



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**PATRÍCIA MÔNICA BASTOS DA ESCÓSSIA**

**CLASSES DE PALAVRAS: UMA PROPOSTA DE TRATAMENTO DOS  
SUBSTANTIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA**

**2020**

PATRÍCIA MÔNICA BASTOS DA ESCÓSSIA

CLASSES DE PALAVRAS: UMA PROPOSTA DE TRATAMENTO DOS  
SUBSTANTIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado  
Profissional em Letras - PROFLETRAS da  
Universidade Federal do Ceará. Área de  
concentração: Linguagens e letramentos.  
Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e  
ensino

Orientadora: Prof. Dra. Márcia Teixeira  
Nogueira

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- E73c Escóssia, Patrícia Mônica Bastos da.  
Classes de palavras: uma proposta de tratamento dos substantivos no Ensino Fundamental / Patrícia Mônica Bastos da Escóssia. – 2020.  
104 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira.
1. Ensino de gramática. 2. Classe de palavras. 3. Substantivo. I. Título.

CDD 400

---

PATRÍCIA MÔNICA BASTOS DA ESCÓSSIA

CLASSES DE PALAVRAS: UMA PROPOSTA DE TRATAMENTO DOS  
SUBSTANTIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal do Ceará. Área de concentração: Linguagens e letramentos.  
Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Dra. Márcia Teixeira Nogueira (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra Léia Cruz de Menezes  
Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

---

Profª. Dra Maria Elias Soares  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, pelos cuidados com meus estudos e pela ajuda que sempre me deram e me dão; aos meus irmãos, especialmente às minhas irmãs, por sempre estarem ao meu lado; ao meu marido, que muito colaborou com seus conselhos, e aos meus filhos, pelo simples fato de existirem.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tantas graças proporcionadas ao longo dessa jornada.

A meus pais, irmãos, marido e filhos por todo empenho, amor e cuidado.

À minha orientadora, Márcia Teixeira Nogueira, por ter me acolhido como orientanda, e, principalmente, por todas as orientações e valiosas sugestões.

Às professoras que participaram da banca examinadora de Qualificação, Prof. Dra. Maria Elias Soares e Prof. Dra. Maria Helena de Moura Neves, pela disponibilidade e por todas as contribuições.

Às professoras que participaram da banca examinadora de Defesa, Prof. Dra. Maria Elias Soares e Prof. Dra. Léia Cruz de Menezes, pelas contribuições e sugestões.

A todos os professores do mestrado PROFLETRAS, pelos momentos de debate e aprendizagem.

À 5ª turma do PROFLETRAS, conhecida como a *Turma das Princesas*, por todos os momentos alegres e também difíceis, em alguns momentos, compartilhados.

Aos meus alunos, que muito colaboraram para a realização dessa pesquisa.

Ao núcleo gestor e colegas de trabalho da minha escola, que me apoiaram bastante durante esse processo.

À coordenação do PROFLETRAS, pelos esclarecimentos prestados.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Paulo Freire)

## RESUMO

A forma de ensino da gramática vem, já há algum tempo, passando por transformações. Aulas que seguem o modelo centrado na visão de certo ou errado são desestimuladas e, em seu lugar, surge a orientação para um ensino que leve em consideração, principalmente, o uso prático e efetivo da língua, pois o antigo modelo, voltado para memorização de uma metalinguagem, afasta o aluno da vontade de conhecer e de se apropriar do funcionamento de sua língua. Com o propósito de atuar positivamente sobre esse contexto, a presente pesquisa desenvolve, com alunos do 9º ano de Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Fortaleza-CE, um ensino que promove as habilidades relacionadas à observação e à reflexão epilinguística sobre as propriedades das classes de palavras, em particular os substantivos, no uso efetivo da língua, isto é, a partir de textos concretos presentes em atividades que utilizam a abordagem produtiva de ensino. Pretende-se, dessa forma, instigar o estudante a observar e refletir mais sobre o comportamento da língua, reconhecendo que algumas palavras, em particular, os substantivos, compartilham certas propriedades relacionadas à forma e à função que elas assumem no uso efetivo. O desenho metodológico consiste numa proposta de sequência de atividades de cunho produtivo e reflexivo, que encontra respaldo teórico no Funcionalismo linguístico, e que contou com as seguintes etapas: sondagem, intervenção e avaliação. Para tanto, foram usadas como referência obras que tratam do ensino de língua e de gramática, tais como Neves (2011; 2018), Nogueira (2014, 2010a, 2010b, 2008), Antunes (2007), Geraldi (2002), Travaglia (2009); e obras que tratam do tema das classes de palavras, tais como Macambira (1970), Nogueira (1995), Duarte e Lima (2003), entre outros. Quanto aos procedimentos de coleta e análise de dados, a pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Os resultados obtidos revelam uma evolução na compreensão dos alunos quanto às particularidades da classe dos substantivos, permitindo-nos concluir que um ensino pautado em atividades que instiguem a reflexão sobre o funcionamento da língua promove o desenvolvimento de habilidades necessárias a uma aprendizagem efetiva.

**Palavras-chave:** Ensino de Gramática. Classe de Palavras. Substantivo.



## ABSTRACT

The teaching of grammar has, for some time, been going through transformations. Classes that follow the model centered on the view of right or wrong are discouraged and, in their place, emerges a suggestion towards a teaching method that takes into consideration especially the practical and effective use of language, since the old model, oriented towards the memorization of a meta-language, drives out the student's will to know and own their language's workings. With the purpose of acting positively in this context, this research aims to develop, with students in the 9<sup>th</sup> grade of Basic Education on a public school, in the city of Fortaleza-CE, a teaching method that promotes skills related to the epilinguistic observation and reflection on the properties of word classes, specifically nouns, in the effective use of language, namely from concrete texts present in activities that use the productive teaching approach. This way, we intend to instigate the student to observe and reflect more on the behavior of language, acknowledging that some words, especially nouns, share certain properties related to the form and function they assume in the effective use. The methodological design consists on a proposition of activities of productive and reflective nature, finding theoretical support on the Linguistic Functionalism, with the following stages: survey, intervention and evaluation. For such, works that cover language teaching and grammar were used as reference, such as Neves (2011; 2018), Nogueira (2014, 2010a, 2010b, 2008), Antunes (2003), Geraldi (1999), Travaglia (2009); and works that cover the theme of word classes such as Macambira (1970), Nogueira (1995), Duarte and Lima (2003), and others. Regarding the procedures of data collection and analysis, this research is characterized as a research-action. The obtained results reveal an evolution in the understanding by students in the particularities of the noun class, allowing us to conclude that instigate reflection on the language promotes the development of necessary skills for an effective learning.

**Keywords:** Teaching Grammar. Word Classes. Nouns.

## LISTA DAS ILUSTRAÇÕES

|                 |  |    |
|-----------------|--|----|
| Ilustração 1 –  | Respostas às questões 1 e 2 da atividade 1 (etapa sondagem).....     | 59 |
| Ilustração 2 –  | Resposta à questão 3 da atividade 1 - A (etapa sondagem).....        | 60 |
| Ilustração 3 –  | Resposta à questão 3 da atividade 1 - B (etapa sondagem).....        | 60 |
| Ilustração 4 –  | Resposta à questão 4 da atividade 1 - A (etapa sondagem).....        | 61 |
| Ilustração 5 –  | Resposta à questão 4 da atividade 1 - B (etapa sondagem).....        | 61 |
| Ilustração 6 –  | Resposta à questão 2 da atividade 2 (etapa intervenção).....         | 62 |
| Ilustração 7 –  | Resposta à questão 4 da atividade 2 (etapa intervenção).....         | 63 |
| Ilustração 8 –  | Resposta à questão 2 a) e b) da atividade 3 (etapa intervenção)..... | 63 |
| Ilustração 9 –  | Resposta à questão 1 da atividade 4 (etapa intervenção).....         | 65 |
| Ilustração 10 – | Resposta à questão 5 da atividade 4 (etapa intervenção).....         | 66 |
| Ilustração 11 – | Resposta à questão 1 da atividade 5 - A (etapa intervenção).....     | 67 |
| Ilustração 12 – | Resposta à questão 1 da atividade 5 - B (etapa intervenção).....     | 68 |
| Ilustração 13 – | Resposta à questão 3 da atividade 6 (etapa avaliação).....           | 69 |
| Ilustração 14 – | Resposta à questão 4 da atividade 6 (etapa avaliação).....           | 70 |

## LISTA DOS GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| <b>Gráfico 1</b> - Atividades Intervenção .....                         | 70 |
| <b>Gráfico 2</b> – Acertos nas atividades de Sondagem e Avaliação ..... | 71 |

## LISTA DOS QUADROS

|                   |   |    |
|-------------------|---|----|
| <b>Quadro 1 -</b> | A classe dos substantivos em livros didáticos .....                                 | 32 |
| <b>Quadro 2 -</b> | A classe dos substantivos nas gramáticas .....                                      | 34 |
| <b>Quadro 3 -</b> | Quadro Morfossintaxe BNCC – Língua Portuguesa – Fundamental –<br>anos iniciais..... | 46 |
| <b>Quadro 4 -</b> | Competências específicas de Língua Portuguesa para Ensino<br>Fundamental.....       | 47 |
| <b>Quadro 5 -</b> | Cronograma das atividades.....  | 56 |

## SUMÁRIO

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | INTRODUÇÃO.....   | 14 |
| 2     | GRAMÁTICA E ENSINO: AS CLASSES DE PALAVRAS .....  | 19 |
| 2.1   | O que é gramática.....  | 19 |
| 2.2   | Tipos de ensino de gramática.....   | 20 |
| 2.3   | A classificação vocabular: classe dos substantivos .....                                | 24 |
| 2.3.1 | <i>Na tradição gramatical...</i> .....  | 24 |
| 2.3.2 | <i>Na tradição linguística</i> .....  | 26 |
| 2.4   | Os substantivos em livros didáticos .....   | 29 |
| 2.5   | Os substantivos em gramáticas .....   | 33 |
| 2.6   | Funcionalismo linguístico e a indeterminação de fronteiras categoriais.....             | 35 |
| 2.7   | Síntese Conclusiva.....   | 38 |
| 3     | ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....   | 40 |
| 3.1   | Tipos de ensino de língua materna .....   | 40 |
| 3.2   | Objetivos do ensino de língua materna.....  | 41 |
| 3.3   | Documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa .....                            | 42 |
| 3.4   | Competências e habilidades desenvolvidas no tratamento da classificação vocabular ..... | 48 |
| 3.5   | Síntese conclusiva.....   | 50 |
| 4     | PERCURSO METODOLÓGICO.....  | 51 |
| 4.1   | Categorização da pesquisa .....   | 51 |
| 4.1.1 | <i>Pesquisa-ação</i> .....  | 51 |
| 4.2   | Delimitação do universo da pesquisa .....   | 53 |
| 4.3   | Procedimentos e materiais.....  | 54 |
| 4.4   | Breve descrição do <i>corpus</i> .....  | 55 |
| 4.5   | Cronograma das atividades.....  | 56 |
| 5     | RESULTADOS E ANÁLISES .....   | 58 |
| 5.1   | Sondagem.....   | 58 |
| 5.2   | Intervenção.....  | 61 |
| 5.3   | Avaliação.....  | 69 |
| 6     | CONCLUSÃO.....  | 72 |
|       | REFERÊNCIAS .....   | 75 |
|       | APÊNDICE A – PLANOS DE AULA.....  | 78 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>APÊNDICE B – ATIVIDADES.....</b>  | <b>84</b>  |
| <b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM<br/>PESQUISA (CEP).....</b> | <b>101</b> |
| <b>ANEXO B – LETRAS DAS MÚSICAS UTILIZADAS NAS<br/>ATIVIDADES.....</b>                 | <b>102</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A tentativa de modernizar o ensino da gramática, sobretudo no Ensino Fundamental, é antiga, mas ainda vemos, em sala de aula, a forma mais tradicional de transmiti-la, com ênfase na memorização de uma metalinguagem. Esse tipo de abordagem prejudica a aprendizagem, uma vez que desestimula o aluno, afastando-o da vontade de conhecer e de se apropriar do funcionamento de sua língua, tendo em vista que, muitas vezes, apresenta-se a ele uma gramática distante da sua realidade linguística.

Pensando nisso, o presente trabalho desenvolve, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública no município de Fortaleza-CE, uma maneira de trabalhar gramática que promova as habilidades relacionadas à observação e à reflexão epilinguística sobre as propriedades das classes de palavras, em particular dos substantivos, no uso efetivo da língua. Por atividades epilinguísticas entende-se, segundo Travaglia (2009), serem aquelas que, no curso da interação comunicativa, suspende o desenvolvimento do assunto a fim de pensar os próprios recursos da língua que estão sendo utilizados. Seriam as hesitações, correções que o falante faz durante a comunicação. Em outras palavras, uma reflexão sobre os elementos da língua, bem como seu uso em relação ao processo de interação comunicativa.

Conforme Bagno (2011), muitos pesquisadores postulam, que os seres humanos não somente *falam* línguas como também *falam sobre* as línguas e, principalmente, *falam sobre a língua que falam*. A própria natureza sociocultural do homem faz essa reflexão *epilinguística*, procura tomar a língua como objeto de apreciação, depreciação, avaliação (positiva ou negativa), crítica, prazer, estético, curiosidade e conhecimento do mundo. Para ele, cabe também à escola sistematizar essa propensão a falar sobre a língua, de modo a favorecer, com ela, mais uma vez, o processo de letramento.

Em outras palavras, é importante estimular no estudante o interesse em observar o comportamento da sua língua também com senso crítico para se apropriar cada vez mais dela.

Ainda conforme Bagno, as tarefas de *ler, escrever e refletir sobre a língua*, no fundo refletem a mesma tarefa, qual seja: desenvolver o letramento, e essa é a verdadeira missão da escola quanto à educação em língua materna.

O problema central deste estudo é que abordagem de ensino pode promover habilidades de observação e de reflexão das classes de palavras. Pretende-se, com o trabalho aqui proposto, instigar o estudante a observar e refletir mais sobre o comportamento da língua, reconhecendo que algumas palavras, em particular, os substantivos, compartilham certas

propriedades relacionadas à forma e à função que elas assumem em uso efetivo.

A proposta por nós formulada foi aplicada com alunos de uma turma do 9º ano, apesar de o assunto das classes gramaticais fazer parte do conteúdo de língua portuguesa no Ensino Fundamental - anos iniciais. Isso aconteceu em virtude da defasagem identificada nessa turma, que sequer compreendia a ideia do agrupamento de palavras em classes de acordo com suas características e/ou regularidades.

Tal dificuldade não foi superada por aulas de língua portuguesa que, muitas vezes, enfatizam nomenclaturas, utilizam textos distantes da realidade dos alunos e valorizam demasiadamente o viés normativo, sem oportunizar e promover a reflexão sobre o uso.

Salientamos que o objetivo geral desta pesquisa não é a categorização “correta” das palavras, mas é oportunizar aos alunos que eles entendam a língua como um processo orgânico, vivo, passível de modificações e acréscimos, que conta, porém, com regularidades sistemáticas, padrões e regras de funcionamento. Nesse processo, cabe tentar demonstrar a eles que a gramática tradicional surgiu, conforme Neves (2012), de um grande esforço coletivo para fixar padrões de uma determinada língua de inserção histórica e de tradição, então ameaçada de se dissolver.

Citamos novamente Bagno (2011), sobre o aspecto da criação das classes gramaticais e de como esse processo é reflexivo, estudado e passível de alterações. Para o autor, é extremamente rico e instrutivo seguir o percurso histórico tanto de elaboração dos nomes, como dos conceitos e definições das classes de palavras. Dessa forma, é possível compreender que se trata de um extenso caminho intelectualmente pensado, que essas classes não apareceram como criação de nenhuma divindade, e que as nomenclaturas e as quantidades dessas classes não são uma verdade perfeita que não pode ser modificada como querem fazer crer alguns defensores da gramática. Ainda para o autor, a distribuição das palavras em classes é fruto de um estudo teórico, fruto de testes, de hipóteses e de reflexão e, por tratar-se de empreendimento teórico, pode ser contestado, e, até mesmo, refutado. (BAGNO, 2011).

Por essa razão, a presente pesquisa propõe uma abordagem de ensino em que, como já afirmavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre o ensino de Língua Portuguesa, o novo está em antever a disciplina de forma interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola direciona para uma reflexão sobre o uso da língua tanto na vida quanto na sociedade. O que pode e deve ser feito em sala de aula, incentivando-se, sobretudo, a reflexão sobre o uso da própria língua. Também, por essa razão, a presente pesquisa segue a orientação teórica funcionalista. Acompanhando Neves (2004), assumimos que a Gramática Funcional considera que os indivíduos têm a capacidade não apenas de codificação e decodificação de



expressões, mas também de usar e interpretar tais expressões de maneira satisfatória durante a interação.

Serviram também como referência para esta pesquisa obras que tratam do ensino de língua e de gramática, tais como Neves (2012; 2018), Nogueira (2014, 2010a, 2010b, 2008), Antunes (2007), Geraldi (1999), Travaglia (2009), entre outras; e obras que tratam do tema das classes de palavras, tais como Macambira (1970), Nogueira (1995), entre outras. Gramáticas como as de Bechara (1999), Perini (1996), Mesquita (2009) e Neves (2018) também foram consultados para a análise do tratamento dado por elas às classes gramaticais.

A pesquisa, quanto aos procedimentos de coleta e análise de dados, caracteriza-se como uma pesquisa-ação que, segundo Gil (2002), possui procedimentos flexíveis além de permitir, durante o processo, envolvimento das ações entre o pesquisador e o grupo interessado.

A pesquisa foi realizada em três etapas: sondagem, intervenção e avaliação, com o objetivo precípuo de investigar o conhecimento dos alunos acerca da classe dos substantivos; em seguida, trabalhar com atividades que os estimulassem a perceber as características dessa classe e, por fim, verificar se houve evolução ou não após a aplicação dessas atividades.

Na etapa da sondagem foi trabalhada com os alunos uma atividade que tinha como propósito averiguar o nível de conhecimento deles acerca da classe dos substantivos, se conseguiam estabelecer relações de regularidade e/ou comportamento entre os itens pertencentes a essa classe e outras classes gramaticais.

A etapa seguinte, a de intervenção, foi realizada a partir de atividades de cunho produtivo e reflexivo sobre as propriedades dos substantivos. Foram quatro atividades que utilizaram textos de gêneros textuais próximos à realidade dos alunos, como trechos de música, memes com uso de gírias, além do gênero crônica.

Na etapa da avaliação, foi realizada uma atividade semelhante à da sondagem com o objetivo de comparar o desempenho dos alunos e verificar se houve progresso por parte dos estudantes após as atividades promovidas em sala de aula durante o processo de intervenção. A ideia era de uma evolução na compreensão acerca do comportamento das palavras e o agrupamento delas em classes, isto é, a percepção de que cada regularidade compartilhada entre elas pode sugerir o pertencimento a um determinado grupo (classe gramatical). A proposta era centrar nos substantivos, mas, inevitavelmente, as demais classes estariam presentes, e a compreensão dos alunos poderia se estender a elas também.

As atividades aplicadas levaram em consideração a abordagem produtiva do ensino da língua. Esse tipo de ensino, segundo Travaglia (2009), pretende auxiliar o aluno a ampliar o uso de sua língua materna de uma forma mais eficiente. Busca, ainda, desenvolver novas

habilidades linguísticas nos alunos, desenvolvendo sua competência comunicativa.

Reforçamos que a meta central desta pesquisa é, portanto, formular uma proposta de ensino dos substantivos com atividades embasadas em um ensino produtivo e reflexivo, orientado teoricamente pelo Funcionalismo linguístico, a fim de desenvolver habilidades relacionadas à compreensão das classes gramaticais, sobretudo dos substantivos, em três etapas como já apresentadas acima.

Embasando-nos numa fundamentação teórica sobre gramática e ensino e na análise do desempenho dos alunos nas atividades propostas nas três etapas (sondagem, intervenção e avaliação), procuramos responder à seguinte indagação: Que tipo de atividade promove habilidades relacionadas à observação e à reflexão epilinguística sobre as propriedades das classes de palavras, em particular dos substantivos, em uso efetivo da língua? Para tanto, procuramos saber inicialmente como os livros didáticos e as gramáticas orientam o ensino das classes gramaticais. Usando como base a orientação teórica funcionalista, pensamos em qual abordagem seria mais apropriada para o ensino das classes gramaticais; pesquisamos acerca de tipos de atividades que podem promover habilidades relacionadas à observação e à reflexão das propriedades dos substantivos em uso efetivo da língua; e buscamos saber se demonstraram eficácia as atividades propostas, tendo em vista uma comparação realizada entre avaliações feitas antes (diagnóstica) e depois de sua aplicação.

Formulamos, como hipótese básica, que uma proposta de atividade que instigue a observação e a reflexão das classes de palavras em geral e, em particular, das propriedades da classe do substantivo, baseada numa abordagem produtiva, que explora tais propriedades em contextos reais de uso e com uma linguagem próxima da realidade dos alunos, promove o desenvolvimento das habilidades epilinguísticas ligadas a esse tema nos alunos do Ensino Fundamental.

