

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

TAÍSA BIAGIOLLI ZAMBON

**UMA ANÁLISE SOBRE AS NOÇÕES ADJETIVAS:**  
implicações para o ensino e aprendizagem de línguas



ARARAQUARA – S.P.  
2019

TAÍSA BIAGIOLLI ZAMBON

**UMA ANÁLISE SOBRE AS NOÇÕES ADJETIVAS:**  
implicações para o ensino e aprendizagem de línguas

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cássia Regina Coutinho Sossolote**

**Bolsa: CAPES**

ARARAQUARA – S.P.  
2019

Zambon, Taísa Biagiolli

Uma análise sobre as noções adjetivas: implicações  
para o ensino e aprendizagem de línguas / Taísa

Biagiolli Zambon – 2019

136 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua  
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio  
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Cássia Regina Coutinho Sossolote

1. Noções adjetivas. 2. Teoria das Operações  
Predicativas e Enunciativas. 3. Ensino e  
aprendizagem de línguas. 4. Enunciação. 5. Gramática e  
léxico. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TAÍSA BIAGIOLLI ZAMBON

# **UMA ANÁLISE SOBRE AS NOÇÕES ADJETIVAS:** implicações para o ensino e aprendizagem de línguas

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cássia Regina Coutinho Sossolote**

**Bolsa: CAPES**

Data do exame: 18/02/2019

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Cássia Regina Coutinho Sossolote**  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - FCLAr

---

**Membro Titular: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marília Blundi Onofre**  
UFSCAr - Universidade Federal de São Carlos

---

**Membro Titular: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Maria Margonari**  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - FCLAr

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

*Aos meus pais, Maria Davia e Carlos Roberto, que sempre fizeram o possível para que eu colocasse os estudos em primeiro lugar em minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido saúde e ter iluminado meus caminhos desde sempre.

À minha mãe, *Maria Davia*, e meu pai, *Carlos Roberto*, meus primeiros educadores, por todo o amor, dedicação, apoio e incentivo, não somente para e durante o mestrado, mas em tudo e em toda a minha vida.

Ao meu irmão, *Vitor*, pelo companheirismo e por todas as risadas e conversas.

À minha orientadora, professora-doutora *Cássia Regina Coutinho Sossolote*, pela orientação durante a realização e escrita desta dissertação.

A todos os (grandes!) *professores* que contribuíram para a minha formação desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, graduação e pós-graduação. Serei sempre grata pelos ensinamentos e por terem exercido a atividade de docência de maneira tão dedicada e paciente!

Às professoras-doutoras *Marina Célia Mendonça* e *Marília Blundi Onofre*, pela leitura de meu trabalho e pelas valiosas e pertinentes contribuições durante o exame de qualificação e defesa e à professora-doutora *Denise Maria Margonari*, pelo apoio em minha trajetória acadêmica desde a graduação e por aceitar compor a banca de defesa deste trabalho.

Aos amigos que estiveram ao meu lado nessa trajetória acadêmica e de vida, em especial *Gabrielle*, minha amiga desde o primeiro ano de graduação em Letras, pelas leituras, sugestões e conversas essenciais durante todo esse tempo e *Sonia*, a primeira coordenadora pedagógica com quem trabalhei e que se tornou presente em todos os momentos!

Agradeço também à *Rosangela* e *Thais*, amigas que encontrei no mestrado e que se tornaram parte essencial desse percurso. Obrigada e obrigada!

À *Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara* e todos os seus *funcionários*, que sempre estão gentilmente dispostos a nos ajudar em tudo o que precisamos!

Aos meus *colegas de trabalho* – professores, gestores e funcionários – pela parceria e a todos os meus *alunos* (os de hoje e os que passaram por mim) pelo carinho e gratidão demonstrados diariamente e que me motivam e continuar a ser professora mesmo diante de todas as adversidades que a realidade nos apresenta!

Por fim, ressalto que *o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001*, sendo assim, agradeço a *CAPES* por esse financiamento.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a construção de noções adjetivas seguida de uma análise dessas noções para o ensino e aprendizagem de línguas. Nosso embasamento é a *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* – TOPE - de Antoine Culioli. Essa teoria possui um caráter dinâmico na medida que considera linguagem e língua articuladas, sendo a linguagem uma atividade significativa a que temos acesso a partir das línguas, em um trabalho de montagem e desmontagem de arranjos, significados e valores constituídos pelas operações de representação, referenciação e regulação (CULIOLI, 2000). A partir desse embasamento teórico, analisamos atividades gramaticais que focalizam o estudo dos *adjetivos* e *substantivos* buscando compreender o processo de constituição dessas noções adjetivas. Partindo da TOPE, consideramos que os sentidos são produzidos nos e pelos enunciados orais e escritos e que a gramática e o léxico devem ser articulados. Com isso, nos afastamos de uma concepção de categorias estáticas e propomos que uma reflexão dessas atividades a partir de um viés enunciativo demonstra contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas (REZENDE, 2000; ONOFRE, 2003b). Nosso trabalho possui uma natureza qualitativa e sua metodologia compreende a formulação de glosas e paráfrases.

**Palavras-chave:** Noções adjetivas. Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Ensino e aprendizagem de línguas. Enunciação. Gramática e léxico.

## ABSTRACT

This work presents a reflection about the construction of adjective notions followed by an analysis of these notions for the languages teaching and learning. Our theoretical basis is Antoine Culioli's *Theory of Predictive and Enunciative Operations* - TOPE. This theory has a dynamic character in the measure that it considers articulated idiom and language, being the language a significant activity to which we have access from the idioms, in a work of assembly and disassembly of arrangements, meanings and values constituted by the operations of representation, referencing and regulation (CULIOLI, 2000). From this theoretical background, we analyze grammatical activities that focus on the study of *adjectives* and *nouns* seeking to understand the process of constitution of these adjective notions. Starting from the TOPE, we consider that the meanings are produced in and by the oral and written statements and that grammar and lexicon must be articulated. Thus, we move away from a conception of static categories and propose that a reflection of these activities under an enunciative view demonstrates contributions to the languages teaching and learning (REZENDE, 2000; ONOFRE, 2003b). Our work has a qualitative nature and its methodology includes the formulation of glosses and paraphrases.

**Keywords:** Adjective notions. Theory of Predictive and Enunciative Operations. Language teaching and learning. Enunciation. Grammar and lexicon.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	<b>Conceituando o adjetivo (<i>Português Linguagens</i>)</b>	<b>38</b>
<b>Figura 2</b>	<b>Classificação dos adjetivos (<i>Português Linguagens</i>)</b>	<b>39</b>
<b>Figura 3</b>	<b>Conceituando o adjetivo (<i>Tecendo Linguagens</i>)</b>	<b>39</b>
<b>Figura 4</b>	<b>O adjetivo no estudo de inglês como LE (<i>Way to English for Brazilian Learners</i> - parte 1)</b>	<b>41</b>
<b>Figura 5</b>	<b>O adjetivo no estudo de inglês como LE (<i>Way to English for Brazilian Learners</i> - parte 2)</b>	<b>41</b>
<b>Figura 6</b>	<b>O adjetivo no estudo de inglês como LE (<i>Upgrade</i>)</b>	<b>42</b>
<b>Figura 7</b>	<b>Esquema – Sentido, enunciado e contexto</b>	<b>52</b>
<b>Figura 8</b>	<b>Esquema – Domínio nocional</b>	<b>57</b>
<b>Figura 9</b>	<b>Exemplo de EC para adjetivos – Bloco I - LD</b>	<b>74</b>
<b>Figura 10</b>	<b>Exemplo de EI e EA para adjetivos – Bloco II - LD</b>	<b>75</b>
<b>Figura 11</b>	<b>Atividade adjetivos LD (parte 1)</b>	<b>77</b>
<b>Figura 12</b>	<b>Atividade adjetivos LD (parte 2)</b>	<b>78</b>
<b>Figura 13</b>	<b>Domínio nocional &lt;ser maneira&gt; para o caso (1)</b>	<b>80</b>
<b>Figura 14</b>	<b>Domínio nocional &lt;ser bonito&gt; para o caso (2)</b>	<b>81</b>
<b>Figura 15</b>	<b>Domínio nocional &lt;ser desconfortável&gt; para o caso (3)</b>	<b>83</b>
<b>Figura 16</b>	<b>Exemplo de EI e EC para substantivos – Bloco II - LD</b>	<b>87</b>
<b>Figura 17</b>	<b>Exemplo de EA para substantivos – Bloco III – LD (parte 1)</b>	<b>87</b>
<b>Figura 18</b>	<b>Exemplo de EA para substantivos – Bloco III – LD (parte 2)</b>	<b>88</b>
<b>Figura 19</b>	<b>Atividade substantivos LD (parte 1)</b>	<b>89</b>
<b>Figura 20</b>	<b>Atividade substantivos LD (parte 2)</b>	<b>90</b>
<b>Figura 21</b>	<b>Domínio nocional &lt;ser rosa&gt; para o caso (1)</b>	<b>94</b>
<b>Figura 22</b>	<b>Domínio nocional &lt;ser espinho&gt; para o caso (2)</b>	<b>95</b>

**Figura 23 Domínio nocional <ser gota d'água> para o caso (3) 95**

**Figura 24 Domínio nocional <ser pingo de chuva> para o caso (4) 96**

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	<b>Modalidades</b>	63
<b>Tabela 2</b>	<b>Etapas de análise</b>	70
<b>Tabela 3</b>	<b>A distribuição dos exercícios sobre adjetivos no LD</b>	72
<b>Tabela 4</b>	<b>A distribuição dos exercícios sobre substantivos no LD</b>	85
<b>Tabela 5</b>	<b>O LD e os conceitos-chave</b>	96

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	<b>Transcrição da tirinha</b>	78
<b>Quadro 2</b>	<b>Transcrição do poema</b>	91

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>EA</b>	Exercícios de análise de funções e sentidos de uma categoria gramatical
<b>EC</b>	Exercícios de conceituação
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EI</b>	Exercícios de identificação de uma categoria gramatical
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>GT</b>	Gramática tradicional
<b>LD</b>	Livro didático – <i>Português Linguagens</i>
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
<b>QLT</b>	Operação de Qualificação
<b>QNT</b>	Operação de Quantificação
<b>SEE - SP</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>Sit</b>	Notação para “situação” (de enunciação) para a TOPE
<b>TOPE</b>	Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas
<b>ε</b>	(épsilon) Notação para “é localizado por” para a TOPE
<b>λ</b>	(lâmbda) Notação para léxis para a TOPE

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE GRAMÁTICA, ENSINO E APRENDIZAGEM .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 A gramática e a escola .....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Reflexões e propostas sobre o ensino de gramática nas aulas de línguas .....</b>	<b>21</b>
<b>1.2.1 A gramática e a aula de Língua Portuguesa como Língua Materna .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2.2 A gramática e a aula de Inglês como Língua Estrangeira .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.3 O ensino de gramática e os <i>Documentos Oficiais</i> .....</b>	<b>31</b>
<b>1.3 As noções adjetivas, a gramática e a escola .....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 Linguística e enunciação .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2 A teoria da enunciação de Antoine Culioli .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2.1 Objeto da Linguística de Culioli .....</b>	<b>48</b>
<b>2.2.2 A construção do sentido e as operações de representação, referenciação e regulação em Culioli .....</b>	<b>50</b>
<b>2.2.3 Noção e domínio nocional .....</b>	<b>55</b>
<b>2.2.4 As operações quantitativas (QNT) e qualitativas (QNT) .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2.5 A localização, a predicação e os níveis de análise no enunciado em Culioli .....</b>	<b>60</b>
<b>2.3 A TOPE e o ensino .....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>METODOLOGIA DE TRABALHO E APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 Perfil da pesquisadora e a natureza da pesquisa .....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 Coleta de dados, seleção e apresentação do material de análise .....</b>	<b>68</b>

<b>3.3 Procedimentos de análise .....</b>	<b>69</b>
 <b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL À LUZ DA TOPE .....</b>	<b>71</b>
<b>4.1 O adjetivo no livro didático e a TOPE .....</b>	<b>71</b>
<b>4.2 O substantivo no livro didático e a TOPE .....</b>	<b>85</b>
<b>4.3 Considerações sobre as noções adjetivas no LD .....</b>	<b>96</b>
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	
	<b>99</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	
	<b>102</b>
 <b>ANEXOS .....</b>	
	<b>108</b>
<b>Anexo I – Adjetivo e substantivo no livro <i>Português Linguagens</i> .....</b>	<b>108</b>
<b>Anexo II – Princípios e critérios de avaliação das coleções de Língua Portuguesa no PNLD 2017.....</b>	<b>121</b>
<b>Anexo III – Resenha de avaliação do livro <i>Português Linguagens</i> – PNLD 2017 .....</b>	<b>128</b>
<b>Anexo IV – Exercícios em língua inglesa sobre adjetivos (tradução) .....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

Por muito tempo o ensino de Língua Portuguesa (LP) como Língua Materna (LM) e de inglês como Língua Estrangeira (LE) foi reduzido à “gramática” e “classificações” que pouco contribuíam para um aprendizado que valorizasse as competências de leitura e escrita de estudantes. Entretanto, hoje muito está sendo estudado, pesquisado e publicado sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Já na década de 1980, com o advento de novos estudos da área da Linguística no Brasil, houve a necessidade de repensar questões ligadas a esse ensino, antes baseado exclusivamente em uma gramática de cunho normativo.

O presente trabalho surgiu de nossas inquietações enquanto professora recém graduada em Letras e atuante em escolas da rede pública estadual, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna – Inglês.

Por um lado, em nossa formação tivemos contato com teorias e estudos que prestigiavam variedades linguísticas, contextos e realidades de uso da língua relacionados aos sentidos produzidos e interpretados; por outro, ao chegarmos nas escolas, convivíamos com discursos – principalmente no interior de salas de professores – que proclamavam o estudo exclusivo da gramática normativa e, mesmo quando ele não era o propósito de materiais didáticos adotados por essas instituições, somente os exercícios gramaticais e classificatórios eram os escolhidos para o trabalho em sala de aula. Ouvíamos, muitas vezes, referências a aulas que somente consideravam os textos como pretextos para esses tipos de atividades. Havia, assim, uma incompatibilidade entre a teoria e à prática.

Considerando, portanto, a maior necessidade de refletir e repensar as práticas voltadas ao ensino e trabalho com questões de natureza gramatical em sala de aula, propusemos o projeto de mestrado que resultou nesse trabalho de pesquisa.

A princípio, pretendíamos abordar o “ensino de gramática” de uma maneira mais geral e englobando as diversas categorias descritas nessa gramática. Contudo, acreditamos que para que pudéssemos apresentar uma análise mais profunda e relevante, escolhemos apresentar uma das categorias que a gramática escolar perpetua: os *adjetivos*.

Definimos os adjetivos como objeto de pesquisa a fim de compreender os mecanismos geradores das noções adjetivas de qualificação. Também ressaltamos que, segundo os atuais *Documentos Oficiais*<sup>1</sup>, a leitura e a escrita devem figurar como foco do trabalho em sala de

---

<sup>1</sup> Tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, 2000) e o *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* (2012).

aula de quaisquer disciplinas e um estudo de gramática que somente estivesse reduzido a formas pouco contribuiria para esses objetivos.

Assim, o que exatamente é um adjetivo? O que sua presença ou ausência em textos pode acarretar? Como seus sentidos são produzidos? São esses sentidos previamente existentes? O embasamento teórico de nosso trabalho é constituído pela *Teoria da Operações Enunciativas e Predicativas* – TOPE – do francês Antoine Culioli.

Diante desse quadro, formulamos nossa questão de pesquisa:

*Como são os processos e mecanismos de construção das noções adjetivas<sup>2</sup> segundo a TOPE e quais são as implicações de tais processos e mecanismos de qualificação para o trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas?*

Nosso objetivo geral é contribuir para os estudos gramaticais no ensino de línguas a partir de um quadro teórico de base enunciativa. Mais especificamente, objetivamos realizar um trabalho de descrição das noções adjetivas, embasando-nos na TOPE e articular gramática e léxico em um ensino que colabore para o desenvolvimento das competências leitora e escritora de estudantes. Julgamos que a relevância desta pesquisa justifica-se por ela apresentar uma metalinguagem que valoriza operações e processos de constituição dos sentidos.

A fim de debatermos e refletirmos sobre essa questão, selecionamos primeiramente atividades proveniente de materiais didáticos utilizados em escolas da rede pública, focalizando os exercícios voltados ao estudo dos adjetivos.

Entretanto, após nossas primeiras análises, percebemos que o trabalho com as noções adjetivas, segundo a TOPE, não estava restrito somente às atividades relativas a classe gramatical que havíamos escolhido – os adjetivos - e por isso expandimos nossas discussões para atividades que objetivam o estudo de outros temas gramaticais, como os *substantivos*.

Nosso trabalho de pesquisa foi constituído pelas seguintes etapas:

- I. Identificamos como as noções adjetivas de qualificação são construídas no interior de textos, segundo os princípios e conceitos da TOPE;
- II. Selecionamos exercícios e atividades voltadas ao estudo dos adjetivos e substantivos e identificamos o que tais exercícios objetivavam que os estudantes realizassem;

---

<sup>2</sup> Ao utilizarmos a expressão “noções adjetivas” queremos nos referir às noções de qualificação que caracterizam outras noções em enunciados de textos orais e escritos. O termo “noção” é próprio da teoria que embasa esta dissertação – a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas – e será melhor explicitado no Capítulo 2. Seguindo a esse termo, fizemos a opção de utilizar a palavra “adjetivas” por ela ser, em língua portuguesa, a que possui o sentido denotativo de indicar uma caracterização de ou sobre algo, facilitando assim a compreensão global ao leitor do assunto que abordamos em nosso trabalho.

