



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS- LÍNGUA PORTUGUESA**

MARIA EDINETE ALVES LEITE

**GRAMÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA OFICINA SOBRE SUBSTANTIVO
PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS - PB

2019

MARIA EDINETE ALVES LEITE

**GRAMÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA OFICINA SOBRE SUBSTANTIVO
PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras/Língua Portuguesa, do Centro de
Formação de Professores da Universidade
Federal de Campina Grande – *Campus* de
Cajazeiras - como requisito de avaliação para
obtenção do título de licenciado em Letras.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima
Arrais**

CAJAZEIRAS - PB

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

L533g Leite, Maria Edinete Alves.
Gramática e formação docente: uma oficina sobre substantivo para professores do ensino fundamental / Maria Edinete Alves Leite. - Cajazeiras, 2019.
81f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Monografia (Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2019.

1. Gramática. 2. Substantivo. 3. Gêneros textuais. 4. Formação docente. 5. Oficina de gramática. I. Lima Arrais, Maria Nazareth. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –

MARIA EDINETE ALVES LEITE

GRAMÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA OFICINA SOBRE SUBSTANTIVO
PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia apresentada ao Curso de
Letras – Licenciatura em Língua
Portuguesa da Unidade Acadêmica de
Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de
Campina Grande.

Aprovado em: 12/06/2019

BANCA EXAMINADORA

Maria Nazareth de Lima Arrais

Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)

Jaerly Dias Rolim de Lima

Prof.^a Ma. Jaerly Dias Rolim de Lima

(EEFVFFV – Examinador 1)

Abdoral Inácio da Silva

Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva

(UAL/CFP/UFCG - Examinador 2)

Ao meu Salvador, meu Amigo, meu Guia, minha Força, minha Paz, a Luz que dissipa as minhas trevas, Jesus Cristo, pois, sem Ele, a concretização do meu sonho não seria possível.

À minha mãe Josefa dos Santos Silva e ao meu pai Elias Alves Leite, duas pessoas incríveis e batalhadoras que lutaram muito para proporcionarem um futuro melhor às filhas e que nos ensinaram valores dignos.

Às minhas irmãzinhas Cicera Eliziene Alves da Silva e Josefa Eliziete Alves da Silva, duas pessoas importantíssimas para mim.

Aos meus avós maternos Joaquim Gomes da Silva e Joana Saraiva dos Santos, meus velhinhos amados.

Com carinho, dedico!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Ele que foi e que é a minha sabedoria, a razão para não desistir e a força para continuar, o amado da minha alma, o senhor Jesus Cristo. Todas as vezes que pensei que não conseguiria, Ele foi a minha motivação e a minha alegria. Quando estive triste e angustiada, senti o seu amor e os seus olhos consolarem-me, transformando a angústia em calma. Quando pensei em desistir, lembrei-me que podia contar com Ele, e isso me deu forças para prosseguir, como diz a letra de uma música: “[...] eu continuo olhando para Ti e, assim, eu sei que posso prosseguir”. Assim, como um farol guia um navio perdido na imensidão do mar, Ele é a luz que me guia e ilumina o caminho para conseguir alcançar meu sonho. Assim também, como uma bússola mostra a direção certa para o perdido, Ele mostrou-me o caminho para chegar até aqui. Agradeço, imensamente, a Ele que é a razão do meu viver, o Dono do amor que excede todo entendimento e o Rei do universo. Ele é o sol brilhando numa manhã de primavera, e eu sou um dia de tempestade nublado e sombrio.

Agradeço também à minha amada mãe Josefa dos Santos Silva Leite e ao meu amado pai Elias Alves Leite, pelo imenso amor que sempre tiveram por mim, pela força que sempre me deram para não desistir dos meus sonhos. Sou muito grata por todo o esforço que meus pais fizeram para que eu conseguisse manter-me na universidade e chegar até onde cheguei, pois, sem o carinho e o apoio deles, não teria conseguido. Foram eles que me ensinaram a importância de estudar e de que o saber é uma grande arma para transformar o mundo em um lugar melhor. Agradeço aos meus pais pelos dias que sofreram na roça, debaixo de um sol escaldante, para que eu tivesse um futuro melhor.

Agradeço também às minhas queridas irmãs, Cicera Eliziane Alves da Silva e Josefa Eliziete Alves da Silva, por sempre me apoiarem, pela grande amizade e por todo carinho que sempre tiveram por mim.

Agradeço a Joaquim Gomes da Silva e Joana Santos Silva, meus amados avós, pelo suporte que também me deram e pelo imenso amor que sempre tiveram por mim.

Não poderei deixar de agradecer à minha sábia professora e orientadora Maria Nazareth de Lima Arrais, por ter me dado a honra de ser sua orientanda, por todos os conhecimentos que compartilhou comigo, pela confiança depositada em

mim, pela paciência e por todas as palavras de motivação que me fizeram acreditar na minha capacidade. Sou muitíssimo grata a essa grande profissional por ter despertado em mim o interesse pelo estudo da gramática da nossa língua e por me proporcionar saberes relevantes para minha futura profissão no âmbito educacional. Além de excelente profissional de ensino, ela é uma pessoa admirável e um exemplo de mulher humilde e humana.

Quero agradecer à minha prima Cícera Ângela Alves Leite, um exemplo de pessoa esforçada e dedicada, por ter feito minha inscrição no curso de Letras-Língua Portuguesa, pelos textos emprestados, pela amizade e por toda ajuda durante esses anos.

Agradeço a todos os meus professores da Unidade Acadêmica de Letras pelos ensinamentos importantíssimos que me possibilitaram durante o curso, e a todos os profissionais que fazem parte do Centro de Formação de Professores da UFCG, *campus* de Cajazeiras.

Agradeço às minhas queridas colegas e amigas da turma 2015.1: Natália, Mariana, Dannily, Jocimara, Andreza, Vanessa, Raquel e Mayara, pelas manhãs divertidas e descontraídas, que amenizavam as dificuldades acadêmicas enfrentadas, e por toda ajuda durante o curso.

Agradeço, especialmente, a Karla Késsya de Souza Campos, minha grande amiga e parceira nos trabalhos acadêmicos, por dividir comigo seus conhecimentos e pelo coleguismo que se transformou em uma grande amizade.

Também agradeço ao meu colega de trabalho Leandro de Souza França pela grande amizade.

Meus agradecimentos também se estendem aos funcionários que trabalham na biblioteca do *campus*, ao pessoal que trabalha na cantina e aos que trabalham na Xerox.

Deixo meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para minha formação.

***Educar é ser um artesão da
personalidade, um poeta da
inteligência e um semeador de ideias.***

(AUGUSTO CURY, 2003, p. 55)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral colaborar para uma formação continuada de professores do ensino básico através da estruturação de uma oficina sobre o substantivo, ancorada nos gêneros textuais. Para atender este objetivo, elencamos os conceitos do nome substantivo para a gramática normativa e para a gramática descritiva mattosiana; selecionamos os gêneros para a proposta de estudo na oficina do nome substantivo; estruturamos uma oficina de estudo para professores do Ensino Fundamental sobre o nome substantivo a partir dos gêneros. A pesquisa está fundamentada, principalmente, nas postulações teóricas do linguista Camara Jr (2011) e também em outros teóricos que abordam a temática. Em relação à natureza do trabalho, a pesquisa pode ser denominada de bibliográfica, uma vez que se utiliza de postulações teóricas já elaboradas. As categorias utilizadas para trabalhar com o substantivo foram os três critérios definidos por Camara Jr. (2011): o mórfico, que diz respeito à forma dos vocábulos; o semântico, relacionado ao sentido; e o sintático, que se refere à função das palavras em relação a outros termos. A pesquisa apresenta como produto final uma oficina direcionada aos professores do Ensino Fundamental, visando contribuir com a atuação dos docentes a respeito do nome substantivo. Como resultado da pesquisa, construímos uma oficina de gramática destinada aos professores, na qual priorizamos o trabalho com o nome substantivo, sem, no entanto, negar-se ao estudo dos demais nomes (adjetivo e advérbio). A oficina trabalhou a gramática, mas por meio de textos, o que acreditamos trazer maiores resultados para o aprendiz no que respeita à análise da língua.

Palavras-chave: Formação Docente. Gramática. Substantivo. Gêneros Textuais.

ABSTRACT

This research has as general objective to collaborate for a continuous formation of teachers of the basic education through the structuring of a workshop on the substantive, anchored in the textual genres. In order to fulfill this objective, we list the concepts of the substantive noun for normative grammar and for the Mattosiana descriptive grammar; we selected the genders for the study proposal in the substantive name workshop; we structured a study workshop for teachers of the Elementary School on the name substantive from the genres. The research is based mainly on the theoretical postulates of the linguist Camara Jr (2011) and also in other theorists who approach the subject. Regarding to the nature of the work, the research can be called bibliographical, since it uses theoretical postulations already elaborated. The categories used to work with the noun were the three criteria defined by Camara Jr (2011): the morphic, which concerns the form of the words; the semantic, related to sense; and the syntactic, which refers to the function of words in relation to other terms. The research presents as final product a workshop directed to teachers of Elementary School, aiming to contribute to the teachers' performance regarding the substantive name. As a result of the research, we built a grammar workshop for teachers, in which we prioritize the work with the substantive name, without, however, refusing to study the other names (adjective and adverb). The workshop worked on the grammar, but through texts, which we believe will bring greater results to the learner with regard to language analysis.

Key-words: Teacher Training. Grammar. Substantive. Textual Genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- As Borboletas.....	47
Figura 2	- Política.....	60
Figura 3	- Charge.....	61
Figura 4	- Celebridade <i>by</i> azaleia.....	63
Figura 5	- O mundo.....	66
Figura 6	- A velhice.....	69
Figura 7	- Belíssima.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Os saberes dos professores.....	21
Quadro 2	- Os tipos de gramática.....	37
Quadro 3	- Classes de palavras.....	45
Quadro 4	- Classes de palavras.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 METODOLOGIA	15
2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	17
2.1 OS SABERES DA DOCÊNCIA	18
2.2 ENTRE OS SABERES CIENTÍFICOS E OS SABERES DA PRÁTICA	23
3 O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	28
3.1 OS TIPOS DE GRAMÁTICA	33
3.1.1 Por uma gramática contextualizada.....	38
3.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE BASE	42
3.3 AS CLASSES DE PALAVRAS: DO NORMATIVO AO DESCRITIVO	45
3.3.1 O substantivo: forma, função e sentido.....	49
4 OFICINA DE GRAMÁTICA: O SUBSTANTIVO EM FOCO.....	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	79

1 INTRODUÇÃO

Através das experiências acadêmicas sobre gramática, comecei a ter um olhar crítico acerca do ensino das classes de palavras no Ensino Básico, pois na academia tive a oportunidade de fazer um estudo comparativo das classes de palavras entre a perspectiva normativa e a descritiva. Por meio desse estudo, percebi algumas lacunas presentes na análise tradicional de gramática, a exemplo da análise do substantivo. Essa experiência me impulsionou a buscar com mais afinco reflexões acerca dos fenômenos linguísticos como também despertou o interesse em compartilhar minhas descobertas com os professores que há muito concluíram o curso de Letras e continuam atuando.

Baseada em minha experiência como aluna da Educação Básica e nos estágios iniciais de observação que fiz na graduação, posso afirmar que é perceptível que o ensino de língua materna está ancorado nos métodos tradicionais. A perspectiva normativa continua sendo a principal abordagem utilizada por muitos professores para o ensino de gramática. A gramática normativa é necessária e contribui para o ensino da língua, entretanto, ela apresenta algumas lacunas que podem ser preenchidas pela perspectiva linguística. Nesse sentido, a gramática normativa não deve ser o único meio e a única base para a análise dos diversos usos da língua.

Como exemplo desse olhar normativo, destacamos as classes de palavras no ensino básico que se dá através da perspectiva normativa, uma vez que o trabalho é voltado para dez classes sem critérios de análise. No entanto, a classificação dos vocábulos que abrange os três critérios fundamentais: a forma, a função e o sentido, como afirma Camara Jr. (2011), parece ser a mais adequada.

Camara Jr. (2011) redefine as dez classes de palavras em apenas quatro: nomes, que podem exercer a função de substantivo, adjetivo e advérbio; verbos; pronomes; e os vocábulos conectivos, que englobam as conjunções e as preposições. A perspectiva descritiva de Camara Jr. (2011), ao contrário da normativa, que não utiliza os três aspectos de classificação, embora esteja presente, considera as ocorrências linguísticas por meio das vertentes relacionadas à estrutura gramatical, ao significado e à relação de um termo com outros.

Em relação ao substantivo, que será o objeto de estudo desta pesquisa, a gramática normativa normalmente conceitua como a palavra que nomeia os seres e que pode variar, como nota-se na seguinte definição de Cunha e Cintra (2008, p. 191): “Substantivo é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral.” Observa-se que a função desempenhada pelo substantivo não é considerada na sua definição e conceituação feita pela perspectiva normativa, predominando somente o aspecto semântico e mórfico.

Ainda que algumas gramáticas abordem o critério sintático, esse aspecto não é analisado de forma aprofundada e clara pelos gramáticos. De acordo com a análise descritiva de Camara Jr. (2011), o substantivo é uma função exercida pela classe dos nomes e só pode ser definida pelo contexto comunicacional em que está inserida.

Com base nesse debate, nos perguntamos: como podemos contribuir para uma formação continuada de professores da educação básica no que diz respeito à gramática lexical, especificamente do substantivo? Partimos da ideia de que muitos profissionais da educação básica possuem uma visão tradicional do ensino de Língua Portuguesa, herdada, muitas vezes, de sua formação docente.

Para desconstruir esse conceito tradicional acerca da gramática, faz-se necessário possibilitar aos docentes a aquisição de novos conhecimentos que tornarão suas práticas de ensino mais reflexivas. A ampliação dos saberes pode ser feita por meio de uma formação continuada, objetivando construir com os professores novas práticas e perspectivas para a análise da língua.

A formação continuada é uma forma de os professores renovarem sua bagagem de saberes. No que diz respeito à gramática, especificamente ao substantivo, esse aprimoramento educacional pode ser feito por meio de uma oficina, com atividades diversificadas, embasada numa teoria, e aqui sugerimos a estruturalista descritiva mattosiana.

Nessa direção, elaboramos como objetivo geral: colaborar para uma formação continuada de professores do ensino básico através da estruturação de uma oficina sobre o substantivo, ancorada nos gêneros textuais. Para atender este objetivo, devemos seguir os objetivos específicos: elencar os conceitos do nome substantivo para a gramática normativa e para a gramática descritiva mattosiana; selecionar os gêneros para a proposta de estudo na oficina do nome substantivo; e estruturar uma

oficina de estudo para professores do Ensino Fundamental sobre o nome substantivo a partir dos gêneros.

Esta pesquisa se justifica, uma vez que apresenta um estudo esclarecedor dos aspectos relacionados ao nome substantivo. Além disso, propõe um instrumento pedagógico para tornar o ensino do substantivo mais reflexivo, ultrapassando a abordagem normativa, alargando os conhecimentos dos educadores e tornando, assim, o processo aprendizagem mais dinâmico e construtor de saberes significativos.

Neste primeiro capítulo, apresentamos o nome substantivo, como também os teóricos utilizados para sua exploração. Expomos a problemática que norteou a pesquisa e a hipótese que elaboramos para respondê-la. Mostramos o objetivo geral e os objetivos específicos e apresentamos as contribuições da pesquisa para o ensino de gramática, especificamente do nome substantivo.

No capítulo dois, abordamos o processo de formação docente, fazendo uma breve explanação acerca do surgimento da linha de pensamento sobre essa área de estudo, que defende o saber docente como algo a ser apropriado pelos professores nas diversas experiências com as quais se deparam ao longo de sua vida, de sua formação e no dia a dia da sala de aula. Neste mesmo capítulo, tratamos do papel da universidade em aproximar os saberes da pesquisa científica com os saberes do ensino, dando espaço para os professores opinarem sobre sua própria formação.

No capítulo três, discutimos sobre as transformações ocorridas no ensino de gramática na educação básica, abordando alguns dos equívocos que ainda permeiam as aulas de Língua Portuguesa. Também tratamos da importância de um ensino de gramática contextualizado, que utilize o texto e seu contexto como uma ferramenta indispensável nas aulas de Língua Portuguesa. Ainda neste capítulo, expomos as orientações presentes nos documentos oficiais de base para esse tipo de ensino de língua. Tratamos das classes de palavras a partir da perspectiva normativa e da descritiva, dando ênfase ao nome substantivo.