Esta dissertação encontra-se organizada em seis capítulos: a presente introdução e mais cinco. O segundo capítulo, denominado *Gramática e Ensino: as classes de palavras*, busca possíveis acepções do termo gramática e apresenta alguns tipos de ensino de gramática. Esse capítulo ainda apresenta a noção das classes gramaticais segundo a tradição gramatical e segundo a tradição linguística. Ainda nele, procurou-se analisar, especificamente, como os substantivos são explorados em gramáticas e livros didáticos. Como esse conteúdo é trabalhado no Ensino Fundamental - anos iniciais, foram analisados livros do 6º ano, apesar de a pesquisa ter sido aplicada com alunos do 9º ano em virtude das dificuldades ainda identificadas por ocasião da sondagem. Nesse capítulo, também é discutido como o Funcionalismo linguístico trata o tema da indeterminação de fronteiras categoriais, conforme Neves (2004) e Perini

(1996).

O terceiro capítulo intitula-se *Ensino de língua materna*. Nele foram apresentados os tipos de ensino da língua materna, segundo as principais abordagens, quais sejam prescritiva, descritiva e produtiva. Para tanto, foram referidos os trabalhos de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e Travaglia (2009). Procurou-se, ainda, apresentar aqui o que dizem os documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases LDB (Lei nº 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sobre como deve ser conduzido o ensino da disciplina de Língua Portuguesa, e o que diz o documento oficial, ainda em fase de elaboração (Ensino Médio) e de implementação (Ensinos Fundamental e Médio), a Base Nacional Comum Curricular, acerca de como deve ser conduzido o ensino e de como trata esse próprio documento o eixo de análise linguística/semiótica da língua portuguesa.

O quarto capítulo trata dos procedimentos metodológicos realizados no trabalho. Nesse momento, as etapas de aplicação da pesquisa são descritas detalhadamente.

No quinto capítulo, os dados obtidos em cada uma das etapas de desenvolvimento do trabalho são descritos e analisados. Esses dados são apresentados a partir de trechos das atividades realizadas pelos estudantes ao longo das etapas e, ao final, o desempenho dos alunos, antes e depois da etapa interventiva, é comparado a fim de constatar se as atividades propostas influenciaram positivamente a compreensão dos alunos acerca das regularidades dos substantivos.

Por fim, sexto capítulo traz as conclusões acerca dos apontamentos teóricos, bem como a análise e a reflexão dos resultados alcançados a partir das atividades propostas aos alunos.

Esta pesquisa pretende contribuir com o meio educacional ao tentar demonstrar que é possível ensinar o conteúdo das classes gramaticais, sobretudo dos substantivos, de uma maneira mais eficaz, oferecendo aos professores sugestões para trabalhar o assunto. Destacamos, desde já, que atividades que envolvam gírias atraem bastante a atenção do educando e facilitam a compreensão dele para o fato de que qualquer palavra, já existente ou inventada, pertencerá a uma classe gramatical.

## 2 GRAMÁTICA E ENSINO: AS CLASSES DE PALAVRAS

Neste capítulo, tratamos dos significados que o termo **gramática** pode assumir, isto é, os vários conceitos relacionados ao uso desse termo. Em seguida, apresentamos considerações acerca dos **tipos de ensino** de gramática. Nesse momento, são discutidos alguns aportes teóricos como os que se encontram em Travaglia (2009), Antunes (2014) e Neves (2018). Procuramos, também, trazer um pouco da tradição gramatical e da tradição linguística sobre o tema das classes de palavras, sobretudo dos substantivos. Achamos oportuno, ainda, analisar três livros didáticos e três gramáticas acerca do tema central deste trabalho. E, por fim, discorreremos um pouco sobre o Funcionalismo linguístico e sobre a indeterminação de fronteiras categoriais.

### 2.1 O que é gramática

Quando o assunto é gramática, é preciso esclarecer sobre qual gramática está se falando, pois pode haver uma dúvida sobre se alguém está se referindo às estruturas que organizam uma língua ou, simplesmente, está fazendo referência à disciplina de gramática lecionada nas escolas. Inclusive, se a ideia é falar sobre a segunda opção, ainda existem diversos tipos de gramática que podem ser levadas em consideração. Como afirma Neves (2011, p. 29), “são múltiplos os tipos de ‘lições’ que uma gramática da língua pode fornecer”. Essas lições encontram-se nos modelos normativo, descritivo ou expositivo, estruturalista, gerativo, dentre outros.

Segundo Travaglia (2009), existem três conceitos que devem ser considerados quando o assunto é gramática.

No primeiro conceito, ela é tida como um “manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24). Em outras palavras, seria o que deve ser obedecido quando se pretende falar ou escrever “bem”.

Vale ressaltar que, segundo essa percepção, somente a norma culta ou padrão<sup>1</sup> configura-se como língua e as demais formas de falar são tidas como erros, desvios,

---

<sup>1</sup> Faraco (2008) destaca a diferença entre norma culta ou padrão. Para esse autor, norma culta corresponde ao que é usado por grupos urbanos, de alta escolaridade em situações de monitoramento. Já a norma padrão corresponde às prescrições idealmente propostas, seria a “norma ideal”.

deformações, devendo todos os falantes dessa língua falar conforme esse modelo sob pena de contribuir para “degeneração” da língua materna. Essa norma culta ou padrão advém do uso consagrado pelos bons escritores, em oposição às variedades populares e às peculiaridades da oralidade, e pode originar o preconceito linguístico proveniente dessa valoração.

O segundo conceito trazido pelo autor é o de gramática descritiva, por fazer uma descrição tanto da estrutura quanto do funcionamento da língua, de sua forma e de sua função. Para Franchi (1991, p.52-53) “é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que é não gramatical.” E gramatical equivaleria a todas as normas de funcionamento da língua segundo determinada variedade. Para o autor, representam esse segundo conceito as gramáticas que seguem as teorias estruturalistas, enfatizando a descrição oral, bem como as gramáticas que seguem a teoria gerativo-transformacional, que faz uso de enunciados ideais.

O terceiro conceito de gramática considera a língua como um grupo de variedades que uma sociedade utiliza dentro das exigências de uma situação de interação comunicativa entre falantes de uma língua. Essa concepção abrange o que se chama de gramática internalizada, ou seja, o saber linguístico em uso efetivo, em ação. Aqui o diferente do modelo padrão não é considerado *erro*, mas uma *inadequação* da variedade linguística ou por não atendimento das normas ou por uma escolha inapropriada.

Em resumo, independentemente de qual gramática se esteja falando, o importante é saber que a língua é mais que um conjunto explícito de regras. Ela é formada, principalmente, por uma gramática internalizada do usuário da língua, isto é, o conhecimento linguístico natural que todo falante possui independentemente de qualquer estudo sobre a língua.

## 2.2 Tipos de ensino de gramática

Travaglia (2009) diz que, quando se ensina gramática, pretende-se fazer com que o aluno adquira o domínio da língua a fim de que ele desenvolva uma competência linguística comunicativa. Segundo Geraldi (1993, p. 16 -17), é importante que se saiba que dominar uma língua não significa apenas internalizar “um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)”; aprender “um conjunto de regras de estruturação de enunciados” e aprender “um conjunto de máximas ou princípios” de como se estrutura um texto oral ou escrito.

Isso quer dizer que aspectos como *quem são os interlocutores, qual é a situação de interação entre eles e qual é o objetivo que se tem a dizer* devem ser levados em consideração

quando da aquisição dessa competência linguística, e não apenas o conjunto de regras que regem uma língua.

Ainda para Travaglia (2009), recomenda-se que sempre haja reflexão sobre a linguagem, partindo-se da formulação de hipóteses sobre como se constitui e funciona uma dada língua.

Para tanto, o professor, segundo Travaglia (2009), pode focar o ensino de língua de acordo com quatro tipos de gramática: *gramática de uso*, *gramática reflexiva*, *gramática teórica* e *gramática normativa*. Esse ensino não precisa necessariamente ser isolado, segundo uma única perspectiva de gramática. O docente tem a possibilidade de, para um mesmo conteúdo, trabalhar com mais de um tipo de ensino, dependendo de seus objetivos, do tempo disponível e do nível de cada turma. A seguir, apresentamos uma descrição, de acordo com Travaglia, desses modelos de gramática voltadas para o ensino, acrescentando os conceitos de *gramática contextualizada* e de *gramática revelada em textos* propostos, respectivamente, por Antunes (2014) e Neves (2018) que podem auxiliar bastante o professor em sua prática docente.

#### a) *Gramática de uso*

É um tipo de gramática implícita, relacionada ao conceito de gramática internalizada do usuário da língua. Em seu ensino, utilizam-se exercícios estruturais (mas não só esses) que não apresentam ao aluno os elementos que descrevem a língua, bem como não apresentam o modo como funciona. Segundo Travaglia (2009, p. 111), “o professor é quem tem de saber muito sobre a língua (sua estrutura e funcionamento) para selecionar e ordenar conteúdos e montar exercícios adequados ao ensino da habilidade que pretende seja adquirida.”

Segundo o autor, além dos exercícios estruturais, esse tipo de ensino de gramática utiliza também atividades de produção e compreensão de texto, exercícios de vocabulário e atividades com variedades linguísticas.

#### b) *Gramática reflexiva*

Trata-se de um ensino de gramática que, além de fazer um trabalho de reflexão sobre o que o estudante já domina, faz um trabalho sobre recursos linguísticos os quais ainda não são do seu domínio a fim de promover a aquisição de novas habilidades linguísticas. Agindo dessa forma, realiza um ensino produtivo.

É possível trabalhar essa gramática reflexiva de duas maneiras. Primeiramente, com atividades que levam o estudante a explorar aspectos da estrutura e do funcionamento da língua como exercícios que desenvolvam a consciência da existência de diferentes classes de palavras,

bem como a existência de categorias da língua como tempo, voz, gênero, número etc; exercícios que promovam a tomada de consciência dos vários tipos de componentes da estrutura frasal e sua função em diferentes planos e atividades que explorem as diversas regras de construção das unidades da língua (formação das palavras ou construção das orações e períodos). Seriam atividades mais voltadas para a reflexão acerca dos elementos estruturais da língua.

E o segundo tipo de atividades exploraria exercícios a partir de uma reflexão mais voltada para a semântica e para a pragmática, ou seja, trabalharia pontos como significado de palavras e/ou expressões bem como os sentidos que produzem, e atividades voltadas para comparação entre efeitos de sentidos em dadas situações. Em outras palavras, esse modelo se preocupa mais com a reflexão sobre o uso da língua do que com classificação, segundo uma determinada terminologia, de unidades e construções linguísticas descontextualizadas.

#### c) *Gramática teórica (descritiva)*

Diferentemente da gramática de uso, trata-se de uma gramática explícita, voltada para uma sistematização dos conhecimentos sobre a língua, trazendo uma metalinguagem estabelecida segundo as teorias linguísticas. Aqui, são tratados os elementos das diferentes gramáticas descritivas bem como alguns pontos de descrição existentes nas gramáticas normativas. Segundo Travaglia (2009), é importante não haver confusão entre gramática teórica e gramática normativa, pois a teórica não é como uma “legislação” que determina quais elementos da língua devem ou não ser usados. Diante disso, o autor alerta para o uso dessa gramática em sala, salientando que ela seja trabalhada como suporte para se atingir o objetivo de desenvolvimento da competência comunicativa e não como um fim em si mesma. O ensino dessa gramática deve procurar auxiliar o estudante a reconhecer sua língua como instituição social e a ser capaz de “desenvolver habilidades de observação, de raciocínio, levantamento de hipóteses e argumentação.” (PERINI, 1986, p. 11).

#### d) *Gramática normativa*

Encontramos, nesse tipo de gramática, normas de bom uso da língua, para falar e escrever bem, segundo os preceitos somente da variedade culta da língua. São regras baseadas em exemplos de escritores consagrados em detrimento das nuances próprias da comunicação oral. Suas atividades valorizam a norma culta escrita e desvalorizam as demais variedades linguísticas e consideram “erros”, devendo ser, inclusive, evitadas, as variantes linguísticas diferentes das existentes na norma culta. Seus exercícios têm como foco, por exemplo, as regras acerca de colocação pronominal, de concordância e regência verbal e nominal.

Porém, Travaglia (2009) admite que essa gramática deve ser usada quando o objetivo é desenvolver a competência do aluno quanto ao uso adequado do padrão culto da língua, salientando que esse tipo de ensino não deve ser o preponderante em sala de aula.

As duas propostas de gramática que apresentamos a seguir priorizam o ensino da gramática a partir da contextualização. Ambas orientam que devem ser sempre levados em consideração, primeiramente, o texto e o contexto a partir dos quais os recursos gramaticais são interpretados.

e) *Gramática contextualizada*

Antunes (2014) apresenta o conceito da *gramática contextualizada* como sendo “uma perspectiva de estudos dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.” (ANTUNES, 2014, p. 46).

Segundo a autora, a importância de se recorrer ao estudo de uma gramática contextualizada baseia-se na ótica de que todos os fatos gramaticais só passam a ter sentido quando se justificam e se explicam em contextos (situacionais e verbais) em que ocorrem as ações da linguagem. Dessa forma, portanto, faz-se necessário o entendimento que tanto os professores quanto os alunos têm sobre como o processo da linguagem funciona.

Essa necessária contextualização da gramática pode promover o alcance do objetivo de compreender como os itens gramaticais - de qualquer ordem - concorrem para a significação (macro ou microestrutural) do texto; quais são os sentidos provocados e que funções exercem; como e por que acontecem; respondem a quais objetivos comunicativos. Além disso, professor e aluno devem ter em conta que itens gramaticais estão vinculados à condição de que fazem parte do texto em virtude de alguma função ou de algum efeito de sentido.

f) *Gramática revelada em textos*

Nessa gramática, defendida por Neves (2018), assim como na gramática anterior, o importante é conduzir lições que levem a uma reflexão sobre o uso linguístico, conferindo uma apreensão dos mecanismos gramaticais da língua responsáveis por construir sentidos, valores e efeitos. Neves propõe uma gramática que busque organizar interação, informação e a semântica dos textos. Nela, as atividades levam em consideração textos reais, de ocorrência efetiva e utilizam bastante letras de música com o propósito de tornar o trabalho mais atraente e rico para o aluno. Segundo a autora



O “mundo da GRAMÁTICA”, que alguns insistem em constituir como um edifício de doutrina petrificada, isolado da linguagem, precisa ser visto como o mesmo mundo em que nos movemos quando falamos, quando lemos, quando escrevemos (quando fazemos linguagem), e esse é o mesmo mundo em que nos movemos quando refletimos e falamos sobre a linguagem (fazemos metalinguagem). Uma atividade (re)alimenta a outra, e é um grande desperdício usar um espaço de tempo com lições de GRAMÁTICA que apenas representem reproduzir termos da metalinguagem, sem aproveitar o que do funcionamento linguístico está realmente representado nesses termos. (NEVES, 2018, P. 19)

Em outras palavras, o estudo da gramática da língua portuguesa deve pautar-se em reflexões sobre a linguagem nas diversas situações de uso, na apreciação também dos efeitos de sentido que podem provocar, na consideração dos diferentes gêneros discursivos e os diferentes tipos de textos.

Constatamos que, dos diversos tipos de ensino de gramática, a pesquisa aqui relatada se aproxima daqueles que promovem a observação e a reflexão das categorias e dos mecanismos que estruturam uma língua em uso com o propósito de fomentar uma aprendizagem mais eficiente e efetiva.

### **2.3 A classificação vocabular: classe dos substantivos**

Apesar de a presente pesquisa ter sido aplicada com alunos do 9º ano E.F., observamos uma dificuldade, entre os alunos, de perceber as propriedades que qualquer classe gramatical apresenta. Com o intuito de melhorar esse aspecto, decidimos explorar a classe dos substantivos a partir de uma abordagem de ensino produtiva, utilizando atividades de cunho epilinguístico, para, ao final, verificarmos se, dessa forma, haveria uma maior compreensão desse tema por parte da turma. Nesta seção, trazemos uma breve explanação sobre o tema classificação vocabular e, em particular, sobre a categoria dos substantivos e suas nuances apontadas na tradição gramatical, na tradição linguística, bem como em alguns livros didáticos e em algumas gramáticas.

#### **2.3.1 Na tradição gramatical**

Uma curiosidade que vale a pena ser discutida é: quem pensou em juntar as palavras segundo suas características? Quais aspectos foram levados em consideração?

Segundo Duarte e Lima (2003), no que se refere ao âmbito filosófico, foi Platão quem primeiro considerou o discurso (*lógos*) como entidade digna de ser examinada analiticamente, sendo o discurso aquilo que tem natureza declarativa como o enunciado

“Sócrates corre, o cavalo é branco.” e que reúne nomes e verbos, espelhando vínculo entre agente e ação.

Ainda segundo os autores, Aristóteles desenvolveu a ideia de Platão, acrescentando mais uma categoria, a das conjunções (*syndesmoi*) que, posteriormente, foi dividida no que se considera hoje como conjunção, artigo e pronome. O filósofo também identificou a categoria do tempo, salientando o tempo presente, manifestado através do verbo.

Os estoicos também tiveram importante participação, identificando, primeiramente, quatro partes do discurso, quais sejam nome, verbo, conjunção e artigo, distinguindo, ainda, o nome próprio do nome comum.

Quanto ao legado grego sobre o modo de como se organiza a gramática de língua portuguesa, credita-se a Dionísio o Trácio (séc. II-I a.C.) uma *Arte da gramática*, a primeira gramática do ocidente, editada pela primeira vez em 1715, e que representa a gramática alexandrina. Dionísio também já distinguia, desde o primeiro século antes de Cristo, oito partes do discurso, quais sejam: nome (*ónoma*), verbo (*rhêma*), artigo (*árthron*), pronome (*antonymía*), preposição (*próthesis*), advérbio (*epírrhema*) e conjunção (*syndesmos*), além de participípio (*metoché*) que, atualmente, não é mais visto como classe gramatical.

Já a tradição gramatical latina, ainda segundo Duarte e Lima (2003), foi bastante influenciada pelos helênicos. Desatacam-se as contribuições de Prisciano e Varrão. Prisciano descreveu oito classes de palavras, conforme Dionísio e Apolônio. São elas: nome (*nomen*), verbo (*verbum*), participípio (*participium*), pronome (*pronomen*), advérbio (*adverbium*), preposição (*praepositio*), interjeição (*interiectio*) e conjunção (*coniunctio*). Além disso, adaptou ao latim as categorias da língua grega.

Varrão, por sua vez, concentrou-se, em sua obra *De Língua Latina*, em questões etimológicas e questões que dizem respeito às regularidades e irregularidades da linguagem. Varrão ainda identificou, dentre outras coisas, classes que comportam palavras com flexão de caso (nomes), com flexão de tempo (verbo), palavras com ambas as flexões acima (participípio) e palavras sem as flexões acima (advérbios e conjunções).

Vale ressaltar que as classificações citadas não correspondem exatamente ao que se encontra hoje na gramática de língua portuguesa, mas é possível perceber, ainda, semelhança entre o esquema pensado por Dionísio e a nomenclatura das classes gramaticais proposta pela Norma Gramatical Brasileira (NGB), documento elaborado para simplificar e unificar a nomenclatura gramatical e, dessa forma, garantir uniformidade de referências.

Quanto à denominação das três grandes partes da NGB, que também são partes tradicionais da gramática - fonética, morfologia e sintaxe - segundo Neves (2012), tem

formação grega.

Segundo a autora, os tópicos tratados na NGB quanto à morfologia, dividem-se em: estrutura e formação das palavras, flexões e classificações de palavras. Comparando a Norma Gramatical Brasileira com a gramática grega, constata-se que os gregos já se fixavam fortemente na flexão de cada classe, fazendo distinção entre categorias “com” ou “sem” flexões, apresentando um feixe de categorias gramaticais que pudessem ser aplicadas às diferentes partes do discurso, construindo, dessa forma, um padrão nas flexões.

Especificamente quanto à classe dos substantivos, percebe-se uma diferença entre os gramáticos gregos e a NGB. A denominação portuguesa **substantivo** (“que subsiste por si”, “existência”) equivale ao termo grego *ónoma* (nome). Porém, apesar da diferente nomenclatura, na classe dos substantivos, a essência de nomear algo é a mesma.

### 2.3.2 Na tradição linguística

Segundo Antunes (2007, p.79),

é conveniente que saibamos, numa atividade de análise, de reflexão sobre a língua, chamar as unidades pelos seus nomes técnicos. Isso corresponde a uma competência a mais, relevante, como disse, se o contexto assim o exigir. Sem dúvida nenhuma, o conhecimento da nomenclatura gramatical também faz parte de nosso conhecimento enciclopédico e, de certa forma, de nosso repertório cultural.

Ensinar os alunos a reconhecer as características de uma classe gramatical, suas particularidades e poder atribuir a cada palavra da língua portuguesa sua adequada classificação morfossintática é também função da escola. Não simplesmente com o intuito de melhorar o desempenho em atividades de natureza taxionômica, mas com a ideia de levar o aluno a refletir sobre as peculiaridades de cada classe.