III. Apresentamos reflexões e debates, de maneira a demonstrar como as noções adjetivas são construídas pelos textos das atividades e como uma abordagem que privilegiasse os processos de construção dos sentidos dessas noções melhor contribuiria para o desenvolvimento das competências de leitura, interpretação e escrita dos estudantes.

Organizamos esta dissertação em quatro capítulos. No capítulo 1, expomos um breve histórico de questões relacionadas ao ensino de gramática em escolas brasileiras nas aulas de línguas, por entendermos que é no interior dessa área de conhecimento que os estudos relativos ao conteúdo dos adjetivos e substantivos são apresentados aos estudantes. No capítulo 2, há a descrição de nosso embasamento teórico, seguido pelo capítulo 3, em que escrevemos sobre nossa metodologia de pesquisa e informações sobre o material por nós escolhido para análise. O capítulo 4 constitui a análise. Abaixo, segue uma breve síntese de cada um desses capítulos:

- *Capítulo 1 – Breves considerações sobre gramática, ensino e aprendizagem:* neste capítulo, buscamos apresentar textos de divulgação científica produzidos por linguistas que se contrapuseram ao ensino de gramática de cunho normativo. Nele, nosso objetivo é mostrar o alcance das críticas realizadas. Na esteira de um questionamento sobre a validade de um ensino puramente gramatical, recorreremos a TOPE, que busca articular léxico e gramática nas atividades de produção e interpretação de textos, considerando os sentidos produzidos em uma situação de enunciação.

- *Capítulo 2 – Fundamentação teórica:* é neste capítulo que apresentamos nosso embasamento teórico, a TOPE, de Antoine Culioli. Nele, recuperamos conceitos dessa teoria que contribuem para nossa pesquisa.

- *Capítulo 3 – Metodologia de trabalho e apresentação do material de análise:* nossa pesquisa é de cunho qualitativo e a escolha do material para a análise, bem como os procedimentos que a caracterizaram, são descritos neste capítulo.

- *Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados à luz da TOPE:* é nesse capítulo que expomos nosso trabalho de análise e reflexão. Analisamos nele propostas de atividade com base nas ideias culiolianas, sugerindo outros modos de compreensão das noções adjetivas.

Seguido a esses capítulos, encontram-se nossas considerações finais e os anexos.

## CAPÍTULO 1

### BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE GRAMÁTICA, ENSINO E APRENDIZAGEM

A constituição da gramática como uma disciplina possui referências na Antiguidade Clássica, durante o período helenístico<sup>3</sup>, com a finalidade de promover a preservação da língua em face às invasões bárbaras. Na Grécia desse período, o trabalho dos *grammatikós* realizava-se como uma atividade filológica, no âmbito de interesses gerais sobre cultura e da revisão e compreensão crítica de obras literárias (NEVES, 2005, p.112-113), centralizando-se, portanto, na língua escrita.

Ainda segundo Neves (2005, p.116-118), ao contrário do trabalho dos filósofos, voltado para reflexões e discussões sobre a linguagem, o que caracterizou o período helenístico foi a constituição de uma disciplina gramatical de caráter independente e aplicada à crítica de textos.

São os gramáticos alexandrinos que consolidaram a passagem de análises filosóficas sobre a linguagem para análises propriamente gramaticais, codificando a gramática grega e lançando um modelo para a gramática ocidental tradicional.

Dentre os alexandrinos, a obra (*Téchne*) *Grammatiké*, de Dionísio o Trácio (170 a.C – 90 a.C) é considerada como a primeira gramática do Ocidente, editada pela primeira vez em 1715. Esse texto apresenta estudos referente à fonética e à morfologia da língua grega e divide-se em vinte parágrafos: 1.Da gramática; 2.Da leitura; 3.Do acento; 4.Da pontuação; 5.Da rapsódia; 6.Do elemento; 7.Da sílaba; 8.Da sílaba longa; 9.Da sílaba breve; 10.Da sílaba comum; 11.Da palavra; 12.Do nome; 13.Do verbo; 14.Da conjunção; 15.Do particípio; 16.Do artigo; 17.Do pronome; 18.Da preposição; 19.Do advérbio; 20.Da conjunção (NEVES, 2005, p.125-127).

Observando a divisão realizada por Dionísio, percebemos que muitas das seções delimitadas por esse estudioso no século I a.C ainda estão presente em gramáticas pedagógicas<sup>4</sup> e em ambientes escolares e livros didáticos em aulas de línguas. Entretanto, reflexões sobre o ensino e a aprendizagem voltados a conteúdos de cunho gramatical foram elaboradas e debatidas, sobretudo na segunda metade do século XX e também são

---

<sup>3</sup> De acordo com Gurpilhares e Oliveira (2011, p.20-21) em 323 a.C, com a morte de Alexandre Magno e pela fusão das culturas e povos oriundos das conquistas desse lutador, uma nova civilização surgiu, para a qual costuma-se dar o nome de helenística, e que se estendeu até princípios da era cristã. Nesse período, houve a dominação dos gregos pelo Império Macedônico; entretanto, foi a cultura grega a que se ampliou e sobressaiu.

<sup>4</sup> Tais como Cegalla (2008), Cunha & Cintra (2008) e Bechara (2009).

apresentadas em *Documentos Oficiais*, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (1998; 2000).

Neste capítulo, sabendo que as propostas de ensino e aprendizagem das marcas adjetivas e substantivas em aulas de línguas são encontradas vinculadas aos estudos de gramática, objetivamos melhor entender o que é compreendido como gramática no âmbito escolar. Também apresentaremos as reflexões de pesquisadores, professores e linguistas preocupados com o ensino de línguas, os dizeres de *Documento Oficiais* que norteiam o ensino em nosso país abordam essa temática, bem como de que maneira as noções adjetivas são tratadas em gramáticas pedagógicas e na escola básica.

### **1.1 A gramática e a escola**

Magda Soares, em seu texto “Português na escola – história de uma disciplina escolar” (2004), apresenta uma retrospectiva histórica sobre a instauração dos estudos de Língua Portuguesa (LP) em território nacional, nos quais a gramática esteve e está presente até os nossos dias. Também nos estudos de Línguas Estrangeiras (LE), sobretudo de língua inglesa, reflexões sobre o ensino de gramática são realizadas por autores como Leffa (1988), Almeida Filho (1993, 2009, 2011) e Diane Larsen-Freeman (1986, 2003).

Soares afirma que, no século XX, o estudo e a gramática do português foram ganhando autonomia ao passo que os estudos de língua latina foram excluídos do sistema escolar, resultando em uma união das áreas de retórica, poética e gramática em uma única disciplina denominada de “português” (SOARES, 2004, p.162-164). Essa fusão manteve-se até a década de 1940, período em que o ensino era restrito quase que unicamente aos filhos de famílias privilegiadas.

Na década de 1950 modificações começaram a ocorrer no conteúdo da disciplina de LP, uma vez que transformações culturais e sociais possibilitam o acesso de mais alunos às escolas. Também uma consequência dessa abertura foi a reformulação dos objetivos e funções das disciplinas escolares, já que filhos de camadas mais populares tiveram o acesso garantido à educação, visando assim a preparação de estudantes para o mercado de trabalho.

Nessa época, há uma tentativa de articulação do estudo da gramática com o texto, almejando uma possível melhora na habilidade de interpretação de textos, necessária para o cotidiano de um trabalhador:

[...] É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação de texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem de gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se **estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece**. (SOARES, 2004, p. 167, destaque nosso).

Percebemos, portanto, que o papel do estudo da gramática, embora estivesse ligado aos textos, era o que sobressaía, uma vez que o texto era analisado segundo o que a gramática oferecia de preceitos. Também nos estudos de LE, principalmente do inglês, é o método de trabalho a tradução direta de textos a partir de estudos de gramática o que se privilegiava (LEFFA, 1988).

Diane Larsen-Freeman, em trabalhos relacionados à trajetória de métodos e abordagens de ensino de língua inglesa, afirma que a tradução direta foi muito utilizada por professores de idiomas, sendo também conhecida como o método clássico para o ensino de línguas. Freeman descreve que essa metodologia de ensino tinha o propósito de

[...] ajudar os estudantes a ler e apreciar a literatura em língua estrangeira. Também era esperado que, por meio do estudo da gramática da língua alvo [a ser aprendida], os estudantes se tornassem mais familiarizados com a gramática de suas línguas maternas e essa familiaridade iria colaborar para que eles lessem e escrevessem melhor nessas línguas maternas. (FREEMAN, 1986, p.4, tradução nossa<sup>5</sup>).

Essa tradição ligada a uma gramática classificatória que se estudava nos bancos escolares nas aulas de línguas começou a enfrentar reações contrárias a partir da década de 1960, segundo Soares (2004), Bechara (1997) e Almeida Filho (2009, 2011).

Soares (2004, p.169) apresenta que com a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) de 1970 – Lei nº 5692/71 – sancionada durante o contexto da Ditadura Militar, mudanças no ensino de LP foram realizadas. Essa nova lei reformulou o ensino e alinhou a educação aos objetivos do regime militar, estando a língua a serviço do desenvolvimento da nação. Dessa maneira, a ideia era a de que quanto melhor um estudante pudesse se comunicar em suas funções enquanto trabalhador, de maneira mais efetiva ele ajudaria na consolidação da economia brasileira. Nas palavras dessa autora,

---

<sup>5</sup> [...] helping students read and appreciate foreign language literature. It was also hoped that, through the study of the grammar of the target language, students would become more familiar with the grammar of their native language and that this familiarity would help them speak and write their native language better. (FREEMAN, 1986, p.4).

A concepção da língua como **sistema**<sup>6</sup>, prevalente até então no ensino de gramática, e a concepção da língua como **expressão estética**, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, o estudo de textos, são substituídos pela concepção da língua como **comunicação**. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. (SOARES, 2004, p.169, destaques da autora).

Também no ensino de inglês LE mudanças começam a ocorrer no sentido de se privilegiar a comunicação. Almeida Filho (2011, p.81-82) afirma que antes de tais discussões começarem a aparecer no cenário nacional, a gramática como a escrita das regularidades prestigiadas de uma língua era vista como o foco dos esforços de aprendizagem e ensino de línguas, sendo que aos estudantes era necessário se “[...] conformar apenas com o aprender pela consciência das regras facilitadas pedagogicamente [...]” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.82).

Segundo esse autor, a partir de novos interesses pelos processos internos de aprendizagem de uma LE,

[...] as categorias de significados/conceitos se convertiam em nova metalinguagem para os planejadores e o procedimento de consulta aos alunos sobre seus interesses e necessidades deslocaram a gramática como preocupação central no processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua [...]. (ALMEIDA FILHO, 2009, p.91).

Diante da LDB de 1970 e dos estudos desenvolvidos durante a década de 1980, originam-se trabalhos em sala de aula baseados na abordagem também denominada de comunicativa, que prezava o estudo da língua como um conjunto de eventos comunicativos<sup>7</sup>, em que existia uma preocupação relacionada ao uso e à situação de fala (LEFFA, 1988, p.220-230).

Entretanto, tal posicionamento de encarar-se o estudo da língua como uma forma de melhor comunicar-se, juntamente com uma negação acerca dos estudos gramaticais, acabou por ser contrariado e rejeitado em anos seguintes, sendo recorrente a volta da insistência em um padrão de linguagem considerado como culto em livros didáticos. Assim, a seleção de

---

<sup>6</sup> Nesse fragmento, sistema é entendido como um conjunto de estruturas (sintáticas e morfológicas, por exemplo).

<sup>7</sup> Eventos comunicativos são entendidos, nesse enunciado, como situações de uso da língua/linguagem.

textos literários ou não e a inclusão de recomendações da gramática normativa voltam à cena escolar (BECHARA, 1997, p.11).

Após esse período e como em um movimento cíclico, novos e outros são os posicionamentos frente aos estudos gramaticais nos anos de 1980 e 1990, decorrentes sobretudo das novas contribuições das ciências linguísticas para o ensino de línguas (SOARES, 2004, p.171-172).

Entretanto, ainda nos falta esclarecer uma questão: o que seria essa gramática, sobre a qual críticas e diversos apontamentos foram e são realizados? Essa gramática tradicional (GT) muitas vezes é denominada de gramática normativa e passaremos, agora, a melhor defini-la.

A gramática normativa é a que contempla os fatos da variedade linguística socialmente prestigiada, definindo o que seria considerado como correto e, gerando assim, por oposição, o que seria errado e como a língua não deveria ser dita ou escrita (ANTUNES, 2007, p.30-31). É uma gramática que apresenta, portanto, prescrições e que se baseia sobretudo na língua escrita. Travaglia escreve que “[...] a gramática normativa aparece quando os fatos da variedade culta da língua são transformados em leis de uso [...]” (TRAVAGLIA, 1995, p.31).

É importante destacar que essa variedade culta da língua é associada à escrita e coincide, não ingenuamente, com a variedade adotada por grupos que possuem maior poder na sociedade e sendo, decorrente disso, o fato dela ter se tornado a mais prestigiada pelas mídias nacionais (GNERRE, 1991, p.24-28).

Ressaltamos também que existe uma gramática que é denominada de descritiva, que como o nome mesmo diz, descreve uma determinada variedade de língua sincronicamente, a partir do trabalho de observação do linguista. Para Franchi, essa gramática permite “[...] associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical” (FRANCHI, 2006, p.22). São esses dois tipos de gramáticas – normativa e descritiva – que podemos identificar que se encontram ligadas ao ideário nacional de uma GT, sendo que elas foram por muito tempo impostas pela escola durante aulas de línguas.

## **1.2 Reflexões e propostas sobre o ensino de gramática nas aulas de línguas**

Durante as décadas de 1980, 1990 e anos 2000, linguistas filiados a diferentes correntes teóricas publicaram trabalhos que versavam sobre o ensino de línguas e de gramática em sala de aula. Seleccionamos alguns desses autores a fim de destacarmos seus posicionamentos sobre o que seria saber e ensinar gramática.

### 1.2.1 A gramática e a aula de Língua Portuguesa como Língua Materna

O professor-doutor e linguista Mário Perini, que possui trabalhos baseados na Teoria Gerativa<sup>8</sup> (como *Para uma nova gramática do português*, 1985 e *Sofrendo a gramática*, 1997), sustenta posição contrária ao lugar comum de que “saber gramática” seria um privilégio de poucos, afirmando que “[...] apesar das crenças populares, [todos] **sabemos**, e muito bem, nossa língua” (PERINI, 1997, p.11, destaque do autor).

Também Franchi (2006) partilha de opinião associada a essas ideias e entende gramática como um saber linguístico que é desenvolvido pelo falante em sua dotação genética e em relação aos usos que o sujeito faz desse saber junto à sociedade. Esse autor afirma que

“Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (FRANCHI, 2006, p.25).

Outros autores, mais alinhados às pesquisas voltadas à Análise do Discurso<sup>9</sup> e à Linguística Textual<sup>10</sup> e Linguística Funcional<sup>11</sup>, também assumem pontos de vista associados

<sup>8</sup> A Teoria Gerativa possui suas bases nos trabalhos desenvolvidos por Noam Chomsky. Para esse estudioso, a linguagem seria inata ao homem, sendo o ser humano dotado de uma gramática universal a ser ativada no contato com as diferentes línguas. Esses estudos, que se apresentam também sobre o rótulo de Gerativismo, baseiam-se no paradigma *competência e desempenho*. Por competência, entende-se que haveria um conhecimento linguístico que permitiria ao indivíduo produzir sentenças dentro de um conjunto de regras mentalmente organizadas. Esses saberes constituem pré-requisitos para um desempenho, isto é, um comportamento linguístico determinado por convenções sociais, emocionais, psicológicas e fisiológicas de produção da linguagem (PETTER, 2011, p.17-22).

<sup>9</sup> O campo dos estudos de Análise do Discurso tomou força na década de 1970 e hoje essa área possui diversas direções, com metodologias e concepções epistemológicas diferentes; entretanto, essas distinções possuem em comum o fato de considerarem o texto como objeto de estudo e preocuparem-se com os processos de discursivização e as construções ideológicas compreendidas nas estruturas textuais analisadas (GREGOLIN, 1995, p.13-21).

<sup>10</sup> A Linguística Textual tem como preocupação o estudo do texto, entendendo que o texto é “[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdo semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais” (KOCH, 1997, p.75).

<sup>11</sup> A corrente da Linguística Funcionalista, vinculada à Escola Linguística de Praga, teve sua origem com o Círculo Linguístico de Praga, fundado em 1926 e que tem como nome de destaque Roman Jakobson. Nessa perspectiva teórica, o uso de expressões linguísticas na interação verbal é considerado, ocorrendo a análise da estrutura gramatical de toda a situação comunicativa. As sentenças, por exemplo, são determinadas pelo uso e contexto comunicativo em que ocorrem (PETTER, 2015, p.22-23). Para mais detalhes, sugerimos o artigo escrito por Jakobson, “Linguística e poética”, em que são propostas as seis funções da linguagem que esquematizam a comunicação, a saber: a função emotiva (centrada no remetente), a função conativa (centrada no destinatário), a função referencial (centrada no contexto), a função poética (centrada na mensagem), a função fática (centrada no contato) e a função metalinguística (centrada no código).

à ideia de que todos sabem gramática, uma vez que é ela que estrutura as línguas e que é colocada em funcionamento com a atividade oral dos indivíduos.

Neves, autora e pesquisadora do campo da Linguística Funcional, em seu livro *Gramática na escola*<sup>12</sup> (2010), afirma que são dois os tipos de conceitos de gramáticas que, usualmente, os docentes possuem. Um primeiro conceito refere-se à gramática como um conjunto de regras e um segundo à gramática como um sistema de descrições da língua e de suas funções (NEVES, 2010, p.40). Assim, essas concepções de GT foram transmitidas e cultivadas em sala de aula, resultando em uma exclusiva exercitação da metalíngua e da metalinguagem.