No capítulo quatro, apresentamos uma proposta de intervenção direcionada aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, visando contribuir para uma abordagem do nome substantivo. Seguem-se a este capítulo as Considerações Finais e as Referências.

1.1 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir do método hipotético-dedutivo, pois, como declara Heerdt e Leonel (2007), esse tipo de investigação acontece em três momentos: a elaboração do problema que norteia o trabalho, a formulação de hipóteses e, por último, a tentativa de refutar os pressupostos levantados.

Em relação à natureza do trabalho, a pesquisa pode ser denominada de bibliográfica, uma vez que, segundo postula Heerdt e Leonel (2007, p. 67), este tipo de investigação “[...] se desenvolve tentando explicar um problema a partir das teorias publicadas em diversos tipos de fontes: livros, artigos, manuais, enciclopédias, anais, meios eletrônicos, e etc.”.

Em outras palavras, a pesquisa bibliográfica busca, através da análise de postulações teóricas já elaboradas, esclarecer uma problemática sobre um determinado tema. Devido a seu caráter investigatório, esse tipo de pesquisa faz-se necessária, uma vez que, ao aprofundar-se em um determinado assunto, torna o investigador conhecedor das colaborações teóricas da temática analisada.

As categorias utilizadas para trabalhar com o substantivo foram os três critérios definidos por Camara Jr. (2011): o mórfico, que diz respeito à forma dos vocábulos; o semântico, relacionado ao sentido; e o sintático, que se refere à função das palavras em relação a outros termos. As categorias permitirão explorar abrangentemente o nome substantivo através de perspectivas distintas.

A pesquisa apresenta como produto final das discussões que são expostas ao longo dos capítulos, uma oficina direcionada aos professores do Ensino Fundamental, visando ampliar os conhecimentos dos docentes a respeito do nome substantivo.

Quanto à estrutura da oficina, organizamos da seguinte forma: primeiramente, um momento de acolhimento, no qual vai ser realizada uma dinâmica para a socialização entre os participantes; uma parte teórica, na qual são discutidas as concepções teóricas de autores distintos acerca do tema; e de uma parte prática, na qual os conhecimentos teóricos vão ser aplicados em diferentes textos; finalizando com um momento de descontração através de uma dinâmica sobre o conteúdo estudado.

Os critérios que contribuirão para a elaboração da proposta foram os seguintes: quais as posições dos teóricos da linguística e da gramática normativa

sobre o substantivo? Como pode ser vivenciado o saber construído sobre o nome substantivo? Esses dois critérios nortearam a essência estrutural da oficina.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Ao longo dos anos, aconteceu uma mudança de perspectiva nas abordagens de ensino, e tal transformação está presente nos documentos oficiais que apresentam orientações pedagógicas alicerçadas nessa nova visão sobre o ensino. No entanto, essa evolução não alcançou todas as instituições de ensino, pois o olhar tradicional ainda é adotado nas aulas. Um dos fatores que dificultam a disseminação dessa mudança, em alguns casos, é o tipo de formação que os professores tiveram durante a vida escolar e acadêmica. Visando amenizar esse problema, segundo Campos (2007), a importância da formação do professor passou a ser discutida e a ser alvo de políticas públicas que buscam maior qualificação docente.

Essa preocupação com a formação do professor é de suma relevância para que se possa alcançar um ensino de qualidade, uma vez que o docente é aquele que mantém um contato diário com o aluno, contribuindo diretamente na sua formação escolar. Devido a essa importância do docente no âmbito educacional, faz-se necessário, então, que sua formação seja concebida como um processo continuado, ou seja, é essencial que o docente busque novas fontes de saberes para aprimorar suas práticas pedagógicas.

Ramos e Vasconcelos (2007, p. 84), no que diz respeito à importância de uma formação docente continuada, declaram:

Acredita-se, pois, que o processo de formação é um *continuum* que engloba as formações inicial e continuada e que é no confronto entre saberes iniciais e as experiências práticas cotidianas, refletindo na e sobre a prática, que o professor constitui seus saberes.

De acordo com as autoras, a formação do professor deve ser entendida como um constante processo de aprendizagem, pois a carreira docente requer que o profissional de ensino una seus conhecimentos adquiridos inicialmente com novos saberes que serão necessários e exigidos na prática.

No que diz respeito a questão do professor e sua formação, Andrade (2007, p. 11) também declara: “O professor bem formado é aquele que se sente suficientemente seguro para buscar as fontes de conhecimentos em razão dos problemas encontrados em sua prática [...]”. Segundo a autora, o docente não deve acomodar-se com aquilo que aprendeu durante sua formação inicial, mas, sim, deve

complementar sua formação para que possa acompanhar as modificações ocorridas no ensino e para atender às necessidades dos alunos.

Levando em consideração a importância de o processo de formação docente tornar-se objeto de debate, nos tópicos seguintes, discutiremos assuntos referentes à formação do professor, a exemplo da necessidade de este profissional estar em constante estudo.

2.1 OS SABERES DA DOCÊNCIA

Partindo do pressuposto de que o professor deve estar em um processo contínuo de aprendizagem, entendemos que a pesquisa e a leitura são indispensáveis, uma vez que dão subsídios para o aprimoramento de sua prática docente através da aquisição de novos saberes. No que se refere a essa questão, Andrade (2007, p. 21), considerando o papel da universidade, declara:

Afinal, na formação, inicial, ou contínua, somos nós, universitários, que somos seus professores, que os formamos quando escrevemos artigos, palestras e orientamos suas leituras. Portanto, estamos enredados nesses fios e nossa ação tanto constitui esses nós quanto busca desenlá-los.

De acordo com Andrade (2007), a universidade tem responsabilidade no desempenho dos professores, uma vez que ela é que os prepara para a prática docente. A autora ainda postula que a universidade, ao mesmo tempo, que procura solucionar os problemas em relação à atuação do professor, também é responsável pelas dificuldades que os professores encontram no contato com a sala de aula. Partindo desse pressuposto, Andrade (2007) enfatiza que a universidade deve tratar essa questão seriamente e buscar amenizar os problemas que envolvem a escola e os docentes.

Para que esses problemas, referentes ao desempenho docente, sejam amenizados, Andrade (2007) ressalta a relevância de a universidade proporcionar aos professores, em formação e aos já formados, o contato com o saber científico, incentivando-os, mesmo depois de formados, a serem pesquisadores desses saberes.

Segundo a autora, essa formação docente que mantém um diálogo com a pesquisa pode proporcionar “[...] um efeito sobre o professor de cunho muito profundo, deixando-lhe um lastro, possibilitando-lhe autonomia e coerência na relação que estabelecerá com os saberes do ambiente profissional” (ANDRADE, 2007, p. 22).

Para Andrade (2007), o professor que busca unir os conhecimentos que adquiriu durante a prática com os saberes científicos, relacionados à prática docente, acaba aprimorando sua atuação no ambiente escolar, uma vez que a relação entre esses saberes o torna capaz de saber lidar com as dificuldades no ambiente escolar. Esse aprimoramento, na atuação profissional, é possível quando o professor não se restringe aos conhecimentos que já possui e busca adquirir novas experiências através da leitura.

Ainda, segundo a autora (2007), pode-se observar o surgimento de textos que visam a formação de professores pesquisadores, capazes de refletir sobre sua própria prática. Esta nova perspectiva de formação docente passa a priorizar as experiências docentes durante sua atuação profissional, incentivando os professores a expressarem suas opiniões sobre o exercício docente, ou seja, a voz do professor torna-se importante nos estudos sobre a formação dos professores.

Nessa mesma linha de pensamento defendida por Andrade (2007), que privilegia o valor da experiência, Tardif (2002) ressalta que os conhecimentos utilizados pelos professores durante o processo de ensino deveriam ser incluídos no processo de formação docente, uma vez que, segundo o autor, o saber docente “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes [...]” (TARDIF, 2002, p. 212). O autor defende, então, que os professores têm suas próprias opiniões sobre os saberes necessários para seu desempenho, e que essa voz do professor deve ser refletida pelas teorias de formação docente.

Esse novo modelo de formação docente, segundo Andrade (2007), coloca os conhecimentos, advindos das experiências em sala de aula, em um grau de importância maior do que os saberes fornecidos pelas teorias direcionadas aos professores. De acordo com essa perspectiva, o saber da experiência é de suma relevância, uma vez que é por meio dele que se pode detectar as opiniões dos professores sobre as questões relacionadas à sua formação. Andrade (2007, p. 84)

explica que essa questão vem sendo foco de vários estudos que “[...] ressaltam a importância da participação do professor em sua própria formação, indicando que, na organização escolar, deve haver a preservação de um espaço para que aconteça essa escuta”.

De acordo com essa nova abordagem sobre a formação do professor, a voz do professor e os conhecimentos obtidos durante a prática devem ter prioridade em pesquisas que visam aperfeiçoar sua formação, uma vez que a análise das experiências vivenciadas pelo docente é de grande relevância para a compreensão de sua identidade profissional. Esse modelo de estudo, também defende a formação de um professor reflexivo que possa discutir e opinar sobre os aspectos relacionados à sua formação.

No que diz respeito a esse novo modelo de conceber o processo de formação do professor, Andrade (2007) declara que, apesar de a experiência ser uma ferramenta importantíssima na aquisição de conhecimentos para os professores, ela não pode ser considerada como a única forma de obter saberes e também como algo autoproduzido. Partindo desse pressuposto, a autora defende, então, que o saber docente não é adquirido exclusivamente na prática, mas é algo construído a partir de experiências vivenciadas no ambiente de atuação docente e em contextos externos a essa esfera. A esse respeito, Andrade (2007, p. 86) postula:

O saber docente pode, então, ser concebido como constituído de um movimento de retomada de saberes com origens diversas, além da escolar, produzidos em outros lugares e, no que nos concerne mais diretamente, em outras instâncias formadoras nas quais os sujeitos já se encontraram anteriormente.

Significa dizer que o saber docente é fruto de todos os conhecimentos que os professores adquiriram em diferentes contextos ao longo de sua formação, e tais saberes são organizados e adaptados ao contexto da prática docente. É a partir desse processo de apropriação de saberes, que o professor vai construindo sua identidade profissional e seu ponto de vista a respeito das questões relacionadas à sua formação e atuação, ou seja, ele torna-se um professor reflexivo.

Partindo desse mesmo pressuposto, Tardif (2002) também postula que nem todos os conhecimentos que os professores possuem sobre docência são adquiridos exclusivamente nas suas experiências docentes, mas a maioria desses saberes é proveniente de contextos sociais externos ao ambiente de ensino e podem ser

obtidos através de experiências vivenciadas antes de seu ingresso na carreira profissional. A esse respeito, o autor, então, acrescenta: “Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (TARDIF, 2002, p. 215).

De acordo com o autor, o saber docente não surge diretamente no contexto escolar onde o professor atua, mas é algo que vai sendo construído ao longo das experiências de vida do professor, e tais experiências dizem respeito à sua vida pessoal e à sua interação com a sociedade. Levando isso em consideração, o autor, enfatiza, portanto, que o professor carrega uma pluralidade de conhecimentos oriundos de diversas fontes, como podemos observar no seguinte quadro proposto pelo autor:

Quadro 1 - Os Saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização de ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	Aprática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 215).

Essa diversidade de conhecimentos que compõem o arcabouço teórico dos professores contribui para o desenvolvimento de sua identidade docente e de sua capacidade de refletir sobre seu papel no ensino. E essa identidade docente deve

ser objeto de estudo das pesquisas voltadas para o processo de formação, cabendo, também, às instituições formadoras, colaborar para que o professor possa aprimorar esses conhecimentos e adaptá-los à prática.

Levando em consideração essa concepção de que o saber docente é algo a ser apropriado, Andrade (2007), como já mencionado, salienta a importância da universidade na produção dos saberes necessários aos professores durante sua carreira profissional. No entanto, esses saberes produzidos na universidade, conforme a autora, só serão apropriados pelos professores a partir do momento de sua divulgação, que nem sempre será de acordo com aquilo esperado pela instituição.

Andrade (2007), ainda a respeito dessa nova concepção de formação docente, acrescenta que o professor tornou-se o principal foco de estudo para as teorias que buscam compreender essa área, cabendo às instituições formadoras conhecer o professor e as características que compõem sua identidade profissional. Entretanto, a autora declara que essa prioridade, dada ao estudo do professor, acabou criando uma distinção entre o saber docente e os conhecimentos científicos produzidos pela pesquisa. Essa distância entre esses dois tipos de saberes fundamentais para o professor, conforme aponta Andrade (2007), pode ser reduzida por pesquisas que visam a formação do professor-pesquisador.

Esse tipo de formação, que objetiva tornar o professor um pesquisador, de acordo com Andrade (2007), deve levar em conta o contraste entre o ambiente de atuação do professor universitário e o professor da educação básica, uma vez que isso influenciará no tipo de pesquisa que será desenvolvida por este.

Outro aspecto a ser considerado dentro dessa perspectiva diz respeito ao fato de que, muitas vezes, os conhecimentos promovidos pela pesquisa não têm total aceitação pelos professores. Diante disso, a autora destaca, mais uma vez, o dever da universidade em fornecer meios para que a formação do professor pesquisador possa ser alcançada.

Discutimos sobre o novo modelo de formação docente que tornou o professor o objeto central de estudo, e também sobre a diversidade de saberes que o professor adquire ao longo de suas experiências de vida. No tópico seguinte, discutiremos sobre o distanciamento entre os saberes científicos que são produzidos no processo de formação e os saberes relacionados à prática docente.

2.2 ENTRE OS SABERES CIENTÍFICOS E OS SABERES DA PRÁTICA

Andrade (2007), tratando especificamente da formação dos professores da área de Língua Portuguesa, declara que, após os anos de governo militar, houve uma mudança de perspectiva a respeito do ensino de Língua Portuguesa, que também se estendeu para outras áreas disciplinares. Essa transformação do método de ensino passou a ser incorporada nas teorias sobre formação docente, possibilitando aos professores um maior contato com saberes científicos externos ao ambiente escolar. Nessa concepção formadora, o professor passa a ocupar a posição de receptor de conhecimentos.

No entanto, Andrade (2007), a respeito dessa nova perspectiva de formação, declara que, apesar de os professores terem mais acesso a saberes inovadores a respeito do ensino, essa mudança não é observável na prática. Segundo a autora, os professores inovaram seu discurso sobre o ensino-aprendizagem, porém esse discurso não é o mesmo concretizado na sala de aula, ocasionando, então, uma contradição entre o que dizem e o que fazem na prática. Segundo Andrade (2007, p. 95, grifo da autora), essa divergência entre discurso e prática é fruto

[...] de um discurso *prêt-à-porter*, que tem sido incorporado pelos docentes da escola básica apenas para dar visibilidade à sua situação de bem formados, bem informados, atualizados, inovadores. E tal discurso formador, que se encontra à disposição e rege *o que se deve dizer* para se projetar uma imagem de profissional bem formado, nutre-se fundamentalmente do discurso universitário, na sua margem de prescrição.

De acordo com Andrade (2007), esse discurso adotado pelos docentes, que visa apenas projetar uma imagem de professor bem formado e conhecedor das inovações ocorridas no ensino, é resultado da ideia de que o discurso universitário é o único correto e apropriado para circular no ambiente escolar. Isso acaba fazendo com que os professores percam seu espaço nas discussões sobre as questões de ensino e, conseqüentemente, suas opiniões e reflexões são suprimidas pelos discursos teóricos divulgados pela universidade.

Ainda a respeito dessa questão, Andrade (2007) afirma que isso pode ser observado nas metodologias de ensino dos professores de Língua portuguesa empregadas, por exemplo, nas aulas de análise textual. Nessas aulas, destinadas ao trabalho com a análise de textos, é comum os professores, apesar de

conhecerem a nova perspectiva de ensino de língua, ainda adotarem o método tradicional de interpretação textual, desconsiderando o caráter comunicacional desses textos. Em outras palavras, os professores possuem o saber teórico acerca das questões relacionadas ao ensino, porém não conseguem adaptar a teoria para a sala de aula, e, devido a isso, optam pelo modelo antigo.