Quanto ao tema classe de palavras, Nogueira (1995, p. 18) afirma:

Sabemos que é na observação de tais propriedades que se constituem os critérios morfológicos, sintáticos e semânticos que têm norteado os vários sistemas de classificação vocabular. Enquanto se verifica, na classificação tradicional, uma mistura na utilização desses critérios, com predomínio do semântico, o que parece caracterizar as propostas de classificação no âmbito das teorias linguísticas é a eleição de um deles como fundamental, seja o morfológico, como a de Hermann Paul e a de Sweet; o sintático, como de Otto Jespersen e a de Jonh Lyons; ou o semântico, tais como a de R. Lenz e a de V. Brøndal.

No presente estudo, dedicamo-nos, especificamente, às propriedades dos substantivos que, segundo o linguista estruturalista Macambira (1970, p. 18), trata-se de um sistema aberto, “porque o número das palavras é ilimitado e tende a crescer no decorrer do

tempo”. De acordo com Macambira, ao sistema aberto, pertencem quatro classes: o substantivo, o adjetivo, o verbo e o advérbio nominal, “que de quando em quando agasalham novo termo, às vezes cunhado na própria terra, outras vezes importado.”

O autor traz a ideia de dividir os substantivos, sob o aspecto mórfico, em quadriformes, biformes e uniformes, ou seja, quando fosse possível a flexão em gênero e número, seria quadriforme (menino/menina/meninos/meninas). Se somente em número, seria biforme (livro/livros). E, se não fosse possível a flexão, seria uniforme (ônibus/ lápis/ férias). Para além disso, o autor também menciona as possíveis derivações que o substantivo pode sofrer. Por exemplo, a possibilidade de se acrescentarem sufixos de diminutivo ou de aumentativo (-inho/-zinho ou -ão/zão).

Além disso, Macambira (1970) caracterizou o substantivo, agora sob o aspecto sintático, como sendo a classe que se deixa preceder por artigo ou pronome adjetivo, principalmente, possessivo demonstrativo ou indefinido (**um aluno, a casa, meu filho, este caderno, todo dia**). E, ainda, conforme o aspecto semântico, o autor afirma: “substantivo é a palavra que serve para designar seres.” Todavia, salientou que tal definição é “pouco proveitosa”, pois se trata como substantivo concreto *jumento/casa* e como abstrato *esperança/nada/infinito*. Salienta, também, que qualquer palavra pode ser usada como substantivo e, dessa forma, ser considerada um ser. Basta colocar o artigo antes dela: *o talvez/o mas*.

Segundo essa classificação, podemos perceber algumas propriedades pertencentes à classe dos substantivos e que devem ser de conhecimento dos estudantes para assim já irem compreendendo que toda e qualquer palavra da língua portuguesa fará parte de uma estrutura já definida pela língua, podendo, inclusive, haver mobilidade entre as classes a depender do contexto em que o vocábulo está inserido.

Na opinião de Nogueira (1995), o tratamento das classes de palavras em Macambira (1970) é valiosa pela detalhada descrição das propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas dos vocábulos, porém repete algumas das já tão conhecidas falhas da NGB.

Segundo Castilho (2010 p. 455),

substantivos e adjetivos eram reunidos na tradição gramatical sob a designação nome, ainda hoje mantida em sintagma nominal. Substantivo significa literalmente ‘o que está debaixo, na base’, e é a tradução latina do grego hypokéimenon. Com este termo os gramáticos gregos aparentemente desejavam dizer que os substantivos são o fundamento do texto, pois não se pode construir um texto sem utilizar essa classe.

Para o autor, tanto os substantivos quanto os verbos são a base de qualquer sentença, e substantivos e adjetivos “compartilham de grande número de traços mórficos”. Em outras

palavras, e pensando sob a ótica do aprendiz, diferenciar essas duas classes exige certa atenção, haja vista o contexto fazer toda a diferença na tarefa de classificação, mas retomamos que esse não é o ponto chave desta pesquisa, que pretende desenvolver habilidades de observação e reflexão sobre as regularidades próprias de um substantivo.

Castilho (2010) classifica os substantivos ainda como intransitivos/não argumentais e transitivos/argumentais, ou seja, em frases como:

- 1) O *fogo* queima.
- 2) O *menino* exige demais.

*Fogo* e *menino* são palavras que se fazem entender sem a necessidade de mais informações, são considerados substantivos intransitivos ou não argumentais. Já nas frases:

- 3) A *opinião* pública tem se mostrado outra.
- 4) A *condução* dos encontros foi satisfatória.

*Opinião* e *condução* exigem um complemento, preposicionado ou não, para serem completamente entendidos, sendo desse modo considerados transitivos ou argumentais. Normalmente, ainda segundo Castilho (2010), os substantivos transitivos tanto derivam de verbos (no caso: **opinar** e **conduzir**) como são substantivos abstratos, enquanto os intransitivos, via de regra, são substantivos concretos.

Para Neves (2008, p. 90),

dentro da **estrutura de predicado** de uma oração, o **sintagma nominal** é um termo, mas o nome, sendo de determinada natureza, pode constituir o núcleo de um **predicado**, selecionando **argumentos**. É o que ocorre com os **nomes valenciais**, que definem, do mesmo modo que o **verbo**, **estrutura argumental** e **regência**.

Tal posicionamento é semelhante ao de Castilho (2010), porém, em sua análise, Neves aprofunda a questão da quantidade possível de argumentos (nomes valenciais conforme a autora), citando, como exemplos, nomes com:

- a) apenas um argumento: “mas a queda dos cílios pode também ser causada pela retirada do rímel.” QUEDA *dos cílios*
- b) dois argumentos: “minha percepção da beleza e do sentido intrínseco das coisas é mais que aguçada.” Minha PERCEPÇÃO *da beleza e do sentido intrínseco das coisas*.
- c) três argumentos: “entre pareceres, havia um acerca do fornecimento de cana.” FORNECIMENTO *de cana (por alguém) (a alguém)*. (NEVES, 2008, p.91).

Além da classificação quanto ao número dos argumentos de nomes substantivos, Neves (2008) descreve os tipos de núcleos valenciais de sintagmas nominais e esclarece que esses podem ainda ser nomes valenciais abstratos ou nomes valenciais concretos.

Nas obras aqui citadas, que tratam das classes dos substantivos à luz de teorias linguísticas, a descrição dos substantivos é bastante detalhada, revelando, não só nessa classe, como em tantas outras classes gramaticais, regularidades relacionadas à forma e à função no uso linguístico.

Vale citar algumas pesquisas que também discutem as classes gramaticais e trazem à tona a problemática de quais parâmetros foram utilizados para a separação delas. É o caso da que se encontra relatada no artigo intitulado *Os diferentes critérios utilizados para classificação de palavras nas Gramáticas Tradicionais*, de Lopes e Moura (2012) que pretende apresentar quais critérios as Gramáticas Tradicionais utilizaram para classificar as palavras, bem como discutir a pertinência deles. Duarte (2011), também, em seu artigo *As classes de palavras em português: o problema de sua classificação*, propõe rever o conceito de classes estanques, bem como mostrar o problema das classes de palavras a partir de perspectivas unilaterais. Embora a presente pesquisa também trate desse tema, o intuito principal do nosso estudo é o de ampliar a oferta de modelos de atividades que podem auxiliar o professor em sala de aula no tratamento das classes de palavras, em particular, a classe do Substantivo.

## **2.4 Os substantivos em livros didáticos**

Nesta seção, analisaremos o tema classificação vocabular e, em particular, a classe do substantivo nos seguintes livros didáticos: *Se liga na língua – leitura, produção de texto e linguagem*, dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi; *Tecendo linguagens*, dos autores Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo; e *Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem*, dos autores Marisa Balthasar e Shirley Goulart. Vale ressaltar que os livros analisados são do 6º ano do Ensino Fundamental em virtude de o assunto *Substantivos* ser tratado nesse ano do ensino Fundamental. Ao final da análise, encontra-se um quadro resumo com os principais aspectos destacados em cada livro.

A classificação vocabular no livro *Se liga na língua- leitura, produção de texto e linguagem* detalha o assunto *Substantivos* em seu capítulo 4, inicialmente, trazendo um anúncio publicitário para ser observado pelos alunos e, em seguida, explorado através de perguntas sobre os textos verbal e não verbal. Após a sequência de perguntas, os autores trabalham as respostas fornecidas pelos estudantes, relacionando-as com os substantivos e fazendo observações sobre suas flexões em gênero e número. Ao final, o livro apresenta a definição dessa classe gramatical e apresenta, na página seguinte, um exercício iniciado por um texto publicado em um blog.

A partir do texto que serve de base do exercício, os autores exploram, com perguntas reflexivas sobre o que foi lido, os aspectos que diferenciam um substantivo comum de um substantivo próprio. As perguntas provocam questionamentos sobre as escolhas das palavras, fazendo o aluno pensar sobre o porquê de tais escolhas.

Ao longo do capítulo, as distinções como concreto/abstrato, simples/composto, flexão de gênero, número e grau vão surgindo em meio a atividades, sempre apresentando ao aluno, ao final das questões, a definição do que foi exposto nos exercícios, ressaltando que os textos apresentados pertencem a gêneros diferentes como tirinha, anúncio publicitário, cartum, poema e blog. As explicações realizadas ao longo do capítulo procuram retomar os textos propostos nas atividades. Em um dos textos, por exemplo, aparece a figura de um lobo e a seguinte frase “Lobos uivam para uma lua nem aí.” Algumas perguntas feitas são: “a) Que palavra poderia ser usada para substituir a expressão *nem aí*: arrogante, indiferente, atrevida ou ingênua?; b) A palavra indicada no item **a** não é um substantivo. Por quê?” Outras indagações são feitas considerando-se que os alunos leiam pequenas explicações colocadas ao lado das questões, como por exemplo: “leia o boxe a seguir e conclua: a palavra formada no item **d** é um substantivo concreto ou abstrato? Por quê?”. À parte, o livro apresenta notas com alguns conceitos.

Percebemos que o tipo de atividade trazida pelo livro em questão, em vez de colocar em foco a terminologia gramatical, utiliza a abordagem produtiva, estimulando o estudante a refletir sobre as perguntas e suas respostas, o que se coaduna com a seguinte reflexão feita por Antunes (2007, p. 82)

em relação ao ensino fundamental, sobretudo nas séries iniciais, é recomendável que a exploração da terminologia gramatical mereça muito pouca atenção. Na verdade, esse é o momento dos primeiros contatos sistemáticos do sujeito com a reflexão sobre a faculdade da linguagem. O ideal seria que questões eminentemente terminológicas ou de nomenclatura não viessem embotar o encantamento que se poderia despertar pela contemplação do potencial de atuação e de interação assegurado pelo uso da linguagem (literária ou não).

Já o livro *Tecendo linguagens* aborda o assunto também após apresentar um texto ao aluno (trecho de texto já trabalhado em seção anterior), fazendo algumas perguntas sobre determinadas palavras (substantivos). Os autores preferiram trazer a definição de tal classe ao longo do exercício, ao mesmo tempo em que pediam para o aluno pensar sobre o comportamento dessas palavras. Os exercícios traziam trechos do texto lido e questionavam o estudante da seguinte maneira: “a) Que partes do corpo humano são citados nesse parágrafo?”, “b) Essas palavras que você mencionou dão nome a algo que existe no mundo, por isso,



podemos afirmar que são substantivos. Releia o texto e localize outros substantivos que nomeiam partes do corpo do menino.”

Assim como no livro citado acima, essa classe gramatical é trabalhada, inicialmente, com exercícios, explorando junto aos estudantes as nuances inerentes a ela.

Os autores apresentam subclassificações do substantivo como comum/próprio, abstrato/concreto, simples/composto, primitivo/derivado, bem como tratam do processo de formação dos substantivos e da flexão de gênero, número e grau, fazendo uso de gêneros textuais como notícia e autobiografia.

O livro ainda traz a sugestão de um link com atividades lúdicas utilizando os substantivos. São, por exemplo, atividades de pintura que exploram substantivos próprios e comuns, atividades para separar em colunas os substantivos primitivos e derivados, porém, partindo do pressuposto de que o aluno já saiba a definição de substantivo. É apenas para explorar o tema com outros tipos de exercícios.

No terceiro livro analisado, *Singular & Plural – leitura, produção e estudos de linguagem*, antes de iniciar o assunto Substantivos, o aluno é convidado a pensar sobre o que ele já sabe sobre o tema, discutindo-o com os colegas de classe. O tema da classificação vocabular, assim como nos outros dois livros, é introduzido a partir de um texto multissemiótico (cartum), explorando o que o aluno considera sobre o que seria um substantivo. As perguntas são do tipo: “a) observe o contexto em que as personagens aparecem nesse cartum. É um local mais privado, intimista ou trata-se de um local mais público? Explique.”, “b) Nesse ambiente aparecem quatro máquinas que fornecem produtos diferenciados. Nas duas primeiras, as listas de palavras se referem a que tipos de produtos?”, “c) Dizemos que palavras como as da lista são substantivos, pois têm como finalidade dar nome a objetos, seres etc. na terceira máquina, o que os substantivos estão nomeando? Em que lugar eles são normalmente utilizados?” Após a atividade, os autores definem e exemplificam as seguintes subclassificações: comum/próprio, concreto/abstrato e coletivos.

O diferencial percebido nessa terceira obra é que, além das subclassificações tradicionais, ela instiga no aluno a percepção de quais classes gramaticais normalmente acompanham os substantivos. Dessa forma, os pronomes, adjetivos, artigos e numerais vão também sendo tratados paulatinamente, como propriedades relativas ao contexto sintático dos itens pertencentes à classe dos substantivos.

O fato de levar o estudante a perceber que algumas classes gramaticais estão sempre ou quase sempre vinculadas a outras faz-nos lembrar a exploração dos aspectos sintáticos das classes por Macambira (1970).



Percebemos que a coleção em questão também trouxe o assunto Substantivo a partir de gêneros como tirinha, títulos de notícias e trechos de crônicas. Há uma preocupação em permitir que o aluno, aos poucos, construa a ideia do que são os substantivos e como se comportam.

Tal posicionamento também reforça o que diz Antunes (2014, p. 95)

Para essa proposta, me inspiro, sobretudo, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui os critérios de avaliação das obras em quatro eixos: oralidade, leitura, produção de textos, conhecimentos linguísticos.

Essa distribuição me parece relevante, pois além de discriminar o todo do que seria esse objeto de ensino, inclui a gramática em um quadro mais geral, aquele dos “conhecimentos da língua”, neutralizando um pouco a fixação tão arraigada na cabeça de nós todos de que estudar português, por exemplo, é apenas estudar sua gramática, quer dizer, seu componente gramatical.

A percepção geral sobre a análise dos livros é que as três coleções estão dentro dos padrões gerais de orientação da BNCC e que os três livros analisados trabalham de forma semelhante quanto ao modo de conduzir a classificação dos substantivos.

No quadro 1, a seguir, resumimos os resultados da análise dos três livros didáticos.

#### Quadro 1 - A classe dos substantivos em livros didáticos

| Livro/Páginas                                      | Autores   | Características da atividades  | Definições e classificações   | Gêneros textuais apresentados                                       |
|--|---|--|---|---|
| Se liga na língua<br>P. 121 a 135<br>(6º ano E.F.) | Wilton Ormundo e<br>Cristiane Siniscalchi                   | Atividades que partem de textos, explorando aspectos que devem ser percebidos pelos alunos.  | As definições e classificações são inseridas após cada exercício proposto.                                      | Anúncio<br>Publicitário<br>Reportagem<br>Poema<br>Tirinha<br>Cartum |
| Tecendo linguagens<br>P. 20 a 25<br>(6º ano E.F.)  | Tania Amaral<br>Oliveira e<br>Lucy Aparecida<br>Melo Araújo | Atividades que partem de textos, explorando aspectos que devem ser percebidos pelos alunos.  | As definições e classificações são inseridas após cada exercício proposto.                                      | Autobiografia<br>Trecho de<br>Romance<br>Notícia                    |
| Singular & Plural<br>P.252 a 259<br>(6º ano E.F.)  | Marisa Balthasar e<br>Shirley Goulart                       | Antes de iniciar o assunto, indaga ao aluno o conhecimento que ele já possui sobre o tema e estimula algumas observações antes de iniciar as classificações. | Chama a atenção para a relação com outras classes gramaticais. Apresenta pouco conteúdo sobre subclassificação. | Cartum<br>Tirinha<br>Capa de DVD                                    |

Fonte: Própria autora

## 2.5 Os substantivos em gramáticas

As gramáticas escolhidas para análise do tratamento dado ao tema classificação vocabular foram: *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara; *Gramática da língua portuguesa*, de Roberto Melo Mesquita; e *A gramática do português revelada em textos*, de Maria Helena de Moura Neves. A escolha de tais gramáticas se deu em razão do uso, para consulta, desses exemplares pelos professores da escola em que foi realizada a pesquisa.

Bechara (1999, p. 112) inicia a exposição definindo substantivo da seguinte forma

É a classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos *objetos substantivos*, isto é, em primeiro lugar, substâncias (*homem, casa, livro*) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (*bondade, brancura*), estados (*saúde, doença*), processos (*chegada, entrega, aceitação*).

Em seguida, apresenta uma subclassificação dos substantivos de maneira longa e detalhada, porém sem dar exemplos de uso efetivo da língua. Sua classificação inclui, além das citadas já nos livros didáticos acima, a distinção entre substantivos contáveis/não contáveis. Quanto às flexões de gênero, número e grau, o autor subdivide os substantivos sempre trazendo definição e exemplos (utilizando somente palavras e suas variações). Bechara (1999) também apresenta a função sintática dos substantivos com o mesmo *modus operandi*: definição e exemplo. O autor não traz exercícios ao longo do capítulo.

Mesquita (2009), em sua *Gramática da língua portuguesa*, traz o tema substantivo após exposição da letra da Música “O pulso” (Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Tony Bellotto). A partir da letra da música, o autor destaca os substantivos presentes no texto, trazendo, após esse destaque, a definição da classe em questão.

Em seguida, faz a subclassificação dos substantivos em próprio/comum, concreto/abstrato, simples/composto, primitivo/derivado, coletivo, todos por meio de definição e exemplos com palavras e/ou frases. Ao final da classificação dos substantivos coletivos, Mesquita (2009) traz uma tirinha para explorar o coletivo de livros e de quadros.

O autor dá continuidade com o tratamento das flexões de gênero, de número e de grau, sempre apresentando a definição acompanhada de exemplos. Ele intercala exemplos, definições e trechos de matéria de revista e de jornal, e romances, com o intuito de apresentar modelos em uso efetivo da língua portuguesa, conforme preceitua Antunes (2007, p. 51)

o problema central dos cursos de língua – materna e estrangeira – está longe de ser não ensinar gramática. É, antes, não ensinar apenas gramática; e, muito mais, *é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical*. Portanto, não se está propondo *menos*. Pelo contrário, se está pretendendo *muito mais*.

Ao final do capítulo, o autor traz exercícios pautados em textos de gêneros diversos, assim como questões de vestibulares.

Na terceira gramática analisada, *A gramática portuguesa revelada em textos*, já apresentada na seção 2.2 desta dissertação, Neves (2018) inicia seu capítulo sobre substantivos apresentando a crônica *Comunicação* de Luís Fernando Veríssimo. Conforme a própria autora, esse texto “pode ser considerado uma verdadeira lição sobre a categoria SUBSTANTIVO” uma vez que, em todo o texto, o personagem pretende comprar um objeto, porém sem saber nomeá-lo. A partir daí, todo o tema do substantivo será explorado fazendo relação com o texto inicial. A autora trata de gênero, número e grau usando o texto como modelo, além de, em outros momentos, apresentar mais textos (menores) para explicar as subclassificações próprio/comum, concreto/abstrato, contável/não contável utilizando diversos exemplos para tanto. Ela trabalha a sintaxe do substantivo por meio de frases ou pequenos textos e finaliza explicando o processo de substantivação. Vale ressaltar que, ao final do capítulo, Neves faz remissão a outros capítulos que, de alguma maneira, ajudam na compreensão do assunto.

As três gramáticas analisadas se diferenciam bastante em suas abordagens. Observamos, nessas gramáticas, uma diferença quanto à abordagem do assunto. As mais recentes preocupam-se bastante em sempre trabalhar o tema partindo do texto, conforme orientação dos teóricos mais atuais e dos documentos oficiais com diretrizes para o ensino da língua. Essa forma permite ao estudante visualizar aspectos gramaticais em uso efetivo da língua, facilitando a observação acerca do seu funcionamento.

O quadro 2, a seguir, resume os resultados da análise das três gramáticas.