Essa autora defende o trabalho em aulas com a produção e recepção textos, apontando para o fato da gramática como parte que os constitui intrinsecamente e que, isolada, não gera resultados válidos de aprendizagem. Na perspectiva funcionalista que embasa os trabalhos de Neves, o texto deve ser entendido como o que organiza informações, o que organiza a interação linguística e também como uma organização semântica. Privilegiando-se desse olhar à organização das unidades de informação que compõem um texto, o trabalho em sala de aula seria mais eficaz naquilo que se refere à recuperação da sequência dos blocos informativos e ao entendimento das modalidades de frases. Ademais, os aspectos coesivos, compreendidos como as relações semânticas de dependência entre itens, seriam melhor estudados, uma vez que as teorizações constantes de manuais de gramática pouco se relacionam com o uso da língua pelos estudantes (NEVES, 200, p.49-57).

Geraldi, professor-doutor e linguista do campo da Análise do Discurso, destaca em suas obras a importância de um trabalho com textos nas aulas de línguas, criticando as tradicionais prescrições da gramática normativa ainda presentes nas escolas. Dentre suas obras que tratam dessa temática, destacamos *Portos de Passagem* (1991), *O texto na sala de aula* (2007)<sup>13</sup> e *A aula como acontecimento* (2015).

Nessas obras, Geraldi aponta para a necessidade de que práticas de linguagem deveriam ser incorporadas à sala de aula, sendo elas práticas não artificiais, mas reais. Também o processo de interlocução, entendido pelo autor como o espaço para a produção de linguagem, bem como para a constituição dos sujeitos, é ressaltado (GERALDI, 1991, p. 5-10). Essas novas práticas seriam necessárias uma vez que exercícios classificatórios e de categorização são questionáveis no que se refere ao real efeito para a aprendizagem de uma

---

<sup>12</sup> Esse livro possui sua primeira edição datada do ano de 1990 e é resultante de uma pesquisa realizada na época com 170 professores de Língua Portuguesa em quatro cidades do Estado de São Paulo.

língua e para as reflexões sobre os sentidos produzidos no uso dela. Esse professor afirma que, no lugar de um ensino prescritivo da gramática, deveria haver

[...] muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver não só a competência linguística dos falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com discursos/textos, mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos/textos. (GERALDI, 2015, p.186).

Assim, o autor possui uma visão de que a aula de LM necessita de uma maior ênfase no desenvolvimento de competências produtivas para o uso da língua e nos modos de funcionamento da linguagem, contemplando a reflexão sobre recursos expressivos e sobre suas relações de semelhanças e diferenças (GERALDI, 2015, p. 186).

Também, Geraldi defende que deveriam ser oportunizadas aos estudantes atividades que possibilitassem o domínio de outras formas de falar, e não somente aquelas que fazem parte da esfera cotidiana de cada aluno, sem que para isso se recorra ao puro ensino da metalinguagem, afirmando que

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 2007, p.45-46).

Sendo atividades distintas, o autor argumenta que o predomínio no ensino de línguas foi o relacionado à descrição linguística, contrariando as ideias voltadas ao entendimento e à produção de enunciados, por ele compreendidas como centrais em uma sala de aula.

Esses posicionamentos de Geraldi, com publicações já na década de 1980, centralizam que o texto deve atuar como foco nas aulas de línguas, sendo pela leitura, compreensão e produção de textos orais e escritos que os estudantes realmente teriam o domínio para o uso da língua. No que se refere as atividades de cunho gramatical, o autor as denomina de atividades de análise linguística, sendo elas não a “[...] mera catalogação de dados sob rótulos ou mero conhecimento de uma metalinguagem, mas sim reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas [...]” (FONSECA; GERALDI, 2007, p.107).

---

<sup>13</sup> Embora com edição de 2007, este livro é uma coletânea de textos produzidos por Geraldi e outros autores na década de 1980.

Entretanto, o autor também argumenta que o foco das ideias por ele defendidas, a fim de tratar de maneira diferente o ensino de LM, com a valorização da presença do texto em sala de aula e do estudo dos gêneros textuais a partir das esferas das atividades humanas, ainda se apresenta de forma distorcida. Essa descaracterização é marcada por práticas que reduzem o gênero a um conteúdo que deve ser exercitado pelo estudante e não entendido como um processo para a atividade discursiva (GERALDI, 2015, p.77-80)<sup>14</sup>.

Já Ilari, no capítulo “Linguística e o ensino da língua”, de seu livro *A linguística e o ensino da língua portuguesa* (1992), relata que as inovações que ocorreram no campo dos estudos da linguística no século XX, além da inclusão dessa área de conhecimento como uma disciplina nos cursos de Letras a partir da década de 1960, deveriam ter provocado maiores mudanças no ensino de LM, o que não ocorreu da maneira como era esperada pelo autor:

Era de esperar que [...] [houvesse] uma recessão profunda do chamado “ensino gramatical”, em particular do ensino da nomenclatura, que tem na análise sintática e morfológica sua estratégia mais tradicional. [...]  
 Era de esperar também que o ensino do Português visasse explicitamente a proporcionar ao aluno a experiência dos vários níveis e registros de fala; [...]  
 Era de esperar que os conteúdos a serem ensinados incluíssem explicitamente os elementos típicos da expressão falada.  
 Por fim, cabia a expectativa de que o ensino tirasse o maior partido possível da ligação entre fala e situação de fala, proporcionando “exercícios autênticos”.  
 De fato, muito pouco dessa reforma se realizou. [...] (ILARI, 1992, p. 102-103).

Ao contrário das expectativas do autor, os livros didáticos da época em que esse seu texto foi produzido (início da década de 1990) continuavam a ter como objetivo principal o ensino de nomenclatura gramatical, mesmo com a inserção de textos com modalidades linguísticas informais e questões voltadas à temática da Teoria da Comunicação (ILARI, 1992, p.105-106).

Também Bechara (1997) ao escrever sobre o ensino de línguas, em *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?*, afirma que a escola básica deveria possuir como um de seus papéis a formação de estudantes que fossem falantes políglotas em sua própria língua materna (BECHARA, 1997, p.12-17). Para ele, o professor de LP não deve cometer o erro de entender como língua a ser ensinada somente aquela que coincide com a variedade denominada “cultura”, ao passo que a sociedade também não deve interpretar que, diante da

---

<sup>14</sup> Essa referência se refere ao texto “Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos”, do ano de 2009, mas apresentado como parte do livro **A aula como acontecimento**, o qual consultamos com a edição de 2015.

liberdade de cada indivíduo em usar quaisquer variedades linguísticas, a língua “cultura” deva ser desprezada ou repudiada. Segundo o autor, ambas essas atitudes constituem um posicionamento de opressão, já que tendem a impor uma ou outra variedade (BECHARA, 1997, p.14-15).

### 1.2.2 A gramática e a aula de inglês como Língua Estrangeira

No ensino de inglês como LE a gramática também tornou-se um assunto debatido por pesquisadores e professores nas últimas décadas do século XX. Segundo James Williams, em seu texto *Prescriptive grammar in our schools (Gramática prescritiva em nossas escolas*, em tradução nossa), nessa época quando ao se debater o ensino de gramática em LE, encontrava-se o senso comum de que

Em quase todos os casos, a gramática escolar [...] [era] a gramática tradicional. Ela [...] [estava] preocupada principalmente com a correção e com os nomes categóricos para as palavras que compõem as sentenças. Assim, os alunos [...] [estudavam] termos gramaticais e certas "regras" que deveriam estar associadas à correção. [...]. (WILLIAMS, 2009, p.50, tradução nossa<sup>15</sup>)

Para esse pesquisador, o problema de um ensino de línguas baseado em um viés gramatical não era propriamente o estudo da gramática, mas sim a maneira como esse estudo era realizada nas salas de aula, com exercícios que muitas vezes tinham somente como foco a metalinguagem (WILLIAMS, 2009, p.40-42). Esse autor defende que existem razões que legitimam o ensino de gramática nas escolas em aulas de LE, sobretudo, de inglês e, em suas palavras,

Uma das mais importantes [razões] está relacionada ao fato que nós usamos a linguagem para definirmos nós mesmo e o mundo a nossa volta. Algo tão importante merece ser estudado. Ademais, o conhecimento de gramática desempenha um papel na escrita. Ela fornece informações sobre forma e função que permitem aos estudantes estudar a linguagem e a forma como nos comunicamos. **Assim, a própria gramática não leva a uma escrita melhor, mas o estudo da gramática nos dá ferramentas que permitem**

---

<sup>15</sup> In nearly every instance, school grammar [...] [was] traditional grammar. It [...] [was] concerned primarily with correctness and with the categorical names for the words that make up sentences. Thus, students [...] [studied] grammatical terms and certain ‘rules’ that are supposed to be associated with correctness. [...]. (WILLIAMS, 2009, p.50).

**um ensino mais eficaz da escrita.** (WILLIAMS, 2009, p.41, destaques do autor, tradução nossa<sup>16</sup>).

Também de acordo com trabalhos de Almeida Filho, na década de 1980, o ensino de inglês como LE no Brasil era caracterizado pela ausência de diretrizes estáveis, ocorrendo também a predominância da

[...] noção centralizante da estrutura gramatical em torno do que se [...] [montavam] [...] [nas] unidades dos planejamentos escolares e [...] [nos] livros didáticos. [...] Na aprendizagem formal das línguas [...] a ênfase [...] [era] invariavelmente na norma gramatical e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.57-58).

O autor ainda afirma, embasando-se em Wilkins (1976), que a seleção de estruturas gramaticais era sim necessária para o ensino de inglês LE, mas seria insuficiente quando utilizada como único método (ALMEIDA FILHO, 1993, p.58). Fazia-se necessário estabelecer um vínculo entre a gramática e o discurso comunicativo, uma vez que

Unidades fragmentadas da gramática como ‘o presente simples’, a ‘forma da 3ª pessoa do singular dos verbos’ não [...] [eram] mais suficientes, da mesma forma como não [...] [eram] as funções comunicativas fragmentadas como as ‘descrições’, as ‘expressões do que se gosta’ e as ‘opiniões’. A integração de ambas em unidades do discurso maiores (como os eventos de fala) [...] [transcenderia] as suas limitações ao nível comunicativo quando assim isoladas. [...]. (ALMEIDA FILHO, 1993, p.59).

Almeida Filho defendeu<sup>17</sup> assim, que o ensino de inglês LE fosse embasado em uma abordagem comunicativa, que privilegiasse situações de uso da língua. Entretanto, tal abordagem de ensino que visava às competências<sup>18</sup> comunicativas também passou a ser equivocadamente compreendida como uma abolição total ao ensino de gramática. Na realidade, essa abordagem de ensino pressupunha o anticontralismo da gramática para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, sendo que nela a dimensão linguística da forma não era o que mais importava (ALMEIDA FILHO, 2009, p.98-99).

---

<sup>16</sup> One of the more important is related to the fact we use language to define ourselves and the world around us. Anything so important deserves study. In addition, knowledge of grammar does play a role in writing. It provides information about form and function that enables students to study language and how we communicate.[...] **Thus, grammar itself does not lead to better writing, but grammar study gives us tools that allow for more effective teaching of writing.** (WILLIAMS, 2009, p.41, destaques do autor).

<sup>17</sup> E defende, até os dias de hoje, juntamente com outros autores.

<sup>18</sup> Entendemos aqui, por competência, as habilidades que os falantes possuem.

Seguindo esse pensamento, Margonari (2001), embasada em texto de Canele (1996), afirma que na abordagem de ensino focalizada na competência comunicativa quatro são as dimensões que estão relacionadas a ela e integram-na. Essas dimensões são entendidas como outras competências que dela fazem parte, sendo elas a competência gramatical, a competência sócio-linguística, a competência discursiva e a competência estratégica<sup>19</sup>. Dessa maneira, corroborando com o que Almeida Filho descreve, a gramática faz-se presente nessa abordagem de ensino – descrita como competência gramatical, mas não é o cerne que orienta metodologias advindas dela. Essa competência gramatical é definida como

[...] o domínio do conhecimento e das habilidades sobre o código linguístico verbal ou não-verbal e inclui características e regras da língua como a fonologia, a ortografia, o vocabulário e a formação de palavras e sentenças. (MARGONARI, 2001, p. 34)

Decorrente disso, a competência gramatical encontra-se diretamente vinculado com outra, a discursiva. Nela, estão as combinações que o sujeito realiza com as formas gramaticais e os significados delas provenientes para a realização de textos verbais escritos ou não (MARGONARI, 2001, p. 34-35). Assim, características relacionadas à formação de enunciados que integram textos continuam sendo importantes no ensino de inglês como LE, mas não no formato de exercícios que propunham somente o preenchimento de lacunas ou a classificação de palavras.

As demais dimensões referidas focalizam o contexto social e cultural em que a comunicação nas línguas ocorria (dimensão sócio-linguística) e as estratégias que os falantes empregavam para iniciar, dar prosseguimento ou finalizar um texto escrito ou falado (dimensão estratégica).

Uma outra abordagem de ensino de inglês como LE, que ficou conhecida a partir da década de 1980, é a abordagem de ensino baseada em tarefas (do inglês *task-based teaching approach*). Essa abordagem se intensificou nas salas de aula por suas críticas à aplicação, na área da educação, de conceitos e atividades pautadas nas premissas do estruturalismo. As tarefas, também como uma vertente do ensino a partir das competências comunicativas, focalizavam e focalizam, até os dias atuais, a interação e o uso da língua, e não puramente a memorização de estruturas gramaticais que pouco possuem relevância para os aprendizes (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000).

---

<sup>19</sup> Para maiores detalhes sobre essas dimensões, sugerimos a leitura da obra RICHARDS, Jack., C.; SCHMIDT, Richard., W. **Language and communication**. New York: Longman, 1996.

No trabalho com tarefas nas aulas de inglês LE, Rod Ellis, em seu texto *The methodology of task-based teaching* (2002) (*A metodologia de ensino baseado em tarefas*, em tradução livre), descreve a existência de três etapas para as atividades que podem constituir uma tarefa comunicativa, sendo elas a pré-tarefa, a tarefa e a pós-tarefa.

A pré-tarefa é definida como uma preparação e o oferecimento de subsídios para a realização da tarefa pelos estudantes, ao passo que é na etapa pós-tarefa que são encontrados os estudos gramaticais dessa abordagem. Nas palavras desse professor, essa última etapa possui como objetivos centrais

[...] (1) possibilitar uma nova oportunidade de desempenho para a tarefa, (2) incentivar a reflexão sobre como foi o desempenho realizado na tarefa e (3) **atentar para as formas [linguísticas] utilizadas que foram problemáticas para o desempenho dos alunos durante a realização da tarefa.** (ELLIS, 2002, p.93, tradução nossa<sup>20</sup>, destaque nosso)

Novamente nessa abordagem, os conhecimentos linguísticos e relacionados às formas e estruturas das línguas não são colocados como o foco da aula, mas sim são explicitados à medida que o trabalho com os textos orais e escritos ocorre e também conforme às necessidades que as atividades suscitam.

Larsen-Freeman, outra autora que possui textos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, em trabalhos publicados na década de 1990 e nos anos 2000 (1997, 2003) não nega a importância dos estudos gramaticais para o ensino e para a aprendizagem de inglês como LE. Essa pesquisadora possui uma concepção de gramática que foge ao senso comum de gramática tradicional, afirmando que

Gramática é frequentemente mal-entendida no campo de ensino de línguas. O equívoco está na visão de que a gramática é uma coleção de regras arbitrárias sobre estruturas estáticas na língua. Outras alegações questionáveis são de que as estruturas não precisam ser ensinadas, que os alunos irão adquirir [essas estruturas] por conta própria, ou que se as estruturas forem ensinadas, as lições serão entediantes. Consequentemente, a abordagem de ensino comunicativo e baseado na proficiência às vezes limitam de forma indevida a gramática. Muitas das alegações sobre a gramática merecem ser chamadas de mitos [...]. (LARSEN-FREEMAN, 1997, p.1, tradução nossa<sup>21</sup>)

<sup>20</sup> [...] (1) to provide an opportunity for a repeat performance of the task, (2) to encourage reflection on how the task was performance, and (3) **to encourage attention to for, in particular to those forms that proved problematic to the learners when they performed the task.** (ELLIS, 2002, p.93, destaque nosso).

<sup>21</sup> Grammar is often misunderstood in the language teaching field. The misconception lies in the view that grammar is a collection of arbitrary rules about static structures in the language. Further questionable claims are that the structures do not have to be taught, learners will acquire them on their own, or if the structures are taught, the lessons that ensue will be boring. Consequently, communicative and proficiency-based teaching

Para Larsen-Freeman, a partir de seu posicionamento apresentado acima, existem mitos em relação ao que seria gramática, muitos deles convergindo para o entendimento de que essa área de conhecimento seria somente um conjunto de regras.

Entretanto, essa autora defende que são três as dimensões encontradas nos estudos de gramática em aulas de inglês LE, sendo que tais estudos são dinâmicos e não devem ser caracterizados somente como normas a serem seguidas. Ela declara ainda que, caso a gramática seja compreendida como somente uma “[...] coleção de regras, normas, partes do discurso e paradigmas verbais – não é surpreendente que a menção à gramática cause uma reação negativa por parte de muitos estudantes” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p.24, tradução nossa<sup>22</sup>), sendo necessária uma nova abordagem para esses estudos em sala de aula.

As três dimensões referidas pela estudiosa são a forma, a significação e o uso<sup>23</sup>. A primeira dessas dimensões – a da forma – consiste, segundo Larsen-Freeman, nas unidades da linguagem que são visíveis e nos sons que podemos ouvir, como fonemas, morfemas e a estrutura sintática. Já a dimensão da significação focaliza a denotação e os significados literais dos vocábulos ao passo que a dimensão do uso contempla, como o próprio nome anuncia, as funções sociais de palavras, enunciados e textos no uso corrente da linguagem, bem como as características de gêneros discursivos (LARSEN-FREEMAN, 2003, p.34-35). Essas dimensões encontram-se interligadas e devem, para a autora, estar contempladas nos estudos gramaticais em LE.

