados foram melhores também em relação à marcação de tempo, à marcação de espaço, aos itens coesão e coerência e à pontuação e paragrafação. Também pôde ser avaliada a contação de histórias, que revelou por parte dos alunos percepção do reflexo do uso dos itens linguísticos substantivo e adjetivo associados ao gênero conto na oralidade.

Este projeto oportunizou questionamentos quanto ao ensino de gramática nas salas de aula de Língua Portuguesa e quanto à sua eficácia no sentido de formação de estudantes que compreendam e saibam lidar com a língua em práticas sociais. As atividades desenvolvidas na intervenção assumiram a perspectiva reflexiva da análise linguística e da gramática contextualizada e, por isso, apoiaram-se em um trabalho que associou os usos linguísticos a gênero textual formal escrito e oral.

As hipóteses iniciais de que um trabalho mais produtivo no ensino de língua sob o viés da análise linguística e de que um ensino que atrelasse o uso do substantivo e do adjetivo aos gêneros textuais contribuiriam para a construção do falante/ escritor/ observador da língua puderam ser confirmadas. Assim como, esse caminho reflexivo, pautado em práticas sociais e diferente do que tradicionalmente é realizado, em geral, nas aulas de Língua Portuguesa, permitiu um resultado concreto e mais consciente das possibilidades de uso real da língua pelo aluno.

Todo o processo foi muito natural e contou com expectativas, envolvimento e protagonismo dos estudantes. De fato, autora e atores da pesquisa-ação se misturaram numa construção coletiva, que, certamente, apresentou impacto na visão dos discentes quanto ao estudo da língua materna, no trabalho da docente pesquisadora e em sua formação continuada e impacto social, considerando o envolvimento e a apreciação positiva de outros segmentos da escola, outras turmas e comunidade, nas pessoas dos responsáveis, que apoiaram o projeto.

É possível dizer que este trabalho, mediado pela pesquisa-ação, foi uma visita à outra margem, uma possibilidade de atravessar a ponte, de refletir sobre as práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa e trilhar novos caminhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- AZEVEDO, Ricardo. *Conto popular, literatura e formação de leitores*. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>
Acesso em 13/09/2017.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, Marcos. *Gramática, pra que te quero?: os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português*. Curitiba: Aymará, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 24/01/2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. Teoria. Análise didática. São Paulo: Moderna, 2000, pp. 92-149.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- DESROCHE, Henri. *Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa*. In: THIOLENT, Michel (org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: EdUFSCar, 2006
- ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

ESTERL, Arnica. *As mais belas histórias das Mil e uma Noites*. Título original: Die Schönsten Märchen aus 1001 Nacht. Tradução: Alexandre Flory. Ilustrações: Olga Dugina. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

GALLAND, Antoine. *As mil e uma noites*. Tradução de Alberto Diniz; apresentação de Malba Tahan. Rio de Janeiro: Ediouro, 19___. Clássicos de bolso.

GALLAND, Antoine. *As mil e uma noites/ [versão de] Antoine Galand; tradução de Alberto Diniz; apresentação de Malba Tahan*. 19ªed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010, p. 81-101.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LADEIRA, Julieta de Godoy. *As mil e uma noites*. Adaptação em português de Julieta de Godoy Ladeira. São Paulo: Scipione, 1997. Série Reencontro literatura.

LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth; TEIXEIRA, Cristina. *Ensino de gramática e trabalho com textos: atividades compatíveis*. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (orgs.) *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDONÇA, Márcia. *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: Bunzen, Clécio & Mendonça, Márcia (orgs.) *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 2)

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 4ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

NÓVOA, Antônio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Simpro (J.S. Faro e Priscilla Gutierre), 2007.

NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

OCHOA, Núria. *As mil e uma noites*/ Anônimo; [adaptação Núria Ochoa]; tradução Leny Werneck. São Paulo: Moderna, 2008. (Meus primeiros clássicos). Título original em espanhol: *Las mil y una noches*.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. 1ªed. São Paulo: Telos, 2012.