#### Quadro 2 - A classe dos substantivos nas gramáticas

| Gramática   | Autor                       | Modo de iniciar assunto  | Modo de classificação   | Gêneros textuais presentes na exemplificação |
|---|-----------------------------|--|---|--|
| Moderna Gramática Portuguesa (P. 112 a 142)               | Evanildo Bechara            | Inicia apresentando definição dos substantivos.  | Classifica de forma longa e detalhada, usando frases como exemplos. | _____  |
| Gramática da Língua Portuguesa (P. 187 a 209)             | Roberto Melo Mesquita       | Inicia capítulo com letra de música “O pulso” para, em seguida, apresentar definição.                    | Classifica de forma detalhada com auxílio de pequenos textos.       | Tirinha<br>Notícias<br>Trecho de crônica     |
| A Gramática do Português Revelada em Textos (P.221 a 276) | Maria Helena de Moura Neves | Inicia capítulo com a crônica Comunicação (Luís Fernando Veríssimo) para iniciar a noção do substantivo. | Classifica de forma detalhada com auxílio de pequenos textos.       | Crônica<br>Trechos de crônicas e de romances |

## 2.6 Funcionalismo linguístico e a indeterminação de fronteiras categoriais

Foram analisados nesta pesquisa três livros didáticos e três gramáticas com o intuito de observar como o ensino da língua vem sendo subsidiado por essas obras. Já se discutiu muito quanto ao tratamento dado ao aspecto gramatical nesses dois instrumentos e percebemos que, hoje, os autores parecem mais preocupados em conduzir um ensino mais voltado para a observação do funcionamento da língua.

Nesta seção, voltaremos a atenção para o que propõem os teóricos funcionalistas que nortearam esta pesquisa sobre o tratamento do tema classificação vocabular na escola.

Nogueira (2014), por exemplo, baseada nas noções trazidas pelos PCN, e hoje corroboradas pela Base Curricular Nacional Comum – BNCC, reafirma que o ensino da língua deve considerar o uso e a função nos textos, convergindo para a linha funcionalista de descrição e de análise da língua.

O Funcionalismo linguístico, segundo Neves (2004), considera que a função das formas linguísticas desempenha papel predominante, preocupando-se com as relações entre a língua como um todo e as diferentes formas de interação social. Em outras palavras, destaca a importância do papel do contexto social, principalmente, na compreensão das línguas. Os desenvolvimentos da visão funcionalista da linguagem mais representativos são, em geral, relacionados às concepções da Escola Linguística de Praga.

Nas palavras de Neves (2004, p. 17), a Escola linguística de Praga:

é a designação que se dá a um grupo de estudiosos que começou a atuar antes de 1930, para as quais a linguagem, acima de tudo, permite ao homem reação e referência à realidade extralinguística. As frases são vistas como unidades comunicativas que veiculam informações, ao mesmo tempo que estabelecem ligação com a situação de fala e com o próprio texto linguístico.

Aqui, a atenção ficou voltada, especialmente, para a frase e sua perspectiva funcional, isto é, para a organização das palavras na frase e sua função de organizar a informação. “A frase é reconhecida, desse modo, como unidade susceptível de análise não apenas nos níveis fonológico, morfológico e sintático, mas também no nível comunicativo” (NEVES, 2004, p.18).

Conforme propomos aqui, a escolha no momento de formar frases não ocorre de maneira aleatória. Além das possibilidades de estruturar a frase de acordo com a intenção do falante, a estrutura da língua também prevê posições e condições de combinação entre os vocábulos que devem ser consideradas na hora de falar ou de escrever. E são essas posições e

essas condições de combinação que pretendemos trabalhar com o aluno. Nosso propósito é que ele perceba regularidades e/ou irregularidades no comportamento das classes gramaticais, sobretudo, dos substantivos, quando atuando na língua.

Neves (2004, p. 22), citando Mackenzie (1992), lembra que a “gramática funcional tem como hipótese fundamental a existência de uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (a gramática)”. Isso quer dizer que, como propõe o presente trabalho, a gramática funcional pretende tratar as regularidades dentro e através da língua.

Ainda segundo a autora, dessa forma, a gramática funcional age de forma intermediária quanto às abordagens que exploram somente a sistematicidade da estrutura da língua ou somente a instrumentalidade do uso dela.

Outro aspecto importante da gramática funcional é a concepção cognitivista da linguagem, a qual “supõe que a teoria gramatical deve ser capaz de dar conta das relações entre as categorias linguísticas e as categorias cognitivas, considerando-se uma relação icônica entre os sistemas” (NEVES, 2004, P. 99).

Ainda conforme a autora, o princípio da iconicidade considera a existência de uma relação não arbitrária entre forma e função, ou entre código e mensagem na linguagem humana.

Citando Hopper & Traugott (1993, p. 26), Neves (2004) ressalta que a iconicidade é a propriedade de similaridade entre um item e outro, isto é, entre elas há um princípio que garante a não-arbitrariedade.

Analisando tal princípio sob o escopo deste trabalho, percebemos que, quando as palavras passam a se enquadrar em uma determinada classe gramatical, seguindo aspectos que são comuns a elas, podemos inferir que estamos diante de indícios da iconicidade. E, o aluno, tendo em mente que todas as palavras se agrupam conforme suas características, entenderá mais facilmente como se estrutura e como funciona sua própria língua.

Em contrapartida, quando dizemos que cada classe gramatical tem características próprias que as diferenciam das demais, deparamo-nos com diversas situações em que a linha entre uma classe e outra é extremamente tênue.

Neves (2012, p. 84)

defende exatamente a necessidade desse reconhecimento da relativização de fronteiras categoriais no trabalho com a linguagem, e para isso tomam-se como evidências, aqui, as gramaticalizações em português, em um de seus significativos aspectos, que talvez não esteja sendo devidamente considerado.

Ainda conforme a autora, isso não quer dizer que as palavras não se enquadram em

categorias e que os estudiosos da língua e da linguagem devam prescindir delas ou deixar de lado uma organização sistêmica dos aspectos que envolvem a atividade de uso linguístico. Apenas é preciso levar em consideração as lições cognitivistas sobre a indeterminação da linguagem, reflexo da ideia de diluição de fronteiras categoriais, e entender como as propostas funcionalistas de análise linguística são assumidas nessa perspectiva de ensino da língua.

Perini (1996, p.321) concorda com essa ideia e aponta de forma bem específica para esse problema quando afirma

ao contrário do que se dá com os verbos, as classes tradicionalmente denominadas “substantivo” e “adjetivo” têm limites muito pouco claros. É fácil distinguir formalmente um substantivo de um verbo, ou um adjetivo de um verbo; mas a separação entre substantivos e adjetivos é tão pouco marcada que há razões para duvidar da existência de duas classes distintas.

O autor trabalha com uma maneira distinta da gramática tradicional quando procura descrever o comportamento gramatical dos substantivos e dos adjetivos, por exemplo.

Para ele, “um traço (de segunda ordem) que nos pode servir para caracterizar os substantivos é a possibilidade de ocorrer na função de núcleo de um SN<sup>2</sup>: [+NSN]<sup>3</sup>.”

Vale ressaltar que essa propriedade distribucional não costuma ser explicitada nas gramáticas pedagógicas, e possivelmente sua identificação exigiria mais dos alunos. A ideia aqui é salientar a colocação do autor quando encontra um limite tênue entre os substantivos e os adjetivos e a forma que ele encontrou de fazer essa distinção. Tal forma será aqui resumida, mas estamos cientes de que, em sala de aula, sobretudo para estudantes em anos iniciais do nível Fundamental, não seria adequado expor completamente este conteúdo, mas considerá-lo na condução de uma forma mais didática que promova uma melhor compreensão por parte deles.

O que Perini (1996, p.323) observa é

Uma palavra como *inimigo* não é um substantivo que às vezes se “transfere” para a classe dos adjetivos, nem o oposto. Trata-se, pura e simplesmente, de uma palavra cujo potencial funcional inclui tanto a possibilidade de ser núcleo de um SN quanto a de ser modificador. Não há razão para se considerar uma dessas funções como básica, e a outra como derivada, já que ambos os sintagmas abaixo são perfeitamente normais:  
Um avião inimigo. [inimigo: Mod<sup>4</sup>]  
Um inimigo terrível. [inimigo: NSN]

Desse modo, o autor salienta que existem mais aspectos a serem explorados antes de classificar uma palavra como substantivo ou como adjetivo, pois, a depender das características, ele pode estar genuinamente funcionando como uma classe ou como outra

---

<sup>2</sup> Sintagma nominal: tem como núcleo o substantivo

<sup>3</sup> Núcleo do sintagma nominal (função)

<sup>4</sup> Mod – modificador

como, por exemplo, nos sintagmas: um avião *inimigo*, em que *inimigo* é adjetivo, e um *inimigo* terrível, em que *inimigo* é substantivo.

Na frase *Patrícia comprou um PC*, segundo Perini (1996, p. 322), **Patrícia** é por si só um SN, sendo assim, ocuparia a posição mais “normal” de um substantivo e, portanto, poderia ser estabelecido o traço [+NSN] como parte da definição de uma classe que seria substantivo.

O que o autor pretende é confrontar a frase acima com outras como **Velho** em geral *dorme pouco*, *O verde está muito na moda*. (grifo nosso). As palavras destacadas não são, se isoladas de um contexto, habitualmente classificadas como substantivos, entretanto são [+NSN] e, por conseguinte, deveriam ser classificadas como substantivos.

Segundo esse raciocínio, o autor traça uma série de aspectos que diferenciariam as situações em que a palavra tem o comportamento predominante de um substantivo ou de um adjetivo.

A proposta de Perini para diferenciar essas duas classes envolve subclasses também, tornando a classificação mais complexa do que a que, em geral, se enquadra nas gramáticas tradicionais. Como o gramático explica, de maneira mais detalhada, como esses itens funcionam no uso da língua, sua obra constitui uma fonte bibliográfica útil aos professores na tarefa de elaboração de atividades pedagógicas destinadas a desenvolver, nos alunos, habilidades de observação e reflexão sobre as propriedades das classes de palavras.

## 2.7 Síntese conclusiva

O termo **gramática** sozinho pode suscitar duas interpretações: a disciplina lecionada nas escolas e o conjunto de regras que organizam uma língua.

Segundo Travaglia (2009), quando o assunto é gramática, três conceitos devem ser considerados. O primeiro deles diz respeito àquilo que deve ser obedecido quando se pretende falar ou escrever bem; o segundo conceito considera como sendo a descrição que pode ser feita acerca da estrutura e do funcionamento de uma língua, e o terceiro conceito considera a língua como um grupo de variedades que uma dada sociedade utiliza dentro das exigências de uma situação de interação comunicativa.

Além dos conceitos de gramáticas, os **tipos de ensino de gramática** foram aqui levados em consideração. Pode-se, por exemplo, adotar o tipo de ensino que segue o modelo da gramática reflexiva ao instigar e conduzir uma reflexão sobre o funcionamento da língua ou fazer esse ensino com base em prescrições que determinam quais elementos devem ou não ser utilizados em determinados contextos.

Incluem-se, ainda, nesses **tipos de ensino de gramática**, o de gramática contextualizada (Antunes, 2014) e o de gramática revelada em textos (Neves, 2018). Essa última procura conduzir o estudante à observação e à reflexão sobre o uso linguístico conferindo uma apreensão dos mecanismos gramaticais responsáveis por construir sentidos.

Quando o aluno está diante de uma atividade de análise que requer reflexão e discussão sobre a língua, é importante que tenha o conhecimento da nomenclatura gramatical. Termos como **verbos**, **substantivo** e **adjetivos** não surgem de forma aleatória, surgem como rótulos para, de acordo com as especificidades de alguns elementos, abrigá-los em classes que, em conjunto, compõem a morfossintaxe de uma língua e podem assim ser referidos em aula que conduzam os alunos à observação, à reflexão e à discussão sobre eles.

Entendemos que mesmo que as palavras estejam paradigmaticamente abrigadas em classes de acordo com suas especificidades, é possível que uma palavra de uma classe assuma a configuração de outra classe, dependendo da posição e do contexto sintagmático em que se encontra, o que torna imprescindível a contextualização das atividades gramaticais.

O presente capítulo também trouxe algumas considerações de autores como Macambira (1970), Castilho (2010), Perini (1996), dentre outros, que podem auxiliar na melhor compreensão sobre o tema classes de palavras e, no caso, sobre a classe dos substantivos, pois salientam aspectos formais e funcionais dessa classe, o que é imprescindível para a elaboração e condução das atividades de ensino ligadas ao tema. Além disso, há no capítulo uma análise feita em três livros didáticos e em três gramáticas com o propósito de verificar como o tema Substantivo pode ser explorado em sala de aula. Constatamos que os livros analisados procuraram adotar uma metodologia que está de acordo com o que orientam os documentos oficiais. E o professor, tendo como suporte livros didáticos que seguem orientações oficiais, bem como fazendo uso de gramáticas que valorizam o ensino tendo o texto como ponto de partida, auxilia o corpo discente a entender melhor a dinâmica e o funcionamento da língua.



### 3 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Uma das principais dificuldades do professor em sala de aula é ensinar a língua materna de forma efetiva e, ao mesmo tempo, envolvente para o aluno.

Não é sempre que o professor dispõe de tempo e até estudo para planejar uma aula como essa. Fato esse que não justifica a falta de empenho do docente, mas é uma realidade que não pode ser ignorada. Posto isso, podemos afirmar que o livro didático continua sendo para o professor o suporte mais utilizado na atividade de ensinar. Porém, muitos livros didáticos, inclusive alguns analisados na presente pesquisa, estão trazendo uma abordagem de ensino convergente com o que orientam os documentos oficiais.

#### 3.1 Tipos de ensino de língua materna

Discutiremos, nesta seção, ainda que de modo sucinto, as principais abordagens de ensino de língua materna, quais sejam prescritiva, descritiva e produtiva, embasando-nos em Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e Travaglia (2009).

Vale ressaltar que um tipo de ensino não necessariamente exclui o outro, podendo cada um contribuir, a seu tempo e em sua medida, na formação linguística do estudante.

##### *a) Abordagem prescritiva*

Esse tipo de ensino valoriza bastante a variedade culta da língua. Por incentivar o aluno a deixar de utilizar seus próprios padrões de atividades linguísticas considerados errados, por padrões considerados aceitáveis, interfere na habilidade linguística do estudante.

Esse tipo de ensino pode trazer ao educando a ideia de que, em todas as situações, deve ser utilizada a língua culta em detrimento da língua coloquial, além de poder representar um preconceito em relação ao seu próprio jeito de falar.

Para Travaglia (2009, p. 38), “esse tipo de ensino só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um dos objetivos básicos a correção formal da linguagem.”

Outro ponto que deve ser lembrado é que, quando um tipo de ensino não é submetido à reflexão, isso pode levar o estudante a usar determinado modo de falar sem questionar a razão e, pior, sem, de fato, compreendê-lo.

#### *b) Abordagem descritiva*

O objetivo dessa abordagem, segundo Travaglia (2009), é mostrar como a linguagem e uma determinada língua funcionam. Reconhece habilidades já adquiridas e mostra como podem ser utilizadas. Trabalha com todas as variedades linguísticas e está presente nas gramáticas descritivas e normativas.

Tal abordagem tanto permite que se possa perceber a instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função, como permite ao aluno pensar, raciocinar, desenvolver o raciocínio científico e a capacidade de analisar sistematicamente os fatos e os fenômenos que encontra na natureza e na sociedade.

#### *c) Abordagem Produtiva*

Nessa abordagem de ensino de língua, tem-se como meta a ampliação das habilidades linguísticas dos estudantes, promovendo a ampliação do uso da língua materna de forma efetiva.

Para Halliday, McIntosh e Stevens, (1974, p. 276) esse tipo de ensino não pretende “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar recursos que possui e fazer isso de tal modo que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas.”

Travaglia (2009) afirma que o ensino produtivo é o mais indicado quando se pretende desenvolver a competência comunicativa, uma vez que para isso são necessárias novas habilidades de uso da língua, e o ensino produtivo favorece o desenvolvimento delas.

Ressaltamos, de acordo com o autor, que essas três abordagens não são excludentes, podendo ser aplicadas a depender do objetivo do professor. Porém, segundo os estudiosos, as duas últimas abordagens são consideradas mais adequadas para o ensino de língua.

### **3.2 Objetivos do ensino de língua materna**

O ensino de língua é importante e necessário, mesmo que seja para um falante nativo de uma dada língua, porque, a partir desse aprendizado, ele vai adquirir competências e habilidades que o farão utilizá-la a contento em qualquer situação comunicativa.

Abaixo seguem quatro objetivos que, segundo Travaglia (2009), devem nortear esse ensino.

1) Levar ao desenvolvimento da **competência comunicativa** do usuário da língua, permitindo que o falante seja capaz de se expressar em qualquer situação comunicativa, seja de forma escrita ou oral. Como consequência dessa, surgem duas outras competências: a *competência gramatical* ou *linguística*, que permite ao usuário formar sequências próprias da língua em análise, verificando apenas se é uma sequência admissível; e a *competência textual*, que permite ao usuário produzir e compreender bem textos em sua língua;

2) Esse objetivo está subdividido em: a) conduzir o estudante ao domínio da norma culta e b) ensinar aos alunos a forma escrita da língua. Aqui já se tem em mente que o aluno possui o domínio de uma variedade linguística, mas precisa compreender as regras da norma culta a fim de poder ampliar seus conhecimentos e interagir em diversas situações comunicativas;

3) Levar ao conhecimento do estudante que a língua faz parte da sociedade, do mundo civilizado e que possui regras e funcionamento próprios que devem fazer parte do repertório cultural e linguístico dele;

4) Ensinar o estudante a pensar, refletir sobre a língua, percebendo suas particularidades e funcionamento. Incentivá-lo a assumir uma postura de pensar científico.

Este último objetivo esteve presente em nosso trabalho, sobretudo, na elaboração das atividades de gramática reflexiva com o objetivo de fomentar no aluno um comportamento mais atento acerca do funcionamento de sua própria língua.

### **3.3 Documentos oficiais para o ensino da LP**

Os documentos oficiais no Brasil reconhecem que a disciplina de Língua Portuguesa permeia as demais disciplinas, proporcionando interdisciplinaridade entre as áreas. Um ensino que seja capaz de promover maior integração entre as disciplinas ampliará as competências e as habilidades dos estudantes, tornando sua aprendizagem mais efetiva e completa. Tais documentos também reconhecem a importância do ensino da língua materna voltado para aspectos reais e práticos a fim de produzir no aluno uma assimilação mais concreta.

A seguir, tratamos de três documentos oficiais brasileiros quanto a suas propostas de mudança e/ou aperfeiçoamento do ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

a) Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei no 9.394/96) traz em seu texto direitos fundamentais do educando: o pleno desenvolvimento social e a preparação para o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho. Proporcionar tal desenvolvimento social, também segundo a lei, é dever da escola.

Além disso, e dentre outras coisas, esse documento ressalta a importância da aceitação do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a valorização da experiência extra-escolar e vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Apesar de a Lei já apontar para pluralismo e valorização da vivência de mundo que todo aluno traz para sala de aula e incentivar a aproximação da escola às práticas sociais, ainda é possível perceber, na prática docente, um trabalho focado numa didática presa aos modelos de classificar estruturas da língua, bem como de decorar taxonomias.

#### b) PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Implementados em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram como norteadores de uma proposta pedagógica com objetivo de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (PCN, p. 4)

Os PCN consideram o ensino e a aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa como resultado da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O aluno atua como sujeito que aprende, que age sobre o objeto de conhecimento. A Língua Portuguesa é o objeto de conhecimento, é a que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos e falados que circulam socialmente. E o ensino é o que medeia o sujeito e o objeto de conhecimento. Para que haja essa mediação de forma satisfatória, é importante o professor planejar, implementar e dirigir atividades didáticas de modo que elas apoiem e orientem o esforço de ação e reflexão do aluno.

Além disso, o documento orienta que a didática para o ensino da língua deve ser pautada em uma diversidade de textos que circulem socialmente, a fim de ampliar o repertório de gêneros textuais dos alunos e aproximá-los de leituras que tenham, também, significado na vida deles. Assim, diz o documento:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (PCN, p. 20)

Os Parâmetros chamam a atenção para a necessidade de se trabalhar com o aluno

de forma imersa em sua realidade, trazer para dentro da sala de aula textos e atividades adequadas à realidade deles e que despertem o interesse em debater e refletir sobre o tema trabalhado em sala de aula. Para tanto, é preciso apresentar uma diversidade de gêneros para que esse propósito seja atingido de modo mais efetivo.

Segundo os PCN, é preciso ter a linguagem como recurso discursivo, ter o texto como base de unidade de ensino e relacionar a noção de gramática com o conhecimento que o aluno já tem.

Em outras palavras, para o documento, o importante é o objetivo pedagógico de focar-se na capacidade de refletir sobre a língua e não simplesmente de memorização de taxonomias sobre ela. É desenvolver habilidades capazes de tornar o aluno mais consciente de que a linguagem deve se adaptar às suas necessidades e aos seus objetivos comunicativos.

Ainda em relação ao ensino de gramática, os PCN afirmam que não se devem trabalhar conteúdos gramaticais de modo desarticulado das práticas de linguagem, voltados somente para o objetivo de fazer o aluno responder bem às avaliações escolares.

Porém, ainda é possível ver, em algumas salas de aula, a gramática sendo trabalhada de forma isolada, o que vai de encontro às orientações propostas pelos documentos.