No que diz respeito a essa contradição entre o que os professores aprendem na universidade e o que praticam em sala de aula, Tardif (2002) afirma que uma das causas que colaboram para esse contraste é a resistências dos professores às novas perspectivas de ensino que surgiram ao longo do tempo. De acordo com o autor, essa resistência à prática das novas metodologias de ensino, que culmina na opção pela metodologia tradicional, “[...] tem raízes na história escolar anterior desses futuros professores, os quais concebem o ensino a partir de sua própria experiência como alunos no secundário” (TARDIF, 2002, p. 221).

Conforme o autor, apesar dos professores terem acesso aos novos princípios de ensino, eles acabam optando pela forma de ensino que tiveram acesso durante a sua formação escolar, e conseqüentemente, não buscam atualizar suas práticas pedagógicas. Tardif (2002) afirma que a transição do contexto universitário para a realidade da sala de aula, no início de suas carreiras, também contribui para o acomodamento dos professores nos métodos tradicionais. Isso decorre do fato de que, na maioria das vezes, os saberes adquiridos na universidade nem sempre correspondem com os saberes que circulam no ambiente escolar, uma vez que a realidade entre esses dois ambientes é bem diferente.

No tocante a essa questão, Andrade (2007) defende uma nova forma de conceber o processo de formação docente, a qual deve dar espaço para o professor expressar seu próprio discurso, visando aproximar o saber escolar com o saber universitário. A esse respeito, a autora declara: “A formação docente sendo avaliada poderá, conseqüentemente, ser reajustada para que uma comunicação mais satisfatória entre pesquisa e o ensino aconteça” (ANDRADE, 2007, p. 99). Para que essa aproximação ocorra, a autora, utilizando o docente de língua como exemplo, postula que esse novo modo de pensar a formação docente deve propiciar aos professores o contato com as mais inovadoras noções de linguagem e, além disso, instigá-los a refletirem sobre sua própria linguagem.

Partindo desse pressuposto, Andrade (2007) aponta duas estratégias para o processo de formação de professores: a primeira estratégia deve ter como objetivo tornar os professores conhecedores dos conteúdos sobre a língua que se fazem necessários para o trabalho com a linguagem que irão desenvolver na prática; a segunda diz respeito à relevância de o professor ser capaz de examinar criteriosamente sua própria linguagem, fazendo-os usar a linguagem de forma mais consciente. De acordo com a autora, isso auxiliaria o professor a “[...] melhor planejar seu ensino, juntar as concepções adquiridas em formação universitária com as que se deve transmitir aos alunos” (ANDRADE, 2007, p. 99-100).

Esse modelo de formação docente, conforme Andrade (2007), deve permitir ao professor saberes significativos que o torne capaz de refletir sobre sua metodologia de ensino, podendo, assim, aprimorar suas práticas didáticas. Para alcançar tal objetivo, a autora ressalta que essas concepções formadoras sejam priorizadas no processo de formação, proporcionando, ao docente, experiências que os transmita saberes importantes que serão empregados na sala de aula.

Para que esse novo modelo de formação docente seja concretizado, Andrade (2007) enfatiza a importância de reconhecer os obstáculos que precisam ser ultrapassados para estreitar a relação entre a pesquisa e o ensino, aprimorando a prática do professor e, conseqüentemente, melhorando a educação.

Tendo isso em vista, a autora expõe duas dificuldades que podem ser observadas no processo de formação: a primeira está relacionada à forma como os produtores de conhecimento disciplinar transmitem tais conhecimentos aos professores; e a segunda diz respeito ao fato de os estudiosos da formação não se responsabilizarem por esses impasses na relação entre o ensino e a pesquisa.

Segundo Andrade (2007), essas dificuldades são provenientes da oposição entre os propósitos dos professores e dos pesquisadores no processo de formação, tal diferença de objetivos acaba ampliando a falta de comunicação entre a universidade e a escola. Exemplificando tal questão, a autora afirma que o universitário ingressa na universidade almejando ter o contato com experiências que o permitam participar das diversas práticas de letramento da sociedade, no entanto, isso nem sempre é o que encontram na instituição formadora. Isso se deve ao fato de que, na maioria das vezes, os objetivos da formação priorizam apenas a aquisição de conhecimentos teóricos sobre os conteúdos disciplinares. A esse

respeito, Andrade (2007, p. 102), tratando especificamente do professor de Língua Portuguesa, declara:

Não será em vista da aquisição de conteúdos sobre a linguagem que o professor será fortalecido como agente social que reflete sobre sua situação, mas de práticas de leitura e de escrita que lhe permitirão ser mais autor de suas reflexões próprias do ensino.

Segundo Andrade (2007), é evidente que a aquisição de conhecimentos teóricos é algo relevante e deve ser proporcionado aos professores, todavia a autora salienta que o processo de formação docente não pode se restringir exclusivamente a esse modelo de aprendizagem.

Tardif (2002), no que diz respeito ao tipo de formação que prioriza a aquisição de conhecimentos teóricos, afirma que a maioria dos professores, ao se depararem com a realidade escolar, acaba percebendo que não tiveram uma formação que os preparou para a prática. Para o autor, são os saberes advindos das experiências que eles vivenciam no dia a dia da sala de aula que os auxiliam a ter segurança e domínio no ambiente de trabalho, possibilitando a construção de suas próprias aprendizagens e de suas opiniões a respeito do que é importante para sua formação. Esse desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores, de acordo com (TARDIF, 2002, p. 221), pode “[...] desempenhar um papel importante na busca da autonomia profissional, pois, graças a ela, como disse um professor entrevistado, ‘o professor não se sente mais observado e julgado, mas torna-se aquele que observa e que julga’”.

Dessa forma, faz-se necessário, então, que, além de adquirir conhecimentos teóricos, o professor, no processo de formação, precisa envolver-se em experiências que o faça discutir e opinar sobre concepções de ensino que são defendidas nas instituições formadoras. Dessa maneira, o docente irá adquirir independência para construir sua postura didático-pedagógica e, em consequência disso, também terá autonomia para pronunciar-se sobre aquilo que julga ser importante para a transformação do ensino.

Neste tópico, discutimos a respeito da falta de diálogo entre a teoria que os professores têm acesso na universidade e os conhecimentos que pertencem ao ambiente escolar. No próximo capítulo, trataremos a respeito do ensino de gramática

na educação básica, mostrando a importância de uma gramática contextualizada para uma formação de qualidade.

3 O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao longo do tempo, foram surgindo pesquisas que questionam a abordagem do ensino de língua ancorada na concepção normativa. A partir dessas pesquisas e questionamentos, a perspectiva de ensino de língua foi se modificando e ganhando outros olhares, entretanto, essa nova visão sobre o ensino de língua não se faz presente em todas as instituições, sendo, então, um desafio e algo que ainda está sendo trabalhado.

Por muito tempo, o que se preconizou foi uma concepção reducionista acerca do saber linguístico, em que conhecer a língua se resume em simplesmente aprender saberes relacionados a regras gramaticais. De acordo com esse pensamento, que dava ênfase apenas aos aspectos gramaticais, o ensino de língua tinha como principal objetivo fazer com que os alunos memorizassem classificações e regras de escrita a partir de práticas de ensino descontextualizadas.

Antunes (2007, p. 21), em sua obra *Aula de Português: encontro e interação*, aponta, como consequência do ensino de língua respaldado em concepções tradicionais, “[...] o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de várias maneiras”.

De acordo com a autora, os alunos sentem-se desmotivados nas aulas de língua materna e muitas vezes acabam optando pela desistência escolar, pois se deparam com aulas de língua que frisam o ensino de gramática normativa por meio de frases descontextualizadas. Ao se depararem com esse ensino prescritivo da língua, que prestigia apenas a norma padrão, os alunos acabam mentalizando a ideia de que não sabem falar corretamente o português por não estarem de acordo com a norma privilegiada.

Perini (2006), através de uma perspectiva descritiva que considera todos os usos da língua, também tece comentários contrários a essa metodologia prescritiva de ensino que valoriza uma única forma de uso da língua e que, conseqüentemente, considera todas as outras formas de uso como expressões erradas. Para o autor, apesar do surgimento de teorias que desaprovam essa perspectiva, ela ainda é muito comum no ambiente escolar e pode ter resultados negativos.

Segundo Perini (2006), essa concepção que define aquilo que é certo ou errado dentro da linguagem é uma ideia equivocada, uma vez que existe uma

variedade de usos da língua que precisa ser aceita e respeitada. Dessa forma, o autor, defende, então, que o que deve ser ensinado na escola não é essa oposição entre certo ou errado, que ainda está internalizada na mente de muitos professores, mas o que cabe à escola é ensinar aos alunos a adequarem a variedade de usos da língua às diferentes situações de comunicação. No que diz respeito a isso, Perini (2006, p. 23) reforça:

Um linguista, portanto, não deve fazer julgamento de valor a respeito de seu objeto de estudo – para ele, qualquer variedade da língua tem interesse, desde que realmente exista e seja usada (ou tenha sido usada) por uma comunidade. Uma pessoa que não consegue se libertar da sensação de que certas formas da língua são “feias”, “erradas” ou de alguma maneira desagradáveis deveria procurar outra profissão que não a de linguista ou professor de línguas.

De acordo com Perini (2006), todos os usos reais da língua que circulam ou já circularam na sociedade devem ser considerados como opções que os falantes da língua têm a sua disposição, podendo escolher qual uso se adequa a um certo contexto. O autor defende, portanto, um ensino de língua que considere todas as suas particularidades e suas variações dentro das situações reais de uso.

Como contradição a essa abordagem de ensino de língua, fundamentada em concepções que frisam a gramática normativa e não concebem a língua como um objeto de comunicação social, surgiram novas teorias e estudos que defendem uma visão de língua muito mais abrangente, considerando o seu caráter histórico, cultural e social. Em relação a essa questão, Antunes (2007, p. 22) afirma que a língua faz parte

[...] de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: “Eu sou daqui”. Falar, escutar, escrever reafirmar, cada vez; nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço.

Significa dizer que a língua é uma ferramenta utilizada dentro de um contexto social para a concretização de um objetivo comunicacional, ou seja, ela tem uma função dentro do meio social em que estamos inseridos e é através dela que expressamos nossas opiniões e interagimos uns com os outros.

Em relação a essa nova visão de língua, Oliveira (2010) ressalta que a concepção que os professores possuem sobre a língua tem uma grande influência nas suas metodologias de ensino, e essa noção defendida pelos docentes, na maioria das vezes, está respaldada em uma perspectiva de língua que considera apenas sua estrutura gramatical, excluindo “[...] o sujeito usuário da língua e as variações linguísticas que a existência de sujeitos diferentes provoca” (OLIVEIRA, 2010, p. 33).

Para o autor, essa metodologia de ensino de língua, ao dar mais importância à análise estrutural dos usos linguísticos, desconsiderando as situações em que são empregados, acarreta consequências graves para a formação dos alunos, visto que não ensina aquilo que de fato deveria estar incluído nas prioridades da escola, preparar seus alunos para as diversas situações sociais que envolvem a linguagem. Levando isso em consideração, Oliveira (2010, p. 34), defende, então, um ensino de língua interacionista que conceba a língua como uma ferramenta utilizada pelo falante com finalidade de interagir socialmente.

Levando isso em consideração, é de suma importância que o ensino esteja respaldado nessa visão e não se limite apenas ao ensino de regras gramaticais a partir de estruturas descontextualizadas, pois, ao restringir-se a esse método reducionista, o ensino de língua acaba descartando saberes de grande relevância para a formação dos alunos enquanto cidadãos, privando-os do desenvolvimento de capacidades que os tornam capazes de refletirem sobre o meio em que vivem.

Entretanto, isso não significa dizer que o ensino de gramática não se faz necessário nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, segundo Kleiman e Sepulveda (2012, p. 40), “a gramática seria uma parte necessária da estrutura curricular pela sua contribuição para a formação geral do aluno, para o desenvolvimento do seu raciocínio.” Para as autoras, o saber gramatical é necessário e importante nas aulas de língua, pois, através dele, podemos entender como se dá o funcionamento da língua e também nos tornar capazes de refletir sobre ela.

Kleiman e Sepulveda (2012, p. 42), no que diz respeito ao ensino normativo, afirmam que este

[...] justifica o ensino de gramática para aprender a falar e escrever “corretamente” e que pressupõe uma relação entre o conhecimento

de regras e o uso 'correto' da língua. A noção de 'uso correto' da Gramática Normativa tem como ideal uma norma que não existe mais, nem na língua escrita nem falada.

Segundo as autoras, esse ensino equivocadamente de gramática, defendido por muitos professores, idealiza um modelo que está distante da realidade dos alunos, uma norma que não está presente nas suas atividades cotidianas, inferiorizando qualquer uso da língua que não segue rigorosamente ao modelo cobrado pela gramática normativa.

Kleiman e Sepulveda (2012), contrárias à abordagem prescritiva, propõem um estudo de gramática reflexivo que analisa os diferentes usos da língua e não idealiza uma única forma de utilizar a língua. O ensino reflexivo da língua, proposto pelas autoras e também por outros estudiosos da área, defende a introdução de um ensino metalinguístico da língua que objetiva refletir os variados usos da língua concretizados por diferentes pessoas em diferentes contextos sociais, afastando-se da ideia de certo e errado da língua.

Oliveira (2010), no que diz respeito ao ensino de gramática, também defende sua importância para as aulas de língua Portuguesa, desde que esse ensino vise aperfeiçoar a escrita de textos para finalidades comunicacionais dentro de contextos distintos. Partindo desse pressuposto, o autor ressalta: "Conceber a gramática de uma língua como sendo o conjunto de regras e elementos sintáticos e morfológicos à disposição dos usuários da língua para expressarem significados em interações sociais é pedagogicamente muito positivo [...]" (OLIVEIRA, 2010, p. 237).

Segundo o autor, os professores devem entender a gramática como uma reunião de regras e estruturas que servem para organizar a nossa língua, e seu ensino, deve, portanto, mostrar a diversidade de elementos que a compõe, auxiliando-os a usarem-na adequadamente na produção de textos. No entanto, essa não é a visão de gramática adotada pelas escolas que optam por um ensino que visa a memorização de nomenclaturas a partir de frações de textos isoladas.

Nessa mesma perspectiva, Antunes (2003, p. 96-97) também afirma que o estudo de gramática deve ter "[...] como referência o funcionamento efetivo da língua, o qual, como se sabe, acontece não através de palavras e frases soltas, mas apenas mediante a condição do texto." Em outras palavras, a autora defende que as aulas voltadas ao estudo dos aspectos gramaticais não devem ser feitas a partir de

frases escolhidas aleatoriamente pelo professor, destinadas ao ensino de nomenclaturas, mas devem analisar os aspectos gramaticais que possuem uma função dentro de algo maior que a frase, o texto.

Nesse sentido, quando realizamos o exercício de reconhecer o nome das classes de palavras, por exemplo, em uma determinada frase, estamos aprendendo questões relacionadas à nomenclatura. É muito comum, nos manuais didáticos, a presença de atividades nessa perspectiva, nas quais é solicitado aos alunos que grifem ou escrevam o nome das unidades presentes em frases soltas, como se pode constatar na seguinte atividade para o ensino fundamental:

“Destaque todos os substantivos existentes no texto e escreva-os ao lado de cada verso. Lembre-se que o substantivo é uma palavra que dar nome aos seres, ações, sentimentos, qualidades, sensações.” (ANTUNES, 2007, p. 126).

No tocante a essa questão, Antunes (2003, p. 87) afirma:

[...] a competência que se procura desenvolver é sempre a de identificar, a de reconhecer qualquer coisa. Daí os exercícios em que se pede para grifar, para circular palavras ou orações, sem nenhuma preocupação com saber para que servem estas coisas, para que foram usadas ou que efeitos provocam em textos orais ou escritos.

Ou seja, o ensino de gramática não está priorizando o que realmente deveria ser o objeto de estudo das aulas sobre aspectos gramaticais que, para a autora, é o ensino das regras que estabelecem os usos da língua em diferentes textos, tanto da modalidade escrita como oral. Ao apropriar-se desse modelo de ensino, voltado para os usos da língua em textos, as aulas de língua, além de proporcionarem aos alunos a compreensão da sua língua, também promovem o desenvolvimento da capacidade de escrita, pois os ensina como organizar suas ideias em um texto.

Tendo em vista esses equívocos cometidos no tratamento com a gramática e da necessidade de uma nova perspectiva sobre seu ensino nas aulas de Língua Portuguesa, no tópico a seguir, tomando como base as postulações teóricas de estudiosos da língua, apresentaremos os tipos de gramática.