A partir desse posicionamento, Larsen-Freeman (2003, p.13) defende que a gramática deve ser entendida como uma habilidade e, dessa maneira, ela deve ser desenvolvida nas aulas de inglês LE. Assim, ademais da leitura, escrita, fala e escuta, a gramática é uma quinta habilidade que deveria ser focalizada no ensino e aprendizagem de línguas. O desenvolvimento dessa quinta habilidade deveria ocorrer a partir de atividades significativas e que também modificassem as atitudes dos estudantes frente ao ensino de gramática, não o compreendendo como algo cansativo.

Atualmente, as aulas de LE não são focalizadas em um único método de ensino ou uma única abordagem considerada como correta. A partir de trabalhos de Kumaravadivelu (2006), as ideias relacionadas à pedagogia do pós-método ganharam força, não existindo uma

---

approaches sometimes unduly limit grammar instruction. Of the many claims about grammar that deserve to be called myths [...].(LARSEN-FREEMAN, 1997, p.1).

<sup>22</sup> “[...] a collection of rules, norms, parts of speech, and verb paradigms – it is not surprising tha the mention of grammar invokes a negative response on the part of many students” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p.24).

<sup>23</sup> Form, meaning/semantics, use/pragmatics.

única maneira de organizar as aulas de línguas, mas sim sendo necessário considerar as necessidades dos estudantes e o contexto de ensino, focalizando o aprendizado.

Assim, os conteúdos gramaticais nas aulas de inglês LE, bem como nas aulas de LP como LM, não são a única finalidade ou objetivo de aprendizado, como orientam os *Documentos Oficiais* que apresentamos na próxima seção.

### 1.2.3 O ensino de gramática e os *Documentos Oficiais*

A centralidade com o trabalho com textos nas aulas de línguas e a preocupação com a reflexão sobre o funcionamento da linguagem e seus recursos expressivos, debatidos por Geraldi, Neves, Ilari, Almeida Filho e também outros autores para o ensino de LM e LE é o que, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, apresenta-se com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para os anos finais do Ensino Fundamental (EF) (1998) e para os anos do Ensino Médio (EM) (2000).

Os PCN introduziram novas diretrizes para a educação básica do nosso país, tanto no âmbito das escolas públicas como das escolas privadas. Propondo uma unificação dos currículos oficiais, eles tornam-se documentos orientadores para a prática docente em sala de aula e para a elaboração de materiais didáticos, visando à formação de estudantes críticos e reflexivos para a sociedade contemporânea.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998b, p.5).

Segundo esse documento, o estudo da linguagem deve permear as diversas áreas de conhecimentos, possuindo um maior foco no ensino de línguas.

Nos PCN, a linguagem é entendida como uma atividade discursiva e cognitiva, ao passo que a língua se encontra em um domínio de um sistema simbólico utilizado pelas comunidades linguísticas. Assim, a linguagem é uma atividade passível de usos distintos e de ser desenvolvida em uma competência discursiva (BRASIL, 1998b, p.19; p.34).

Em relação ao estudo de uma GT, críticas são elaboradas e destacamos a maneira em que elas estão apresentadas nos PCN, como

[...]

- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;

[...]

- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;

[...]

(BRASIL, 1998b, p.18).

Com isso, considera-se que o ensino pautado somente em uma perspectiva normativa, perpetuando noções preconceituosas, sem valorizar a conjuntura em que o estudante está inserido, não é saudável ao ambiente escolar e nem realiza um papel de extrema relevância para os estudos de LM e de inglês LE.

Partindo-se desse posicionamento, o foco dos estudos, segundo os PCN, deveria incidir em práticas de linguagem, entendidas como responsáveis pela comunicação, pelo acesso e entendimento de informações e construção do conhecimento individual e coletivo (BRASIL, 1998b, p.20), tal como Geraldi apresentou em seus trabalhos na década de 1980, a partir de um ponto de vista enunciativo (2006, p.41- 46).

Com essas premissas, o estudo de textos orais e escritos, inseridos em tipos e gêneros diversos, tornou-se o foco para o ensino e aprendizagem de línguas. Assim, intenções e múltiplas significações deveriam ser trabalhadas em sala de aula, aproximando os estudantes de situações comunicativas reais e exercitando suas competências linguísticas e estilísticas.

Diante desse panorama, os estudos voltados à área de gramática ficaram subordinados aos textos<sup>24</sup>, às estruturas e constituição deles. Como o exposto nos PCN,

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de

---

<sup>24</sup> Os PCN entendem texto como um “[...] produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão [...]” (BRASIL, 1998b, p.21) e também como uma “[...] sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global.” (BRASIL, 1998b, p.21).

ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998b, p.28).

Essa gramática, contudo, não é definida nesse documento como a gramática estritamente tradicional, de cunho normativo, que prescreve regras. É, por sua vez, uma gramática voltada às necessidades suscitadas para a compreensão, para a leitura e para a produção de textos. Também uma nova metodologia para esse ensino deve ser realizada, partindo não de classificações, mas de reflexões do estudante. Especificamente para o ensino de inglês como LE, os estudos gramaticais são descritos como fazendo parte de um conhecimento sistêmico, que juntamente com os conhecimentos de mundo e de organização de textos compõe a competência comunicativa que deve ser aprimorada junto aos estudantes (BRASIL, 1998c, p.29-30). Esse conhecimento sistêmico é entendido como

[...] os vários níveis da organização lingüística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua. (BRASIL, 1998c, p.29).

Além desses aspectos, propostas de atividades articuladas e não estanques em si mesmas são consideradas para uma melhor aprendizagem do discente.

O estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente, os instrumentos expressivos de que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva. (BRASIL, 1998b, p.79-80).

A rede pública de ensino do Estado de São Paulo, por sua vez, possui, desde 2008, um *Currículo Oficial* para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF) e para o Ensino Médio (EM). Como uma maneira de organizar esse documento, as áreas do conhecimento foram divididas. Para as séries iniciais, os documentos norteadores são o material do programa *Ler e Escrever* e o *Currículo do EMAI – Educação Matemática para os Anos Iniciais*. Para as séries finais do EF e EM, existem os currículos de *Ciências da Natureza*, de *Ciências Humanas*, de *Matemática* e de *Linguagens e Códigos*. Esses currículos foram organizados buscando unificar o ensino em toda a rede e materializaram-se com a distribuição de materiais didáticos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP).

O *Currículo Oficial de Códigos e Linguagens*, em que encontramos referências para o estudo e ensino de LP e de inglês LE, centra-se na questão da construção do conhecimento a partir da capacidade comunicativa do falante, sendo a linguagem assim entendida. Nesse *Currículo*, o texto, verbal ou não, nos diferentes gêneros em que pode ocorrer, assume papel fundamental para o estudo de línguas.

Também aspectos gramaticais devem ser abordados com base nos textos apresentados. Como o dito no próprio documento, em versão do ano de 2012, ao descrever a organização do material que distribui às escolas da rede pública estadual,

[...] nosso olhar gramatical seguirá a organização tradicional apresentada pelos livros didáticos, tendo, no entanto, o cuidado de expor os temas dentro da perspectiva das variedades linguísticas e textuais. (SÃO PAULO, 2012, p.37).

Dessa maneira, esses estudos estão circundados por práticas sociais relativas a essas situações apresentadas. Entretanto, esse próprio documento admite que, em razão das diferenças das variedades linguísticas que os estudantes podem possuir em relação ao que é reconhecido como norma culta, também momentos de sistematização de conhecimentos gramaticais – relacionados ao padrão culto e, em consequência, a uma gramática de prescrições – podem ser apresentados no material:

No que diz respeito aos estudos dos aspectos gramaticais da língua, gostaríamos de ressaltar [...] que haverá momentos de sistematização, com destaque maior para os temas que geram mais problemas de uso para os falantes (em razão das diferenças entre norma-padrão e outras normas). [...] (SÃO PAULO, 2012, p.37).

Por meio dos *Cadernos do Aluno* e do *Caderno do Professor*, material didático oficial baseado no *Currículo* e distribuído pela SEE- SP, a concepção de gramática que é adotada mescla-se com a proposição de exercícios de cunho reflexivo e situações que focalizam uma gramática normativa e descritiva, a fim de sistematizar possíveis aspectos que constituem dúvidas dos estudantes<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Os materiais didáticos *Cadernos do Aluno* e *Cadernos do Professor* foram distribuídos para as escolas da rede estadual de ensino até o final do ano de 2018. Em 2019, diante das mudanças decorrentes da nova *Base Nacional Curricular Comum*, reformulações do currículo paulista começaram a ocorrer, como a publicação do *Currículo Paulista Versão Um*, não sendo esses *Cadernos* mais entregues aos alunos e professores. Maiores informações são apresentadas no *Boletim Semanal da Diretoria de Ensino da Região de Araraquara (DERA) número 243 de 01 de fevereiro de 2019*, disponível em <https://deararaquara.educacao.sp.gov.br/boletim-semanal/>.

A partir do final do ano de 2018, com a homologação da nova *Base Nacional Comum Curricular*<sup>26</sup> (BNCC), a SEE elaborou novos documentos a fim de nortear o ensino da rede estadual de São Paulo, alinhados agora não somente aos PCN mas também à BNCC. Esses novos documentos foram divulgados em outubro de 2018, divididos por disciplinas e denominados de *Currículo Paulista Versão Um*<sup>27</sup>.

O *Currículo Paulista Versão Um* para as áreas de LP e de inglês LE, quanto ao estudo de gramática, apresenta orientações que seguem a mesma linha do *Currículo de Códigos e Linguagens* do ano de 2012. São as situações de uso da língua e da linguagem que embasam o ensino e a aprendizagem de línguas, devendo os estudos gramaticais serem realizados concomitantemente às práticas sociais de leitura e de escrita em LM e LE (inglês), segundo o exposto na própria BNCC. Especificamente para a área de LM, esse a nova BNCC orienta que

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 2018, p.139).

E para os estudos de inglês como LE, no eixo dos conhecimentos linguísticos, a BNCC apresenta que

O eixo Conhecimentos Linguísticos consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, **sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita**. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa [...]. (BRASIL, 2018, p.245, destaque nosso).

Assim, os estudos gramaticais nas aulas de línguas foram alvos de debates e mudanças ao longo dos anos, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. A compreensão de textos orais e escritos e dos diversos sentidos originados por eles faz-se de grande importância

<sup>26</sup> Maiores informações estão disponibilizadas em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

<sup>27</sup> Maiores informações estão disponibilizadas em <https://sites.google.com/view/curriculopaulista>.

na formação de estudantes críticos para com a sociedade em detrimento de regras de uma GT estática.

Passaremos, agora, a apresentar considerações sobre os adjetivos e como a gramática e a escola abordam esse tema.

### 1.3 As noções adjetivas, a gramática e a escola

As classes de palavras que são ainda hoje apresentadas nas gramáticas escolares e materiais didáticos possuem sua origem nos trabalhos dos gregos antigos, conforme o exposto anteriormente. Uma vez que nossa pesquisa possui como foco de análise as noções adjetivas, visando contribuir para o ensino de línguas, dedicaremos esta seção a maneira como essa marca é apresentada comumente nas escolas, que é com o rótulo de ‘categoria ou classe dos adjetivos’.

Retomando a obra (*Téchne*) *Grammatiké*, nela Dionísio o Trácio apresentou um parágrafo em que dissertava sobre o nome e suas classificações, bem como sobre as espécies em que esses nomes se distribuía. Essas espécies seriam o que hoje são correspondentes aos substantivos, adjetivos, pronomes e numerais (NEVES, 2005, p.157-159). A espécie que se refere aos *adjetivos*, especificamente, é denominada de *epíteto*, tendo sua definição como “[...] o que é atribuído homonimicamente a nomes próprios e comuns e que indica elogio ou censura. Por exemplo: sábio [...]; rápido [...]; rico [...]” (NEVES, 2005, p.159).

Também Apolônio Díscolo (II d.C) escreveu sobre o *nome* em sua obra *Da sintaxe*, mantendo o *adjetivo* inserido nessa categoria, observando que esse não era um designador do termo de que se fala (NEVES, 2005, p.175).

Já a gramática de Port Royal (1660) apresenta definições para os nomes *substantivo* e *adjetivo*. Nessa gramática, os adjetivos são descritos como aqueles que deveriam estar juntos a outros nomes do discurso para poder significar, ao contrário dos substantivos: “[...] foram chamados adjetivos mesmo aqueles que significam substâncias [substantivos], quando, por sua maneira de significar devem estar junto a outros nomes no discurso” (ARNAULD e LANCELOT, 1992, p.31). Por essa razão, são também ditos como *a maneira das coisas*, tendo sua existência em um texto relacionada aos substantivos.

Atualmente, os manuais de gramática apresentam os *adjetivos* em capítulos separados dos substantivos, a exemplo das gramáticas de Rocha Lima (2000), Cunha & Cintra (2008) e

Bechara (2009). Seleccionamos, então, esses manuais para uma exposição de como os adjetivos são apresentados na atualidade<sup>28</sup>.

Rocha Lima, em sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, conceitua o *adjetivo* como “[...] a palavra que restringe a significação ampla e geral do substantivo” (ROCHA LIMA, 2000, p.96). A essa definição, são seguidas outras definições e listas de exemplos de ‘tipos’ de adjetivos relacionados com o gênero, o número e graus de significação do adjetivo (comparativo ou superlativo, por exemplo).

Cunha & Cintra (2008) em *Nova Gramática do Português Contemporâneo* definem adjetivo como uma categoria que é “[...] essencialmente um modificador do substantivo” (CUNHA & CINTRA, 2008, p.256) e que possui duas funções primordiais: primeiro, caracteriza os seres, objetos ou noções que são nomeadas pelos substantivos, podendo indicar uma qualidade ou um defeito, um modo de ser, um aspecto ou uma aparência e um estado; em segundo lugar, podem estabelecer junto ao substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência e outras funções (CUNHA & CINTRA, 2008, p.256).

Também Evanildo Bechara apresenta em sua *Moderna Gramática Portuguesa* (2009) uma definição para os *adjetivos*. Ele afirma que o *adjetivo* é uma “[...] classe de lexema que se caracteriza por constituir a **delimitação**, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma **parte** ou a um **aspecto** do denotado” (BECHARA, 2009, p.142, destaques do autor).

Assim, embora colocados de maneira separada, os adjetivos são nessas gramáticas relacionados aos substantivos em suas definições, tal qual o que ocorreu na Grécia Antiga. Essa associação também ocorre em materiais didáticos voltados ao ensino de LM e inglês LE, como exemplificaremos a seguir.

As coleções de livros didáticos utilizadas atualmente em escolas básicas brasileiras, de todas as disciplinas que constam nos currículos oficiais, antes de serem distribuídas a esses centros de ensino, passam por uma avaliação realizada por profissionais vinculados ao *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD)<sup>29</sup>. Para essa avaliação, são

---

<sup>28</sup> Utilizamos o termo “atualidade” por, embora esses manuais tenham tido suas primeiras versões anos atrás, ainda circulam em ambientes de formação de professores e cursos de graduação da área de Letras e Linguística.

<sup>29</sup> O *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* – PNLD – é o programa mais antigo de distribuição de livros e obras didáticas aos alunos do ensino básico no Brasil, tendo sua origem no ano de 1937 (naquela época com outra denominação e vinculado ao Instituto Nacional do Livro) (Decreto de Lei nº93 de 21 de dezembro de 1937). Atualmente, esse programa avalia e distribui obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação básica. Mais informações são disponibilizadas e podem ser acessadas nos sites <http://www.fnnde.gov.br> e <http://portal.mec.gov.br>.

considerados aspectos que demonstrem que tais materiais didáticos estejam em consonância com as orientações dos PCN na abordagem que apresentam dos conteúdos a serem estudados.

Em geral, o conteúdo dos adjetivos é apresentado nos volumes destinados aos sextos anos do EF das coleções didáticas de Língua Portuguesa. Apresentaremos como duas coleções didáticas, *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar (2015)<sup>30</sup> e *Tecendo Linguagens*, de Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo de Araújo (2015) abordam a temática dos adjetivos.

No livro *Português Linguagens*, os adjetivos são conceituados como palavras que modificam os substantivos – isto é, são estudados em relação as palavras que a GT reconhece como substantivos - e que podem ser classificados como simples, compostos ou pátrios/gentílicos:

### Figura 1: Conceituando o adjetivo (*Português Linguagens*)

#### CONCEITUANDO

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

As palavras que modificam os substantivos, atribuindo-lhes certas características, são chamadas de **adjetivos**.

Fonte: *Português Linguagens*, p.111.

<sup>30</sup> Essa é a coleção didática que utilizamos em nossa análise. Maiores informações sobre ela são apresentadas nos capítulos 3 e 4.

**Figura 2: Classificação dos adjetivos (*Português Linguagens*)**

**Classificação dos adjetivos**

Os adjetivos podem ser classificados em:

**simples**

São os adjetivos formados por uma só palavra: laranja **madura**      noite **enluarada**

**compostos**

São os adjetivos formados por duas ou mais palavras: camiseta **azul-marinho**      política **econômico-financeira**

**pátrios ou gentílicos**

São os adjetivos utilizados para indicar procedência ou nacionalidade: vinho **português**      exército **russo**

Fonte: *Português Linguagens*, p.113.

O livro didático *Tecendo Linguagens* define os adjetivos como palavras que modificam o significado de outras palavras, atribuindo a elas características:

**Figura 3: Conceituando o adjetivo (*Tecendo Linguagens*)**

**IMPORTANTE SABER**

Como vimos no poema “Identidade”, palavras como “lutador” e “malcriado” alteram o sentido do texto, caracterizando o “caubói” e o “moleque”. Não está se falando de qualquer caubói, nem de qualquer moleque. Essas palavras são chamadas **adjetivos**.