Diante do exposto, percebemos que o texto da legislação brasileira concorda com as ideias dos modernos teóricos da educação sobre a importância que o ensino da língua deve representar na vida prática do aluno.

Somando-se a isso, outro documento, que até agora está em fase de implantação, a Base Nacional Comum Curricular BNCC, veio aprofundar, mais ainda, os pressupostos apresentados pelos PCN.

#### c) Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018)

Ainda em fase de implementação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular traz as premissas educacionais que devem ser seguidas a partir da educação infantil. Trata-se de um documento, sequenciado tanto em relação às etapas de ensino (Infantil, Fundamental e Médio) quanto em relação às áreas de conhecimento (Linguagens e Código, Natureza e Humanas), a BNCC surge para nortear as práticas pedagógicas brasileiras.

Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, aos quais esta pesquisa diz respeito, a Base traz, logo em sua apresentação, a importância de desenvolver-se a autonomia dos estudantes frente aos desafios de maior complexidade, principalmente pelo fato de estarem os alunos ainda em apropriação das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas.

Segundo a BNCC, é importante fortalecer a autonomia dos adolescentes, oferecendo a eles suporte necessário para acessar e interagir criticamente com diversos conhecimentos e fontes de informação. Tal cuidado se justifica pelo fato de os estudantes estarem em fase de transição, passando da infância para a adolescência, o que gera uma maior necessidade, portanto, de a escola trabalhar conteúdos e estratégias pensando também sob essa ótica.

Conforme a BNCC, é preciso observar que:

as mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BNCC, 2018, p. 60)

No que tange à área de Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa (ensino Fundamental – anos finais), a BNCC diz que as aprendizagens nesse segmento ampliam as práticas de linguagem adquiridas no ensino Fundamental – anos iniciais, sendo, portanto, importante a diversificação dos contextos que permitam o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem na vida social. O documento também salienta a necessidade de se explorar a reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, em virtude da maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa preocupação com o desenvolvimento da capacidade de crítica do aluno vem da importância de ele compreender os modos de expressão e de participação no mundo, aprimorando suas práticas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.

Pensando nisso e sabendo que novos gêneros textuais vêm surgindo (como memes, gifs e blogs), a BNCC orienta para a inserção também da cultura digital em sala de aula, desde letramentos lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Ampliando os eixos até então existentes (leitura – escrita – oralidade – análise linguística/semiótica), a BNCC procura, dessa maneira, despertar no professor as potencialidades de ensino da língua, apresentando diversas maneiras de se trabalhar o texto com os alunos.

Sobretudo quanto ao eixo da análise linguística/semiótica, o documento fomenta o envolvimento de procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente do texto e é sobre esse aspecto que a presente pesquisa procura trabalhar, explorando no aluno

habilidades de observação e de reflexão acerca do funcionamento da própria língua, conforme mostra o quadro a seguir.

**Quadro 3 - Quadro Morfossintaxe BNCC – Língua Portuguesa – Fundamental - anos finais**


|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>Morfossintaxe</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).</li> <li>• Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância).</li> <li>• Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).</li> </ul> |
|----------------------|---|

Fonte: BNCC 2018, p. 83

Considerando o que diz a BNCC e todas as suas orientações para um ensino da língua voltado para um protagonismo estudantil, no sentido de explorar e de trabalhar ao máximo os conhecimentos já trazidos pelo aluno, tal pesquisa pretende se alinhar às premissas do documento oficial a fim de despertar nos discentes um maior engajamento no trato com sua própria língua.

A Base Nacional elenca dez pontos que devem ser observados no ensino da língua portuguesa. E esses pontos, que se encontram listados no Quadro 4, tratam das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e pretendem tornar o ensino da língua mais efetivo.

## Quadro 4 - Competências específicas de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental



### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC 2018, p.87

Constatamos, pela leitura da BNCC, que o norteador do ensino da língua deve ser o texto em seus mais diversos gêneros para, a partir dele, a língua ser trabalhada. Entendemos, portanto, que o ensino de gramática tem de fazer parte desse processo, sobretudo quando as



competências acima listadas referem a compreensão e o reconhecimento da língua (e, claro, de sua gramática) como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e, tal como se assume no Funcionalismo linguístico, sensível aos contextos de uso.

### **3.4 Competências e habilidades desenvolvidas no tratamento da classificação vocabular**

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - traz quatro eixos que devem ser explorados durante o processo de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, quais sejam: *Oralidade, Escrita, Leitura e Análise Linguística/Semiótica*. Esse último eixo tem o intuito de fomentar no aluno seu desenvolvimento em procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e de avaliação consciente dos textos seja no processo de leitura seja no processo de produção de textos escritos, orais e multissemióticos (BNCC 2018).

Toda a BNCC traz também, nas áreas de conhecimento, as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ou ampliadas dentro dos segmentos de ensino. Com relação ao foco do presente trabalho, a morfossintaxe, consideramos que ela deve ser explorada nos anos iniciais do ensino Fundamental, promovendo as seguintes habilidades (BNCC Ensino Fundamental, p. 83):

- Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência).
- Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc) de classes gramaticais em orações (concordância).
- Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador, etc).

Essas habilidades podem e devem ser trabalhadas, numa abordagem produtiva e reflexiva, conforme sugerimos com o presente trabalho, como forma de melhor conduzir para uma reflexão sobre o comportamento das classes gramaticais, em particular da classe do substantivo. Quando o aluno percebe as regularidades dessa classe, não só dessa, mas das demais classes, fica mais fácil ele perceber, inclusive, como as palavras se comportam em seu aspecto sintático, uma vez que determinadas classes costumam assumir uma distribuição e funções sintáticas específicas.

Apesar de a BNCC trazer esse assunto para o Ensino Fundamental - Anos iniciais, a presente pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano, ou seja, Ensino Fundamental -Anos

finais, porque a sondagem identificou dificuldades nas habilidades relativas a esse conteúdo, mesmo sendo essa turma formada por alunos regularmente matriculados no 9º ano.

Prosseguindo com as habilidades mencionadas na Base Nacional Comum Curricular, temos ainda as habilidades que o documento, no que se refere à morfologia do português, traz em relação ao Ensino Fundamental - Anos iniciais (3º a 5º anos) (BNCC p. 117 – 118). São elas:

- Identificar em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.
- Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).
- Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.
- Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.
- Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.
- Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e formar novas palavras.
- Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos –agem, -oso, -eza, -izar/isar (regulares morfológicas).
- Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
- Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e sufixo.

Por essa exposição, percebemos que, quanto ao substantivo, desde o 3º ano, esse assunto deve ser explorado e, mesmo assim, encontramos estudantes que desconhecem o comportamento e as regularidades dessa classe no 9º ano do Ensino Fundamental. Não só dessa, mas das outras classes também. Em virtude disso, as atividades desenvolvidas durante a pesquisa, que podem, inclusive, ser aplicadas em anos anteriores, estão voltadas para a observação e reflexão das características que toda classe gramatical possui.

A BNCC sugere explorar, nesse período, não só os substantivos como também as nuances das conjunções, dos pronomes, dos adjetivos e dos verbos, despertando no aluno a

capacidade de trabalhar a morfologia da própria língua com mais observação e reflexão.

Acreditamos que, explorando as características de uma classe, qual seja o substantivo, poderá surgir o interesse pelo trabalho de chamar a atenção dos alunos para as características de outras classes também.

Vale ressaltar que o documento oficial orienta, sobre esse aspecto gramatical, que as aulas devem partir de textos que façam parte da realidade do aluno, facilitando, desse modo, a contextualização do tema estudado, além de fomentar no estudante um olhar mais abrangente e crítico.

### **3.5 Síntese Conclusiva**

A razão de ensinar a língua materna para um falante dessa língua está pautada em quatro objetivos: desenvolver a competência comunicativa desse usuário, para que ele seja capaz de se expressar em qualquer situação comunicativa; conduzir o falante ao domínio da norma padrão, bem como ensinar-lhe a modalidade escrita da língua; levar o falante a entender que a língua faz parte da sociedade e, por último, mas não menos importante, instigar o usuário de uma língua a refletir sobre ela. (TRAVAGLIA, 2009)

Para o alcance desses objetivos, existem três tipos de ensino de língua materna, quais sejam: prescritiva, descritiva e produtiva. (HALLIDAY, McINTOSH e STREVENS, 1974). Cada um, com suas características e propósitos, auxilia o professor em sala de aula na formação linguística do estudante.

Segundo os documentos oficiais que norteiam o sistema de ensino brasileiro (Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e Base Comum Curricular - BNCC), a abordagem produtiva é a mais indicada por permitir ao aluno ampliar suas habilidades, promovendo o entendimento do uso da língua materna de forma mais efetiva e, também, por entender a língua como processo de interação e comunicação.

Ainda conforme esses documentos oficiais, sobretudo o mais atual, a BNCC, bem como gramáticos e linguistas contemporâneos, o estudo da língua deve ser feito tomando o texto como base a fim de que a compreensão da língua seja realizada de forma mais completa e efetiva, permitindo que o estudante desenvolva competências e se aproprie de habilidades a fim de tornar seu aprendizado mais consistente.

Portanto, concluímos que o ensino da língua materna deve ser feito, principalmente, utilizando uma abordagem produtiva de ensino e o texto como suporte para uma real compreensão da língua, suas categorias e seu funcionamento no processo de comunicação.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Abordaremos, nas etapas a seguir, o caminho traçado para o desenvolvimento da pesquisa caracterizada como pesquisa-ação, utilizando, principalmente, uma análise qualitativa na interpretação de dados.

Serão apresentados, além dos sujeitos da pesquisa, o *locus* (ambos inseridos na parte delimitação do universo da pesquisa) e uma descrição resumida dos dados e procedimentos utilizados para o desenvolvimento do trabalho.

### 4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se como uma pesquisa-ação quanto ao aspecto metodológico, em virtude de tal método buscar a resolução de um problema constatado em um grupo (turma de 9º ano EF).

A escolha por essa abordagem justifica-se pelo fato de os participantes da pesquisa e a pesquisadora estarem em constante contato e cooperação durante o andamento do trabalho.

Em seguida, apresentaremos as características do método de pesquisa-ação.

#### 4.1.1 Pesquisa-ação

O método da pesquisa-ação foi adotado por permitir uma atuação plena e ampla do pesquisador durante o processo. É, por essa razão, bastante utilizado em sala de aula em virtude de proporcionar ao professor uma oportunidade de atuar efetivamente em alguma dificuldade identificada entre os alunos.

Segundo Thiollent (2005, p. 16), o método da pesquisa-ação pode ser definido como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005 p.16).

Tal método permite a aproximação estreita entre a teoria e a prática, contribuindo, dessa forma, para melhoria e modificação da realidade.

Por essas razões, a pesquisa-ação é bastante utilizada, sobretudo na área educacional, promovendo um debate que permite fomentar ações que estejam voltadas para auxiliar os trabalhos do corpo docente em sala de aula.

Com essa perspectiva metodológica, ficou mais fácil para o professor agir como

um pesquisador, pois, estando em constante contato com os alunos, pode detectar problemas, refletir sobre possíveis formas de solucioná-los e testar cada proposta de intervenção. Por apresentar um viés empírico, é possível uma avaliação permanente dos problemas e a busca por soluções destes.

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras incentiva pesquisas que tenham esse caráter interventivo, uma vez que o professor assume o papel de investigador a fim de contribuir, de maneira efetiva, a respeito de alguma dificuldade linguística detectada em sala de aula.

Porém, segundo Gil (2002), esse método é visto como controverso haja vista exigir envolvimento ativo entre o pesquisador e os participantes. Por essa razão, em alguns meios, é um método visto como desprovido da objetividade tão característica dos procedimentos científicos.

Entretanto, ainda segundo o autor, a pesquisa-ação, a despeito desse ponto negativo, é reconhecida como muito útil, principalmente, para pesquisadores que se identificam com ideologias “reformistas” e “participativas”.

A pesquisa-ação permite que o corpo docente, a partir de uma observação feita em sala, aja de modo efetivo com a finalidade de rever totalmente sua atuação em sala de aula ou aprimorar determinado comportamento sempre com o intuito de ampliar o aproveitamento dos alunos.

Vale ressaltar, também, que este trabalho se desenvolve, principalmente, com uma abordagem qualitativa. Segundo Moreira (2002), nesse tipo de abordagem, há interesse em interpretar a situação em análise de acordo com o olhar dos próprios participantes; há ênfase na subjetividade, focando na perspectiva dos informantes; existe flexibilidade na conduta do estudo; o interesse está no processo e não no resultado, objetivando entender a situação em análise; o contexto está intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e existe o reconhecimento de que a pesquisa influencia a situação, aceitando-se também que o pesquisador pode sofrer influência da situação da pesquisa.

Por ser uma pesquisa dessa natureza, o ambiente natural é utilizado como fonte de dados, e o instrumento principal é o pesquisador.

Como já dissemos, o presente estudo promoveu uma intervenção direta do pesquisador no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foram elaboradas e aplicadas atividades as quais utilizaram a abordagem produtiva de ensino sob o viés de pressupostos funcionalistas para o ensino de língua materna.

Nesse processo, observamos cada facilidade ou dificuldade enfrentada pelo aluno no decorrer das atividades, com o intuito de registrar e dirimir as dúvidas e prepará-lo para as atividades posteriores.

Os dados foram analisados da seguinte forma:

- 1) análise das respostas dadas por todos os estudantes em todas as atividades;
- 2) observação das incompreensões em virtude de perguntas mal formuladas e/ou de real falta de conhecimento do aluno. Quanto às perguntas que não foram bem compreendidas, o professor, durante o processo de aplicação da atividade, reformulou oralmente a pergunta fazendo os esclarecimentos necessários diretamente à turma;
- 3) análise das respostas dadas em todas as seis atividades propostas;
- 4) comparação, ao final, entre as atividades de sondagem e de avaliação a fim de perceber se houve evolução ou não na compreensão do tema proposto.

#### **4.2 Delimitação do universo da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual de ensino regular, no município de Fortaleza - CE. A faixa etária dos estudantes vai de 14 a 16 anos. A turma compõe-se de 19 alunos. Por motivos diversos, nem sempre todos estavam presentes no momento da aplicação dos exercícios desenvolvidos. Ao final, somente nove alunos participaram de todas as atividades propostas, porém todas as atividades foram analisadas com o objetivo de ter uma visão mais ampla no acompanhamento da turma.

A escola é uma instituição pequena, composta de dez salas de aula, dois banheiros para alunos, uma sala de professores com dois banheiros para os funcionários, uma sala de núcleo gestor, uma secretaria, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, uma sala de multimeios na qual funciona também a biblioteca e uma cozinha. A escola não dispõe de quadra esportiva ou espaço para recreação. O pátio corresponde à área de circulação da escola.

Tal instituição funciona nos três turnos, contando com um total de 520 alunos. As turmas vão do 7º ano (Ensino Fundamental) ao 3º ano (Ensino Médio), funcionando, pela manhã e noite, com alunos do Ensino Médio e, pela tarde, com estudantes do Ensino Fundamental. A maior parte dos alunos está de acordo com a relação idade/série, sendo as exceções a essa relação por motivos, na maioria dos casos, de serem alunos portadores de necessidades especiais como autismo em grau leve, esquizofrenia e déficits cognitivos.

Vale ressaltar que uma grande dificuldade enfrentada pela escola é a de estar

inserida em local com várias opções de *shopping centers* em seu entorno, e estes serem espaços bastante atrativos para os alunos. Uma grande parcela reside próximo à escola, mas vale ressaltar que há uma grande rotatividade do corpo discente pelo fato de a instituição não estar inserida em nenhuma comunidade, fazendo que muitos de seus alunos estudem na citada escola por vários motivos tais como fuga dos conflitos de facções no bairro em que residem, proximidade com local de trabalho deles ou dos pais (muitos trabalham em casa de família ou têm pais que trabalham como domésticas ou funcionários dos estabelecimentos das imediações). Tais razões, quando extintas, fazem que os alunos retornem aos bairros em que residiam.

Além disso, alguns alunos procuram a escola para cursar o ensino médio com o objetivo de entrar no programa de cotas para ingresso em universidades públicas. O poder aquisitivo das famílias é bem diversificado. Apesar de pequena, a escola é bastante procurada, principalmente, por ser a única na região que funciona no turno da noite.

### **4.3 Procedimentos e materiais**

A pesquisa aqui relatada desenvolveu-se em três etapas: sondagem, intervenção e avaliação. Para todas elas, foram elaboradas e aplicadas algumas atividades.

Ensinar gramática exige dos professores a noção de que não somente as regras compõem esse ensino. Procurar instigar uma reflexão sobre essas regras bem como contextualizá-las em situações reais de uso facilita a compreensão do estudante, tornando-a mais efetiva e, quem sabe, mais prazerosa.

Partindo desse pressuposto, seguem três modelos de atividades que, segundo Travaglia (2009) propiciam o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno:

1) Atividades linguísticas – nesse modelo, o falante faz uso de sua gramática internalizada para construir textos de acordo com a situação comunicativa em que se encontra, convergindo para seus objetivos comunicacionais. Reflete automaticamente sobre a língua, selecionando recursos linguísticos já adquiridos.

2) Atividades epilinguísticas – aqui, sempre haverá reflexão sobre os elementos da língua quando em processo de comunicação. Há uma preocupação em tratar os próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados. Quando é um processo consciente, aproxima-se da gramática reflexiva.

3) Atividades metalinguísticas – nesse caso, a língua é o próprio assunto da situação de interação. Há uma análise consciente dos elementos linguísticos, buscando-se mostrar como

esta funciona em distintas situações de interação comunicativa.

Embora o tema da classificação vocabular esteja tradicionalmente ligado a uma atividade metalinguística, em que o domínio de uma metalinguagem é exigido em exercícios taxionômicos, buscamos elaborar e aplicar atividades de natureza epilinguística que promovessem a observação e reflexão sobre as propriedades dos itens da classe dos substantivos, muito mais do que sua correta classificação.

Para a construção das atividades, buscamos como referência apontamentos, principalmente, de Neves (2018), que propõe uma gramática revelada em textos, com a finalidade precípua de que o usuário da língua nunca se perca e se afaste do real propósito da linguagem.

A partir de experiências práticas e impulsionados pelas teorias aqui apresentadas, buscamos elaborar uma sequência de atividades que levassem o aluno a observar o comportamento das classes gramaticais, principalmente, a dos substantivos e a refletir sobre ele.

#### **4.4 Breve descrição do *corpus* da pesquisa**

Para realização da presente pesquisa, foram desenvolvidas seis atividades que utilizam a abordagem produtiva de ensino, a partir de atividades epilinguísticas sob a ótica da gramática reflexiva.

Segundo Travaglia (2009),

a atividade epilinguística pode ser ou não consciente. Se pensamos que inconsciente se relaciona com a gramática de uso, se consciente parece se aproximar mais da gramática reflexiva, todavia, de qualquer forma há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa.

Procuramos, portanto, elaborar e aplicar atividades com textos de gêneros que fizessem parte do cotidiano do aluno, como memes, a fim de atrair mais a atenção do educando. Como afirma Perini (1995, p. 5) “... os alunos tendem a desencantar-se de uma disciplina que só tem a oferecer-lhes um conjunto de afirmações aparentemente gratuitas e sem grande relação com fatos observáveis.” Pensando nisso, buscamos tais gêneros que são bem atuais e fazem parte do repertório deles.

Foram feitas perguntas que seguem o modelo de discussão entre duplas a respeito de algo, no caso sobre substantivo, e outras que levassem os alunos a, de forma livre, escolher um objeto da sala e tentar descrevê-lo para o colega. Buscamos, dessa forma, tornar a atividade



mais lúdica e atraente.

Uma das atividades envolveu as músicas *Diariamente* (Nando Reis) e *Amar é* (Roupa Nova), que, apesar de não fazerem parte do repertório de gosto musical dos alunos, despertou um certo interesse, para surpresa do pesquisador, após explicação sobre os cantores.

Tal ocorrência faz lembrar Antunes (2007, p. 139) quando diz

o importante é começar. E continuar. Persistentemente. A experiência de cada dia vai deixando o olhar de professores e alunos mais aguçado...É uma questão de ir experimentando a prática de “destrinchar” o texto, de olhá-lo por dentro, ano após ano. Somente assim se desenvolverá, com sucesso, agudeza para perceber o sentido e as intenções do que é dito nos textos, de todos tipos.

Dessa maneira, o *corpus* da presente pesquisa foi constituído antes (elaboração de exercícios conforme verificação da dificuldade dos alunos), durante e depois da aplicação das atividade (conforme observação quanto à compreensão dos alunos e desempenho deles).

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), da Universidade Federal do Ceará conforme parecer de número 3.752.923.