PENTEADO, Jacob. *As mil e uma noites: coletânea de novelas orientais*. Tradução de Jacob Penteado. Ilustrações de Gaetano Proietti e Giovanni Di Stefano. Livraria Martins Editora S.A., 1960.

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2001.

PERINI, Mário Alberto. *Princípios de linguística descritiva*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PINILLA, Maria da Aparecida de. *Classes de palavras*. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues & BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

PROPP, Vladímir. *As raízes do conto maravilhoso*. Trad. Rosemary Costhek Abílio, Paulo Bexerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROCHA, Ruth. *Histórias das mil e uma noites*. Ilustrações de Alexandre Rampazo. São Paulo: Moderna, 2010.

RUIZ, Eliana Donato. *Como (não) corrigir redações na escola*. In: *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGILIANO, Natália Sathler and SILVA, Wagner Rodrigues (2017): *Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial*. In Magalhães, Tânia./ Garcia Reis, Andreia Rezende./ Ferreira, Helena Maria/ (orgs). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

- SISTO, Celso. *A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil*. Disponível em <http://www.celsosisto.com>. Acesso em 11/08/2017.
- SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- SOUZA, Maurício de. *Branca de fome e os sete anões*. In: SOUZA, Maurício de. *Manual de receitas da Magali*. São Paulo: Globo, 1996.
- SUASSUNA, Lívia. *Ensino de análise linguística: situando a discussão*. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana (orgs.) *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- THIOLLENT, Michel (org.). *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: EdUFSCar, 2006.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.
- VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. *As mil em um noites/ Contos selecionados*. São Paulo: Editora Sol, s.a.
- WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

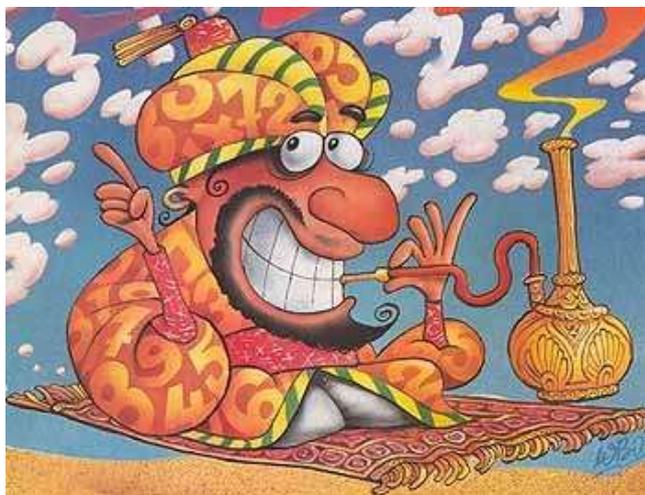
ANEXOS

ANEXO I: FICHAS PARA ASSOCIAÇÃO DE NOMES E CARACTERÍSTICAS

Fichas azuis	Fichas rosas
As Mil e Uma Noites ou Alf Lailah Oua Lailah	Clássica, oriental, mágica, labiríntica, narrativa.
Rei Sharyar	Líder, traído, furioso, vingativo, apaixonado, poderoso.
Rei Shazenan	Admirado, traído, irmão, imperador.
Sherazade	Jovem, bela, inteligente, astuta, solteira, corajosa.
Dunyazade	Pequena, atenta, irmã.
Primeiro-ministro	Empregado, preocupado, servil.
Histórias	Longas, sem fim, fascinantes, com suspense.
Palácio	Suntuoso, rico, grande.

ANEXO II: FICHAS MOTIVADORAS

Que história vem aí?



Uma caravana passa com seus camelos por um oásis, em meio ao deserto. Um grupo de dançarinas, com roupas coloridas e transparentes prepara-se para iniciar o espetáculo da dança do ventre. Reis, rainhas e súditos. Tapetes mágicos e gênios.