Os **adjetivos** são palavras que modificam outras palavras, atribuindo-lhes características. Veja:

“Às vezes sou moleque **malcriado**”.

↓  
**adjetivo**

No poema, o adjetivo “malcriado” foi usado para falar sobre o moleque. Ele atribuiu uma **característica** à palavra “moleque”. Assim como acontece com o substantivo, o adjetivo também é uma palavra variável.

- O adjetivo varia em **gênero**.

herói <b>voador</b> ↓ adjetivo <b>masculino</b>	mosca <b>voadora</b> ↓ adjetivo <b>feminino</b>
-------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

Fonte: *Tecendo Linguagens*, p.47.

Na explicação sobre os adjetivos desse segundo material didático, a relação que é explicitada entre essas palavras e os substantivos é a que ambos são palavras variáveis.

Em livros e gramáticas voltadas ao ensino de inglês como LE, o estudo de adjetivos também é relacionado com o de substantivos, como o descrito em *Advanced Grammar in Use* (HEWINGS, 2002) sobre o posicionamento de um adjetivo em um texto falado ou escrito. Nessa gramática de língua inglesa, há a informação de que “muitos adjetivos podem ser colocados tanto antes dos **nomes que eles descrevem** ou seguindo verbos de ligação [...]” (HEWINGS, 2002, p.164, destaque nosso, tradução nossa<sup>31</sup>).

Essa relação entre adjetivos e substantivos é mantida em materiais didáticos destinados ao ensino de inglês, como apresentaremos em excertos retirados da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (2015), no volume referente ao oitavo ano do EF II e da coleção *Upgrade* (2010), no volume proposto para a primeira série do EM. Ambas as coleções de livros foram aprovadas pelo PNLD.

Em *Way to English for Brazilian Learners*, os adjetivos são estudados na seção “Vocabulary Study” (“estudo do vocabulário”, em tradução livre). Retomando o texto *Facts to mind about manners* (*Fatos para importar-se com as boas maneiras*, em tradução nossa), atividades são propostas a partir das palavras “polite” (“educado”) e “rude” (“mal-educado”), contextualizando o que tais vocábulos significariam e a finalidade de uso deles. É nessa última atividade, sobre o porquê do uso dessas palavras que encontramos uma definição para adjetivos, sendo essa definição a de palavras usadas para “descrever ou dar informações sobre coisas” (FRANCO, 2015, p.70, tradução nossa<sup>32</sup>). Tais atividades são apresentadas nas Figuras 4 e 5 que seguem<sup>33</sup>:

---

<sup>31</sup> “Many adjectives can be put either before the **noun they described** or following linking verbs [...]” (HEWINGS, 2002, p.164, destaque nosso).

<sup>32</sup> “describe or give information about things” (FRANCO, 2015, p.70).

<sup>33</sup> Optamos por apresentar a tradução do texto motivador *Facts to mind about manners* (Figura 4) e das atividades que constam na Figura 5 no Anexo IV desta dissertação.

Figura 4: O adjetivo no estudo de inglês como LE (*Way to English for Brazilian Learners - parte 1*)



Fonte: *Way to English for Brazilian Learners*, p.68.

Figura 5: O adjetivo no estudo de inglês como LE (*Way to English for Brazilian Learners - parte 2*)

### Adjectives

1 Read the fragments below from the text on page 68 and mark the correct item that completes each sentence below.

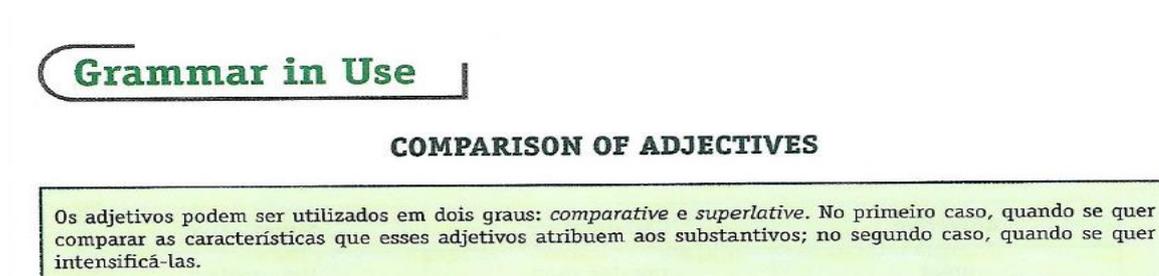
- i. In Bangladesh, women **DO NOT SHAKE HANDS**. Instead, they greet each other with a **POLITE NOD**.
- ii. **BLOWING YOUR NOSE** in public in Japan is considered **RUDE**.

- a. In fragment I, **polite** means
- showing no respect for other people and their feelings.
- having good manners and respect for the feelings of other people.
- b. In fragment II, **rude** means
- showing no respect for other people and their feelings.
- having good manners and respect for the feelings of other people.
- c. The adjectives **polite** and **rude** are
- opposites.  synonyms.
- d. **Polite** and **rude** are used to
- express an action.  describe or give information about things.

Fonte: *Way to English for Brazilian Learners*, p.70.

Já o livro didático *Upgrade*, no volume voltado ao estudo de inglês para a primeira série do EM, aborda o estudo dos adjetivos na seção “Grammar in Use” (“gramática em uso”, em tradução livre) para propor a reflexão sobre os sentidos de comparação ao se usar adjetivos em língua inglesa. Também na definição apresentada no material, no caso em que o adjetivo é utilizado no grau comparativo, essa finalidade é descrita, de modo sintético, como quando se quer “comparar as características que [...] [os] adjetivos atribuem aos substantivos [...]” (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010, p.137):

**Figura 6: O adjetivo no estudo de inglês como LE (*Upgrade*)**



Fonte: *Upgrade*, p.137.

Percebemos, assim, que a maior parte desses materiais utilizam em suas explicações textos previamente apresentados por eles aos estudantes, sendo uma foto de uma menina indígena no livro *Português Linguagens*, o poema *Identidade*, de Pedro Bandeira, em *Tecendo Linguagens* e o texto *Facts to mind about manners* em *Way to English for Brazilian Learners*. Essa forma de apresentação, que centraliza textos verbais e não verbais é justificada pelas orientações dos PCN anteriormente discutidas, em que os estudos de gramática não devem estar desvinculados das práticas de linguagem e práticas comunicativas (BRASIL, 1998b, p.28; BRASIL, 1998c, p.29-33). Também, as práticas de linguagem são consideradas nesse documento

[...] como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p.5).

E é em relação à produção de sentido que questionamos: será que o *adjetivo* seria o único tipo de marca responsável por qualificar nomes ou ainda, essa é uma propriedade exclusiva do *adjetivo*?

Acreditamos que a resposta para essa questão é negativa e a justificamos pelo embasamento na *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* – TOPE – desenvolvida por Antoine Culioli. Essa teoria será melhor apresentada no capítulo seguinte de nosso trabalho. Contudo, adiantamos que segundo esse estudioso, as palavras não possuem classificações estáticas, uma vez que a linguagem é uma atividade desenvolvida por um processo dinâmico nas diversas línguas naturais. Também, todos os vocábulos, em um enunciado, são passíveis de receberem processos de qualificação e quantificação<sup>34</sup>.

Ademais, para os PCN, “destaca-se que a linguagem na escola, passa a ser objetivo de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados” (BRASIL, 2000, p.7). Para essa reflexão e análise da linguagem, consideramos que é necessário que a própria linguagem seja encarada como um processo que é dinâmico, permitindo debates sobre esses significados a partir das diferentes formas de arranjos de marcas que resultam em um enunciado, tal como a TOPE explica.

\*\*\*

Com base em nossa exposição, constatamos que o ensino de gramática seguiu até a primeira metade do século XX um caminho baseado em fatos históricos e no público elitizado para o qual se destinava. O ensino de normas para o bem falar e o bem escrever, concretizado em aulas de gramática do português e retórica, perdeu forças durante os anos posteriores.

Na década de 1980, já com a inclusão da Linguística como disciplina dos cursos de Letras e o desenvolvimento de pesquisas que tentaram articular essa ciência com o ensino de LM e de inglês LE, a gramática de tradição normativa presente em salas de aulas, com prescrições e regras, foi criticada e seu ensino questionado.

Neste trabalho, julgamos que a TOPE proporciona contribuições para o ensino de línguas. Culioli defendia que a linguagem é uma atividade realizada por meio de operações; decorrente a isso, não existem categorias imutáveis no estudo da língua. Por conseguinte, esse ensino pode tornar-se mais dinâmico se o estudante for levado a refletir a partir dessas ideias, operando com a linguagem que é, em si, um trabalho que o sujeito realiza.

Nessa teoria, a gramática deve ser entendida em perspectivas enunciativas. Considerar essa gramática significa entendê-la como uma gramática de produção linguística, uma vez que

---

<sup>34</sup> As operações de qualificação e quantificação serão melhor explicadas também no capítulo 2.

a língua é, na teoria culioliana, constituída por marcas que se apresentam como possibilidades para construir a significação (ONOFRE, 1999, p.579).

Em nosso próximo capítulo, apresentaremos esse embasamento teórico.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentaremos a fundamentação teórica de nosso trabalho que consiste na *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* - TOPE - do pesquisador francês Antoine Culioli. Essa teoria é tradicionalmente considerada como um programa de pesquisa no campo da Linguística da Enunciação.

Iremos abordar conceitos da TOPE que julgamos ser relevantes para a nossa análise, sendo eles:

- o conceito de linguagem como uma atividade e os processos de representação, referenciação e regulação que definem tal atividade, a fim de melhor compreendermos como a constituição dos sentidos ocorre, bem como apresentaremos as definições de noção e domínio nocional;
- a maneira de articulação dessa teoria com o ensino de línguas para propor novas práticas possíveis de trabalho com a gramática e com o léxico em sala de aula, com destaque para a constituição das *noções adjetivas*.

#### 2.1 Linguística e enunciação

A Linguística passou a ser reconhecida como uma área independente de estudos a partir dos trabalhos desenvolvidos por Ferdinand de Saussure, professor, estudioso e linguista suíço que teve suas ideias reunidas e publicadas por seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye em 1916, na clássica obra *Curso de Linguística Geral*. Elegendo a *langue* (língua) como objeto de estudo em relação à *parole* (fala), Saussure é considerado o pai da Linguística por elevar a língua a posição de um objeto de estudo da ciência, em uma perspectiva sincrônica de análise.

Uma vez que a obra saussuriana focalizou o estudo da língua como um sistema, a parte social que envolvia a linguagem começou a ser debatida em estudos posteriores. Assim, a segunda metade do século XX é marcada pelo desenvolvimento de estudos enunciativos e discursivos, que destacaram o sujeito falante, descrevendo as marcas de subjetividade relativas à enunciação. Com essas perspectivas, discussões sobre a gramática das línguas começaram a alinhar-se aos estudos do texto, investigando-se as contribuições por ela trazidas para a escrita e compreensão de textos orais e de textos escritos.

Esses estudos de cunho enunciativo, nos quais a obra de Antoine Culioli está inserida, possuem seus antepassados nas reflexões realizadas na Grécia Antiga. Trabalhos sobre

retórica e gramática concebidas como áreas distintas já demonstravam preocupações com aspectos que encontramos hoje no campo enunciativo, como é demonstrado por Catherine Fuchs em seu artigo “As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica”<sup>35</sup> (1985).

Segundo Fuchs, os estudos de retórica realizados por Aristóteles (384 – 322 a.C) tinham como base a técnica de produzir discursos persuasivos, sendo que essa produção dependia dos sujeitos e dos objetivos e situações para as quais os discursos eram destinados. Quem falava, para quem a fala era destinada e o assunto sobre o qual se falava eram os pilares que sustentavam a retórica aristotélica e, nas palavras de Fuchs, essa tríade mostra que “[...] de fato essa retórica se sustenta, enquanto princípio, na consideração daquilo que chamamos [...] ‘a situação de enunciação’ “ (FUCHS, 1985, p.112).

Ademais, também distintas modalidades, tais como aquelas que visavam informar a verdade ou a falsidade, ou satisfazer desejos, foram apresentadas no trabalho desenvolvido por Aristóteles, reiterando a presença do sujeito na atividade de elaborar textos. Tal fato demonstra que, para esse filósofo, a fala era passível de uma organização em linguagem, sendo isso o que torna possível dizer o que é conveniente ou não, distinguir entre o justo e o injusto e realizar-se a comunicação, o que transforma o ser humano em um ser também político. Assim, Aristóteles afastou-se, em seus estudos, da antiga concepção grega de linguagem como *nomói* ou *thései*<sup>36</sup>, isto é, ele não concebia a linguagem como uma denominação arbitrária de nomes, mas sim entendia a linguagem humana como uma condição produzida por meio da voz, realizada em um suporte biológico que caracterizava o homem (NEVES, 2005, p.65-68).

Também a gramática, que teve seus estudos organizados no âmbito de uma disciplina no período helenístico<sup>37</sup> grego, entre os séculos III e II a.C, possuía desde essa época análises que podem ser relacionados com a enunciação. Como exemplo desse fato, os termos dêiticos aparecem no trabalho realizado por Apolônio Díscolo (século II), um alexandrino<sup>38</sup> que foi o

<sup>35</sup> Tradução de Leticia Marcondes Rezende publicada na **Revista Alfa**, número 29, 1985.

<sup>36</sup> Segundo Neves, considerar a linguagem como *nómoi* ou *thései* “[...] significa acreditar na subjetividade arbitrária na imposição dos nomes” (NEVES, 2005, p.31). Em oposição a essa ideia, conceber a linguagem como *phýsei* significa julgá-la como apropriada às coisas (NEVES, 2005, p.30-31).

<sup>37</sup> De acordo com Gurpilhares e Oliveira (2011, p.20-21) em 323 a.C, com a morte de Alexandre Magno, pela fusão das culturas e povos oriundos das conquistas desse lutador, uma nova civilização surgiu, para a qual costuma-se dar o nome de helenística, e que se estendeu até princípios da era cristã. Nesse período, houve a dominação dos gregos pelo Império Macedônico; entretanto, foi a cultura grega a que se ampliou e sobressaiu.

<sup>38</sup> Denominam-se de alexandrinos os estudiosos que desenvolveram trabalhos na colônia grega de Alexandria (séculos III e II a.C) (Neves, 2005, p.111-113).

primeiro estudioso a analisar especificamente a sintaxe na matéria linguística (NEVES, 2005, p.127-130).

Especificamente no caso dessas expressões dêiticas, também referidas como *dêixis*, os termos eram descritos pelos gregos antigos como adquirindo valor pela atualização momentânea, o que encontramos também no século XX na obra de Benveniste (1989) ao abordar as categorias de eu/aqui/agora como índices que ancoram as mensagens. Assim, as teorias de cunho enunciativo, tais como hoje são apresentadas para nós, possuem ligações com esses estudos desenvolvidos na Idade Antiga, uma vez que, segundo Flores e Teixeira (2015, p.11-13), de maneira geral a enunciação estuda as marcas dos sujeitos nos enunciados e os sentidos dos textos.

Nesse âmbito, a teoria que Culioli propõe para estudo compreende a linguagem como uma atividade realizada pelos sujeitos a partir das línguas naturais e que possui operações invariantes que a tornam possível. Com isso, marcas – como marcas dêiticas – podem ser analisadas em suas ocorrências em enunciados a fim de, a partir do funcionamento delas, analisar os processos de categorização, como por exemplo, a construção de categorias que funcionam como marcas adjetivas.

## 2.2 A teoria da enunciação de Antoine Culioli

A TOPE começou a ser estudada sobretudo a partir da década de 1990, devido à publicação de obras do estudioso Antoine Culioli. Véronique Marie Braun Dahlet<sup>39</sup>, em prefácio por ela escrito para o livro<sup>40</sup> de Adriana Zavaglia, destaca que Culioli interessou-se por formular um programa de pesquisa voltado para as operações que constituem os processos invariantes das distintas línguas, elaborando por isso uma teoria de linguagem que estivesse articulada com uma teoria de análise das línguas (BRAUN DAHLET, 2016, p.19-25).

Essa professora argumenta que aspectos da obra culioliana possuem ligações com o trabalho de Émile Benveniste. Na esteira de Benveniste, Culioli também interessou-se pela enunciação, mas não a significando como esse autor: enquanto Benveniste focalizou seus estudos na perspectiva da enunciação entendida como a conversão da língua em discurso

---

<sup>39</sup> É professora titular de Língua Francesa do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH USP).

<sup>40</sup> O livro **Pequena Introdução à Teoria das Operações Enunciativas** é baseado em trabalhos desenvolvidos por Adriana Zavaglia em sua tese de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP FCLAr). Atualmente, Zavaglia é professora-doutora do Departamento de Letras Modernas (área de Língua Francesa) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP).

realizada pelo sujeito, Culioli dedicou-se aos textos orais e escritos para analisar a enunciação. Diante desse fato, a significação estaria no resultado da relação entre o texto e os marcadores textuais, que constituem vestígios de representações mentais que ele contém (BRAUN DAHLET, 2016, p.21- 22).

Podemos encontrar em artigo escrito por Culioli, *La linguistique: de l'empirique au formel* (A *linguística: do empírico ao formal*, em tradução nossa), uma justificativa para a elaboração de sua teoria.

Nesse texto, ele afirma que no período que seguiu a Segunda Guerra Mundial, a Linguística baseou-se na herança dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, sobretudo no território europeu. Em decorrência desse fato, seus objetivos centravam-se na língua como objeto de estudo. Também nessa época pós-guerra outras teorias linguísticas surgiram a partir do diálogo com diferentes áreas do conhecimento (CULIOLI, 2000, p. 9-10).