#### 4.5 Cronograma das atividades

As atividades foram pensadas e elaboradas para serem, principalmente, discutidas e realizadas em sala de aula. A professora dispunha de 6h/a por semana com a turma em questão e, para a realização da pesquisa, organizou os encontros conforme quadro a seguir:

**Quadro 5 - Cronograma das atividades**

| ENCONTROS | ATIVIDADES  | DURAÇÃO | MATERIAL    |
|-----------|---|---------|-------------|
| 1º        | Sondagem – primeira observação sobre o conhecimento dos alunos acerca dos substantivos. | 2h/a    | Atividade 1 |
| 2º        | Primeira intervenção - crônica Comunicação (Luís Fernando Veríssimo)                    | 2h/a    | Atividade 2 |
| 3º        | Segunda intervenção – atividade com letra de música                                     | 2h/a    | Atividade 3 |

|    |   |      |             |
|----|---|------|-------------|
| 4º | Terceira intervenção – atividade com memes                            | 2h/a | Atividade 4 |
| 5º | Quarta intervenção – atividade com gírias                             | 2h/a | Atividade 5 |
| 6º | Avaliação – análise comparativa entre a primeira e a última atividade | 2h/a | Atividade 6 |

Fonte: Própria autora

\*OBS.: Todas as atividades bem como seus planos de aula encontram-se em anexo.

## 5 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Apresentaremos aqui como os resultados alcançados no desenvolvimento das três etapas da pesquisa (sondagem, intervenção e avaliação) foram verificados.

Para tanto, as seis atividades aplicadas foram analisadas da seguinte forma: cada conjunto de atividades foi dividido por aluno, ou seja, cada aluno teve suas atividades separadas por ordem cronológica e armazenadas em uma pasta. Todas as atividades foram analisadas, observando-se as respostas dadas em cada uma delas. Ao final, a primeira e a última atividades foram comparadas a fim de compor um gráfico com os resultados obtidos.

Conforme já mencionado, participaram desta pesquisa 19 estudantes do 9º do Ensino Fundamental. Deste universo, nove alunos participaram de todas as etapas apresentadas e são essas as atividades que farão parte da amostra analisada por esta pesquisadora. No entanto, vale ressaltar que todas as atividades foram verificadas a fim de fazer o acompanhamento da turma.

### 5.1 Sondagem

Começamos a fase de sondagem, utilizando uma atividade iniciada com a crônica *O Lixo*, de Luís Fernando Veríssimo.

Antes da leitura do texto, a professora<sup>5</sup> falou sobre o autor, Luís Fernando Veríssimo, e instigou a curiosidade dos alunos acerca do que sugeria o título da crônica.

A atividade foi distribuída, e a professora fez a leitura do texto, abrindo espaço, ao final, para que os alunos discutissem o que acharam da narrativa. Foi um momento de debate sobre privacidade e sobre a questão do descarte seletivo do lixo. Os estudantes também ficaram curiosos sobre o possível romance que poderia ter iniciado a partir de uma situação tão inusitada. Após esse momento, os alunos responderam às questões propostas sem haver mais intervenção da professora.

O intuito do exercício era verificar, a partir dos substantivos destacados no texto, se os alunos percebiam algumas regularidades no comportamento desses itens, tais como a presença ou não de artigos que os antecediam ou a função semântica de nomear coisas. É preciso salientar que, nesse momento, as questões não foram baseadas diretamente no texto. O uso da crônica forneceu o contexto para a observação do funcionamento dos substantivos em uso

---

<sup>5</sup> Como já explicitado no capítulo sobre metodologia da pesquisa-ação, a professora é também a pesquisadora que conduz o presente trabalho.

efetivo, e as questões procuraram analisar o nível de conhecimento dos alunos acerca dos substantivos. Buscamos apresentar, nas atividades, questões que trouxessem predominantemente a abordagem produtiva de ensino.

Para Travaglia (2009, p. 142), esse tipo de exercício estimula a gramática reflexiva que, segundo ele, não exercita somente o conteúdo que o aluno já domina, mas também oferece “um trabalho sobre recursos linguísticos que ele ainda não domina, para levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas, realizando assim um ensino produtivo e não apenas uma descrição.”

O texto utilizado nessa atividade encontra-se nos anexos. As primeiras questões abordando o assunto, bem como algumas das respostas apresentadas pelos alunos seguem abaixo.

#### Ilustração 1 – Respostas às questões 1 e 2 da atividade 1 (etapa sondagem)

1 - As palavras em destaque têm características em comum? Quais?

*Sim. Todas possuem de um complemento para serem usadas.*

2 - Observe e compare a palavra em destaque nas frases abaixo.

I. Numa fase difícil, a vizinha tomou um comprimido **tranquilizante**.

II. Numa fase difícil, a vizinha tomou um **tranquilizante**.

*O primeiro frase tem uma palavra no início do que está em destaque, e o segundo não.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Procuramos, aqui, verificar se os alunos, mais do que classificar palavras, percebiam algumas particularidades como a presença de artigos ou pronomes antecedendo os substantivos, bem como, na segunda questão, observar se eles notariam alguma diferença quanto à posição da palavra “tranquilizante” em *um comprimido tranquilizante* e *um tranquilizante*.

Nessas questões, dos nove alunos que participaram de todas as atividades, apenas dois perceberam que os itens destacados na crônica eram substantivos, embora essa classificação não fosse o nosso objetivo. No decorrer da atividade, um fato que chamou a atenção foi que três alunos fizeram perguntas à professora (que não foram respondidas na ocasião) e cinco deixaram, pelo menos, duas questões em branco. As perguntas feitas pelos estudantes foram: “Como são essas características, professora?”, “O que são classes

gramaticais?” “A palavra tranquilizante era pra ser com ‘s’?”

As duas perguntas de condução seguintes levavam o estudante a observar vocábulos lexicalmente iguais que, no entanto, assumiam classes gramaticais distintas. Nesse momento, quase todos eles foram para a forma da palavra, não se atendo ao comportamento gramatical (semântico e morfosintático), que acarreta a diferença de classe. Todavia, no exemplo a seguir, um aluno percebeu que havia diferença de sentido, inclusive, concordando que elas pertencem a classes gramaticais distintas.

### Ilustração 2 – Resposta à questão 3 da atividade 1 - A (etapa sondagem)

3 – Observe e compare as frases abaixo.

I. Vai sujar a sua **cozinha**.

II. A senhora **cozinha** bem.

Em relação à palavra em destaque:

a) Você observa diferenças entre elas? Se sim, quais diferenças?

*sim, uma é verbo e a outra é substantivo, e a outra está no plural e a outra no singular.*

b) Depois de comparar as frases, você diria que elas pertencem à mesma classe gramatical?

*nao..*

Fonte: Dados da pesquisa.

Já na ilustração abaixo, infelizmente, vemos que o aluno não demonstra essa habilidade, inclusive, não percebe que se tratam de duas afirmações.

### Ilustração 3 - Resposta à questão 3 da atividade 1- B (etapa sondagem)

3 – Observe e compare as frases abaixo.

I. Vai sujar a sua **cozinha**.

II. A senhora **cozinha** bem.

Em relação à palavra em destaque:

a) Você observa diferenças entre elas? Se sim, quais diferenças?

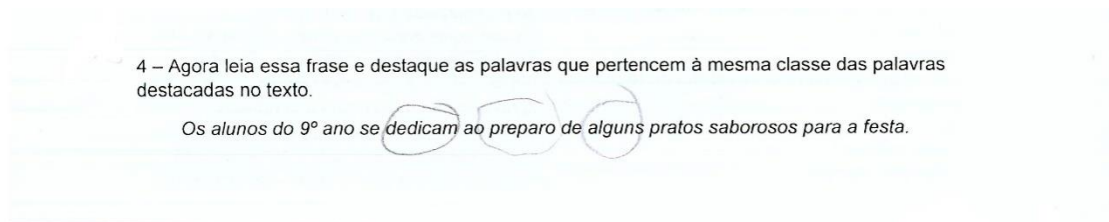
*Sim, estas pertencem a duas classes gramaticais diferentes.*

Fonte: Dados da pesquisa.

A última questão pedia que os substantivos de uma frase fossem destacados.

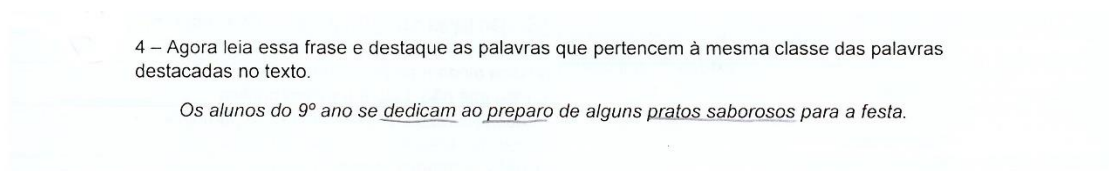
Somente um aluno destacou corretamente. Os demais responderam conforme ilustrações abaixo:

**Ilustração 4 – Resposta à questão 4 da atividade 1 - A (etapa sondagem)**



Fonte: Dados da pesquisa.

**Ilustração 5 - Resposta à questão 4 da atividade 1 - B (etapa sondagem)**



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao final da análise dessa etapa, concluímos, infelizmente, que, mesmo estando esses alunos no 9º ano do Ensino Fundamental, não foi desenvolvida a contento a percepção de que as palavras na língua portuguesa se agrupam conforme suas particularidades, podendo, inclusive, em determinados contextos, atuar conforme outro agrupamento. Reforçamos que o objetivo nesta sondagem foi perceber se os alunos sabiam identificar o comportamento de um substantivo. Não foi, portanto, nosso propósito avaliar conteúdos (definição, subclassificação, flexão etc) relacionados a essa classe de palavras.

## **5.2 Intervenção**

Essa etapa contou com quatro encontros de duas horas-aula cada um. Durante esses momentos, os alunos fizeram atividades que envolviam gêneros como letra de músicas, memes, além de outra crônica de Luís Fernando Veríssimo. O intuito era despertar, nos estudantes, a ideia de que todas as palavras existentes numa língua pertencem a uma família, a uma classe gramatical, destacando a atenção para os substantivos, que era o foco da pesquisa.

As aulas foram conduzidas e aplicadas com o objetivo de provocar a reflexão sobre a língua a partir de diversos gêneros textuais. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018, p. 60), “... é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-

lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.”

A segunda atividade, primeira da etapa de intervenção, trazia mais uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, intitulada *Comunicação*. Tal texto foi escolhido exatamente por trazer à luz o papel primordial do substantivo. A partir da leitura feita pela professora, seguida de debate com os alunos acerca da curiosidade que o texto provoca, os alunos foram estimulados a, em dupla, tentar descrever um objeto a fim de que o colega tentasse adivinhar o que estava sendo descrito. Eles participaram ativamente e, ao final, perceberam que alguns objetos foram difíceis de descrever ou que a forma como esta descrição foi feita dificultou o entendimento do outro, conforme exemplo abaixo:

#### Ilustração 6 – Resposta à questão 2 da atividade 2 (etapa intervenção)

2 – Em dupla, procure algum objeto ou equipamento do ambiente escolar e descreva-o para o colega. Como foi a experiência? Foi fácil ou difícil para ele identificar? Por quê?

foi difícil, porque eu não consegui identificar o objeto, no caso foi a panela.

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa questão foi bem explorada por eles. Percebemos um bom envolvimento da turma e, diferentemente do que observamos na resposta dada na ilustração anterior, os demais alunos conseguiram se fazer entender, ampliando a descrição para objetos que estavam fora da sala de aula. Houve comentários como “Às vezes é complicado explicar uma coisa, né?”, “Quando um algo tem nome, fica bem mais fácil.”

Após esse momento, foi pedido, na atividade, que eles refletissem sobre a finalidade e a importância de um tipo de palavra que dá nome aos objetos, pessoas, sentimentos etc e foi constatado, através das respostas dadas, que eles alcançaram a natureza semântica dos substantivos. Em seguida, foi pedido que retirassem alguns substantivos do texto. Todos tiveram êxito.

### Ilustração 7 – Resposta à questão 4 da atividade 2 (etapa intervenção)

4. Identifique, no texto, 5 palavras que também pertencem à classe do substantivo, isto é, que tenham a função de nomear coisas, pessoas, sentimentos etc a que nos referimos.

nome, calculadora, nitidez, nomear e cobra

Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda atividade da fase de **intervenção** (a terceira do conjunto) trazia um trecho da música *Diariamente* de Nando Reis. A música na íntegra foi ouvida em sala e sua letra, projetada.

*Diariamente*  
 Para calar a boca: **Rícino**  
 Para lavar a roupa: **Omo**  
 Para viagem longa: **Jato**  
 Para difíceis contas: **Calculadora**  
 (...)  
 Para lápis ter ponta: **Apontador**  
 (...)  
 Para limpar a lousa: **Apagador**

Aqui, os substantivos são naturalmente destacados pela própria letra e, mais uma vez, os alunos são instigados a comparar palavras e situações a fim de verificar se havia algum tipo de regularidade e se a troca de uma palavra por outra era possível ou não. Vale ressaltar que, para salientar as regularidades dos substantivos, em alguns momentos, foi preciso focar na frase, cuja estrutura se repete em quase toda a letra da canção.

A questão a seguir pedia para o aluno refletir sobre a palavra “diariamente” a fim de verificar se eles observavam a diferença de sentido, como mostra a ilustração a seguir.

### Ilustração 8 – Resposta à questão 2 a) e b) da atividade 3 (etapa intervenção)

O último verso da música de Nando Reis é:

“Para você o que você gosta: diariamente.”

A palavra **diariamente** tem o mesmo sentido e a mesma função das demais palavras, como **ricino**, **Omo**, **jato**, **calculadora**, **apontador** e **apagador**? Justifique sua resposta.

sim

não

porque não é um objeto igual aos outros.

Para você as palavras destacadas na música I são substantivos?

sim

não

porque não são

Fonte: Dados da pesquisa.



Observamos, nesse caso, que já houve um progresso acerca da compreensão do papel semântico principal do substantivo.

Após a escuta da primeira canção, outra foi apresentada: a canção *Amar é*, do grupo Roupas Nova. Assim como na canção anterior, os estudantes analisaram o comportamento de algumas palavras e apresentaram algumas considerações. Vale ressaltar que nem todos os alunos reconheceram o substantivo, alguns deixaram a questão em branco.

Talvez a forma de questionamento não tenha sido de todo clara, cabendo uma reformulação do enunciado na criação de futuras atividades.

Segue trecho da segunda música da atividade.

*Amar é*

O amor é um **furacão**  
Surge no coração  
Sem ter licença pra entrar  
Tempestade de desejo  
Um eclipse no final do beijo  
O amor é **estação**  
É **inverno**, é **verão**  
É como um **raio de sol**  
(...)

Quando pensamos nessas questões, tínhamos em mente a posição de Antunes (2014) quando diz que uma gramática contextualizada permite o entendimento de como os itens gramaticais concorrem para uma significação do texto, provocando diferentes sentidos e desempenhando diferentes funções a depender da posição que ocupam.

A quarta atividade, terceira da etapa **Intervenção**, trazia memes para serem analisados. Segue exemplo de resposta à primeira questão dessa atividade.

### Ilustração 9 – Resposta à questão 1 da atividade 4 (etapa intervenção)

Atividade 3

Observe os memes a seguir

Meme 1



Meme 2



via @psicologiademinuto

1- Você ou alguém que você conheça já se esqueceu do nome de algo e utilizou, no lugar desse nome, a palavra negócio? Tente lembrar um diálogo em que essa situação aconteceu.

*Sim, estava eu e minha mãe e eu me lembrei de uma coisa mais que lembrava de nome e fala-va "aquele negócio". Era um grampedor*

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio do primeiro meme, queríamos fortalecer no aluno a compreensão de que a função principal do substantivo é nomear coisas, além de, com o auxílio do segundo meme, trazer a ideia de que substantivos e adjetivos podem “andar juntos” e têm comportamentos diferentes um do outro. Essa questão fez alguns alunos perguntarem se “negócio” também seria um substantivo, o que fez a turma refletir se palavras que substituem outras palavras na referência a objetos (como os nomes genéricos negócio, coisa), também são substantivos. Nesse momento, vários exemplos foram sendo citados por eles, e a professora escreveu todos na lousa a fim de manter e organizar o debate. Foi um momento instigante para todos.

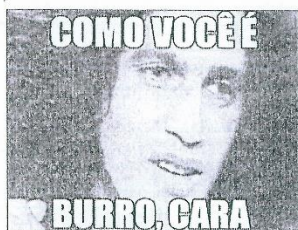
Outra questão utilizada nessa atividade (imagem a seguir) envolvia uma mesma palavra, todavia em situações diferentes. Nesse momento, foram explorados, juntamente com

os substantivos, as classes dos adjetivos e dos advérbios a fim de que os alunos percebessem que uma mesma forma pode pertencer a classes distintas a depender do contexto.

### Ilustração 10 – Resposta à questão 5 da atividade 4 (etapa intervenção)

Agora observe esses três memes:

1)



2)



3)



5 - A palavra BURRO nos três memes tem o mesmo sentido?

- sim  
 não

Fonte: Dados da pesquisa.

Aqui, somente o aluno da resposta ilustrada acima não conseguiu analisar, de forma satisfatória, o que foi proposto na questão.

Para finalizar a parte interventiva, a atividade trazia gírias, seguidas de seus significados, e pedia que os estudantes identificassem quais delas tinham comportamento de substantivo e justificassem sua resposta, bem como pedia que eles criassem frases com as gírias formadas por substantivos a fim de que fossem observadas pelos estudantes possíveis variações próprias dessa classe. A maioria conseguiu verificar quais gírias tinham comportamento típico de substantivo e perceber algumas variações que elas poderiam sofrer como as flexões de gênero e número.

A ideia de apresentar atividades envolvendo gírias surgiu com o intuito de aproximar, mais ainda, o exercício proposto da realidade do aluno. A partir do momento em que os estudantes têm contato com termos próprios de seu vocabulário, a aula torna-se mais atraente para eles.

A partir dos exemplos apresentados, que foram lidos e discutidos com os alunos, os estudantes informaram, oralmente, mais gírias de conhecimento deles. Seguem exemplos de respostas à questão 1 dessa atividade.

### Ilustração 11 – Resposta à questão 1 da atividade 5 - A (etapa intervenção)

#### Atividade

A gíria é uma linguagem de caráter popular, criada e usada por determinados grupos sociais.

Leia a definição das gírias abaixo

#### Trollar

É o mesmo que **enganar, zoar ou tirar sarro de alguém**. A gíria se originou a partir da palavra *troll*, termo usado na internet para representar o usuário que gosta de enganar os demais, principalmente com o propósito de humilhar.

#### Miga

É o mesmo que "amiga". No entanto, o miga é usado quase como um sinônimo de *best friend* (melhor amiga). Também pode ser usado entre homens (migo).

#### Nudes

Uma gíria muito usada no *Whatsapp*, o "manda nudes" é um modo "sútil" de pedir para que a outra pessoa envie fotografias sensuais e sem roupa

#### Mitou

Gíria que surgiu a partir da palavra "mito". Assim, quando se diz que alguém "mitou" significa que **fez algo de sensacional**, transformando-se em um mito.

Exemplo:

- Você mitou com a resposta que deu para o professor hoje na aula.

#### Crush

É comum o uso da gíria *crush* para se referir aos interesses românticos, no entanto também existe o chamado "**crush de amizade**". Nesse caso, o *crush* é o indivíduo que determinada pessoa não tem atração física ou amorosa, mas que sente um grande afeto e deseja ser a sua amiga.

1- Pelas definições de gírias que você acabou de ler e pela compreensão de substantivo que você possui, qual das gírias acima têm comportamento de substantivo? Justifique

*crush, migo, nudes, por que os outros tem comportamentos de verbo e denotam algo*

Fonte: Dados da pesquisa.

### Ilustração 12 - Resposta à questão 1 da atividade 5 - B (etapa intervenção)

1- Pelas definições de gírias que você acabou de ler e pela compreensão de substantivo que você possui, qual das gírias acima têm comportamento de substantivo? Justifique

Migas, mades e crumb, pois são usados para nomear  
algo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos, na primeira resposta (ilustração 11), que o aluno conseguiu identificar os substantivos e fazer a distinção entre verbo e substantivo e, na segunda resposta (ilustração 12), que o aluno conseguiu identificar quais itens têm comportamento típico de substantivo. Durante a resolução dessa questão, alguns alunos comentaram, em voz alta, que verbo pode ter passado, presente e futuro, e que o substantivo não pode. Esse comentário rendeu mais um proveitoso debate em sala de aula.

Desse modo, buscamos fomentar a curiosidade dos estudantes para que percebessem que as gírias assumem o mesmo comportamento das classes de palavras nas quais ingressam, sofrem ou não flexão em gênero, número, apresentam ou não desinência modo-temporal etc.

Antunes (2014 p. 40) chama a atenção para a necessidade de contextualização no ensino da língua e esclarece que

a contextualização da linguagem não implica apenas a inserção da ação da linguagem em um determinado contexto. Implica mais: implica admitir que o próprio contexto é o elemento constitutivo dos sentidos expressos e, assim, a linguagem não é algo que existe ‘fora de contexto’, ajuntando a ele de fora para dentro, como algo adicional ou apenas acrescentado.

O que se deseja, ainda segundo a autora, é afirmar que o contexto é parte da ação de linguagem “de maneira que os sentidos pretendidos decorrem *também dos elementos contextuais vivenciados.*” ANTUNES (2014).