Que cenário é este?



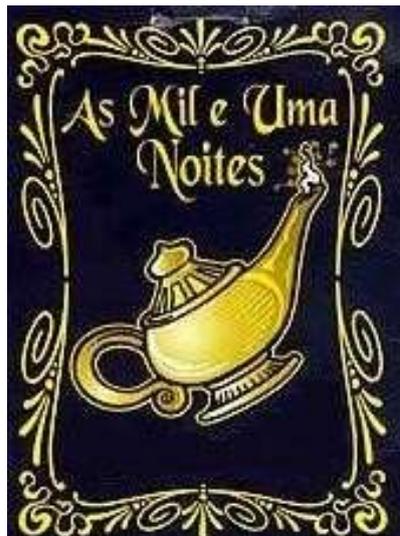
Ricos palácios; cidades antigas, ruas estreitas, onde vivem mercadores de tecidos e tapetes.

Já ouviu falar desses costumes?



Ritual das orações diárias ao amanhecer; mulheres sempre protegidas por escravos; aventuras; escravos, escravas e súditos ao serviço de reis. Caçadores e caçadas. Dança do ventre.

Atenção, porque lá vem história!!!



ANEXO IV: CURIOSIDADES SOBRE OS CONTOS DE AS MIL E UMA NOITES

CONTOS DE AS MIL E UMA NOITES: CURIOSIDADES

Profª Denise



- 1- A cidade de Samarcanda fica, atualmente no Uzbequistão, que é um país muçumano, na fronteira com Afeganistão.
- 2- Primeiro ministro ou grão-vizir é um auxiliar influente do sultão.
- 3- Sultão é o governante muçumano.
- 4- Uma passagem do alcorão recomenda que as esposas sejam obedientes e conservem sua virtude na ausência do marido; aos adúlteros, o livro prescreve chicotadas.
- 5- Os jardins têm grande importância na cultura árabe desde antes do Islamismo. Os soberanos construíam jardins que simbolizavam o paraíso e se destinavam não apenas ao prazer, mas também à contemplação e à meditação.
- 6- Em certos países muçumanos, especialmente no Irã, as mulheres devem usar em público o “xador”, um véu que recobre todo o corpo. O uso do véu e a separação das mulheres (afastadas dos olhares masculinos dos homens de fora da família) eram práticas difundidas na maior parte do mundo islâmico.
- 7- A reza é uma atividade fundamental para os muçumanos, que fazem suas orações cinco vezes por dia.
- 8- Os gênios, na crença muçumana, são seres superiores aos homens e inferiores aos anjos e podem ser bons ou maus. Essa crença em espíritos que habitam fontes ou árvores e podem ficar encerrados em certos objetos é pré-islâmica.



- 9- Para os muçumanos, o rei Salomão tinha o poder de controlar as criaturas sobrehumanas, como os gênios.
- 10- Hoje, Irã, a Pérsia foi conquistada pelos árabes no século VII.
- 11- Cassim é um nome próprio muito frequente entre os árabes e significa “divisor”.

12- Em árabe, Ali significa “elevado”, “excelente”.

13- Sésamo, proveniente do árabe, é um outro nome dado ao gergelim. Na verdade, a expressão “abre-te, sésamo” é uma metáfora que significa “abre-te como um sésamo se abre”. O sésamo em questão é, no português de Portugal, o gergelim, planta que se abre devagar liberando suas sementes.

14- Na tradição islâmica, tratar bem os vizinhos é uma obrigação do homem de bem. Na história de Ali Babá, o vizinho é, ainda por cima, seu irmão; o amor e o respeito pelos laços de parentesco são outras virtudes prezadas e recomendadas. Na história, os vizinhos, apesar do parentesco, são invejosos e maldosos.