Diante desse quadro, o autor inicia uma problematização no que se refere à definição da disciplina Linguística: de um lado, havia a língua entendida como sendo delimitável e com configurações próprias; de outro, a atividade de linguagem aparecia para ser estudada e analisada em condições específicas e com objetivos definidos. Não se articulava assim, língua e linguagem em um único estudo. Culioli também apresenta que, em seu ponto de vista, não bastaria definir essa disciplina como uma “ciência da linguagem”, pois muitas poderiam ser as pesquisas realizadas acerca desse tema (CULIOLI, 2000, p.11).

A partir dessas reflexões, Culioli propõe estabelecer uma Linguística que articule língua e linguagem. Nela, “[...] a linguagem é considerada apenas por meio do que as formas permitem dizer [...]” (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p.10). É sobre esse objeto de estudo culioliano que trataremos na seção seguinte.

### **2.2.1 Objeto da Linguística de Culioli**

Na obra de Antoine Culioli, a linguagem não é considerada como uma simples “[...] reprodução, uma transcrição ou uma codificação de um referente [...]” (VOGÜÉ; FRANKEL; PAILLARD, 2011, p.11), mas sim como a responsável pela construção de valores referenciais que possuem uma estabilidade construída nos enunciados. Com isso, a linguagem não é um código de comunicação por meio do qual o pensamento humano e o mundo seriam unidos.

Diante desse posicionamento, a linguagem para a TOPE apresenta-se tanto como um objeto de estudo constituído de formas instanciadas em arranjos e em uma organização, quanto como uma atividade praticada e manifestada pelos homens. Assim,

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

Como essa atividade de linguagem, que se revela por formas e por arranjos, é realizada em diversas línguas e por todos os sujeitos, Culioli, então, propôs-se a formular uma teoria linguística que articulasse ao mesmo tempo a língua e a linguagem. Para isso, ele definiu como objeto de sua investigação a atividade de linguagem que é apreendida por meio da diversidade das línguas naturais, materializada em textos orais e escritos. Nas palavras do autor,

[...] de um lado, digo que o objeto da Linguística é a atividade da linguagem (ela mesma definida como operações de representação, de referenciação e de regulação); de outro, digo que esta atividade nós não podemos apreender, para estudar o funcionamento, a não ser por configurações específicas, por arranjos em uma dada língua. A atividade de linguagem remete a uma atividade de produção e reconhecimento de formas. Logo, estas formas não podem ser estudadas independentemente de textos, e os textos não podem ser independentes das línguas. (CULIOLI, 2000, p.14, tradução nossa <sup>41</sup>).

Assim, a linguagem é entendida na TOPE como uma atividade de produção e de reconhecimento de formas que é ela mesma concretizada nas línguas em arranjos que, por sua vez, ocorrem e estão representados em idiomas diferentes e também segundo variações relacionadas aos sujeitos e às suas experiências.

Para Culioli, essa atividade da linguagem constitui-se por invariantes à medida que é possível a um sujeito passar, por exemplo, de um idioma a outro e também apreender novos dialetos. Dessa maneira, é por meio do trabalho com as variantes que são apresentadas nos arranjos em diversas línguas (em textos orais e escritos), que se quer apreender a invariância que organiza e está na base da linguagem. Assim, a TOPE constitui-se entre o empírico e o formal: de um lado, o empírico corresponde à atividade de linguagem, realizada pelo sujeito e

---

<sup>41</sup> [...] d'un côté, je dis que l'objet de la linguistique est l'activité de langage (ele-même définie comme opérations de représentation, de référenciaton et de régulation); d'un autre côté, je dis que cette activité nous ne pouvons l'appréhender, afin d'étudier le fonctionnement, qu'à travers des configurations spécifiques, des agencements d'une langue donnée. L'activité de langage renvoie à une activité de production et de reconnaissance de formes. Or, ces formes ne peuvent pas être étudiées indépendamment des textes, et les textes ne peuvent être indépendants des langues (CULIOLI, 2000, p.14).

materializada em textos, por meio de marcas e arranjos; já o formal está tanto no trabalho de pesquisa, quanto em operações deduzidas dos arranjos e das marcas. Por esses motivos, pode-se afirmar que “[...] a teoria de Antoine Culioli é, portanto, indissociavelmente, uma **teoria formalizante**, posto que modela novas ferramentas teóricas, e uma **teoria dos observáveis**. [...]” (VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p.9, destaques dos autores)

Para então poder resgatar essas invariantes em seus estudos, Culioli afirma que existem operações e encadeamento de operações, entre outras relações, que permitem o retorno a essas invariantes que se encontram subjacentes à atividade de linguagem (CULIOLI, 2000, p.15).

Ocorre, entretanto, que essas invariantes, as operações e processos comuns a todas as línguas colocadas em funcionamento na atividade de linguagem, não possuem uma correspondência termo a termo entre marcadores de línguas: “[...] não existe correspondência termo a termo entre, de um lado, as marcas de uma língua dada, e, de outro, as categorias invariantes que encontramos por meio das línguas” (CULIOLI, 2000, p.15, tradução nossa<sup>42</sup>).

Diante desse fato, para esse estudioso, o que é focalizado em sua teoria é a compreensão sobre o modo como as marcas operam nos textos orais e escritos (REZENDE, 2000, p.57). Esse trabalho, portanto, segue uma ordem inversa em comparação a outras teorias: a partir do enunciado apresentado em textos de línguas, marcas são analisadas a fim de resgatar as operações realizadas pelo sujeito, linguísticas e cognitivas, que permitiram a construção da significação. Como as maneiras de enunciação são diversas, há assim uma dinamicidade das variáveis da língua e, com a análise dessas, é possível chegar a invariantes que são da ordem da atividade de linguagem.

Pela enunciação o sujeito construirá, portanto, um sentido. É sobre o sentido na teoria de Culioli que trataremos na próxima seção.

### **2.2.2 A construção do sentido e as operações de representação, referenciação e regulação em Culioli**

Na TOPE, a construção do sentido nos enunciados de textos orais e de textos escritos é realizada a partir de três operações definidas por Culioli: a operação de *representação*, a operação de *referenciação* e a operação de *regulação*.

---

<sup>42</sup> [...] n’ existe pas de correspondance terme à terme entre, d’un côté, des marqueurs dans une langue donnée et, d’un autre côté, des catégories invariantes que nous retrouverions à travers les langues (CULIOLI, 2000, p.15).

É importante ressaltar que, para os trabalhos culiolianos, a análise linguística é feita tendo como base os enunciados, que são gerados a partir da enunciação de um sujeito. Esse aspecto deriva do fato de que, em contrapartida às teses estruturalistas, que focalizavam fragmentos que compunham palavras e frases, o enunciado é o objeto de estudo da TOPE.

Para Culioli há uma diferença entre o que é um enunciado e o que é uma frase. A frase pode ser definida como gramatical ou agramatical; contudo, mesmo com uma boa formação, ela não carrega consigo aspectos relacionados ao tempo e ao espaço, diferentemente de um enunciado. Os enunciados, por sua vez, são sempre localizados em relação a um tempo, a um espaço e a uma situação, já que cada sujeito que os enuncia possui um repertório e experiências individuais pois “ no enunciado, [...] [a] validação da referência vai depender do ponto de vista daquele que enuncia [...]” (REZENDE, 2000, p.102). Por exemplo, em “*Professora, eu quero ler aquela história do motoqueiro com uma jaqueta estilosa*”, há um enunciado <sup>43</sup> localizado em relação ao tempo presente e ao espaço e situação de uma sala de aula.

Ainda em relação ao enunciado, é importante esclarecer que na obra de Culioli esse enunciado também é definido como uma sequência que se torna interpretável pela estabilização de um contexto que seja possível. Esse contexto, por sua vez, não é entendido como derivado de situações pragmáticas<sup>44</sup>, mas sim está relacionado à abordagem construtivista<sup>45</sup> que ancora esse programa de pesquisa.

Apropriando-nos das palavras de Franckel, temos que

[...] uma dada sequência é interpretável apenas em relação a um contexto, mas ao mesmo tempo a sequência **desencadeia** tipos de contextualização com as quais ela é compatível. (FRANCKEL, 2011, p.23, destaque do autor).

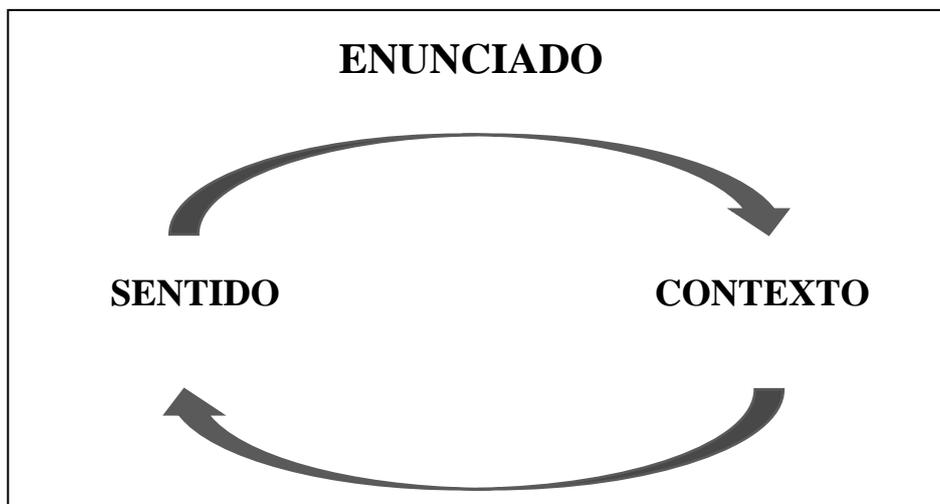
Também esse autor apresenta duas considerações a esse respeito: a primeira é que o sentido de um enunciado é indissociável do contexto; a segunda, é que o contexto é desencadeado pelo enunciado (FRANCKEL, 2011, p.46). Apresentamos a Figura 7 com a intenção de melhor representar essas informações de maneira esquematizada:

<sup>43</sup> Enunciado elaborado pela autora.

<sup>44</sup> Pragmática, aqui, refere-se aquilo que se encontra em um contexto extralinguístico.

<sup>45</sup> Nas palavras de Franckel, a abordagem construtivista “[...] postula que o sentido é construído pelo material verbal [...]” (FRANCKEL, 2011, p.39).

**Figura 7: Esquema – sentido, enunciado e contexto**



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, será a partir de valores referenciais<sup>46</sup> que Culioli quer estudar como operações constituem a atividade de linguagem, propondo o estudo da manifestação dos sentidos por meio de marcas e formas apresentadas nos enunciados (REZENDE, 2000, p.90-94). Com isso, nenhuma definição (gramatical, sintática ou semântica, por exemplo) é considerada como “pronta” ou “estática”, já que para a TOPE as marcas podem adquirir novos sentidos segundo suas construções e arranjos.

Uma vez que não existem essas definições exatas, Culioli não apoia a ideia de que há um modelo linear<sup>47</sup> para a transmissão de informações permitindo que ocorra uma comunicação transparente, segundo Pauveau e Sarfati (2006, p.188). É esse fato o que justifica a existência de ambiguidades e desentendimentos durante o diálogo entre dois sujeitos.

A construção dos sentidos na TOPE, portanto, é realizada durante a enunciação pelas unidades que integram o enunciado e pelas operações de *representação*, *referenciação* e *regulação*. Essas operações relacionam-se entre si e encontram-se articuladas, funcionando como um pré-requisito para qualquer atividade simbólica mediada por sequências textuais e gestuais que os sujeitos produzem e reconhecem como formas interpretáveis e com

<sup>46</sup> Em Culioli, os valores referenciais não são externos à língua e são instáveis, inseridos em jogos de regulação realizados pelos sujeitos (FRANCKEL, 2011, p.48-49).

<sup>47</sup> Utilizamos a expressão “modelo linear” para significar uma transmissão de ideias realizada de maneira linear, com uma ordenação prevista, exata e sequencial.

significados (CULIOLI, 2000, p.179). Também essas três operações influenciam três níveis de linguagem que são propostos por esse teórico.

O primeiro desses níveis é chamado de *nível nocional* e define-se como uma organização cognitiva das representações mentais ao qual o linguista não tem acesso e em que a linguagem é construída pelo simbólico extralinguístico e linguístico. O segundo nível tem por nome *nível textual*; nele, o que há é uma representação das representações mentais do nível anterior (nível I – nível nocional), é o nível das línguas. O terceiro e último nível por Culioli proposto é o *nível metalinguístico* ou *observacional*, que simula as atividades realizadas no nível I pela observação do nível II (nível textual) (ZAVAGLIA, 2016, p. 48-49). Segundo Culioli,

[...]Nós não temos acesso ao processo que dá origem às formas [...], mas temos a nossa disposição os traços textuais que apontam para esse processo. Se nós chamarmos essa atividade de processo inacessível de **Nível I**, então os padrões de marcadores estão no **Nível II** e nós podemos concluir que os observáveis são representativos do **Nível I**. Devemos, por isso, construir operações metalinguísticas de **Nível III** que serão formalizadas em sequências textuais, equivalentes aos observáveis no **Nível II**. [...] (CULIOLI, 2000, p.178, destaques do autor, tradução nossa <sup>48</sup>).

Passaremos, agora, as operações de *representação*, *referenciação* e *regulação* definidas em relação aos níveis a que acabamos de fazer referência.

A primeira operação, situada em relação ao nível I, é a *representação*. Ela permite que cada sujeito tenha uma apreensão subjetiva do mundo, construindo as noções (o conceito de noção será melhor explicado na seção 2.2.3). Essa apreensão e construção de noções será mediada por aspectos mentais, físicos e culturais dos sujeitos. A pesquisadora Adriana Zavaglia define que esse processo é “[...] propriamente colocar em prática uma categorização baseada nos universos extralinguístico e linguístico pelos quais os sujeitos constroem, simbolicamente, suas representações mentais” (ZAVAGLIA, 2016, p.45). Culioli afirma que “[...] a atividade de representação pode ser estudada como um processo dinâmico de

---

<sup>48</sup> [...] We have no access to the processes that originate the forms [...] but we have at our disposal the textual traces which point such processes. If we call this inaccessible processing activity **Level I**, then the patterns of marks are **Level II**, and we are led to conclude that **Level II** observables are the representatives of **Level I** processes. We must therefore construct metalinguistic operations at **Level III** which will result in formal textual sequences, equivalent to **Level II** observables [...] (CULIOLI, 2000, p.178, destaques do autor).

construção de sequências e procedimentos interligados que envolvem restrições e forças atuando sobre estruturas deformáveis [...]” (CULIOLI, 2000, p.180, tradução nossa<sup>49</sup>).

Segundo Onofre, também é nessa operação que os sujeitos atribuem às noções as propriedades (P) e as não propriedades (não-P) de um objeto, por exemplo. Nas palavras dessa professora-doutora, “[...] a representação mental, então, constrói-se pela afirmação de uma série de propriedades características de um objeto X, o que implica a negação de outras tantas propriedades [...]” (ONOFRE, 2003a, p.62).

Essas representações mentais, que também são denominadas na teoria culioliana de *noções*, não são simétricas em relação às sequências textuais apresentadas nas diversas línguas; isto é, não há uma correspondência termo a termo entre as representações mentais e as sequências textuais (CULIOLI, 2000, p.31 *apud* ZAVAGLIA, 2016, p.48).

O processo de *referenciação*, por sua vez, é definido por Zavaglia (2016, p. 49-50) como uma relação entre os elementos do nível I (nível nocional, da ordem da linguagem) e do nível II (nível textual, das línguas) que se organizam por operações de localização. A autora destaca que

[...] o processo de referenciar não deve ser entendido como a relação entre coisas e nomes, mas sim como operações de localização entre representações dos objetos (noções) e representações das representações dos objetos (agenciamento de marcadores) [...]. (ZAVAGLIA, 2016, p.50).

Essa ideia é apresentada por Culioli em

[...] o pré-requisito para a referenciação é a construção de um sistema de coordenadas intersubjetivas complexo, de um espaço referencial e de objetos linguísticos localizáveis (mais precisamente, localizável em relação ao centro organizador de um domínio nocional, bem como em relação a parâmetros subjetivos e espaço-temporais do espaço de referência. (CULIOLI, 2000, p.180, tradução nossa<sup>50</sup>).

Também é citando Rezende (1983, p.111 *apud* ZAVAGLIA, 2016, p.50) que fica claro que uma referência não deve ser buscada no universo físico, pois se trata de uma construção que é realizada por meio da experiência individual do sujeito sobre os objetos do mundo físico e mental.

<sup>49</sup> [...] representational activity can be studied as a dynamic process interlocking form-construction routines and procedures that involved constraints and forces acting on deformable structures [...] (CULIOLI, 2000, p.180).

<sup>50</sup> [...] the prerequisite to reference assignment is the construction of a complex intersubjective coordinate system, of a referential space, and of localizable linguistic objects (more accurately, locatable with respect to the

Assim, imaginemos que um estudante irá proferir o enunciado “*Professora, eu quero ler aquela história do motoqueiro com uma jaqueta estilosa*”. Antes de dizê-lo, entendemos que ele possui uma representação da noção de <ser estilosa><sup>51</sup> que pode ser diferente da de outros estudantes. Enquanto essa noção for abstrata, ela estará no nível I (nível nocional). A partir do momento em que o estudante profere esse enunciado, há uma materialização dessa noção, o que é o nível II (nível textual), instanciando o processo de referenciação. Nele, a noção de *estilosa* está localizada em relação à *jaqueta* que, por sua vez, localiza-se em relação à *motoqueiro*.

Já o terceiro processo denominou-se de *regulação* e abarca tanto a relação entre as noções e os marcadores como também uma relação intersubjetiva. Isso ocorre porque na passagem do nível I para o nível II, por meio da referenciação, podem existir tanto estabilidades como também deformabilidades, sendo necessário aos sujeitos que realizem ajustes, implicando o processo de regulação.