3.1 OS TIPOS DE GRAMÁTICA

É evidente que os alunos não entram na escola sabendo usar a língua de acordo com a norma culta, no entanto, é incontestável que eles já possuem conhecimentos gramaticais, pois quando uma criança faz uso da língua, em qualquer situação comunicativa, ela aciona saberes gramaticais internalizados e adquiridos ao longo da sua vida.

No que se refere a essa gramática, que já trazemos quando chegamos à escola, Kleiman e Sepulveda (2012, p. 42) declaram: “A existência de uma gramática internalizada, com regras, em todo falante é fato.” O que caberia à escola era aprimorar esses conhecimentos já conhecidos dos alunos.

Partindo desse pressuposto de que o termo gramática não se restringe apenas às regras que regem a norma culta, Antunes (2007) elenca cinco definições para a palavra gramática. Primeiramente, Antunes (2007, p. 26) define gramática como um “[...] conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua em usos reais”. Nessa perspectiva, gramática diz respeito às normas que organizam todas as unidades de uma língua. Tais normas fazem parte dos conhecimentos que adquirimos ao longo da nossa experiência em usos concretos.

Nessa direção, de acordo com a autora, uma criança de dois anos já contém saberes gramaticais interiorizados, pois quando ela “[...] diz ‘minhas colegas e meus colegas’, ‘um algodão’ e ‘um algodinho’, é porque já domina as regras morfosintáticas de indicação do masculino e do feminino [...]” (ANTUNES, 2007, p. 27).

Nas expressões acima, pode-se perceber, assim como postula Antunes (2007), que a criança não utilizou corretamente algumas regras gramaticais, mas isso não quer dizer que ela não tenha conhecimentos gramaticais armazenados em sua mente. Entretanto, o que é muito comum nas aulas de língua é o não reconhecimento, por parte de alguns professores, desses saberes que os alunos possuem, pois acreditam que conhecer gramática é apenas saber utilizar as regras da norma culta.

Perini (2006), no que se refere à existência de uma gramática internalizada, afirma que o falante possui conhecimentos gramaticais armazenados em sua memória e que são acionados para organizar os usos que faz da língua. Tais conhecimentos, conforme o autor, pertencem aos saberes que temos sobre o

mundo, portanto, são adquiridos antes mesmo do nosso ingresso na vida escolar. Exemplificando essa questão, o autor afirma que os falantes já possuem uma noção sobre o uso do masculino e do feminino, uma vez que têm o conhecimento de “[...] uma regra gramatical que diz que a palavra *um* pode aparecer antes de palavras como *livro* ou *elefante*, mas não antes de palavras como *janela* ou *cabrita*” (PERINI, 2006, p. 23, grifo do autor).

Pode-se perceber, no exemplo do autor, que o falante sabe que a palavra *um* não pode anteceder palavras do gênero feminino, mas só podem ser usadas antes de palavras do gênero masculino. Perini (2006) ressalta, então, que esse tipo de conhecimento, citado anteriormente, como também outros guardados em nossa memória, não são construídos na escola, uma vez que as aulas de gramática priorizam apenas o estabelecimento do que é certo e errado, desconsiderando tais saberes que os alunos já possuem.

Da mesma forma, Oliveira (2010) também reconhece a existência de conhecimentos gramaticais internalizados na memória dos falantes. Isso pode ser observado, segundo o autor, na fala de qualquer pessoa, seja ela alfabetizada ou não, pois todos os falantes valem-se das regras que compõem a língua para organizarem suas falas.

Aplicando essa noção ao ensino, Oliveira (2010) afirma que os professores devem estar cientes dessa existência e, portanto, devem abandonar o discurso de que “[...] o que os alunos falam ao chegarem à escola não é português porque se desvia dos mandamentos das gramáticas normativas [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 43). Para o autor, o dever do professor é desenvolver nos alunos sua capacidade comunicativa para que estes saibam interagir linguisticamente em diversas situações.

Partindo, então, do pressuposto de que possuímos conhecimentos gramaticais internalizados, Antunes (2007, p. 28) declara: “Seria ótimo se nós, professores, de vez em quando, disséssemos: ‘Vocês sabiam que já sabem a gramática da nossa língua?’, e demonstrássemos isso por meio de exemplos simples e ricos!” Esses tipos de afirmações acabariam motivando o aluno a buscar conhecer mais sobre sua língua, aprimorando, assim, os conhecimentos que já possui.

Antunes (2007, p. 30) também define gramática como “[...] um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta”. Diferentemente da definição anterior, em que a gramática não considera apenas uma forma de uso da língua, mas abrange todas as ocorrências linguísticas, nessa perspectiva, a gramática considera apenas os usos da língua que estão de acordo com a norma culta.

Essa concepção de que a norma culta é a única forma certa de utilizar a língua é fruto de uma visão criada por convenções sociais que foram disseminadas ao longo da história. A respeito dessa convenção do que é certo ou errado dentro da língua, Antunes (2007, p. 30) declara:

Daí por que não existem usos linguisticamente melhores ou mais certos que os outros; existem usos que ganham mais aceitação, mais prestígio que os outros, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos.

Para Antunes (2007), esses usos considerados corretos são aqueles que pertencem à classe social mais prestigiada devido ao seu poder econômico, sendo por esse motivo, externo à língua, que a norma culta é a mais privilegiada e cobrada como único uso correto da língua nas instituições de ensino.

A norma culta é sim uma possibilidade de utilização da língua que temos a nossa disposição, porém as escolas deveriam por um fim nessa idealização a seu respeito e passar a concebê-la como “[...] um requisito linguístico-social próprio para as situações comunicativas formais [...]” (ANTUNES, 2007, p. 88).

Nesse sentido, a norma culta não deve ser exigida em todos os eventos de comunicação, pois nem todos requerem um grau maior de formalidade, por exemplo, em uma simples conversa entre amigos, um ato bem comum do cotidiano das pessoas, o uso culto da língua não é necessário.

Além de ser concebido através desses dois prismas, o termo gramática também pode ser definido como “[...] uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem.” (ANTUNES, 2007, p. 31). Nessa perspectiva, a língua pode ser investigada mediante métodos distintos de exploração, que apresentam concepções diferentes acerca dos fatos linguísticos. Dependendo do método de investigação, a gramática pode ser estruturalista, funcionalista, tradicional, gerativa, etc., que seguem uma linha de pensamento histórico sobre a língua.

Para Antunes (2007), o termo gramática também possui uma definição mais restrita, a qual é utilizada para designar uma disciplina escolar, que, apesar das mudanças metodológicas de ensino sofridas ao longo do tempo, ainda preza abordagens tradicionais. Um equívoco que advém disso, segundo Antunes (2007), é separar as aulas de gramática das aulas de redação e de literatura, supondo que os alunos não necessitem de conhecimentos gramaticais para a construção ou leitura de um texto.

Em uma última definição, o termo gramática, conforme Antunes (2007), é usado para nomear um manual que reúne informações sobre o funcionamento de uma língua. Esse manual, denominado de gramática, pode apresentar o funcionamento da língua através de um ponto de vista mais descritivo ou mais normativo. As gramáticas que adotam essa perspectiva mais descritiva detêm-se na apresentação das unidades que compõem a estrutura de uma língua, já as gramáticas normativas se detêm na prescrição de regras que regem um único uso da língua, a norma padrão.

Perini (2006), tratando especificamente dessa última concepção, pela qual a gramática pode ser entendida como um manual que descreve a língua como ela é, afirma que essa perspectiva é diferente daquelas adotadas comumente nas aulas de língua que apresentam regras que prescrevem como os falantes devem falar ou escrever, tecendo julgamentos sobre o que é certo e o que é errado. A perspectiva descritiva preocupa-se, então, em estudar todas as expressões linguísticas que circulam nas diversas situações de comunicação e não, somente, aquelas que são prestigiadas por um grupo de pessoas.

Além dessas cinco definições de gramática, podemos citar ainda outro tipo de gramática que vem sendo bastante priorizada por vários teóricos e também pelos documentos oficiais de base que defendem sua relevância no ensino de língua. Esse tipo de ensino de gramática, além de considerar os conhecimentos gramaticais internalizados na memória dos falantes, descrevendo-os sem julgamento, também se atenta para sua finalidade dentro do texto e, por conseguinte, o propósito do texto dentro do contexto onde circula. Antunes (2003, p. 89), a respeito dessa gramática, postula que “[...] o valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal, aqui e agora”.

Significa dizer que o estudo da gramática, ao preocupar-se apenas na análise das estruturas gramaticais, deixa de abarcar conhecimentos mais importantes que simplesmente a memorização de regras gramaticais. Tais conhecimentos dizem respeito à finalidade de certas organizações gramaticais dentro de um texto e como elas podem auxiliar na compreensão do seu significado. Isso se deve ao fato de a gramática ser uma das ferramentas que o falante utiliza para construir seus enunciados dentro de uma atividade de comunicação.

Resumindo as concepções atribuídas ao termo gramática que foram expostas anteriormente, podemos chegar ao seguinte quadro:

Quadro 2 - Os tipos de gramática

TIPOS DE GRAMÁTICAS	DEFINIÇÕES
GRAMÁTICA INTERNALIZADA	"[...] sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado na memória [...]" (PERINI, 2006, p. 23).
GRAMÁTICA PRESCRITIVA	"um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta" (ANTUNES, 2007, p. 30).
GRAMÁTICA ESTRUTURALISTA, GERATIVA, FUNCIONALISTA, TRADICIONAL, GERATIVA ETC.	"[...] uma perspectiva científica ou um método de investigação sobre as línguas" (ANTUNES, 2007, p. 31).
GRAMÁTICA ESCOLAR	"Um disciplina de estudo." (ANTUNES, 2007, p. 32)
GRAMÁTICA NORMATIVA E DESCRITIVA	"Um compêndio descritivo-normativo da língua" (ANTUNES, 2007, p. 33).
GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA	"[...] incluída na interação verbal, uma vez que ela é uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos [...]" (ANTUNES, 2003, p. 97)

Fonte: Antunes (2003, p. 97; 2007, p. 30-33); Perini (2006, p. 23).

No próximo tópico, discutiremos de forma mais aprofundada o ensino de uma gramática contextualizada através das postulações teóricas de estudiosos da língua, enfatizando as capacidades que essa metodologia de ensino de gramática pode proporcionar aos alunos.

3.1.1 Por uma gramática contextualizada

Todos os usos que fazemos da língua ocorrem através de uma variedade de textos, e esses textos apresentam-se em forma de uma infinidade de gêneros textuais, ferramentas utilizadas nas mais diversas atividades humanas, desde as mais formais as mais informais. Levando isso em consideração, Marcuschi (2010) defende a importância de um ensino de língua que proporcione saberes acerca do funcionamento dos gêneros textuais, uma vez que esses estão presentes em todas as ações humanas que envolvem a linguagem.

Essa introdução dos gêneros textuais no ensino, conforme Marcuschi (2010, p. 37), é imprescindível para as aulas de língua portuguesa, uma vez que o trabalho com os gêneros nos possibilita “[...] lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.” Além de promover esse benefício, o trabalho com os gêneros textuais, nas escolas, também pode possibilitar outros conhecimentos significativos para a aprendizagem dos alunos.

No entanto, o que se pode observar é que, quando a escola tenta introduzir os gêneros textuais nas aulas de língua, esse trabalho, na maioria das vezes, se dá de forma equivocada, pois os gêneros são utilizados apenas com a finalidade de estudar aspectos linguísticos e estruturais, desconsiderando o propósito de sua produção dentro de uma esfera social e seu caráter enquanto ferramenta de interação comunicativa. A esse respeito, Marcuschi (2010, p. 44) reitera:

No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com os gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que os alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita).

Ou seja, nas aulas de língua portuguesa, é muito comum o professor utilizar um determinado gênero textual simplesmente para uma leitura superficial e depois para a exploração de seus aspectos formais e linguísticos. Esse tipo de aula se limita apenas à análise daquilo que está posto no papel, a forma, deixando de lado as informações que ultrapassam a estrutura do texto e necessitam de uma leitura crítica e ampla. Dessa forma, faz-se necessário que o trabalho com os gêneros

textuais seja desenvolvido através de atividades de leitura e de produção textual que desenvolvam inúmeras habilidades.

No que diz respeito à atividade de leitura, Koch (2013) enfatiza a relevância da leitura nas aulas de língua portuguesa e o dever da escola de transformar os alunos em leitores eficientes. A autora também chama a atenção para o modo como as atividades de leitura estão sendo desenvolvidas e faz os seguintes questionamentos: “O que é ler? Para que ler? Como ler?” (KOCH, 2013, p. 9). Essas três perguntas são reflexões importantíssimas sobre o trabalho com a leitura, sendo que as respostas para tais questionamentos vão depender da concepção que se tem de leitura. A autora apresenta três concepções de leitura que derivam da noção de sujeito, de língua, de texto e de sentido adotado: leitura com foco no autor, leitura com foco no texto e leitura com foco na interação autor-texto-leitor, o que não será detalhado aqui, uma vez que a leitura não é nosso objeto de estudo.

Semelhantemente ao trabalho com a leitura, as atividades de produção textual, ancoradas nos gêneros, também podem ser uma ótima forma de construir saberes e aperfeiçoar a habilidade de comunicação dos alunos, tornando-os capazes de expressar suas opiniões através dos textos, tanto orais como escritos. No entanto, as atividades de produção textual estão sendo desenvolvidas por meio de alguns equívocos bem comuns.

Um desses equívocos presentes nas aulas de produção textual é exigir uma produção textual visando apenas a obtenção de uma nota, desconsiderando a necessidade de definir para quem o texto será direcionado e seu objetivo real de comunicação. Isso acaba dificultando a atividade de produção textual, uma vez que, segundo Antunes (2003, p. 46), redigir um texto sem ter um destinatário em mente “[...] é, logo de saída uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se.” Para a autora, é indispensável que o professor proponha a produção de um texto para um leitor específico, pois sem um destinatário, o aluno não saberá quais palavras adequadas utilizará para se dirigir ao leitor, ou seja, não saberá como organizar suas ideias para adequar-se ao outro.

Além de um destinatário, todo texto que produzimos tem uma função, um objetivo a ser alcançado, e isso se deve ao fato da linguagem ser uma ferramenta de interação social. Ao adotar essa perspectiva nas aulas de produção textual, os

professores acabariam motivando os alunos a produzirem um bom texto, uma vez que este terá uma finalidade comunicativa e não servirá apenas para a obtenção de uma nota escolar.

A respeito dessa questão, Antunes (2007, p. 48) declara que a produção de um bom texto depende de quais “[...] objetivos ou propósitos comunicativos se pretende alcançar com a atividade verbal, ou para que se vai escrever ou falar em determinada oportunidade.”

Ainda no que diz respeito aos equívocos bem comuns no tratamento com os gêneros textuais, as aulas destinadas à produção textual e à leitura de textos, segundo as autoras Crescitelli e Reis (2014), concentram-se, muitas vezes, apenas no trabalho com a escrita, não dando espaço para a outra modalidade da língua, a oral.

Essa prioridade que a escola atribui à escrita, muitas vezes, se resume ao ensino das regras gramaticais da norma culta, desconsiderando a função comunicativa da linguagem. É evidente que o aprimoramento da escrita é relevante para a formação dos alunos, mas precisa também desenvolver nos alunos a habilidade de expressar suas opiniões e questionamentos, ensinando-os, dessa maneira, a defenderem ou criticarem um determinado assunto de interesse social dentro de uma situação comunicacional.

Esse enfoque em torno apenas da escrita para o ensino de língua, advém, conforme Antunes (2003, p. 24), de uma visão tradicional que concebe a fala

[...] como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é ‘erro’ na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões da oralidade.

Nesse sentido, faz-se relevante que a escola, ao trabalhar com essas duas modalidades, a oral e a escrita, não se detenha exclusivamente a análise da estrutura do texto e de sua gramática, utilizando-o para a extração de frases descontextualizadas, mas considere a função comunicacional dos textos, tanto orais como escritos, visando o desenvolvimento de capacidades que contribuirão para o aluno entender o meio onde está inserido e também ser capaz de o transformá-lo.

Tomando como base essas orientações para um ensino de língua abrangente e que frise sua função comunicacional, ensinar os alunos a entenderem e utilizarem a língua adequadamente nos mais diversos contextos sociais não diz respeito apenas à exploração de sua gramática, uma vez que a leitura e a elaboração de um texto requerem a ativação de vários conhecimentos e não apenas o gramatical.