15- Mustafá, em árabe, significa “Purificado” e foi uma das qualidades de Maomé.

16- No mundo islâmico, os criados e escravos eram bem tratados, como se lê nos contos. A tradição recomenda não considerá-los pessoas de segunda classe; se moram com a família, são tratados como pessoas da família. A história de Ali Babá exalta a lealdade da criada “Morjana” para com seu patrão.

17- A hospitalidade é uma virtude muito apreciada pelos mulçumanos.

18- Entre os árabes, há a crença que o ato de “dividir o sal com alguém”, conforme no conto, represente um pacto de hospitalidade. Os vínculos de hospitalidade são profundamente respeitados pelos árabes.

19- As criadas entretinham os convidados da casa com suas danças; muitas vezes eram acompanhadas pelo som de tamborim, o instrumento mais empregado para marcar o ritmo. Por vezes, dançavam tendo nas mãos uma espécie de punhal, como faz “Morjana” para concretizar seu plano sem despertar suspeitas.



Fontes: <http://origin.guiadoestudante.abril.com.br> Texto adaptado. Acesso em 28/08/2017.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. *As mil e uma noites/ Contos selecionados*. São Paulo: Editora Sol. Texto adaptado.

Imagens: <http://decioadams.netspa.com.br/2015/02/05/a-lampada-de-aladim-e-o-genio/>
<https://www.justlia.com.br/2016/08/princesas-disney-na-danca-do-ventre/>

ANEXO V: BRANCA DE FOME E OS SETE ANÕES - Maurício de Souza

BRANCA DE FOME E OS SETE ANÕES



Era uma vez uma linda princesinha chamada branca de fome. Ela vivia com o seu estômago real roncando. E não era porque não se alimentava direito. Os cozinheiros davam o maior duro no palácio. Mal terminavam de preparar o café da manhã, já começavam a fazer o almoço. Nem terminavam de lavar a louça, corriam para que o jantar estivesse pronto a tempo.

Fora o apetite, branca era uma gracinha, igual a todas as princesas dos contos de fadas. Gostava dos animais, ajudava as velhinhas a atravessarem a rua e... Tinha uma madraستا que era uma bruxa!

A rainha era chata pra burro. Vivia reclamando que as joias da coroa não davam para pagar a conta do supermercado. E também que não aguentava mais as queixas dos cozinheiros, cansados de tanto trabalho. Para falar a verdade, tudo isso era papo furado. A rainha morria de inveja da princesa porque ela comia, comia e comia e estava sempre em forma.

Um dia, depois de malhar horas na academia de ginástica, a rainha resolveu fazer uma refeição light. Vasculhou toda a cozinha atrás de biscoitos de glúten, pão diet, geleia sem açúcar e... nada! Um dos cozinheiros resolveu abrir o jogo antes que a bronca sobrasse para ele:

- Acabou tudo, majestade! Branca de Fome quis um lanchinho extra e a despensa ficou a zero.

Se tinha uma coisa que deixava a rainha maluca era quebrar a dieta. A malvada ficou tão brava que decidiu se livrar da princesa.

A rainha mandou um de seus guardas levarem branca de fome para um piquenique na floresta e deixá-la por lá. Acontece que, na hora h, o guarda ficou morrendo de dó da princesinha e contou todo o plano sujo da rainha.

- Pois, agora, quem não quer mais voltar para aquele castelo sou eu! - Disse Branca de Fome.

- Tirei 10 no curso de sobrevivência na selva para princesas. Posso me virar muito bem por aqui!

Sozinha na floresta, branca acabou com os lanches do piquenique e passou o resto do dia procurando frutas silvestres para a sobremesa. Procura daqui, procura dali, acabou achando uma cabana.

- Puxa, que sorte! - pensou.

- Deve ser a casa de alguma vovozinha solitária. E essas vovozinhas cozinham tão bem!