De fato, observamos que, das quatro atividades da fase de intervenção, a que envolveu gírias suscitou maior participação da turma. Como os alunos têm um repertório vasto, foi fácil entrosá-los com o tema em estudo, inclusive, ampliando o foco para outras classes

gramaticais como a dos adjetivos e verbos.

Entendemos que atividades dessa natureza, sobretudo para alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais, permitem uma compreensão mais efetiva das classes gramaticais de um modo geral.

### 5.3 Avaliação

Nessa fase da pesquisa, os alunos foram apresentados à crônica *O melhor amigo*, de Fernando Sabino. A atividade era semelhante à da fase de sondagem. A professora iniciou falando um pouco sobre o autor da crônica, pediu que eles fizessem uma predição a partir do título e, em seguida, iniciou a leitura do texto. Após esse momento, os alunos fizeram a atividade de forma individual e silenciosa. Conforme mencionado, as atividades eram idênticas, e o que queríamos destacar aqui é que a maioria conseguiu perceber que as palavras destacadas tinham características em comum. A questão seguinte pedia para que o aluno comparasse duas palavras. Segue exemplo de resposta dada na ilustração abaixo.

#### Ilustração 13 – Resposta à questão 3 da atividade 6 (etapa avaliação)

3- Observe e compare as frases abaixo.

I. Um dia ainda faço um **estrago** louco.

II. Eu **estrago** muita comida.

Em relação à palavra destacada:

a) Você observa diferenças entre elas? Se sim, quais diferenças?

Sim - porque um é substantivo e o outro é verbo.

b) Depois de comparar as frases, você diria que elas pertencem à mesma classe gramatical?

não.

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificamos aqui que o aluno conseguiu fazer a distinção entre verbo e substantivo. A ideia sugerida pelo colega, em um encontro anterior, de tentar colocar as palavras no passado ou no futuro facilitou a compreensão do comportamento dos verbos e, nesse caso, ajudou a responder essa questão. Além disso, percebemos um avanço na compreensão dos estudantes no que tange à classe gramatical substantivo, constatando-se que todos souberam identificar as palavras destacadas no texto como pertencentes à classe dos substantivos e, à exceção de um aluno, souberam destacar os substantivos presentes em uma frase retirada do texto.

Observamos que os alunos, em sua maioria, conseguiram compreender as nuances da classe dos substantivos e, ainda, alguns aspectos que os diferenciam das classes dos adjetivos e dos verbos, por exemplo. Vejamos, a seguir, uma resposta dada à questão que pedia que os alunos destacassem as palavras que pertencessem à mesma classe que as palavras destacadas no texto (substantivos)

#### Ilustração 14 – Resposta à questão 4 da atividade 6 (etapa avaliação)

4- Agora leia essa frase e destaque as palavras que pertencem à mesma classe das palavras destacadas no texto:

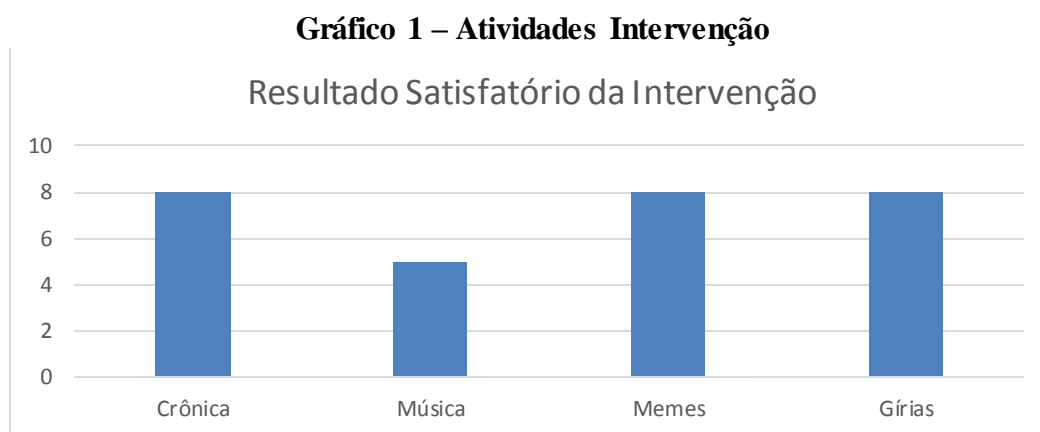
Os estudantes do 9º ano estão se preparando para as férias.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados a que chegamos ratificam a nossa primeira suposição de que o estudo voltado para a observação e para a reflexão do comportamento da própria língua auxilia na melhor assimilação das regularidades de determinadas classes gramaticais.

Vale registrar, mais uma vez, que tais atividades foram aplicadas com alunos de 9º ano em virtude de a professora ter observado desconhecimento dos alunos sobre esse assunto, mas tal sequência de atividade pode ser aplicada, principalmente, com alunos do ensino fundamental anos iniciais.

Abaixo, segue gráfico comparativo do desempenho dos alunos nas atividades realizadas na fase de intervenção.



Fonte: Dados da pesquisa.

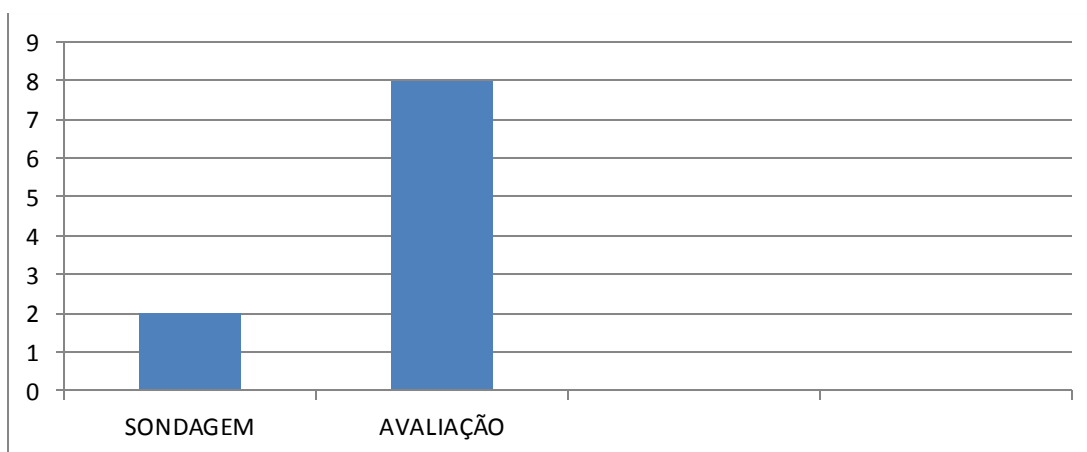
O gráfico 1, feito a partir do desempenho dos alunos em cada atividade de etapa de intervenção, revela que houve uma evolução quanto à compreensão das particularidades dos substantivos. E, de acordo com ele, as atividades que envolveram a crônica, os memes e as gírias permitiram maior compreensão por parte dos estudantes dessas particularidades.



Em relação à atividade que utilizou uma letra de música, observamos que os alunos apresentaram dificuldades quanto às características pertinentes aos substantivos e aos adjetivos. Talvez a forma como foi formulado o enunciado tenha dificultado a compreensão do aluno, ficando a sugestão de uma possível alteração nas atividades futuras.

Apresentamos, a seguir, um gráfico com resultados da comparação do desempenho dos alunos nas etapas de sondagem e de avaliação.

**Gráfico 2 – Acerto nas atividades de Sondagem e Avaliação**



O Gráfico 2 compara os resultados do desempenho dos alunos em relação à primeira (sondagem) e à última (avaliação) atividades realizadas na pesquisa. Ambas utilizaram uma crônica para explorar, com os estudantes, o comportamento da classe dos substantivos. Vale reforçar que, na primeira, o propósito era detectar o conhecimento que eles traziam sobre o tema, sem haver intervenção da pesquisadora. Notamos que o desempenho dos alunos na primeira atividade revela uma quase ausência da habilidade básica de observar e comparar características dos itens destacados, todos eles substantivos. Dos nove estudantes que participaram de todas as etapas, somente dois percebiam as regularidades dessa classe gramatical. Já na última atividade realizada, após a aplicação das atividades de intervenção, todas elas de natureza produtiva e reflexiva, percebemos um avanço no desenvolvimento das habilidades, já que oito dos nove alunos conseguiram identificar, de maneira satisfatória, as nuances próprias dos substantivos.



## 6 CONCLUSÃO

Quando se fala em ensino da gramática no Brasil, um dos pontos mais discutidos é saber qual gramática está sendo explorada em sala de aula. É grande a quantidade de estudos que se mostram preocupados com o viés utilizado pelos professores no que concerne a esse ensino.

Ainda que se apontem três tipos de ensino da gramática, quais sejam prescritivo, descritivo e produtivo (sendo este último o mais indicado), que não são necessariamente abordagens de ensino excludentes, parece-nos que, em sala de aula, os professores mesclam, predominantemente, as abordagens prescritivas e descritivas. Porém, a julgar pela análise dos documentos oficiais e de alguns livros didáticos, há um aumento, ainda que discreto, na escolha pela abordagem produtiva de ensino, corroborando com a proposta e com a visão funcionalista, a qual compreende que a língua se constrói a partir do uso, e o ensino deve instigar a reflexão sobre o funcionamento dela.

Quanto à análise do livro didático no que diz respeito ao ensino da gramática e à classificação vocabular, percebemos uma convergência às orientações dos documentos oficiais, pois todos propuseram exatamente o ensino da gramática (no caso dos substantivos) partindo do texto, aliás fazendo uso de vários gêneros textuais e estimulando a observação das particularidades dessa classe gramatical.

Já entre as gramáticas trazidas para análise, somente as mais modernas acompanham o posicionamento dos documentos oficiais que defendem a abordagem produtiva de ensino, acompanhada de exemplos que revelam a língua portuguesa em seu uso efetivo.

Não é de hoje que os teóricos afirmam que as aulas de gramática da língua portuguesa precisam ter como suporte inicial o texto. Reafirmam que trabalhar as regras gramaticais, dentro de um contexto próximo à realidade do aluno, facilita a compreensão, além de despertar nos estudantes uma maior curiosidade sobre o funcionamento da língua materna.

Para auxiliar nessa tarefa, os professores, sobretudo da Educação Básica, contam com uma gama de opções de atividades, trazidas por Franchi (1991), Geraldi (2002) e Travaglia (2009), que tratam das seguintes abordagens metodológicas: linguística, epilinguística e metalinguística, devendo ter, conforme os autores citados, as de teor linguístico e epilinguístico predominância no ensino da língua materna.

A partir desse pensamento, procuramos desenvolver uma sequência de atividades

que oportunizassem ao estudante uma reflexão sobre a língua portuguesa, principalmente, com relação ao funcionamento da classe dos substantivos, mas que, inevitavelmente, refletiu em outras classes gramaticais como adjetivos, verbos e artigos, por exemplo. Vale ressaltar que os resultados obtidos em testes de classificação de palavras não era o principal objetivo dessa pesquisa. A finalidade das atividades propostas era verificar o processo de desenvolvimento de habilidades de observação e reflexão por parte do educando.

A escolha por gêneros próximos à realidade dos alunos como memes, letras de músicas teve o intuito de atrair ainda mais a atenção deles e fomentar, em sala de aula, um debate saudável acerca do seu conhecimento de mundo, bem como do conhecimento sobre sua língua materna. Essa tentativa surtiu um bom efeito uma vez que houve grande participação dos estudantes durante as aulas.

A sequência foi pensada usando como base os pressupostos teóricos do Funcionalismo Linguístico, utilizando uma abordagem de ensino produtivo e reflexivo em atividades epilinguísticas a fim de fomentar habilidades de observação e reflexão sobre a classe dos substantivos.

Foi possível perceber, a partir de tal escolha, que o rendimento dos estudantes melhorou, principalmente, no que diz respeito a um considerável aumento na curiosidade deles em relação ao comportamento dos itens da língua.

Notamos, em algumas ocasiões, após aplicação da sequência de atividades, uma atitude questionadora diante de determinadas situações em sala. Surgiu, por exemplo, uma dúvida sobre a expressão “dez anos” (usada quando alguém quer elogiar outro como uma pessoa legal ou prestativa), como no exemplo da frase “*Você agora foi dez anos*”. Esse questionamento levou a um debate, entre os alunos, sobre uma possível origem de tal expressão e, ainda, levantou a curiosidade sobre a que classe gramatical ela pertenceria.

Quanto às dificuldades observadas, o trabalho permitiu identificar grande diversidade quanto ao nível de domínio do tema classe de palavras por parte dos estudantes. Enquanto alguns facilmente compreendiam o que estava sendo proposto, outros demoravam mais para entender e formular respostas.

Percebemos, por exemplo, que muitos discentes tinham dificuldade em diferenciar os termos *substantivo* e *subjuntivo* (relativo à categoria Modo), fazendo-se necessário, mais de uma vez, esclarecer a distinção para eles.

Todavia, ao fazermos uma comparação entre os desempenhos dos alunos na atividade de sondagem e na atividade de avaliação, foi possível detectar uma evolução na habilidade deles quanto à compreensão acerca do comportamento dos substantivos. Após a

sequência de atividades da fase de intervenção, eles conseguiram perceber algumas regularidades e o principal papel dessa classe gramatical.

Além das anotações feitas quanto ao viés gramatical, durante as atividades que envolviam leitura de crônicas, identificamos a dificuldade de alguns alunos no que diz respeito à habilidade leitora. Isso comprometia não só a compreensão do texto como também a compreensão do enunciado das questões propostas.

Nessa perspectiva, procuramos proporcionar mais atividades que utilizassem uma abordagem produtiva não só nessa sala de aula, mas em outras turmas em que o pesquisador lecionava.

Percebemos que a proposta da pesquisa atingiu o objetivo ao verificar que realmente atividades voltadas para observação e reflexão da língua materna suscitam no aluno uma vontade de observar mais o comportamento e as particularidades dela e, principalmente, aumentam o nível de compreensão deles acerca do objeto em estudo.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**. São Paulo: Ed. Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada**. São Paulo: Ed. Parábola, 2014.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Ed. Parábola, 2011.
- BALTAZAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem: 6º ano**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018
- BECHARA, E. **Moderna gramática do português**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 1999.
- BRASIL. Casa Civil. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 12 set. 2019.
- CASTILHO, A. T. de. **Gramática do português falado – Volume I: A ordem**. São Paulo: Unicamp/FAPESP. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.
- DUARTE, P. M. T., LIMA, M. C. **Classe e categorias em Português**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- \_\_\_\_\_. **As classes de palavras em português: o problema de sua classificação**. Revista Philologus, Rio de Janeiro, Ano 17, n. 50, p. 53-65, maio/ago. 2011.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? In LOPES, H.V. et al (Orgs). **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALLIDAY, M. A. K., McINTOSH, A., STREVENSON, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University, 1993.
- LOPES, Natália Sousa; MOURA, Laryssa Nunes. **Os diferentes critérios utilizados para classificação de palavras nas gramáticas tradicionais**. Revista Entrepalavras, Fortaleza, ano 2, v. 2, n. 2, p. 43-56, ago./dez. 2012.
- MACAMBIRA, J.R. **A estrutura morfo-sintática**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1970.
- MACKENZIE, J. L. **What is Functional Grammar?** Comunicação apresentada no XX Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. Zurique, Suíça, MS, 1992.
- MESQUITA, R. M. **A gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2009.
- MOREIRA, D.A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- NEVES, M. H. **A gramática funcional**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Ed. Contexto, 2011.
- \_\_\_\_\_. **A gramática passada a limpo**. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.
- \_\_\_\_\_. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.
- NOGUEIRA, Márcia T. **A classificação vocabular segundo J. R. Macambira**. Revista de Letras, v.17, p.18 -19, 1995.
- \_\_\_\_\_. Gramática e competência discursiva: reflexões para o ensino In: **Linguagem e discurso Estudos linguísticos e literários**. Teresina: EDUFPI, 2008, v.1, p. 19.
- \_\_\_\_\_. Contribuições da descrição e análise linguística ao ensino de língua materna. In: **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI. 2010a, p. 209-230.
- \_\_\_\_\_. O ensino de gramática como reflexão sobre o uso linguístico. In: **Ensino e cultura contemporânea**. Fortaleza: Edições UFC, 2010b, p. 197-212.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre o tratamento da relação texto e gramática no ensino de língua In: **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: EDUFRN, 2014. v.2, p.139-150.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: 6º ano.** 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua – leitura, produção de texto e linguagem: 6º ano.** São Paulo: Moderna, 2018.

PERINI, M.A. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ed. Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ed. Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. Ensinar gramática: sim ou não?. In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA, 2., 1986. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-RS/Yázigi, 1986. p.3-15.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Ed. Cortez. 2009.

## APÊNDICE A – PLANOS DE AULA

### Plano de Aula 1

**Título da aula:** os substantivos revelados na crônica *O lixo, de Luís Fernando Veríssimo*

**Finalidade da aula:** trabalhar a classe gramatical dos Substantivos (de forma direta) e outras classes gramaticais (de forma indireta), estimulando as estudantes a observarem o comportamento de tal classe, usando como base o gênero textual crônica.

---

**Ano:** 6º ano do Ensino Fundamental

---

**Objeto(s) de conhecimento:** - conhecer as classes de palavras abertas, sobretudo, substantivos, adjetivos e verbos;

- Perceber o funcionamento das flexões dos substantivos (gênero e número);

- Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às da língua escrita;

- Ler e compreender, de forma autônoma, textos de diferentes gêneros e extensões;

- Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita;

- Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relação entre os substantivos e seus determinantes).

---

**Prática de linguagem:** análise linguística/semiótica

---

**Habilidade(s) da BNCC:** (EF67LP32); (EF35LP21)

---

## Plano de aula 2

**Título da aula:** reflexão sobre a classe Substantivo a partir da crônica *Comunicação*, de Luís Fernando Veríssimo

---

**Finalidade da aula:** estimular o estudante a perceber a finalidade e a importância da classe gramatical dos substantivos

---

**Ano:** 6º ano do Ensino Fundamental

---

**Objeto(s) de conhecimento:** - conhecer as classes de palavras abertas, sobretudo, substantivos, adjetivos e verbos;

- Perceber o funcionamento dos substantivos;
- Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo

às da língua escrita.

---

**Prática de linguagem:** análise linguística/semiótica

---

**Habilidade(s) da BNCC:** (EF67LP32)

---



### Plano de aula 3

**Título da aula:** a classe dos substantivos no gênero textual letra de música

---

**Finalidade da aula:** promover a observação acerca das particularidades dos substantivos.

---

**Ano:** 6º ano do Ensino Fundamental

---

**Objeto(s) de conhecimento:** - conhecer as classes de palavras abertas, sobretudo, substantivos, adjetivos e verbos;

- Analisar a função e as flexões de substantivos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo;

- Ler e compreender, de forma autônoma, textos de diferentes gêneros e extensões.

---

**Prática de linguagem:** análise linguística/semiótica

---

**Habilidade(s) da BNCC:** (EF06LP04); (EF35LP21)

---

### Plano de aula 4

**Título da aula:** a classe dos substantivos no gênero textual meme.

---

**Finalidade da aula:** promover a observação acerca do significado e do sentido de alguns substantivos, fazendo relação com outras classes gramaticais como a dos adjetivos e dos advérbios.

---

**Ano:** 6º ano do Ensino Fundamental

---

**Objeto(s) de conhecimento:** - conhecer as classes de palavras abertas, sobretudo, substantivos, adjetivos e advérbios;

- Perceber o funcionamento das flexões dos substantivos (gênero e número),
  - Ler e compreender, de forma autônoma, textos de diferentes gêneros e extensões;
  - Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita
- 

**Prática de linguagem:** análise linguística/semiótica

---

**Habilidade(s) da BNCC:** (EF35LP21); (EF69LP56)

---

## Plano de aula 5

**Título da aula:** Trabalhando os substantivos com o auxílio das gírias

---

**Finalidade da aula:** promover, a partir de expressões normalmente utilizadas pelos jovens, as gírias, a reflexão acerca de quais dessas expressões têm comportamento próprio de substantivo.

---

**Ano:** 6º ano do Ensino Fundamental

---

**Objeto(s) de conhecimento:** - conhecer as classes de palavras abertas, sobretudo, substantivos, adjetivos e verbos;

- Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com o prefixos e sufixos mais produtivos no português;

- Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relação entre os substantivos e seus determinantes).

---

**Prática de linguagem:** análise linguística/semiótica

---

**Habilidade(s) da BNCC:** (EF07LP03); (EF69LP56)

---

## Plano de aula 6

**Título da aula:** os substantivos revelados na crônica *O melhor amigo*, de Fernando Sabino

---

**Finalidade da aula:** trabalhar a classe gramatical dos Substantivos (de forma direta) e outras classes gramaticais (de forma indireta), estimulando as estudantes a observarem o comportamento de tal classe, usando como base o gênero textual crônica.