[...] Em outras palavras, ao produzir um enunciado, o enunciador regula a sua produção, que para ele é confirmada, na representação que construiu da possível interpretação de seu enunciatário, que para ele é suposta. Seria [...] uma adequação do discurso do enunciador dependendo de seu ouvinte ou leitor. (ZAVAGLIA, 2016, p.53-54).

Segundo Paveau e Sarfati (2006, p.188-189), uma vez que esses três processos estão implicados na enunciação, necessitamos reconhecer que essa atividade possui uma plasticidade e não uma única estabilidade definitiva. Diante de tais aspectos, Culioli propôs alguns *objetos metalinguísticos* em sua teoria, que funcionam como construtos teóricos para embasar o estudo desse sistema dinâmico por ele exposto. Dentre esses objetos metalinguísticos, está a *noção*. Assim, agora apresentaremos os conceitos de *noção* e *domínio nocional* presentes na teoria de Antoine Culioli.

### 2.2.3 Noção e domínio nocional

O conceito de *noção* configura-se como um conceito chave na TOPE culioliana. Durante a operação de referenciação, uma representação mental passa do nível I para o nível II, conforme o explicado anteriormente. É essa representação mental que pode ser

---

organizing centre of a notional domain, as well as relative to the subjective and spatio-temporal parameters of the referential space [...] (CULIOLI, 2000, p.180).

<sup>51</sup> As noções serão apresentadas entre <>.

compreendida como uma *noção*, construída pelo sujeito a partir de fatores psíquicos, físicos e culturais. A essa *noção* estarão ligadas um conjunto de propriedades P e propriedades não-P que são combinadas, formando categorias como objetos ou como fenômenos do mundo (ONOFRE, 2003a, p.65).

Culioli define a noção como “[...] um complexo emaranhado de propriedades físico-culturais e que não deve ser comparada com rótulos lexicais [...]” (CULIOLI, 2000, p.69, tradução nossa <sup>52</sup>). Uma vez que a noção está presente nas três operações fundamentais da atividade de linguagem para Culioli, isto é, na representação, na referenciação e na regulação, as propriedades relacionadas em cada uma delas são materializadas e definidas pelas ocorrências das próprias noções nos textos orais e escritos, bem como pelas relações que são neles estabelecidas.

Assim, uma noção não estará sempre estabilizada de uma maneira única, podendo adquirir novos sentidos em textos distintos. Essa concepção é corroborada pelas palavras de Onofre, quando afirmado que

Adquirida uma noção, esta se estabiliza como tal, porém não se cristaliza a ponto de não poder entrar em novo contexto, no qual ela adquirirá novos contornos ou novas significações, sempre fruto de relações enunciativas. No diálogo, uma noção lexical se estabiliza e ao mesmo tempo se deixa desestabilizar, abrindo-se para novos empregos/valores. (ONOFRE, 2007, p.157).

Uma vez que, para Culioli, a ocorrência de uma noção apresenta-se segundo a construção do enunciado e com base nas relações léxico-gramaticais que nele são estabelecidas, não podemos entender como indiscutíveis as classificações realizadas pela gramática de tradição normativa a respeito das diversas classes de palavras e não operando, assim, com os conceitos de denotação ou conotação<sup>53</sup>. O próprio autor afirmou que iria “[...] teorizar o deformável e o transcategorial” (CULIOLI, 2000, p.12, tradução nossa<sup>54</sup>).

Culioli (2000, p.69-70) também apresenta que as noções são apreendidas e estabilizadas por meio de ocorrências. A essas ocorrências o estudioso denomina de eventos enunciativos e para ele, o linguista deve, quando estiver diante de duas quaisquer ocorrências, escolher se elas são distinguíveis, se são mantidas como inalteradas, se são equivalentes ou

---

<sup>52</sup> “[...] a complex bundle of structured physico-cultural properties and should not be equated with lexical labels [...]” (CULIOLI, 2000, p.69).

<sup>53</sup> Denotação refere-se ao sentido denotativo, isto é, literal que as palavras possuem independente de contexto. Conotação, por sua vez, refere-se ao sentido conotativo, que é o uso figurado de palavras em relação aos contextos em que eles ocorrem.

<sup>54</sup> “[...] alors que nous avons à théoriser du déformable et du transcategoriel” (CULIOLI, 2000, p.12).

totalmente diferentes. Para isso, é necessário que seja construído um *domínio nocional*. No domínio nocional, a noção apresenta-se “[...] aberta a possibilidades significativas” (ONOFRE, 2007, p.155).

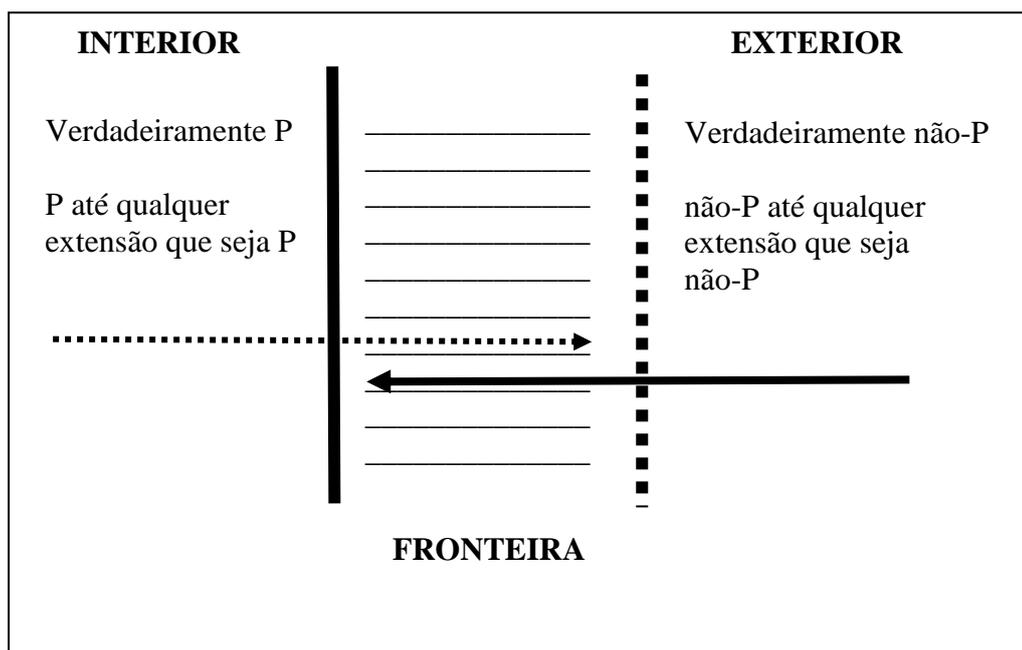
O domínio nocional, segundo o teórico, possui um interior e um exterior. No interior, que é uma área aberta, o valor advém de propriedades da noção, sendo nele contido o que é “verdadeiramente P” ou “verdadeiramente representativo de P”. Nesse interior há também um centro organizador que atua como um centro atrator, com os valores absolutos da noção (CULIOLI, 2000, p.70).

O exterior, por sua vez, é organizado em torno de um valor que é dado como “verdadeiramente não - P” ou “totalmente diferente de P”, em que não há propriedades comuns a P como as apresentadas no interior (CULIOLI, 2000, p.70).

Culioli explica que, quando se quiser discernir duas ocorrências de uma noção, faz-se necessário estabelecer no interior ou no exterior do domínio uma fronteira, de maneira que de um lado haja uma área aberta e, de outro, essa fronteira.

Para ilustrar melhor esse domínio nocional, apresentamos a figura abaixo (Figura 8), por nós elaborada e baseada em outros autores, como Culioli (2000, p.71). Nesta figura, a linha vertical pontilhada e a seta pontilhada indicam o limite do interior esbarrando na fronteira, enquanto a linha vertical não-pontilhada e a seta também não-pontilhada indicam o limite do exterior até a fronteira.

**Figura 8: Esquema – Domínio nocional**



Fonte: Elaborado pela autora.

Também é importante enfatizar que o interior ou o exterior de um domínio nocional pode ser deformado ou expandido em uma determinada ocorrência, sendo esses possíveis valores validados na relação predicativa (abordaremos a relação predicativa na seção 2.2.5), bem como a fronteira pode estar vazia, pertencer ao interior ou ao exterior (CULIOLI, 2000, p.71).

#### 2.2.4 As operações quantitativas (QNT) e qualitativas (QLT)

As operações quantitativas (QNT) e qualitativas (QLT) proporcionam uma representação metalinguística da noção, construindo ocorrências a partir delas. Nas palavras de Zavaglia,

a partir do momento em que uma noção (nível I) é materializada por uma palavra (nível II), o âmbito pré-assertivo em que se encontra a noção é quantificado e localizado numa situação de enunciação espaço-temporalmente definida [...]. (ZAVAGLIA, 2016, p. 111).

Segundo Culioli (2000, p.183), a operação de quantificação (QNT) ocorre marcada por uma fragmentação, momento em que ocorre uma extração de uma ocorrência de uma noção entre as que eram possíveis. Nessa operação, também essa ocorrência possui sua existência marcada por estar situada em relação a um tempo e a um espaço enunciativo.

Já a qualificação (QLT) é a operação que permite que a ocorrência de uma noção não seja qualquer ocorrência, mas sim uma ocorrência única. Isso se torna possível por meio ou de uma identificação ou de uma diferenciação em relação à noção. Para Culioli,

[...] por meio de uma ocorrência extraída de uma representação nocional, a QLT assegura que tal ocorrência extraída não seja **qualquer** ocorrência, mas seja dotada de uma propriedade diferencial que a estabiliza e a torna **esta** ocorrência. (CULIOLI, 2000, p.183, destaques do autor, tradução nossa<sup>55</sup>).

A fim de melhor compreendermos como essas operações podem ser realizadas, apresentamos alguns enunciados, seguidos de nossa explicação.

---

<sup>55</sup> [...] given an extracted occurrence of some notional [...] representation, the QLT step ensures that such an extracted occurrence is not just **any** occurrence, but is endowed with a differential property that stabilizes it as being **this** occurrence (CULIOLI, 2000, p.183, destaques do autor).

(1) [...] Com *um bebê* internado na UTI, a atendente Ana Paula Mantovani, 36, e o técnico Rodrigo Mantovani, 34, queriam passar o dia com *o filho* nesta segunda-feira, mas decidiram sair mais cedo para evitar confusão.<sup>56</sup>

Em (1), destacamos tanto *um bebê* como *o filho*. Podemos, nessa construção enunciativa, pensar que essas expressões em destaque são ocorrências das noções de <ser bebê> e de <ser filho>. Assim, a QLT opera com uma identificação dessas ocorrências em relação à noção que é abstrata. Ao mesmo tempo, *um bebê* e *o filho* são uma fragmentação dessas noções: *um bebê* individualiza-o na enunciação, porque é um bebê específico, tal qual como *o filho*, que também é uma ocorrência individualizada já que se trata do filho do casal Ana Paula e Rodrigo, que estava internado na UTI; isto é, ocorreu uma operação de QNT.

Como sempre quando ocorre a passagem de uma noção abstrata do nível I para o nível II, há tanto QNT quanto QLT, Culioli estabeleceu algumas diferenças para a predominância de uma ou outra dessas duas operações. É chamado de funcionamento nocional *discreto* quando o predomínio é da QNT; é um funcionamento nocional *compacto* quando a predominância for QLT; caso não haja predomínio de nenhuma dessas operações, o funcionamento nocional será *denso* (ZAVAGLIA, 2016, p.111).

Assim, em

(1) [...] Com *um bebê* internado na UTI, a atendente Ana Paula Mantovani, 36, e o técnico Rodrigo Mantovani, 34, queriam passar o dia com *o filho* nesta segunda-feira, mas decidiram sair mais cedo para evitar confusão.

a ocorrência *o filho* em relação à noção < ser filho > é delimitada pelas informações de que: é um filho do casal Ana Paula e Rodrigo; ele estava internado na UTI; ele estava internado na UTI no fim de semana do carnaval de 2018, de quando a notícia do qual o enunciado foi retirado foi publicada. Sendo uma informação quantificável e enumerável, o que predomina é QNT e é um caso de domínio nocional *discreto*. Já em

(2) A Seleção Brasileira Sub 23 terá, em seu time, jogadores que são *filhos do penta*.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Exemplo de enunciado retirado de **Megabloco na 23 de Maio afetam hospitais e levam barulho até a UTI** – [www1.folha.uol.com.br/cotidiano](http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano) - 13/02/2018, acesso em 14/02/2018.

a ocorrência *filhos* é localizada em relação à *do penta*, enquanto toda essa expressão “*filhos do penta*” atua como localizadora de *jogadores*. A noção <ser filho>, nesse enunciado, possui um valor referencial que é único, já que a ocorrência *filhos* é predicada por *do penta* e também *jogadores* são aqui indivíduos (que formaram o time da Seleção Brasileira Sub 23), independentes da propriedade de “ser filho do penta”. Assim, há um predomínio da QLT e o que há é um funcionamento nocional *compacto*.

Quando esse domínio nocional for *denso*, sem predomínio ou de QNT ou de QLT, o que ocorre é que “[...] para ocorrer a estabilização do processo deve-se recorrer a uma medida-padrão extrínseca ao objeto [...]” (ONOFRE, 2003b, p.59).

### 2.2.5 A localização, a predicação e os níveis de análise do enunciado em Culioli

Retomando o que foi anteriormente exposto no item 2.2.1 – “Objeto da Linguística de Culioli” - o teórico Antoine Culioli propôs uma investigação sobre a atividade de linguagem que é evidenciada por operações, presentes nas línguas naturais. Assim, para ele as marcas disponíveis nos textos orais e escritos são traços de operações que podem ser estudadas. Nessa seção, dissertaremos sobre duas dessas operações: a localização e a predicação.

A operação de localização (no original francês essa operação é denominada de *opération de repérage*), nas palavras de Culioli,

[...] é ligada a ideia de localizar um termo em relação a outro. Dizer que X está localizado em relação a Y significa que X está situado em referência a Y [...]. A ideia básica é que um objeto somente adquire uma forma e um valor pelo significado em um esquema dinâmico de localização. (CULIOLI, 2000, p.180, tradução nossa<sup>58</sup>).

Isso significa que a relação de localização sempre será binária, uma vez que compreende a relação entre dois termos (ou entre um termo e ele próprio) (CULIOLI, 2000, p.180; ONOFRE, 2007, p.155-156). Assim, em

(3) O menino tem uma jaqueta. <sup>59</sup>

<sup>57</sup> Exemplo de possível enunciado por nós elaborado e baseado em **Na Sub 23, Kaká deve ser o capitão** - <https://esportes.estadao.com.br/noticias/futebol> - 12/01/2003, acesso em 07/07/2018

<sup>58</sup> [...] The concept of location is linked to the idea of locating one term relative to another. To say that X is located relative to Y means that X is situated with reference to Y [...]. The basic idea is that an object only acquires a form and a value by means of a dynamic scheme of location. (CULIOLI, 2000, p.180)

<sup>59</sup> Enunciado elaborado pela autora.

Podemos dizer que o termo *jaqueta* é localizado por *o menino*, expressão que atua como localizador no enunciado. Em outras palavras, *jaqueta* está situada em referência a *o menino*, e não a *professora*, por exemplo.

Culioli utilizada  $\epsilon$  (épsilon) como uma forma de notação para ‘é localizado por’ (CULIOLI, 2000, p.75). Dessa maneira, poderíamos representar esquematicamente o enunciado (3) em  $\langle jaqueta \epsilon o\ menino \rangle$ , isto é, a *jaqueta* está localizado em relação a *o menino*. Com isso, é possível afirmar que “[...] um objeto somente adquire valor determinado graças a esse sistema de localização [...]” (FLORES, 2009, p.201).

A predicação, por sua vez, é considerada como o processo que é o responsável por gerar a significação, sendo essa construção dos sentidos realizada por meio das operações de representação, referenciação e regulação. Nas palavras de Onofre,

[...] É no exercício de predicação que os sujeitos constituem-se como tal, constroem significação. É nesse exercício que se estabilizam valores, porém, é por esse mesmo exercício que valores cristalizados deixam-se desestabilizar, abrindo-se para outros valores. (ONOFRE, 2008, p.2239-2240).

Assim, o processo de predicação atua na identificação de uma noção enunciada em uma situação enunciativa, em um tempo e em um espaço. Também a predicação é encontrada no segundo nível de análise dos enunciados. Sobre esses níveis, passamos a dissertar.

Como apresentado acima, os textos orais e escritos são considerados no trabalho de Culioli para a análise de enunciados, uma vez que eles representam a atividade de linguagem que ocorre nas diversas línguas naturais. Os enunciados, por sua vez, são constituídos a partir de três relações.

A primeira dessas relações é chamada de relação primitiva, com a construção de uma léxis. Essa léxis, representada pelo símbolo  $\lambda$ , é formada por argumentos, que são um termo de origem, um termo objetivo e um relator. A instanciação da léxis é realizada por noções e ela não pode ser considerada um enunciado ainda. A fim de exemplificar, se pensarmos em A como o termo origem, B como o termo objetivo e **r** como o relator, podemos ter a seguinte representação:  $\lambda \langle A \text{ r } B \rangle$  (REZENDE, 2008, p. 57-59); retomando o enunciado (3), a léxis que originou ele poderia ser representada como  $\lambda \langle \text{MENINO } \text{ter} \text{ JAQUETA} \rangle$ . Ademais, a léxis também é a Situação zero (Sit 0) do enunciado.

Após a construção da léxis, seus termos são ordenados pela operação de predicação e de localização. Essa é a chamada relação predicativa e é o segundo momento de constituição

do enunciado, denominado de Situação 1 (Sit 1). A partir do momento em que essa Sit 1 é constituída como um produto da atividade de linguagem por um sujeito enunciador, está instaurada a relação enunciativa ou Situação 2 (Sit 2) (REZENDE, 2008, p. 57-59). Pria afirma que, considerando essas três relações, “[...] um enunciado será produto da operação de localização de uma léxis em relação da uma situação de enunciação” (PRIA, 2009, p.42-43). Assim, esquematiza-se que o enunciado será  $\langle \lambda \in \text{Sit} \rangle$ .