Ela bateu na porta. Como ninguém atendeu, foi entrando. A princesa não era de fazer cerimônia e, já que estava lá dentro, aproveitou para fazer mais um

lanche. Enquanto esperava alguém chegar, decidiu tirar um cochilo. Nisso, apareceram sete anões, que eram os donos do lugar. Eles levaram o maior susto quando descobriram que alguém tinha chupado todo o sorvete do freezer. E levaram um susto maior ainda quando ouviram um ronc! vindo do quarto, ou melhor, do estômago da princesinha.

Branca contou a sua triste história para os pequeninos, que toparam deixar que ela morasse na cabana. Todos os dias, os anõezinhos saíam para trabalhar e a princesa ficava arrumando a casa:

- Gente! Como dá trabalho cuidar desses baixinhos! - pensava a princesa durante a faxina.

- Imagine só se fossem sete jogadores de basquete!

Enquanto isso, lá no castelo, a rainha estava feliz da vida porque tinha perdido meio quilo e achava que ia ser moleza ganhar o concurso de miss do reino. Toda metida foi para frente do seu espelho mágico e perguntou:

- Espelho, espelho meu, quem é mais magrinha do que eu?

- Branca de Fome! - Respondeu o espelho.

Mas ela não vive mais aqui, seu bobão! - Disse a rainha. - Eu tô perguntando se alguma garota do reino pode me vencer no concurso.

- Acontece gorducha, que Branca de Fome mora na floresta e, se ela entrar no concurso, você não tem chance.

Na hora, a megera bolou outro plano. Preparou uma porção gigante de maçãs do amor bem açucaradas. Depois, se disfarçou de velhinha e levou os doces para a princesa.

- Quero só ver ela continuar magrela depois de todas essas calorias - Pensava a bruxa.

Branca não desconfiou de nada e foi devorando todas as maçãs. Na última mordida... Tóim! Caiu dura de tanto comer.

Os anões encontraram a princesa estatelada no chão. O príncipe Quinzinho, que costumava caçar por ali, chegou bem nessa hora. Vendo aquela menininha tão lindinha, não aguentou. Pediu para os anões olharem para outro lado e deu o maior beijão na branca de fome. Ela abriu os olhos e se apaixonou pelo príncipe no ato. E ficou mais apaixonada ainda quando soube que ele era dono de uma rede de padarias. Os dois se casaram e viveram felizes para sempre. E os anõezinhos ficaram supercontentes, porque não precisaram mais dividir seus biscoitos recheados com ninguém.

Só mesmo a rainha malvada não se deu bem nesta história. Ela ganhou o concurso de miss e se tornou uma top model famosíssima. Mas nunca mais pôde comer chocolates, balas e sorvetes para não perder o emprego!

ANEXO VII: QUADROS PARA SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS SUBSTANTIVO E ADJETIVO, CONSIDERANDO OS CRITÉRIOS SEMÂNTICO, MÓRFICO E FUNCIONAL.

OS MÚLTIPLOS ASPECTOS DO SUBSTANTIVO E DO ADJETIVO

Após retomarmos aulas, lermos e analisarmos um conto parodiado e refletirmos sobre a atuação das classes de palavras substantivo e adjetivo no gênero, vamos finalizar nosso projeto, sistematizando nossos conhecimentos.

O SUBSTANTIVO é a classe de palavra que:

- 1- Refere-se a _____.
- 2- Pode flexionar-se em número, ou seja, _____ e _____ e gênero _____ e _____.
- 3- É a palavra mais _____ de um termo ou expressão _____ e, por isso, funciona como _____.

O ADJETIVO é a classe de palavra que:

- 1- _____ e _____ seres animados e inanimados, atribuindo-lhes _____ e _____.
 - 2- Pode flexionar-se em número, ou seja, _____ e _____ e em gênero _____ e _____.
 - 3- É a palavra que caracteriza um núcleo ou expressão _____ e, por isso, funciona como _____ desse núcleo ou expressão.
-