No entanto, isso não significa que o estudo de gramática não é necessário para as aulas de língua, pois, como afirma Antunes (2007), todo uso que fazemos da língua está organizado por meio de uma gramática, a qual faz parte dos conhecimentos que adquirimos ao longo da vida.

Partindo desse pressuposto, a escola deve, então, proporcionar um estudo de gramática ancorado nos textos e não separado das aulas destinadas à produção e leitura de gêneros textuais, como Antunes (2007, p. 138) sugere em seu programa de ensino de gramática:

“[...] a proposta é que o texto (não a gramática) seja o centro do programa. O eixo. Ele é que comanda. A gramática vem como mediação. Na verdade, só no convívio com a análise de textos é possível a descoberta do quanto a gramática é importante.”

O ensino de língua deve ter como base o texto e a gramática deve ser vista como um dos elementos importantes para a organização do texto e para a construção de seu sentido. Além de outros aspectos textuais, a estrutura gramatical também é um fator que possibilita a compreensão do significado do texto, pois os elementos gramaticais que compõem a sua estrutura são selecionados intencionalmente para alcançar o propósito comunicativo pretendido.

O trabalho com a gramática deve basear-se nessa perspectiva de ensino que analisa as estruturas gramaticais de um texto como um dos elementos textuais elencados para a construção do seu significado, e não a partir de frações de texto desconectadas de um contexto real de uso da língua.

Koch (2013, p. 39), no que diz respeito à produção e leitura de textos, declara que, na realização da leitura e análise linguística, fazemos uso de estratégias que “[...] mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória.” A gramática faz parte desses conhecimentos que armazenamos ao longo de nossas experiências e que são essenciais para concretização dos diversos usos que fazemos da língua.

Por ter essa função relevante dentro da língua, a gramática não deve ser concebida por meio de uma visão normativa que defende seu ensino para a prescrição de regras distantes dos usos reais dos alunos por meio de frases descontextualizadas.

Discutimos, anteriormente, a relevância de um ensino de gramática contextualizado que adota o texto como a principal ferramenta das aulas de língua. No próximo tópico, mostraremos as orientações dos documentos oficiais de base para o ensino de Língua Portuguesa.

3.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE BASE

Os documentos oficiais de base, almejando um ensino-aprendizagem de qualidade, apresentam importantes orientações pedagógicas que almejam preparar alunos para a vida em sociedade, tornando-os indivíduos capazes de refletirem e opinarem sobre as questões sociais.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação básica deve proporcionar o desenvolvimento de competências que consistem na:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

A escola deve ser um ambiente que promova a construção e a troca de conhecimentos que ultrapassem aqueles exigidos para a obtenção de uma nota curricular, ou seja, é fundamental que a escola seja uma construtora de saberes essenciais para a formação cidadã dos alunos.

Faz-se necessário também que o ambiente escolar proporcione aos alunos o contato com a realidade do meio onde estão inseridos, fazendo-os refletirem sobre as dificuldades sociais, a fim de prepará-los para enfrentá-las. Ao preparar os alunos para as demandas da sociedade, a escola também está contribuindo para o desenvolvimento de uma educação melhor.

No que diz respeito à área de Língua portuguesa, os documentos oficiais de base, considerando essa perspectiva de ensino construtora de diversos

conhecimentos, propõem um ensino de língua que promova a produção e a compreensão de textos orais e escritos.

Nessa direção, a escola deve adotar o texto como ferramenta essencial para as aulas de língua, pois é através do texto, tanto oral como escrito, que interagimos nas mais diversas esferas sociais. Ao aderir o texto como unidade essencial, a escola acaba proporcionando, como já propunha os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “[...] o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p. 24).

Dialogando com as sugestões presentes nos PCN (1998), em relação à área de Língua Portuguesa, o atual documento de base, que é a BNCC (2017), também defende um ensino de língua contextualizado que priorize o trabalho com o texto, explorando, principalmente, os aspectos relacionados à sua função comunicativa dentro de um contexto.

Para a BNCC (2017), o texto deixa de ser usado exclusivamente para a exploração de regras gramaticais e passa a ser, então, uma ferramenta relevante para a construção de conhecimentos “[...] que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65-66).

Visando orientar os professores a respeito dessa perspectiva de ensino de língua, a BNCC (2017) organiza as práticas de linguagem nos seguintes eixos: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística e semiótica. Segundo a BNCC (2017), todas as atividades que envolvem esses eixos devem proporcionar aos alunos experiências de linguagem que os façam refletir sobre diversas questões sociais. No que concerne a essa questão, os PCN (1998) já orientavam que a reflexão de temas sociais nas aulas de língua possibilita

[...] o trabalho com a argumentação - capacidade relevante para o exercício da cidadania -, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. (BRASIL, 1998, p. 41).

Ou seja, as atividades de reflexão de temas sociais diversos são de suma importância, uma vez que propiciam aos alunos o aprimoramento da habilidade de expressarem suas opiniões a respeito desses temas. Essa prática de análise crítica de textos, conforme os PCN (1998), também desenvolve nos alunos a capacidade de identificarem as opiniões explícitas e implícitas dentro de um determinado texto e, conseqüentemente, formularem sua opinião contrária ou não a expressa pelo autor.

Levando em consideração o eixo da análise linguística, as atividades de exploração gramatical devem ser vistas como uma ferramenta necessária para a organização dos usos que fazemos da linguagem para alcançar um determinado objetivo comunicacional.

O objetivo principal do ensino de gramática deve ser, então, o aprimoramento das capacidades de escrita e compreensão textual para que os alunos possam usar a linguagem adequadamente nas práticas sociais. A respeito dessa concepção de ensino, os PCN (1998) já declaravam:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos (BRASIL, 1998, p. 29).

Significa dizer que as aulas de análise linguística devem promover a reflexão dos usos linguísticos dentro de práticas de linguagem (leitura, produção textual, oralidade e análise linguística).

De acordo com a BNCC (2017), as práticas de linguagem estão inseridas em cinco campos de atuação: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública.

Neste tópico, mostramos o que os documentos oficiais de base declaram a respeito do ensino de língua portuguesa e também as orientações para o trabalho com a gramática. No próximo tópico, mostraremos como as classes de palavras são tratadas na gramática normativa e na gramática descritiva.

3.3 AS CLASSES DE PALAVRAS: DO NORMATIVO AO DESCRITIVO

De acordo com a perspectiva normativa, as palavras da nossa língua dividem-se em dez classes, as quais são: substantivos, adjetivos, verbos, pronomes, advérbios, artigos, numerais, conjunções, preposições e interjeições. Essa classificação não considera hierarquias ao que respeita os critérios: mórfico, semântico e funcional. Rocha Lima (2012), por exemplo, em sua obra “Gramática Normativa da Língua Portuguesa”, utilizando-se apenas do critério semântico e funcional, classifica as palavras da seguinte forma:

Quadro 3 - Classes de palavras

CLASSES DE PALAVRAS	DEFINIÇÃO
SUBSTANTIVO	“Substantivo é a palavra com que nomeamos os seres em geral, e as qualidades, ações, ou estados [...]” (ROCHA LIMA, 2012, p. 110).
ARTIGO	“O artigo é uma partícula que precede o substantivo, assim à maneira de ‘marca’ dessa classe gramatical” (ROCHA LIMA, 2012, p. 139).
ADJETIVO	“Adjetivo é a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo” (ROCHA LIMA, 2012, p. 141).
NUMERAL	“Numerais são palavras que designam os números, ou a ordem de sua sucessão: <i>três, dezessete, terceiro, vigésimo</i> ” (ROCHA LIMA, 2012, p. 153, grifo do autor).
PRONOME	“Pronome é a palavra que denota o ente ou a ele se refere, considerando-o apenas como pessoa do discurso” (ROCHA LIMA, 2012, p. 156).
VERBO	“O verbo expressa um fato, um acontecimento: o que se passa com os seres, ou em torno dos seres” (ROCHA LIMA, 2012, p. 168).
ADVÉRBIO	“Advérbios são palavras modificadoras do verbo” (ROCHA LIMA, 2012, p. 226).
PREPOSIÇÃO	“Preposições são palavras que subordinam um termo da frase a outro” (ROCHA LIMA, 2012, p. 231).
CONJUNÇÃO	“Conjunções são palavras que relacionam entre si: a) Dois elementos da mesma natureza / b) Duas orações de natureza diversa” (ROCHA LIMA, 2012, p. 234).
INTERJEIÇÃO	“Interjeição é a palavra que exprime <i>emoção</i> .” (ROCHA LIMA, 2012, p. 240, grifo do autor).

Fonte: Rocha Lima (2012, p. 110, 139, 141, 153, 156, 168, 226, 231, 234, 240).

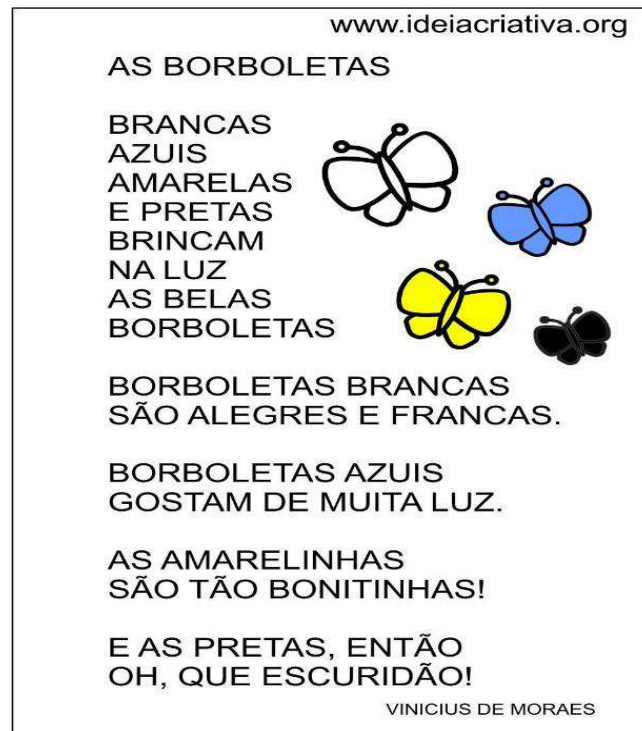
Diferentemente das gramáticas normativas, Camara Júnior (2011) enfatiza que os vocábulos devem ser classificados a partir de três critérios formais.

Há, em princípio, três critérios para classificar os vocábulos formais de uma língua. Um é o de que eles de maneira geral significam do ponto de vista do universo biossocial que se incorpora na língua; é o critério semântico. Outro, de natureza formal ou mórfica, se baseia em propriedades de forma gramatical que podem apresentar. Um terceiro critério, que teve muita acolhida na gramática descritiva norte-americana, orientada pela linguística sincrônica de Bloomfield, é o funcional, ou seja, a função ou papel que cabe ao vocábulo na sentença (CAMARA JR., 2011, p. 77).

Conforme afirma o autor, faz-se necessário que as palavras da nossa língua sejam classificadas mediante a análise de três princípios que as distribuem em classes distintas, são eles: mórfico, semântico e funcional. O primeiro princípio de análise limita-se apenas à estrutura de uma palavra, mostrando quais são as transformações formais que os vocábulos podem sofrer. O segundo critério de classificação diz respeito ao significado que um determinado vocábulo carrega e tal significado faz parte dos conhecimentos que temos sobre o mundo. O último critério, o funcional, vai além da forma dos vocábulos e explora a função que eles desempenham dentro de uma sentença. Dessa forma, os três critérios são necessários no processo de classificação, uma vez que, por meio deles, é possível obter informações completas sobre um vocábulo.

Além disso, essa classificação deve ser feita de maneira hierárquica. É quando o autor cria um critério compósito, advindo da junção dos critérios mórfico e semântico, denominado morfossemântico. A justificativa do autor para a criação desse critério está fundamentada na ideia de que os dois critérios (mórfico e semântico) estão estritamente relacionados, ou seja, um sentido de um vocábulo não pode ser definido independentemente, pois está atrelado ao conceito forma. O critério compósito, de acordo com o autor, deve ser o elemento principal para a classificação dos vocábulos.

Levando em consideração esse processo de classificação das palavras, defendido por Camara Jr. (2011), que utiliza os três critérios de classificação: mórfico semântico e funcional, tomemos como exemplo o poema de Vinicius de Moraes *As Borboletas*:

Figura 1- *As Borboletas*

Fonte: Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/826129125368498459/>>.
Acesso em: 3 abr. 2019.

Considerando o critério morfossemântico que diz respeito à forma e ao significado das palavras, pode-se perceber, primeiramente, que a palavra *Borboletas* representa os seres que o eu lírico observa brincarem na luz. Da mesma forma, as expressões *brancas*, *azuis*, *amarelas* e *pretas* também se referem a “coisas” que, no poema, dizem respeito às cores das borboletas que o eu lírico observa. Em relação à forma, pode-se observar que as expressões podem flexionar em número, grau e gênero.

Em relação ao critério sintático, verifica-se que a palavra *Borboletas* funciona como termo determinado (substantivo), ou seja, como o centro do enunciado, já as expressões *brancas*, *amarelas*, *pretas* e *azuis* são usadas pelo eu lírico para modificar o termo *borboletas*, funcionando, então, como termos determinantes (adjetivos). Conclui-se, então, que as expressões analisadas fazem parte da mesma classe de palavras, denominada nomes, uma vez que, segundo Camara Jr. (2011), as palavras dessa classe podem significar coisas ou seres, podem variar em número, grau e gênero e, dependendo da sua função dentro da comunicação, podem exercer o papel de adjetivo, substantivo ou advérbio.

Camara Jr. (2011) fez a distribuição dos vocábulos formais da Língua Portuguesa em: nomes, verbos e pronomes. O autor estabelece ainda uma quarta classe de vocábulos, chamada de conectivos, que tem o papel de “[...] relacionar uns com os outros, ou entre si, os nomes, os verbos e os pronomes” (CAMARA JR, 2011, p. 79).

A classificação dos vocábulos da língua, de acordo com o linguista, dá-se, então, da seguinte forma:

Quadro 4 - Classes de palavras

NOMES	Substantivo (termo determinado)	
	Adjetivo (termo determinante de um nome)	
	Advérbio (termo determinante de um verbo)	
VERBO		
PRONOME	Substantivo (termo determinado)	
	Adjetivo (termo determinante de um nome)	
	Advérbio (termo determinante de um verbo)	
CONNECTIVOS	Coordenativos	
	Subordinativos	De vocábulos (preposições)
		De sentenças (conjunções)

Fonte: Camara Jr. (2011, p. 79).

Pode-se perceber que a perspectiva Mattosiana se difere das gramáticas tradicionais no que se refere à divisão das classes de palavras, uma vez que redefine as dez classes de palavras em apenas quatro: nomes, verbos, pronomes e conectivos. O que para a perspectiva normativa recebe a denominação de classe, para Mattoso, são as funções que as quatro classes por ele definidas podem exercer.

Ao contrário da gramática normativa, que se preocupa com a prescrição de regras, Camara Jr. (2011) descreve a língua em uso, considerando todas as suas particularidades advindas da sua propriedade de variação. Isto porque a língua está

sempre em movimento, podendo mudar de acordo com vários fatores e necessidades de um determinado grupo de falantes.

Neste tópico, expomos as classes de palavras mediante a perspectiva normativa e a descritiva, nas próximas discussões, trataremos especificamente da classe de palavras substantivo, explorando seu aspecto funcional, formal e semântico.

3.3.1 O substantivo: forma, função e sentido

Considerando, primeiramente, o aspecto semântico, que diz respeito ao significado das palavras, Rocha Lima (2012, p.110), na sua obra *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, conceitua o substantivo da seguinte maneira: “Substantivo é a palavra com que nomeamos os seres em geral, e as qualidades, ações, ou estados, considerados em si mesmos, independentemente dos seres com que se relacionam”.

O gramático, Rocha Lima (2012), utilizando a perspectiva semântica, classifica os substantivos em concretos e abstratos. Os do primeiro grupo compreendem os substantivos que nomeiam os seres que existem autonomamente, sendo reais ou não, e os substantivos ditos abstratos são usados para nomear qualidades, ações ou estados.

Ainda segundo Rocha Lima (2012), os substantivos dividem-se em comuns e próprios, os primeiros indicam a espécie e os outros designam o indivíduo da espécie. Há também aqueles substantivos que representam uma coleção de seres ou entidades coletivas, eles são chamados de coletivos.