---

**Ano:** 6º ano do Ensino Fundamental

---

**Objeto(s) de conhecimento:**

- conhecer as classes de palavras abertas, sobretudo, substantivos, adjetivos e verbos
- Perceber o funcionamento das flexões dos substantivos (gênero e número)
- Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às da língua escrita. (EF67LP32)
- Ler e compreender, de forma autônoma, textos de diferentes gêneros e extensões. (EF35LP21)
- Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita (EF69LP56)
- Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relação entre os substantivos e seus determinantes (EF06LP06)

---

**Prática de linguagem:** análise linguística/semiótica

---

**Habilidade(s) da BNCC:** (EF67LP32); (EF35LP21); (EF69LP56); (EF06LP06)

---

## APÊNDICE B – ATIVIDADES

### Atividade 1 (Sondagem)

Leia a crônica abaixo

O Lixo – Luís Fernando Veríssimo

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu **pacote** de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia...
- Bom dia.
- A senhora é do 610.
- E o senhor do 612
- É.
- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...
- Pois é...
- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...
- O meu quê?
- O seu **lixo**.
- Ah...
- Reparei que nunca é muito. Sua **família** deve ser pequena...
- Na verdade sou só eu.
- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.
- É que eu tenho que fazer minha própria **comida**. E como não sei cozinhar...
- Entendo.
- A senhora também...
- Me chame de você.
- Você também perdoe a minha **indiscrição**, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...
- A senhora... Você não tem família?
- Tenho, mas não aqui.
- No Espírito Santo.
- Como é que você sabe?
- Vejo uns **envelopes** no seu lixo. Do Espírito Santo.
- É. Mamãe escreve todas as semanas.

- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas **cartas**. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tinha um **envelope** de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você recomeçou a fumar?
- Como é que você sabe?
- De um **dia** para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.
- Eu sei. Mas tenho visto uns **vidrinhos** de comprimido no seu lixo...
- Tranqüilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o **namorado**, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o **buquê** de flores, com o **cartãozinho**, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É, chorei bastante, mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns **lencinhos**...
- É que eu estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita **revista** de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?

- Não.
- Mas há uns dias tinha uma **fotografia** de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas **gavetas**. Coisa antiga.
- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus **poemas**?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o **lixo** da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- Jantar juntos?
- É.
- Não quero dar trabalho.
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha.
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
- No seu lixo ou no meu?

1 - As palavras em destaque têm características em comum? Quais?

---



---



---



---

2 - observe e compare a palavra em destaque nas frases abaixo.

- I. Numa fase difícil, a vizinha tomou um comprimido **tranquilizante**.  
 II. Numa fase difícil, a vizinha tomou um **tranquilizante**.

---



---



---



---

3 – Observe e compare as frases abaixo.

- I. Vai sujar a sua **cozinha**.  
 II. O vizinho **cozinha** bem.

Em relação à palavra em destaque:

- a) Você observa diferenças entre elas? Se sim, quais diferenças?

---



---



---

- b) Depois de comparar as frases, você diria que elas pertencem à mesma classe gramatical?

---



---



---

4 – Agora leia essa frase e destaque as palavras que pertencem à mesma classe das palavras destacadas no texto.

*Os alunos do 9º ano se dedicam ao preparo de alguns pratos saborosos para a festa.*

**OBSERVAÇÃO:** Essa atividade procurou sondar o conhecimento dos alunos acerca do assunto substantivo. O texto foi escolhido com o intuito de deixar os alunos mais envolvidos e dispostos a manifestarem sua opinião sobre ele. As questões formuladas usaram apenas algumas ideias oriundas do texto para que fosse possível analisar se os alunos reconheciam ou não um substantivo.

## Atividade 2 (Fase Intervenção)

Comunicação - Luis Fernando Veríssimo

É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome?

"Posso ajudá-lo, cavalheiro?"

"Pode. Eu quero um daqueles, daqueles..."

"Pois não?"

"Um... como é mesmo o nome?"

"Sim?"

"Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima."

"Sim senhor."

"O senhor vai dar risada quando souber."

"Sim senhor."

"Olha, é pontuda, certo?"

"O quê, cavalheiro?"

"Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que está e mais fechada. E tem um, um... Uma espécie de, como é que se diz? De sulco. Um sulco onde encaixa a outra ponta, a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. É isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?"

"Infelizmente, cavalheiro..."

"Ora, você sabe do que eu estou falando."

"Estou me esforçando, mas..."

"Escuta. Acho que não podia ser mais claro. Pontudo numa ponta, certo?"

"Se o senhor diz, cavalheiro."

"Como, se eu digo? Isso já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero."

"Sim senhor. Pontudo numa ponta."

"Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?"

"Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?"

"Não. Eu não sei desenhar nem casinha com fumaça saindo da chaminé. Sou uma negação em desenho."

"Sinto muito."

"Não precisa sentir. Sou técnico em contabilidade, estou muito bem de vida. Não sou um débil mental. Não sei desenhar, só isso. E hoje, por acaso, me esqueci do nome desse raio. Mas fora isso, tudo bem. O desenho não me faz falta. Lido com números. Tenho algum problema com os números mais complicados, claro. O oito, por exemplo. Tenho que fazer um rascunho antes. Mas não sou um débil mental, como você está pensando."

"Eu não estou pensando nada, cavalheiro."



"Chame o gerente."

"Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa que o senhor quer, é feito do quê?"

"É de, sei lá. De metal."

"Muito bem. De metal. Ela se move?"

"Bem... É mais ou menos assim. Presta atenção nas minhas mãos. É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim."

"Tem mais de uma peça? Já vem montado?"

"É inteiriço. Tenho quase certeza de que é inteiriço."

"Francamente..."

"Mas é simples! Uma coisa simples. Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra volta e clique, encaixa."

"Ah, tem clique. É elétrico."

"Não! Clique, que eu digo, é o barulho de encaixar."

"Já sei!"

"Ótimo!"

"O senhor quer uma antena externa de televisão."

"Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo..."

"Tentemos por outro lado. Para o que serve?"

"Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa."

"Certo. Esse instrumentos que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e..."

"Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!"

"Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme, cavalheiro!"

"É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um... um... Como é mesmo o nome?"

1 – Como o cliente não sabia o nome do produto que queria, a comunicação entre ele e o vendedor teve que ser dada de que maneira? Isso facilita ou dificulta o entendimento?

---



---



---

2 – Em dupla, procure algum objeto ou equipamento do ambiente escolar e descreva-o para o colega. Como foi a experiência? Foi fácil ou difícil para ele identificar? Por quê?

---



---

3 – O que o cliente gostaria de comprar é algo chamado **alfinete** de segurança.

Na língua, algumas palavras servem para nomear coisas, pessoas, sentimentos etc às quais queremos nos referir. Essas palavras pertencem a uma classe chamada **substantivo**. A partir da reflexão das duas questões anteriores, o que você diria sobre essa classe gramatical quanto a sua finalidade e sua importância?

---



---



---

4. Identifique, no texto, 5 palavras que também pertencem à classe do substantivo, isto é, que tenham a função de nomear coisas, pessoas, sentimentos etc a que nos referimos.

---

---

---

5 – Veja a frase: É uma **coisa** simples, conhecidíssima. Compare a função da palavra **coisa**, um substantivo, com a função das palavras **simples** e **conhecidíssima**, que pertencem a uma outra classe.

---

---

---

---

6. “**Pomba! Um... um... que cabeça a minha.**” A palavra **pomba** nomeia uma ave de tamanho médio e, associada a cor branca, simboliza a paz. Na frase em destaque, essa palavra foi utilizada com a mesma função de um substantivo? Justifique sua resposta.

---

---

---

### Atividade 3 (Fase Intervenção)

OBSERVAÇÃO: nas perguntas a seguir, em alguns momentos, será necessário ter como foco a frase, e não o texto, para salientar as regularidades dos substantivos.

Leia abaixo trechos da música *Diariamente*, do cantor Nando Reis e observe as palavras destacadas.

Música 1

*Diariamente*

Para calar a boca: **Rícino**

Para lavar a roupa: **Omo**

Para viagem longa: **Jato**

Para difíceis contas: **Calculadora**

(...)

Para lápis ter ponta: **Apontador**

(...)

Para limpar a lousa: **Apagador**

1) Agora responda:

a) Todas as palavras em destaque nomeiam algo?

sim

não

b) Se no segundo verso, no lugar na palavra **Omo** estivesse a palavra **sabão**, o texto continuaria com sentido?

sim

não

c) Para você, as palavras **sabão** e **omo** nomeiam algo?

sim

não

d) Observe o verso “Para lápis ter ponta: **Apontador**”. Se a palavra destacada fosse trocada por **lindo**, teria o mesmo sentido?

sim

não

e) “Para limpar a lousa: Apagador”. Que outra palavra poderia ser colocada no lugar de apagador, mantendo-se o sentido e a estrutura da canção? Reflita e discuta sobre as possibilidades.

- agora
- pano
- limpo
- limpador
- apagar

f) As opções que você marcou também nomeiam coisas?

- sim
- não

2) O último verso da música de Nando Reis é:

“Para você o que você gosta: diariamente.”

a) A palavra **diariamente** tem o mesmo sentido e a mesma função das demais, como **Rícino, Omo, jato, calculadora, apontador e apagador**? Justifique sua resposta.

- sim
- não

b) Para você, as palavras destacadas na música 1 são substantivos?

- sim
- não

3) Agora leia esse refrão da música *Amar é*, do grupo Roupas Nova.

Música 2

*Amar é*

O amor é um **furacão**  
 Surge no coração  
 Sem ter licença pra entrar  
 Tempestade de desejo  
 Um eclipse no final do beijo  
 O amor é **estação**  
 É **inverno**, é **verão**  
 É como um **raio de sol**  
 (...)

a) Assinale a função que as palavras destacadas têm na canção:

- elas expressam características do sentimento de amor.
- elas nomeiam estações, fenômenos naturais.

( ) elas expressam um acontecimento ocorrido no tempo.

Justifique sua resposta.

---

---

b) Esse uso das palavras destacadas serve para:

- ( ) fazer referência às estações do ano tratadas na letra.  
( ) comparar o amor com estações do ano e um raio de sol.

4) Compare o uso da palavra *inverno* nas frases abaixo:

- a. Para um **inverno** rigoroso, muito amor.  
b. Amor é **inverno**.  
c. Este é um amor **inverno**.

a) Qual desses usos caracteriza tipicamente a classe dos substantivos?

---

---

b) Na música 2, as palavras destacadas são substantivos? Justifique sua resposta.

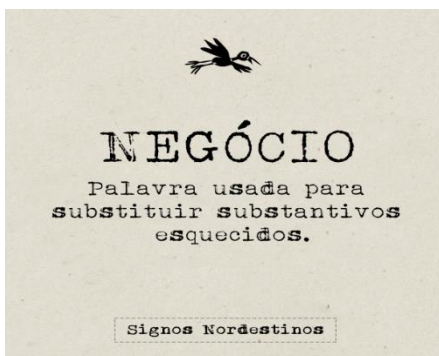
- ( ) sim  
( ) não

---

### Atividade 4 (Fase Intervenção)

Observe os memes a seguir

Meme 1



Meme 2



via @psicologiademinuto

1- Você ou alguém que você conheça já se esqueceu do nome de algo e utilizou, no lugar desse nome, a palavra *negócio*? Tente lembrar um diálogo em que essa situação aconteceu.

---



---



---

Leia e responda:



2 - O que significa a palavra ranço nesse texto?

---



---

3 – Que outra palavra poderia ser colocada no lugar da palavra “ranço” sem comprometer o sentido do texto?

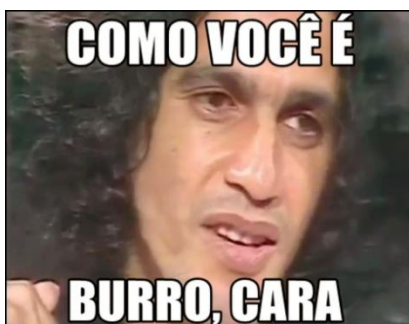
---

4 – As duas palavras em questão, ranço e a outra escolhida por você, têm comportamento de substantivo?

---

Agora observe esses três memes:

1)



2)



3)



5 - A palavra BURRO nos três memes tem o mesmo sentido?

- ( ) sim  
( ) não

6 - Se você respondeu NÃO, qual o sentido dessa palavra no primeiro meme? Que outra

palavra poderia substituí-la na frase do primeiro meme?

---

7 – E no segundo?

---

8 - E no terceiro?

---

9 – Em qual dos memes a palavra BURRO se comporta tipicamente como substantivo?  
Justifique.

1

2

3

---



### Atividade 5 (Fase Intervenção)

A gíria é uma linguagem de caráter popular, criada e usada por determinados grupos sociais.

Leia a definição das gírias abaixo

#### TROLLAR

É o mesmo que enganar, zoar ou tirar sarro de alguém. A gíria se originou a partir da palavra troll, termo usado na internet para representar o usuário que gosta de enganar os demais, principalmente com o propósito de humilhar.

#### MIGA

É o mesmo que “amiga”. No entanto, o miga é usado quase como sinônimo de *best friend* (melhor amiga). Também pode ser usado entre (migo).

#### NUDES

Uma gíria muito usada no Whatsapp, o “manda nudes” é um modo “sutil” de pedir para que a outra pessoa envie fotografias sensuais e sem roupa.

#### MITOU

Gíria que surgiu a partir da palavra “mito”. Assim, quando se diz que alguém “mitou” significa que **fez algo de sensacional**, transformando-se em um mito.

Exemplo: Você mitou com a resposta que deu para ele.

#### CRUSH

É comum o uso da gíria *crush* para se referir aos interesses românticos, no entanto também existe o chamado “crush de amizade”. Nesse caso, o *crush* é o indivíduo que determinada pessoa não tem atração física ou amorosa, mas que sente um grande afeto e deseja ser sua amiga.

Agora responda:

1 – Pelas definições de gírias que você acabou de ler e pela compreensão de substantivo que você possui, qual das gírias acima têm comportamento de substantivo? Justifique.

---

---

2 – Crie frases com as gírias que você citou na questão anterior.

---

---

3 – As gírias que você usou podem ser usadas no singular e no plural?

Sim ( ) Não ( ) Nem todas ( )

Pode ser usada no feminino e no masculino? Sim ( ) Não ( ) Nem todas ( )

4 – Como você conseguiu colocar a palavra “nudes” no plural?

---

5 – A gíria **crush** pode sofrer modificações como sofre a gíria **trollar**? (Por exemplo: eu posso dizer “Ele me trollou ontem.” “Fui trollada por Maria.”) Justifique sua resposta.

---

---

### **Atividade 6 (Fase Avaliação)**

OBSERVAÇÃO: essa atividade segue o mesmo raciocínio da Atividade 1 (Sondagem). Agora o objetivo é verificar se houve ou não uma maior compreensão acerca dos substantivos por parte do alunos, comparando com a primeira atividade.

Leia o texto e responda às questões

#### **O melhor amigo** (Fernando Sabino)

A mãe estava na sala, costurando. O **menino** abriu a porta da rua, meio ressabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a **mãe** não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto.

– Meu filho? – gritou ela.

– O que é – respondeu, com o ar mais natural que lhe foi possível.

– Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a **cabeça**? Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo.

– Eu? Nada...

– Está sim. Você entrou carregando uma **coisa**.

Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar – o **jeito** era procurar comovê-la. Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:

– Olha aí, mamãe: é um **filhote**...

Seus olhos súplices aguardavam a decisão.

– Um filhote? Onde é que você arranjou isso?

– Achei na rua. Tão bonitinho, não é, mamãe?

Sabia que não adiantava: ela já chamava o **filhote** de isso. Insistiu ainda:

– Deve estar com fome, olha só a **carinha** que ele faz.

– Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo!

– Ah, mamãe... – já compondo uma cara de choro.

– Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar. Deus me livre de ainda inventar uma **amolação** dessas.

O **menino** tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o **quarto**, emburrado:

A gente também não tem nenhum direito nesta casa – pensava. Um dia ainda faço um **estrago** louco. Meu único amigo, enxotado desta maneira!

– Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! – gritou, lá do quarto, e ficou

esperando a reação da mãe.

– Dez minutos – repetiu ela, com firmeza.

– Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho.

– Você não é todo mundo.

– Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada.

– Veremos – limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.

– A senhora é ruim mesmo, não tem coração!

– Sua alma, sua palma.

Conhecia bem a **mãe**, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... ao fim de dez minutos, a **voz** da mãe, inexorável:

– Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

– Ah, mamãe, deixa! – choramingou ainda: – Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida.

– E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?

– Mãe e cachorro não é a mesma coisa.

– Deixa de conversa: obedece sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um **recalque**, complexos, essa coisa

– Pronto, mamãe!

E exibia-lhe uma **nota** de vinte e uma de dez: havia vendido seu melhor amigo por trinta dinheiros.

– Eu devia ter pedido cinquenta, tenho certeza que ele dava murmurou, pensativo.

1 – As palavras em destaque têm características em comum? Quais?

2 – Observe e compare a palavra em destaque nas frases abaixo:

I. O **bonitinho** estava na cozinha.

II. Ele achou o cachorro **bonitinho**.

3- Observe e compare as frases abaixo.

I. Um dia ainda faço um **estrago** louco.

II. Eu **estrago** muita comida.

Em relação à palavra destacada:

a) Você observa diferenças entre elas? Se sim, quais diferenças?

---

b) Depois de comparar as frases, você diria que elas pertencem à mesma classe gramatical?

---

4- Agora leia essa frase e destaque as palavras que pertencem à mesma classe das palavras destacadas no texto:

*Os estudantes do 9º ano estão se preparando para as férias.*

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CLASSES DE PALAVRAS - UMA PROPOSTA DE ENSINO DOS SUBSTANTIVOS NO 9 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

**Pesquisador:** PATRICIA MONICA BASTOS DA ESCOSSIA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 24286919.6.0000.5054

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.752.923

---

## ANEXO B – LETRAS DAS MÚSICAS UTILIZADAS NAS ATIVIDADES

### DIARIAMENTE – NANDO REIS

Para calar a boca, rícinio  
 Pra lavar a roupa, Omo  
 Para viagem longa, jato  
 Para difíceis contas, calculadora

Para o pneu na lona, jacaré  
 Para a pantalona, nesga  
 Para pular a onda, litoral  
 Para lápis ter ponta, apontador

Para o Pará e o Amazonas, látex  
 Para parar na Pamplona, Assis  
 Para trazer à tona, homem-rã  
 Para a melhor azeitona, Ibéria

Para o presente da noiva, marzipã  
 Para o Adidas, o Conga nacional  
 Para o outono, a folha, exclusão  
 Para embaixo da sombra, guarda-sol

Para todas as coisas, dicionário  
 Para que fiquem prontas, paciência  
 Para dormir a fronha, madrigal  
 Para brincar na gangorra, dois

Para fazer uma toca, bobs  
 Para fazer uma Coca, drops  
 Para ferver uma sopa, graus  
 Para a luz lá na roça, duzentos e vinte volts

Para vigias em ronda, café  
 Para limpar a lousa, apagador  
 Para o beijo da moça, paladar  
 Para uma voz muito rouca, hortelã

Para a cor roxa, ataúde  
 Para a galocha, Verlon  
 Para ser *mother*, melancia  
 Para abrir a rosa, temporada

Para aumentar a vitrola, sábado  
 Para a cama de mola, hóspede  
 Para trancar bem a porta, cadeado

Para que serve a calota, *Volkswagen*

Para quem não acorda, balde  
 Para a letra torta, pauta  
 Para parecer mais nova, Avon  
 Para os dias de prova, amnésia

Para estourar pipoca, barulho  
 Para quem se afoga, isopor  
 Para levar na escola, condução  
 Para os dias de folga, namorado

Para o automóvel que capota, guincho  
 Para fechar uma aposta, paraninfo  
 Para quem se comporta, brinde  
 Pra mulher que aborta, repouso

Para saber a resposta, vide-o-verso  
 Para escolher a compota, Jundiaí  
 Para menina que engorda, hipofagin  
 Para a comida das orcas, Krill

Para o telefone que toca  
 Para a água lá na poça  
 Para a mesa que vai ser posta  
 Para você, o que você gosta diariamente.

### **AMAR É – ROUPA NOVA**

Amar é quando não dá mais pra disfarçar  
 Tudo muda de valor  
 Tudo faz lembrar você  
 Amar é a lua ser a luz do seu olhar  
 Luz que debruçou em mim  
 Prata que caiu no mar

Suspirar, sem perceber  
 Respirar o ar que é você  
 Acordar sorrindo  
 Ter o dia todo pra te ver

O amor é furacão, surge no coração  
 Sem ter licença pra entrar  
 Tempestade de desejos  
 Um eclipse no final de um beijo

O amor é estação, é inverno, é verão



É como um raio de sol  
Que aquece e tira o medo  
De enfrentar os riscos, se entregar

Amar é envelhecer querendo te abraçar  
Dedilhar num violão  
A canção pra te ninar

Suspirar, sem perceber  
Respirar o ar que é você  
Acordar sorrindo  
Ter o dia todo pra te ver

O amor é furacão, surge no coração  
Sem ter licença pra entrar  
Tempestade de desejos  
Um eclipse no final de um beijo

O amor é estação, é inverno, é verão  
É como um raio de sol  
Que aquece e tira o medo  
De enfrentar os riscos, se entregar