Do ponto de vista morfológico, os substantivos, de acordo com Rocha Lima (2012), podem flexionar em gênero (masculino e feminino), número (singular e plural) e grau (diminutivo e aumentativo). Gênero é uma classificação estritamente gramatical que divide os substantivos em masculinos e femininos. Os substantivos masculinos são aqueles que se unem a um adjetivo masculino ou ao artigo *o*; já os substantivos femininos se prendem a um adjetivo feminino e ao artigo *a*.

Conforme afirma Rocha Lima (2012, p. 125), a flexão de número “[...] indica se o ser nomeado é um ou mais de um”, podendo dividir-se em plural e singular. O

singular de um substantivo é usado para se referir a um ser ou a um conjunto de seres, por exemplo, o adulto, o gato, o cardume; e o plural indica mais de um ser ou conjuntos de seres, por exemplo: os gatos, os adultos, os cardumes.

Semelhantemente ao gramático Rocha Lima (2012), Cunha e Cintra (2008, p. 191), na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, considerando, primeiramente, o critério semântico, afirmam que “Substantivo é a palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral”. São substantivos, então, as palavras que nomeiam pessoas, lugares, instituições, um gênero, uma espécie ou um membro dessa espécie; e também as palavras que nomeiam noções, ações, estados e qualidades.

Tendo em vista a perspectiva funcional, segundo Cunha e Cintra (2008), o substantivo pode exercer a função de núcleo, de sujeito, de objeto indireto, de objeto direto e de agente da passiva. Também são substantivos todas as palavras que desempenharem uma dessas funções ditas anteriormente.

Semelhantemente a Rocha Lima (2012), Cunha e Cintra (2008), através da perspectiva semântica, classificam os substantivos em concretos e abstratos, em próprios e comuns e em coletivos. Fundamentando-se no critério mórfico, referente à forma da palavra, os autores ainda afirmam que os substantivos são suscetíveis a variações de número (plural e singular); gênero (masculino e feminino); e de grau (diminutivo e aumentativo).

Numa perspectiva linguística, Camara Jr. (2011) afirma que o substantivo é uma função dos nomes. Estes podem exercer distintas funções dependendo do contexto em que estão inseridos dentro de uma atividade de comunicação. Do ponto de vista funcional, os nomes podem, então, desempenhar o papel de substantivo, adjetivo e advérbio. Ao agirem como substantivo, em uma dada frase, os nomes são termos determinados e, quando exercem a função de adjetivo e advérbio, são determinantes. Observe o seguinte exemplo:

A menina é bela.

No exemplo, o nome *menina* funciona como substantivo, termo determinado; e o nome *bela* funciona como adjetivo, termo determinante. Temos aqui dois nomes com função de substantivo e adjetivo. Além dessas duas funções, os nomes podem

atuar como advérbios. Essas funções só podem ser definidas pelas relações estabelecidas entre os termos dentro de um contexto.

Camara Jr. (2011), no capítulo *O nome e suas flexões*, trata das mudanças mórficas dos nomes que derivam das flexões de gênero e de número, apresentando algumas confusões que a gramática tradicional comete ao analisar esse assunto. Segundo o autor, há uma diferença formal entre os nomes que são essencialmente substantivos e os que são essencialmente adjetivos. Tal diferença é observada na flexão de gênero, pois os adjetivos, que se dividem em tema - *o* e em - *e*, não possuem variação feminina em - *a* para os de tema - *e*; já os substantivos em alguns casos apresentam o feminino em - *a* para os de tema em - *e*.

No que toca a flexão de gênero, Camara Jr. (2011, p. 88) afirma que “a flexão de gênero é exposta de uma maneira incoerente e confusa nas gramáticas tradicionais do português”. Para o autor, a gramática normativa comete dois equívocos ao analisar a flexão de gênero nos nomes: o primeiro é decorrente de uma não compreensão semântica do processo de flexão, pois é normalmente relacionado ao sexo dos seres.

O autor aponta dois argumentos que contrapõem essa visão tradicional: o primeiro diz respeito ao fato do gênero abarcar todos os nomes substantivos da Língua Portuguesa, tanto os que nomeiam os seres animais, dotados de sexo, como também os que nomeiam os seres não providos de sexo; o outro argumento reside nas divergências entre gênero e sexo nos substantivos que indicam pessoas ou animais. Por exemplo, o substantivo feminino *vítima* pode ser usado para se referir a um homem ou uma mulher.

Camara Jr. (2011) apresenta uma visão sobre o gênero diferente da gramática normativa, pois afirma que “o gênero é uma distribuição em classes mórficas, para os nomes, da mesma sorte que são as conjugações para os verbos” (CAMARA Jr., 2011, p. 88). O gênero só se distingue das conjugações verbais no que concerne ao princípio semântico, uma vez que a oposição masculino e feminino é usada para diferenciar os seres com base em suas características semânticas, por exemplo, *barco* – *barca*; e as conjugações verbais, ao contrário do gênero, não são divididas mediante sua significação.

O segundo equívoco, presente na análise da flexão de gênero nas gramáticas normativas, de acordo com o linguista, é a ausência de uma diferenciação entre

gênero e alguns processos léxicos ou sintáticos usados para designar o sexo. Nas análises tradicionais de Língua Portuguesa, é comum ouvirmos uma afirmação equivocada a respeito do gênero: *mulher* é o feminino de *homem*. Para Camara Jr. (2011), essa interpretação é incoerente, e a respeito disso declara:

Na descrição da flexão de gênero em português não há lugar para os chamados “nomes que variam em gênero por heteronímia.” O que há são substantivos privativamente masculinos, e outros, a eles semanticamente relacionados, privativamente femininos (CAMARA JR., 2011, p. 89).

Nesse sentido, é relevante não associarmos o processo de flexão de gênero do português a outros processos da língua que indicam o sexo de uma determinada palavra. O autor utiliza os vocábulos imperador/imperatriz, que fazem parte do processo de derivação, para explicar essa confusão feita pelas gramáticas. A palavra imperatriz é designada como feminina pelo sufixo derivacional - *triz*, e o vocábulo imperador, da mesma maneira, é denominado como masculino devido ao sufixo derivacional - *dor*. É comum nas análises do gênero associar derivação à flexão de gênero, pois, de acordo com o autor, o gênero pode se expressar de três maneiras: por flexão de gênero, por heteronímia e por derivação.

Para Camara Jr. (2011, p. 89), a flexão de gênero se dá da seguinte maneira: “O acréscimo, para o feminino, do sufixo flexional - a (/a / átono final) com a supressão da vogal temática, quando ela existe no singular: lob(o) + a = loba; autor + a = autora”. O autor cita os seis tipos de variações sofridas pelos morfemas na flexão de gênero, dentre elas, “o par opositivo avô - avó indica a distinção de gênero por uma alternância da vogal tônica final do morfema lexical /ô/ - /ó/”.

Mediante a discussão sobre o gênero dos nomes, Camara Jr. (2011, p. 92, grifos do autor) estabelece algumas regras distintas das que temos acesso nas gramáticas normativas, são elas:

- 1) Nomes substantivos de gênero único; ex.: (a) *rosa*, (a) *flor*, (a) *tribo*, (a) *juriti*, (o) *planeta*, (o) *amor*, (o) *livro*, (o) *colibri*.
- 2) Nomes de dois gêneros sem flexão; ex.: (o,a) *artista*, (o, a) *intérprete*, (o, a) *mártir*.
- 3) Nomes substantivos de dois gêneros, com uma flexão redundante; ex.: (o) *lobo*, (a) *loba*; (o) *mestre*, (a) *mestra*; (o) *autor*, (a) *autora*.

A respeito da outra flexão, que pode ocorrer nos nomes, a de número, Camara Jr. (2011, p. 92) diz: “Aqui, o conceito significativo é muito mais simples e coerente. Trata-se da oposição entre um único indivíduo e mais de um indivíduo”. Apesar da simplicidade na significação dessa segunda flexão nominal, o linguista aponta alguns casos especiais que a língua apresenta. Uma dessas peculiaridades da nossa Língua é o caso dos “coletivos”, os quais apresentam a estrutura de singular, entretanto, possuem uma significação de plural. Outro caso especial é o uso da forma plural para designar amplitude, por exemplo, trevas, ares e etc.

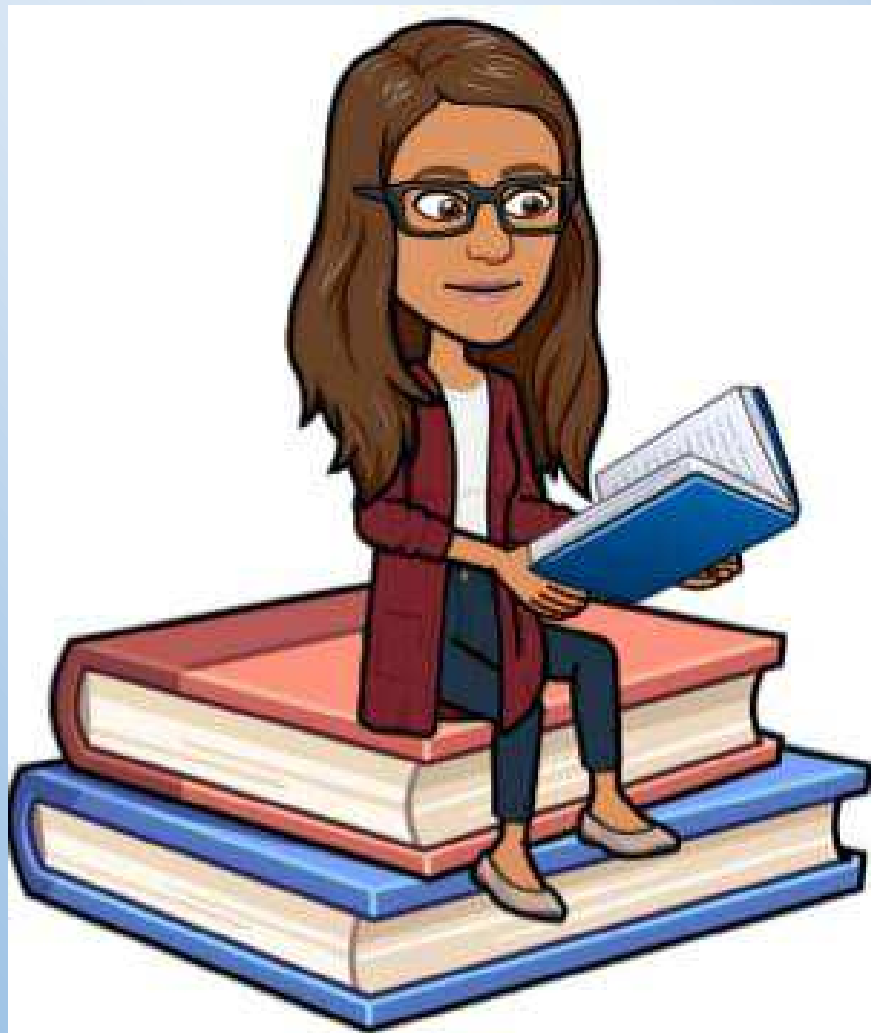
Para Camara Jr. (2011, p. 93), “[...] o morfema flexional de plural, oposto a um zero (\emptyset singular, é fonologicamente o arquifonema /S/ das quatro fricativas não labiais (sibilantes: /s/ - /z/; chiantes: /s'/ - /z'/) em posição pré-vocálica final”. Há, no entanto, na Língua Portuguesa, outros fonemas, além da sibilante /s/, para expressar o morfema flexional de plural: /z'/ (chante sonora); /s'/ (chante surda); e /z/ (sibilante sonora pré-vocálica). Isso acontece devido à capacidade que a Língua Portuguesa tem de poder variar dentro de um mesmo dialeto regional.

Mediante todas as discussões expostas, tanto no capítulo anterior como também neste, a respeito do processo de formação docente e do ensino de gramática na educação básica, no capítulo seguinte, apresentaremos uma oficina sobre o nome substantivo, direcionada aos professores do Ensino Fundamental, visando contribuir com a prática docente em sala de aula.

4 OFICINA DE GRAMÁTICA: O SUBSTANTIVO EM FOCO

Maria Edinete Alves Leite

OFICINA DE GRAMÁTICA: O SUBSTANTIVO EM FOCO



¹ Imagem extraída do Aplicativo Bitmoji (2019).

Caro, professor,

O estudo do substantivo como função da classe do nome é uma temática da análise dos recursos da língua que precisa de atenção na hora de trabalhar com os alunos. É importante que se dê por meio de diferentes gêneros textuais, permitindo a reflexão do funcionamento da língua dentro de usos reais da linguagem.

Para tanto, pensamos uma oficina de gramática que pudesse contribuir para a abordagem da função do substantivo na classe dos nomes, sendo, portanto, estudado por meio de gêneros textuais. Os gêneros elencados para esta oficina foram os seguintes: tiras, charges e propagandas. A escolha desses tipos de gêneros deu-se pelo fato de serem textos bastante conhecidos e por tratarem de vários temas sociais.

Esta oficina tem como objetivo o estudo da classe de palavras dos nomes que, segundo Camara Jr. (2011), pode exercer a função de substantivo, advérbio e adjetivo. Para obtermos um estudo mais amplo sobre os nomes, exploraremos essa classe de palavras à luz dos três critérios de classificação: mórfico, semântico e funcional.

Esta oficina se justifica, uma vez que pretende promover um momento dinâmico e reflexivo que permita a construção de vários saberes significativos, possibilitando-lhes uma experiência de trocas e compartilhamento de opiniões, uma vez que todos nós temos algo a ensinar e também a aprender.

A oficina está organizada em quatro momentos. No primeiro momento, é feito o acolhimento dos participantes. No segundo, apresentamos conceitos teóricos sobre o objeto de estudo, os nomes, e também sobre os gêneros que serão utilizados. No terceiro, será realizada a aplicação da teoria nos gêneros textuais. E no quarto, é feito um evento em que os participantes participarão de uma dinâmica sobre o conteúdo estudado.

Esperamos, então, professor, que esta oficina seja um momento de aprendizagem e que possa proporcionar-lhe, além do contato com novos saberes, uma experiência de reflexão acerca do ensino de gramática. Esperamos também que essa experiência possa contribuir positivamente na sua prática pedagógica em sala de aula.

Com carinho! Edinete

A oficina foi pensada, seguindo a caracterização a seguir:

CARGA HORÁRIA: A oficina terá uma duração de quatro horas.

RECURSOS: Barbante, data show, pen drive, notebook, quadro, pincel, livros e caixinha de papelão.

PÚBLICO ALVO: A oficina é destinada aos professores do Ensino Fundamental.

PARA REFLETIR:

“A gramática seria uma parte necessária da estrutura curricular pela sua contribuição para a formação do aluno, para o desenvolvimento de seu raciocínio. [...] pois a ciência que se ocupa da descrição da linguagem é tão importante para entender o mundo, que nos rodeia, como outras ciências que objetivam organizar nosso conhecimento sobre esse mundo, tais como a Física, a Química, a Biologia.” (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012, p. 41).

1

PRIMEIRO MOMENTO

Acolhimento

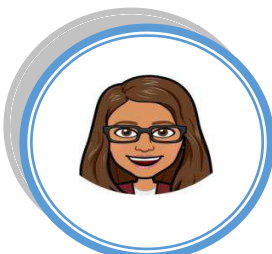
OBJETIVOS

- Promover a integração entre os participantes;
- Pedir para os participantes se apresentarem;
- Apresentar o tema a ser trabalhado durante a oficina.

QUEBRANDO O GELO

A oficina se inicia com um momento de acolhimento entre os participantes. Para tanto, é vivenciada uma dinâmica de quebra-gelo. Inicialmente, todos os participantes se apresentam, falam um pouco sobre sua experiência durante a carreira docente, e, por fim, dizem o que esperam da oficina.

Posteriormente, os participantes são convidados a formarem um círculo para dar início à realização da dinâmica que é executada da seguinte forma: em círculo, cada participante escreve um nome em um papel sem deixar que outros vejam. Logo após, passa o papel para a pessoa que está à sua direita. Ao abrir o papel, o participante representa através de mímica o nome que está escrito no papel para que os outros adivinhem. E, assim, sucessivamente até que todos participem.



Professor, espero que esta primeira etapa da oficina seja um momento de quebra-gelo e de descontração antes de dar início aos estudos sobre os nomes. É importante perceber que, mesmo nesta dinâmica, se fez uso dos nomes.

2

SEGUNDO MOMENTO

Conhecendo os nomes e os gêneros textuais

OBJETIVOS

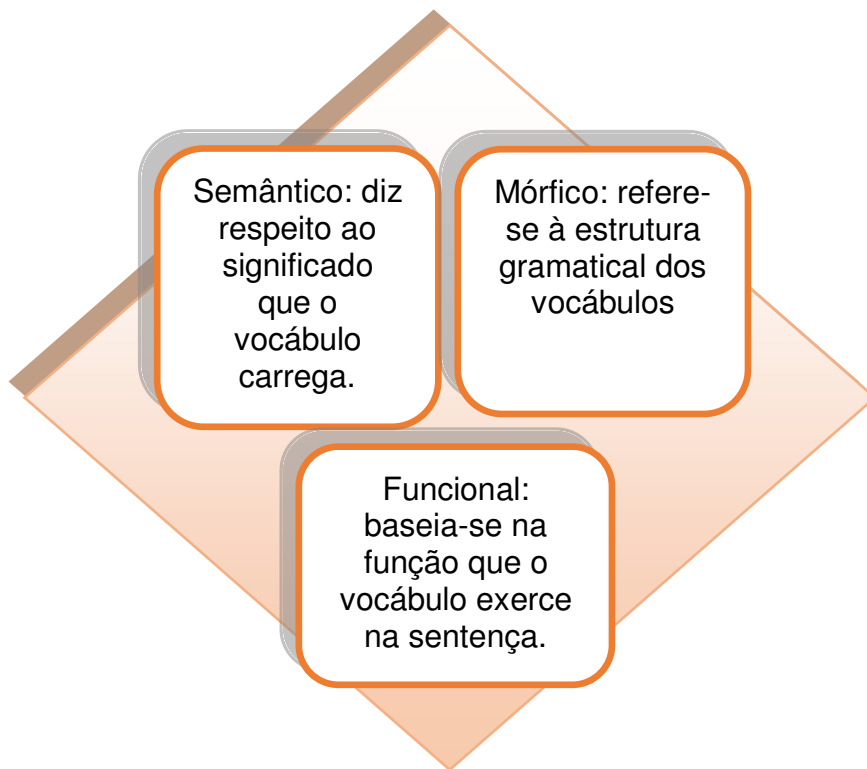
- Discutir o conceito da classe de palavras dos nomes à luz dos três critérios de classificação: mórfico, semântico e funcional;
- Reconhecer o conceito dos seguintes gêneros: tira, charge e propaganda;
- Explorar os temas abordados nos gêneros.

RECORDANDO TEORIA

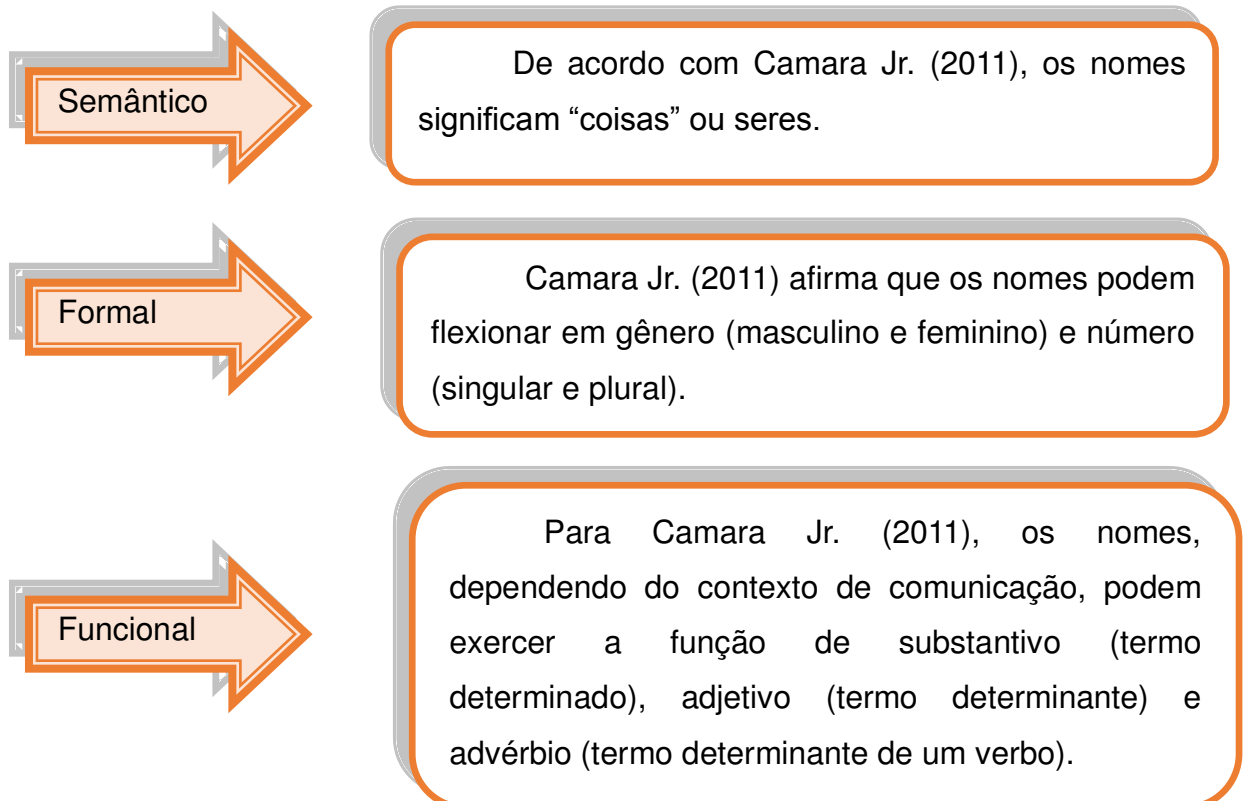
Neste segundo momento, são apresentadas as postulações teóricas do linguista Camara Jr. (2011) acerca do objeto de estudo da oficina, os nomes, considerando o critério semântico, formal e funcional. Também são expostas as definições dos gêneros que serão utilizados nas atividades: tira, charge e propaganda.

OS NOMES

O linguista Camara Jr. (2011) redefiniu as classes de palavras em apenas quatro: nomes, verbos, pronomes e conectivos. Essa divisão se dá através de três critérios que, de acordo com o autor, são indispensáveis no processo de classificação dos vocábulos, são eles:



Em se tratando especificamente dos nomes, o linguista, baseando-se nesses três critérios, apresenta essa classe mediante o sentido que expressa, sua forma e a função que desempenha dentro de uma sentença, como se pode observar a seguir:



É importante ter em mente que, embora a oficina traga primeiro a gramática e depois os gêneros, não deve ser esta a ordem que vai chegar para os professores nem ser a que chegará para os alunos, uma vez que é a partir das práticas sociais que se dá o uso da linguagem. Aqui, apenas organizamos o planejamento teórico, mas começaremos com os textos.

OS GÊNEROS

A seguir, apresentamos os conceitos dos gêneros textuais que serão utilizados como suportes para o desenvolvimento das atividades da oficina.

TIRA

De acordo com Lima (2015), a tira é um gênero textual que utiliza o recurso verbal e o visual em um mesmo enunciado para produzir sentido. Semelhantemente às histórias em quadrinhos, as tiras apresentam seu enredo em forma de diálogo dentro de pequenos quadros. Uma das características recorrentes desse texto é a utilização do humor para fazer críticas a diversos assuntos sociais. Ela apresenta as seguintes características: unidades narrativas, voz do narrador, indicadores de ação, balões, onomatopeia e interjeição.

- Observe o exemplo a seguir:

Figura 2 - Política



Fonte: Torralvo e Minchillo (2010, p. 26).

Pode-se observar que a tira acima da Mafalda, personagem bastante conhecida que nos faz refletir sobre diversos temas polêmicos da sociedade, apresenta uma forte crítica à situação da política brasileira, uma vez que a personagem Mafalda define o termo política como um palavrão. Através da fala da personagem, a tirinha também sugere a insatisfação com a política do país (mesmo o artista sendo da Argentina, o conteúdo da tira se encaixa em vários países).

CHARGE

Para Lima (2015), a charge, igualmente ao gênero tira, também utiliza a linguagem verbal e não verbal em um mesmo enunciado. São textos que exigem uma análise mais aprofundada para serem compreendidos, pois requerem dos leitores o conhecimento de assuntos atuais e também a associação das imagens a pessoas da vida pública e da política. A finalidade desse gênero é, de forma humorada ou não, fazer críticas a diversas questões sociais da atualidade, mas com um personagem de referência social a ser reconhecido pelo público. O principal meio de divulgação desses textos críticos é o jornal, uma vez que retratam assuntos atuais.

- Observe o exemplo a seguir:

Figura 3 - Charge



Fonte: Koch e Elias (2013, p. 115).

Analisando, primeiramente o recurso visual da charge, pode-se perceber que o autor do texto utiliza o cenário de uma escola e, a partir de um problema matemático, ele constrói sua crítica a respeito de assuntos polêmicos que envolvem a política brasileira. Através do problema matemático, o autor faz uma comparação entre o valor da traição de Judas Iscariotes, personagem bíblico que entregou Jesus Cristo por 30 moedas, e o valor com que se compra um político. Essa comparação é uma forma que o autor utiliza para criticar o escândalo que envolve a compra de deputados para conseguir apoio político, que, na maioria das vezes, é feita com dinheiro público. A charge também retrata a ambição das pessoas pelo dinheiro, que desde a antiguidade são capazes de tudo para conseguir poder.

PROPAGANDA

Segundo Lima (2015), a propaganda tem o objetivo de persuadir o leitor a consumir uma ideia ou um produto. Para alcançar tal objetivo, o texto destaca apenas os pontos positivos do produto ou da ideia que está sendo anunciada. Este gênero possui as seguintes características: texto não verbal, título, texto publicitário, logotipo e *slogan*. As propagandas, visando chamar a atenção de seus interlocutores, também se utilizam da função conativa ou apelativa, de verbos no imperativo e da referência direta ao interlocutor.

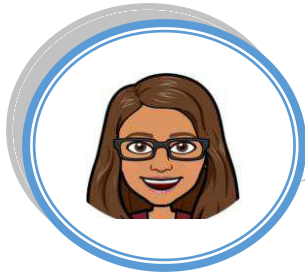
- Observe o exemplo a seguir:

Figura 4 - Celebridade *by* azaleia

Fonte: Koch e Elias (2013, p. 187).

Pode-se observar que a propaganda apresenta várias frases que representam maneiras fáceis de alguém se tornar uma celebridade e, além dessas formas, o autor, visando chamar a atenção do interlocutor, acrescenta uma maneira ainda mais fácil de entrar para o mundo da fama, que seria o uso do produto que está sendo anunciado.

Para persuadir o interlocutor a consumir o produto anunciado, a sandália azaleia celebridade, o autor, apela, então, para o desejo da maioria das pessoas de conseguir fama de uma maneira fácil, sem esforço. Outro recurso utilizado na propaganda é a referência à novela global *Celebridade*, que fez muito sucesso na televisão brasileira.



Professor, este segundo momento da oficina é necessário, pois apresenta os conceitos teóricos sobre o objeto de estudo, os nomes, e também sobre os gêneros textuais que serão utilizados.

PARA REFLETIR:

“Isto é, o que aprendemos tem como acesso e como percurso a linguagem. Privar, portanto, as pessoas de um amplo e consistente conhecimento dessa linguagem é privá-las de chegar a uma porta que abre para inúmeros atalhos... e de onde se pode enxergar um horizonte vastíssimo.” (ANTUNES, 2007, p. 23).

3

TECEIRO MOMENTO

Momento de aplicação dos conhecimentos

OBJETIVOS

- Refletir a respeito dos temas abordados nos seguintes gêneros textuais: tira, charge e propaganda;
- Analisar o critério mórfico, sintático e semântico dos nomes empregados nos gêneros textuais citados anteriormente.

COM A MÃO NA MASSA

Neste terceiro momento, levando em consideração as postulações teóricas de Camara Jr. (2011) sobre a classe de palavras nomes, expostas no momento anterior, analisamos o emprego dessa classe em diferentes gêneros textuais, considerando os assuntos abordados nesses textos.

VAMOS AOS TEXTOS

- Observe a tira a seguir:

Figura 5 - O mundo



Fonte: Torralvo e Minchillo (2010, p. 31).

Como já se sabe, as tiras são gêneros textuais que abordam, de uma forma humorada ou não, temas relacionados a questões sociais através do recurso verbal e visual. As tiras da Mafalda, por exemplo, fazem com que o leitor reflita sobre diversos assuntos sociais polêmicos, apresentando críticas que, na maioria das vezes, são construídas através do humor.

Na tira acima, podemos observar que o autor chama a atenção do leitor para a situação em que o nosso planeta se encontra. Isso pode ser constatado ao observarmos a comparação que a personagem Mafalda faz entre dois mundos, o primeiro *mundo* diz respeito a um objeto que representa, de forma reduzida, o *mundo original*, já o segundo seria o *mundo real* em que vivemos. A personagem se refere a esses dois mundos de forma distinta, ao primeiro ela se refere como bonito e o segundo como um desastre.

OBSERVAÇÃO:

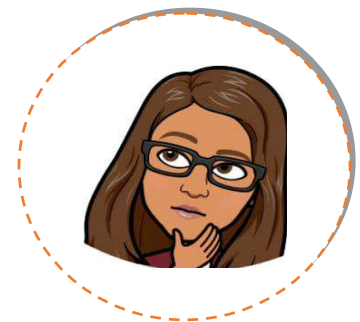
Essa é apenas uma breve leitura que pode ser feita da tira acima, pois um mesmo texto pode ser interpretado de diferentes maneiras. Tendo isso em vista, é essencial que, neste momento, seja criado um ambiente que deixe os participantes à vontade para expressar suas opiniões sobre o texto, criando, assim, uma discussão sobre o assunto abordado e outros que poderão surgir.

ANALISANDO OS NOMES UTILIZADOS NO TEXTO...

Para construir o sentido do texto, o autor usa a palavra *mun*do que, na tira, é utilizada para representar duas coisas, o objeto que simboliza o mundo e o mundo real em que vivemos. Ao referir-se ao primeiro *mun*do, a personagem utiliza a palavra *bonito*, que representa a situação desse *mun*do, o falso, diferenciando-se claramente da situação do outro mundo, o original, que, para a personagem, é *um desastre*. A palavra *bonito* é utilizada, então, para determinar como o mundo falso é em relação ao outro, o verdadeiro.

- Após a análise, segue-se a seguinte pergunta:

Analisando o enunciado que aparece na tira, a qual classe de palavras pertence a palavra *bonito* e a palavra *mun*do?



Espera-se que os professores, baseando-se nas gramáticas normativas, respondam que as palavras *mun*do e *bonito* pertencem à classes distintas, a primeira à classe dos substantivos e a segunda à classe dos adjetivos.

As gramáticas normativas definem a palavra *mun*do, presente na fala da Mafalda para referir-se ao *mun*do *reduzido* e ao *mun*do *original*, como um substantivo; já a palavra *bonito*, utilizada para descrever como o *mun*do *reduzido* é, é definida como um adjetivo.

Para o linguista Camara Jr. (2011), diferentemente da perspectiva normativa, as duas palavras, tanto *mun*do como *bonito*, que o autor utiliza para a construção da crítica na tira, pertencem à mesma classe de palavras: os nomes. De acordo com o autor, substantivo e adjetivo, que para as gramáticas normativas são classes, dizem respeito às funções que os nomes podem exercer dentro de um enunciado.

A seguir, analisaremos as palavras *mundo* e *bonito* segundo os três critérios de classificação defendidos pelo linguista Camara Jr. (2011):

De acordo com Camara Jr. (2011), o critério semântico refere-se ao significado que um vocábulo carrega, o critério mórfico diz respeito à forma dos vocábulos, e o critério funcional corresponde à função dos vocábulos dentro de um enunciado.

Critério semântico

A palavra *mundo*, que aparece na fala da Mafalda, representa o objeto que a personagem define como um *mundo reduzido*, e também se refere ao *mundo original* onde habitamos; e a palavra *bonito* representa a aparência do mundo falso, que é oposta ao do mundo real. Através do significado das palavras, o autor constrói a crítica sobre o tema da tira.

Critério mórfico

A palavra *mundo*, em cada fala da personagem, aparece no singular, pois, primeiramente, ela refere-se apenas ao mundo falso e depois, mesmo não aparecendo verbalmente no enunciado, ela, de forma subentendida, refere-se ao mundo real. A palavra *bonito* também aparece no singular e na forma masculina, uma vez que concorda com a palavra *mundo*.

Critério funcional

A palavra *mundo*, dentro da tira da Mafalda, está funcionando como substantivo, ou seja, como termo determinado por outra expressão que o autor se refere para descrever sua aparência. A palavra *bonito* está funcionando como adjetivo, termo utilizado para determinar a palavra *mundo*.

- Observe este outro texto a seguir:

Figura 6 - A velhice



Fonte: Koch e Elias (2013, p. 20).

O gênero charge, semelhantemente ao gênero tira, também se utiliza do recurso visual e verbal para fazer críticas sobre assuntos sociais. A charge acima faz uma crítica ao pensamento atual sobre a velhice que, como retrata o texto, trata-se de uma visão negativa dessa fase da vida. O texto também nos faz refletir a respeito da enorme preocupação da modernidade com a aparência física, pois as pessoas estão sempre preocupadas em seguir o padrão de beleza imposto pela sociedade.

Através da fala de Laurinha, pode-se constatar a forma negativa como a velhice é tratada pelas pessoas, que a enxergam apenas como uma fase da vida que deteriora o corpo, fazendo-as perderem e ao mesmo tempo ganharem alguns atributos físicos que fogem do padrão de beleza estabelecido pela sociedade.

OBSERVAÇÃO:

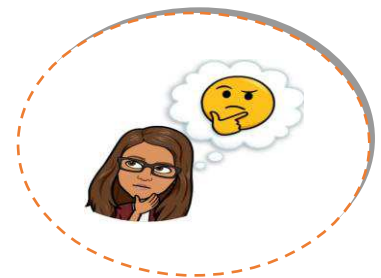
Como dito, um texto pode ser interpretado de diferentes maneiras, por isso é importante que os alunos sejam incentivados a expressarem suas opiniões a respeito do texto analisado.

ANALISANDO OS NOMES UTILIZADOS NO TEXTO....

Na construção do seu texto crítico, o autor, no primeiro balão da charge, utiliza vários nomes que representam os atributos físicos que vão se deteriorando com a velhice, tais como: *bunda*, *peito* etc. No segundo balão da charge, aparece a fala de outra personagem que, demonstrando ter uma visão diferente sobre a velhice, incentiva a personagem Laurinha a enxergar o lado positivo dessa fase da vida e pensar em tudo de bom que ela conquistou com o passar do tempo.

No último balão da charge, que corresponde à resposta de Laurinha a sua amiga, observa-se a presença de vários nomes, como *rugos*, *olheiras*, *papadas*, *manchas* etc. Através do uso desses nomes, podemos constatar que a personagem, apesar do incentivo da amiga, não demonstra uma mudança na forma como concebe a velhice. Em relação a essas palavras, segue-se a seguinte pergunta:

Que sentido essas palavras, presentes na última fala da personagem Laurinha, causam dentro da charge?



Espera-se a seguinte resposta: as palavras *olheiras*, *rugos*, *papada*, *manchas*, *barriga* e *celulite*, que aparecem na última fala da personagem Laurinha, são utilizadas para nomear os atributos físicos que se ganha com a velhice. Apesar de tais palavras estarem representando as características físicas que são obtidas ao passar do tempo, elas reforçam a visão negativa que a personagem tem da velhice, uma vez que o ganho desses atributos físicos foge ao padrão de beleza imposto pela sociedade.

De acordo com Camara Jr. (2011), os nomes, como já mencionado, podem funcionar como centro de uma expressão. Isso pode ser observado na charge, em que as palavras, tanto do primeiro balão (peitos, bunda etc.) como do último (olheiras, rugas etc.), funcionam como centro dentro da fala da personagem Laurinha e são determinadas por outras palavras, que contribuem para a construção do sentido do texto.

“Há a função de substantivo, que é a do nome ou pronome tratado como centro de uma expressão, ou ‘termo determinado’” (CAMARA Jr., 2011, p. 78).

Tomando como base a perspectiva de Camara Jr. (2011), analisaremos as palavras *olheiras*, *rugas*, *papada*, *manchas*, *barriga* e *celulite* a partir dos três critérios: semântico, mórfico e funcional.

Critério semântico

As palavras, citadas anteriormente e que estão presentes no diálogo entre as personagens da charge, representam os atributos físicos que se ganha com a velhice.

Critério mórfico

Os nomes *olheiras*, *rugas* e *manchas* aparecem no plural, já os nomes *papada*, *barriga* e *celulite* aparecem no singular. Observa-se também que todas as palavras estão no feminino e não podem flexionar para o gênero masculino, uma vez que são nomes substantivos que possuem um único gênero.

Critério funcional

Todas as palavras, dentro do contexto em que estão inseridas na charge, exercem a função de substantivo, ou seja, elas são usadas como centro da expressão e estão sendo determinadas por outros termos do enunciado.

- Apresentaremos, a seguir, outra unidade textual:

Figura 7 - Belíssima

SEDUÇÃO é um jogo. E como **BELÍSSIMA** é repleta de **SENSUALIDADE** com um **TOQUE** de **MALÍCIA** nós propomos este: encontre abaixo as palavras em destaque no texto. Pois em breve você e sua **FAMÍLIA** irão assistir a uma história de **AMOR** e **SOFISTICAÇÃO** que vai deixar a todos em **EXTASE** durante bons meses. Vai entrar na **INTIMIDADE** de personagens com muito **CHARME**. Vai descobrir que para alguns é a **BELEZA** que leva ao **DELÍRIO**. E que para outros o **MISTÉRIO** da tal questão de **PELE** é o **CARINHO**, o **CALOR** ou a **VIBRAÇÃO** de alguém. Vai conhecer pessoas que guardam um **PERFUME**, um **CHEIRO** e gente que nunca perde a **ELEGÂNCIA**, a **LEVEZA** e a **FELICIDADE** mesmo com toda a **INTRIGA**. Uma novela que combina **CARÍCIA**, **FLERTE** e **PAIXÃO** e que vai mexer com os seus **SENTIDOS**.

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

Belíssima

Você vai encontrar uma história única. Nesta segunda, dia 7, estreia *Belíssima*. A nova novela das 8.

Scanned with CamScanner

Fonte: Koch e Elias (2013, p. 118).

Como já visto, as propagandas são gêneros bastante veiculados nos mais diversos suportes de comunicação e têm como finalidade persuadir o leitor a consumir um determinado produto. Para alcançar esse objetivo, o autor utiliza vários recursos para anunciar o produto e chamar a atenção do leitor.

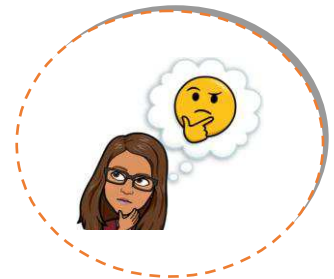
O texto acima tem a finalidade de anunciar a estreia da novela da Globo *Belíssima*, e para isso, podemos observar que o autor faz uso de vários recursos para persuadir o interlocutor, como: o uso da linguagem verbal e não verbal, a função apelativa, referência direta ao interlocutor etc. Além desses recursos, que comumente são utilizados nesse tipo de gênero, pode-se notar que o texto apresenta, propositalmente, a forma do gênero caça-palavras a fim de ressaltar o efeito de persuasão.

ANALISANDO OS NOMES UTILIZADOS NO TEXTO....

Para atingir o objetivo do texto, que é persuadir o interlocutor a assistir a nova novela global, o autor apela para o uso de várias palavras que nomeiam diferentes sensações e sentimentos que irão envolver a trama e que serão despertados nos telespectadores, tais como: *sedução, malícia, sensualidade, amor, delírio, charme, êxtase*, e etc.

Além dessas palavras, que o autor utiliza para persuadir o interlocutor, encontramos, no texto, a palavra *belíssima* que aparece em destaque no cartaz. Em relação a essa palavra, segue-se a seguinte pergunta:

A palavra *belíssima*, presente na propaganda, de acordo com as gramáticas normativas, pertence à classe de palavras dos adjetivos. Analisando, no entanto, a palavra dentro da propaganda, qual sentido ela causa no contexto em que está inserida?

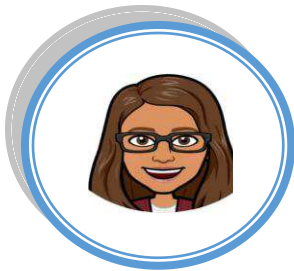


Espera-se que os alunos respondam: apesar de a palavra *belíssima* ser comumente utilizada para caracterizar algo, dentro do contexto enunciativo da propaganda, ela não está atribuindo característica, mas está sendo usada para representar o nome da novela que vai estrear na Globo.

A gramática normativa, como se sabe, utiliza os termos substantivo e adjetivo para designar classes distintas, sendo que a primeira agrupa as palavras que nomeiam seres e a segunda agrupa as que caracterizam os seres. No entanto, essa definição apresenta alguns equívocos, uma vez que, por exemplo, uma mesma palavra dentro de contextos distintos pode caracterizar algo ou nomear, como no caso da palavra *belíssima* que, na propaganda, está nomeando.

Levando em consideração as postulações de Camara Jr. (2011), a palavra *belíssima*, que representa a novela anunciada no texto, pertence à classe dos nomes e, dentro do contexto em que ela aparece, está exercendo a função de substantivo, uma vez que aparece como centro de uma expressão e não como determinante de outro nome. Observa-se que todos os elementos do texto giram em torno da palavra *belíssima*, a fim de convencer os interlocutores a assistirem a novela.

Para Camara Jr. (2011), os nomes, dependendo do contexto de comunicação, podem exercer a função de substantivo (termo determinado), adjetivo (termo determinante) e advérbio (termo determinante de um verbo).



Professor, espero que este momento contribua para o trabalho com o nome substantivo e também promova a discussão sobre os assuntos atuais retratados nos gêneros.

PARA REFLETIR:

“[...] pode-se dizer que o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

4

QUARTO MOMENTO**Show de nomes****OBJETIVOS**

- Promover um momento de descontração para finalizar a oficina;
- Trabalhar a criatividade e o raciocínio dos participantes;
- Proporcionar o contato com vários nomes através de uma dinâmica.

FINALIZANDO A OFICINA

Para finalizar a oficina de estudo sobre os nomes, neste último momento, é realizada a dinâmica *Hora da História* que, além de trabalhar o raciocínio e a criatividade dos participantes, possibilita o contato com diversos nomes de uma forma descontraída e divertida.

A dinâmica é desenvolvida da seguinte forma: primeiramente, os participantes formam um círculo e, posteriormente, é informado o gênero (comédia, terror, romance etc.) da história que vai ser criada. Depois, uma caixinha contendo papéis com vários nomes escritos circula entre os participantes. O primeiro participante tira um papel e inicia uma história que contenha a palavra que está escrita, e depois passa a caixinha para a pessoa que está ao seu lado e que dará continuidade a história.



Professor, esta última etapa é um momento dinâmico e divertido que encerra a nossa oficina de estudo sobre os nomes, no entanto, fique à vontade para atualizar conforme ache pertinente.

PARA REFLETIR:

“Língua e gramática podem ser uma solução se soubermos ir adiante, muito além da gramática; muito além até mesmo da língua, para alcançar a nós mesmos e aos vestígios mais sutis da cultura, da história, dos discursos todos que teceram e tecem os versos de cada um.”
(ANTUNES, 2007, p. 161).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, o ensino de gramática, por muito tempo, esteve ancorado na gramática normativa, no entanto, tem passado por mudanças em relação à perspectiva de como é abordado nas aulas de Língua Portuguesa. No que se refere ao estudo das classes de palavras, especificamente, o nome substantivo era visto como uma classe e não como função de outra classe.

Nesta direção, através das investigações a respeito dessa temática, pudemos constatar, no que concerne à formação docente, que há um distanciamento entre os conhecimentos teóricos que os docentes têm acesso na universidade e os saberes da prática. Ainda no que diz respeito a essa questão, as leituras teóricas mostraram a relevância de um modelo de formação docente que torne o professor o objeto central de estudo e que considere a diversidade de saberes que este adquire ao longo de sua vida, seja na vida pessoal ou na vida em sociedade.

Ao lado disso, também pudemos constatar que, em relação ao estudo da gramática, a palavra gramática pode ser atribuída a diferentes definições, e que, no entanto, de acordo com os teóricos, as escolas priorizavam apenas a perspectiva normativa nas aulas de análise gramatical, apresentando a língua a partir de uma metodologia prescritiva e descontextualizada. Ainda, no tocante ao ensino de gramática, os documentos oficiais de base ressaltam a importância de uma análise gramatical dentro de unidades textuais e não a partir de frases soltas, sem nenhuma função comunicacional.

Com relação, exclusivamente, ao ensino do nome substantivo, constatamos, a partir das postulações teóricas do linguista Camara Jr. (2011), a relevância de sua abordagem a partir de uma perspectiva descritiva, analisando os vocábulos mediante o sentido que expressa, a sua forma e a sua função dentro de uma expressão linguística. Por meio das teorias de Camara Jr. (2011), percebemos, então, que as classes de palavras devem ser analisadas com base numa abordagem ampla e de forma contextualizada, mostrando o papel que elas desempenham dentro de um contexto de comunicação.

Todas essas constatações que a pesquisa possibilitou contribuíram indubitavelmente para a resolução da problemática norteadora deste trabalho, uma vez que a pesquisa culminou na elaboração de uma proposta de estudo sobre o nome substantivo para professores do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o objetivo geral e os específicos foram atingidos, pois as reflexões teóricas obtidas nas leituras, que foram feitas durante a pesquisa, nos proporcionaram conhecimentos significativos para que pudéssemos elaborar uma proposta de *Oficina de Gramática* aplicável à formação continuada para professores do Ensino Fundamental.

Dessa forma, as investigações também forneceram descobertas que ampliaram a compreensão a respeito do assunto, uma vez que tivemos acesso às postulações teóricas de vários autores que possibilitaram uma análise aprofundada sobre a temática em questão.

Em se tratando do processo de organização da pesquisa, a metodologia utilizada no trabalho foi, sem dúvida, de grande relevância e, portanto, suficiente para a realização de todos os procedimentos que colaboraram para o desenvolvimento da investigação e na obtenção dos resultados e das constatações que envolvem o assunto abordado.

Toda a bibliografia elencada para a fundamentação da pesquisa proporcionaram leituras elucidativas e uma análise mais aprofundada da temática explorada. Os conhecimentos proporcionados por essas leituras despertaram o nosso olhar crítico a respeito do ensino de gramática, especificamente do nome substantivo, servindo como base para as discussões propostas.

Através das leituras e reflexões, salientamos a importância de pesquisas focadas na formação do professor, proporcionando o contato com novos saberes e novas perspectivas relacionadas ao estudo da gramática, auxiliando-os na elaboração de suas práticas pedagógicas para o dia a dia em sala de aula.

Concluimos, então, que, apesar de já existirem várias pesquisas que abordam a temática, esta é mais uma necessária contribuição, uma vez que trouxemos não só reflexões, mas também uma proposta para pôr em prática entre os docentes como contribuição para a formação continuada dos profissionais de Letras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação: transformação discursivas de conhecimentos e de saberes**. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 39-49.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 44. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPOS, Kátio Patrício Benevides. A formação do docente no contexto institucional. In: LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha (Orgs.). **A formação do professor em foco: interfaces entre saberes e fazeres**. Campina Grande: EDUFPG, 2007, p. 52-78.

CRESCITELLI, Mercedes Cunha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

HEERDT, Mauri Luiz; LEONEL, Vilson. **Metodologia científica e da pesquisa: livro didático**. 5. ed. rev.e atual. Palhoça: Unisul Virtual, 2007.

KLEIMAN, Angela B; SEPULVEDA, Cida. Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____ ; ELIAS, Maria Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LIMA, Josiane de. **Gêneros Textuais**. 2015. Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Gneros_Final%5B2356%5D.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 50. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

RAMOS, Fabiana; VASCONCELOS, Fabíola Cordeiro de. Formação docente continuada para o ensino de leitura: caminhos e entraves de uma experiência. In: LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha (Orgs.). **A formação do professor em foco: interfaces entre saberes e fazeres**. Campina Grande: EDUFPG, 2007, p. 80-115.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRALVO, Izeti Fragata; MINCHILLO, Carlos Alberto Cortez. **Linguagem em movimento**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