A partir de uma léxis e da ordenação de seus termos é possível elaborar uma família parafrástica, que são *paráfrases* geradas a partir de um enunciado. Já as distintas maneiras de manipulação de um enunciado, a fim de analisar os sentidos de ocorrências de noções nele apresentadas, são denominadas de *glosas* na TOPE.

Ainda, segundo Onofre (2003b, p.52-55) e Pria (2009, p.69-70), as relações predicativas e enunciativas que integram esse esquema colocam em jogos relações dialógicas pelas marcas modais e aspectuais e, nas palavras de Onofre

[...] essas [marcas] são responsáveis pela referenciação da enunciação frente às categorias de sujeito, espaço e tempo. O sujeito enunciador opera com as marcas linguísticas a partir do seu posicionamento diante do mundo, e diante de seu interlocutor (outro), considerando aquilo que ele quer dizer, que sabe dizer, que pode dizer, que deve dizer etc. (ONOFRE, 2003b, p.55).

As marcas aspectuais, segundo Onofre (2003b, p.56-57), são as que instauram um tempo e um espaço na situação de enunciação, construídas a partir do lugar que o sujeito enunciador está e do tempo em que ele está.

No tocante às modalidades, são quatro as definidas nos trabalhos de Culioli. A primeira modalidade (modalidade I) é a da asserção (afirmação, negação, interrogação); a segunda modalidade (modalidade II) é a que apresenta as marcas do que é necessário, possível, eventual, provável; a terceira modalidade (modalidade III) é a apreciativa, centrada no sujeito, isto é, nos julgamentos favoráveis ou não (ONOFRE, 2003b, p.55); a quarta modalidade (modalidade IV) é a intersubjetiva, estabelecida entre os sujeitos enunciadores e que expressa a injunção (desejo, obrigação, permissão, sugestão) (PRIA, 2009, p.70). A fim de ilustrar tais modalidades, apresentamos possíveis enunciados<sup>60</sup> organizados na Tabela 1:

---

<sup>60</sup> Enunciados elaborados pela autora.

**Tabela 1: Modalidades**

<b>Modalidade</b>	<b>Exemplos de enunciados possíveis</b>
I	(3) O menino tem uma jaqueta. (3.1) O menino não tem uma jaqueta.
II	(4) É possível que o menino tenha uma jaqueta. (4.1) É preciso que o menino tenha uma jaqueta.
III	(5) Eu penso que o menino deveria ter uma jaqueta dentro da mochila. (5.1) Eu não penso que o menino não precisaria ter sempre uma jaqueta dentro mochila.
IV	(6) – Menino, vista uma jaqueta!

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma vez que a TOPE entende que são diversas as operações apresentadas durante a realização da atividade de linguagem, defendemos que princípios do trabalho desenvolvido por Culioli possuem contribuições para o ensino de línguas, possibilitando uma maior reflexão dos estudantes sobre esses processos constitutivos de textos, como iremos expor na seção seguinte.

### **2.3 A TOPE e o ensino**

A teoria formulada por Antoine Culioli, conforme expusemos, procurou esclarecer que esse pesquisador acreditava que por trás da diversidade de línguas existentes, há processos que permitem a verificação de invariáveis que possibilitam a passagem de um sistema linguístico para outro, sendo a linguagem uma atividade. Uma vez que essa atividade é realizada por operações dinâmicas, acreditamos que os conceitos desenvolvidos pela TOPE apresentam contribuições para o ensino e a aprendizagem de línguas, como em LM e em inglês como LE, à medida que a reflexão linguística estaria pautada em uma articulação entre a gramática e o léxico, e não em categorias estáticas como as definidas pela GT.

Rezende (2006, 2008, 2011) e Onofre (2003b, 2008) possuem trabalhos que debatem sobre essa aproximação entre a TOPE e o ensino. A partir da concepção de que a linguagem é uma atividade realizada pelos sujeitos enunciadore, existe uma variação linguística relacionada às marcas léxico-gramaticais das línguas, ademais das variações regionais e estilísticas.

Entretanto, segundo Rezende (2006, p.11-12), a articulação desses particulares não é realizada pelo processo escolar por ele ser, muitas vezes, generalizável. Com isso, a proposta de trabalho segundo os pressupostos da TOPE pode realizar-se como uma alternativa para um ensino de línguas mais dinâmico e que respeite os estudantes, à medida que considera os processos de construção de sentido por meio de operações que se originam no âmbito cognitivo, com a *representação*. Também é o texto e seus enunciados que são o foco para o estudo, e não palavras isoladas e com significados ‘imutáveis’.

O conceito de que há operações que constituem a atividade de linguagem e que essas operações possibilitam uma plasticidade e deformabilidade no uso da língua é capaz de justificar os estilos particulares da escrita de cada aprendente, por exemplo. A língua e a linguagem são articuladas na TOPE, bem como a ênfase nos sentidos que são construídos a partir de operações e arranjos nos enunciados (REZENDE, 2011, p.709-710), uma vez que essa teoria pauta-se em um modelo que é operatório e não classificatório. Esse fato faz Valentim (2018) afirmar que uma abordagem alinhada a essa concepção oferece ao aluno a

[...] possibilidade de operar com os processos de linguagem veiculados pela língua, de entender o porquê de determinadas seleções e não de outras e, dessa maneira, contribuir para o desenvolvimento de sua consciência linguística. (VALENTIM, 2018, p.67).

Contrário a esse posicionamento, considerar a linguagem ou a língua como a soma de estruturas ou de categorias não permitiria uma análise reflexiva dos fenômenos linguísticos, não sendo visualizadas as mudanças e os processos adaptativos que um estudante realiza durante a aprendizagem de língua materna ou de línguas estrangeiras, como no inglês. Por isso, é necessário que a atividade epilinguística tenha importância no ensino de línguas.

Essa atividade é definida como uma atividade metalinguística que não é consciente e, ao mesmo tempo, também é definida como uma atividade realizada por um trabalho de representação, referenciação e equilíbrio/regulação. Nas palavras de Rezende,

A atividade epilinguística [...] permite operar sobre representações, comparar e avaliar diferenças e semelhanças, fazer analogias, extrair ou incluir propriedades, levantar hipóteses, ordenar, contrastar, reformular e reorganizar os dados. Essas operações são operações formais e cognitivas de base. Esse processo permite aos indivíduos, mas também às línguas, a sua trajetória evolutiva. (REZENDE, 2011, p.711).

Ainda segundo essa autora, uma vez que essas operações são preenchidas com um material que é da ordem do empírico, são as experiências individuais e singulares que

resultam desse trabalho, e isso pode não coincidir entre os sujeitos diversos (REZENDE, 2011, p.711-712). Assim, a atividade epilinguística comporta tanto a parafraseagem – elaboração de paráfrases sobre o que foi enunciado, a fim de melhor explicar ou esclarecer – e a desambiguação, concebendo a linguagem como um trabalho resultante de uma produção e atribuição de significados.

Esse fato se encontra em consonância com o apresentado pelos PCN, quando nesse documento é esclarecido que

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. **É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico**, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998b, p.28, destaque nosso).

Assim, ademais de uma sugestão de trabalho em sala de aula que focalize textos verbais e não verbais, os alunos devem ser levados, a partir de um trabalho operatório com a linguagem, a realizar atividades metalinguísticas sobre aquilo que operaram e realizaram na construção e interpretação desses textos. O ensino de gramática, portanto, não é reduzido em classificações de uma GT, mas sim é um estudo sobre as marcas e formas utilizadas e o porquê de ocorrências, usos distintos, maneiras de organização e reformulação delas. Ainda segundo o que é explicitado nos PCN,

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.(BRASIL, 1998, p.78).

Para o estudo das noções adjetivas, que constituem o objeto de pesquisa de nosso trabalho, acreditamos que esse embasamento teórico oferece contribuições. Um adjetivo não é uma palavra que somente ‘dá qualidades para os seres’ ou ainda, a única responsável por esse

processo. A ideia de *qualificação* é aqui entendida como uma operação da TOPE culioliana pela qual todos os vocábulos passam na enunciação.

\*\*\*

Intencionamos, com esse capítulo, esboçar uma síntese sobre os principais conceitos desenvolvidos na TOPE de Antoine Culioli, que nos servirá de aporte teórico para nossas análises de propostas de estudo das noções adjetivas em materiais didáticos. Exporemos, em capítulo seguinte, nossa metodologia de trabalho.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DE TRABALHO E APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DE ANÁLISE

Neste capítulo apresentaremos a metodologia de nossa pesquisa. Iniciaremos com a exposição de nosso perfil como pesquisadora, seguida da identificação da natureza da pesquisa e da descrição do material em análise.

#### 3.1 Perfil da pesquisadora e natureza da pesquisa

Quando o projeto que deu origem a essa dissertação de mestrado foi elaborado, no ano de 2016, atuávamos como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas séries finais do EF em escolas estaduais da cidade de Araraquara. Essa atuação como docente ocorria desde o ano de 2013, em várias escolas de nossa cidade.

Uma vez que sempre nos interessamos por questões voltadas ao trabalho em sala de aula com aspectos gramaticais, propusemos uma análise que comparasse como esse estudo era sugerido em materiais didáticos e como tais sugestões alinhavam-se ao apresentado em *Documentos Oficiais* e no cotidiano de salas de aula. Entretanto, mudanças ocorreram no decorrer do curso do mestrado e adotamos a TOPE como referencial teórico com base no qual fizemos um novo recorte da pesquisa.

Nosso trabalho insere-se no campo das pesquisas de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 2010). Assim, a partir da compreensão do funcionamento das noções adjetivas, analisamos dados que recolhemos a partir de textos de atividades didáticas (atividades essas provenientes de materiais didáticos) e propomos um debate de como a TOPE descreveria essas noções adjetivas que são neles apresentadas e construídas.

Também, uma vez que nos pautamos na TOPE, é importante destacar que são os conceitos dessa teoria que embasam nossa metodologia de trabalho, em uma constante articulação entre gramática, léxico, produção e interpretação de textos. Para isso, utilizamos paráfrases e glosas na análise dos textos apresentados nas atividades escolhidas, pensadas e elaboradas a partir de o que um estudante poderia realizar. Apropriando-nos das palavras de Franckel entendemos o termo glosa como uma “[...] reformulação de uma **sequência**, isto é, de um pequeno encadeamento de palavras contextualizável e inteligível [...]” (FRANCKEL, 2011, p.107, destaque do autor). Essa formulação de glosas é possível devido à atividade epilinguística dos sujeitos (REZENDE, 2000, p.64).

### 3.2 Coleta dos dados, seleção e apresentação do material de análise

De início, nossa pesquisa propunha uma análise geral acerca de questões relativas aos estudos gramaticais nas séries finais do EF. Entretanto, pelo fator tempo ligado à duração do curso de mestrado, optamos por realizar um recorte a respeito de quais questões gramaticais apresentaríamos em nossa análise e discussão. Assim, elegemos as *noções adjetivas* para estudarmos e analisarmos segundo a TOPE. Com base nos estudos culiolianos, procuramos compreender a constituição dessas noções, a maneira como elas contribuem para a construção dos sentidos de textos e, em decorrência, para o ensino de línguas.

Elegemos como material de análise o livro didático *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, 9ª edição, reformulado em 2015, impresso pela Editora Saraiva, aprovado pelo PNLD e destinado aos alunos do sexto ano do EF II.

Esse livro (LD) possui quatro unidades divididas em três capítulos cada. Os capítulos são organizados em torno da temática central de cada unidade e possuem subdivisões a fim de organizar os conteúdos. Essas subdivisões são denominadas: *Estudo do texto; Produção de texto; Para escrever com expressividade; Para escrever com adequação; A língua em foco; De olho na escrita; Divirta-se*. É válido destacar que não são todos os capítulos que possuem todas essas seções.

A escolha desse material didático ocorreu por ele ter sido, em nossa atuação como docente, encontrado em escolas onde lecionamos. Além disso, segundo dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a coleção *Português Linguagens* foi a mais adotada em escolas públicas brasileiras no ano de 2017 para os alunos cursistas do EF II (sexto ao nono ano), com 5.792.929 exemplares distribuídos pelo território nacional, considerando livros do aluno e manuais do professor <sup>61</sup>.

Esse LD cumpre os critérios estabelecidos pelo PNLD<sup>62</sup> para avaliação, apresentando textos que contribuem para a formação do estudante como um leitor proficiente e literário, respeitando a heterogeneidade de culturas e de escrita e destacando textos das esferas literárias e jornalística (como contos, fábulas, poemas, notícias, reportagens) e textos visuais

---

<sup>61</sup> Informações disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>, acesso em 30/09/2018.

<sup>62</sup> Os critérios de avaliação e a resenha referente a essa coleção didática, tal qual são apresentados no site do FNDE, constam nos anexos II e III.

da esfera cotidiana (como charges, cartuns e tirinhas). Também aborda os conhecimentos linguísticos relacionados a situações de uso<sup>63</sup>.

Acreditamos, também, que é importante ressaltarmos que o material didático do qual selecionamos textos de atividades para análise não compartilha do embasamento teórico da TOPE. Conforme o exposto no nosso Capítulo 2 – *Fundamentação teórica*, a teoria de Antoine Culioli define a linguagem como uma atividade que é constituída por operações nas diversas línguas e quer, com seus estudos, buscar as invariâncias que ocorrem nos processos que constroem essa atividade. Nossa análise pretende defender que a TOPE oferece um instrumental teórico que contribui para o aprendizado de línguas, seja em LM ou em inglês LE.

### 3.3 Procedimentos de análise

Após a definição do material do qual selecionaríamos as atividades, procedemos nossas primeiras análises sobre as noções adjetivas, focalizando a unidade que abordava a categoria dos ‘adjetivos’ no volume do livro didático *Português Linguagens* destinado aos estudantes do sexto ano do EF II.

Entretanto, percebemos que também outras categorias apresentadas pela GT e presentes como temas de estudo nessa coleção didática nos auxiliariam a comprovar que, segundo a TOPE, não existem categorias estáticas e, por conseguinte, as noções adjetivas não ocorrem exclusivamente com o rótulo de ‘adjetivos’.

Assim, selecionamos também atividades voltadas ao estudo da categoria dos ‘substantivos’, segundo nomenclatura da GT, a fim de refletirmos e discutirmos o funcionamento das noções adjetivas nos textos motivadores de exercícios dessa temática, no mesmo volume do material didático.

Apresentamos, na Tabela 2, as etapas de análise:

---

<sup>63</sup> Informações disponíveis nos critérios de avaliação do PNLD, que constam no site FNDE - <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/> (acesso em 30/09/2018)

**Tabela 2: Etapas de análise**

<b>Etapas</b>	<b>Procedimentos de análise</b>
<b>1</b>	Identificação de atividades que propõem o estudo dos adjetivos e dos substantivos no LD.
<b>2</b>	Seleção de textos de atividades que propõem o estudo dos adjetivos e dos substantivos no LD para nossa análise.
<b>3</b>	Análise das atividades selecionadas em relação à: I. Predomínio ou não da GT; II. Presença/ausência de explicações metalinguísticas sobre a categoria adjetivos e substantivos; III. Exercícios propostos e objetivos esperados pela resolução dos exercícios.
<b>4</b>	Compreensão do processo de construção das noções adjetivas apresentadas em atividades selecionadas do LD.
<b>5</b>	Reflexão sobre uma proposta de aplicação da teoria culioliana embasando o trabalho com as noções adjetivas para o ensino de línguas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao tipo de exercícios (item III da etapa 3 de nossos procedimentos), eles serão observados segundo às categorias de: exercícios de conceituação (EC); exercícios que buscam à identificação de uma categoria gramatical (EI); exercícios que buscam à análise de funções e sentidos de uma categoria gramatical (EA).

Em nossa análise, temos como hipótese, embasada em outros estudos da área<sup>64</sup>, que a teoria de Antoine Culioli pode ser transposta didaticamente a fim de que um trabalho que focalize os sentidos, bem como a reflexão sobre as formas de constituição dos enunciados, contrapondo-se, assim, as ideias de que as categorias gramaticais sempre são estáticas.

---

<sup>64</sup> Como trabalhos realizados no âmbito de Programas de Pós-Graduação na área de Linguística orientados por docentes como Letícia Marcondes Rezende, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr - UNESP) e Marília Blundi Onofre, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS À LUZ DA TOPE

Neste capítulo, apresentaremos nossas reflexões e análises.

Considerando os estudos sobre a TOPE, pensamos que muitas são as maneiras de se trabalhar com a construção dos significados em textos orais e escritos e que essas perspectivas de estudo vão além daquelas propostas pela GT.

Para nossa análise, observaremos os processos de construção das noções adjetivas em textos motivadores de atividades voltadas ao estudo dos *adjetivos* e dos *substantivos* do LD. Queremos, assim, demonstrar que a construção de uma noção adjetiva não pode ser compreendida com base em classificações estáticas tais quais são apresentadas pela GT, enfatizando o processo dinâmico e operatório da atividade de linguagem proposto pela TOPE de Culioli.

Também iremos nos embasar em tópicos gerais que atuarão como palavras-chave e assim contribuirão para nossas reflexões. Esses tópicos foram elaborados por nós e expostos anteriormente, na seção da metodologia (Tabela 2). São eles: o conceito de gramática predominante no material didático; a presença ou a ausência de explicações metalinguísticas sobre a categoria dos adjetivos e dos substantivos no material; os exercícios propostos e os objetivos esperados para cada um desses exercícios.

Optamos por organizar esse capítulo em três seções:

- A análise da construção das noções adjetivas em atividades voltadas ao estudo dos adjetivos no LD;
- A análise da construção das noções adjetivas em atividades voltadas ao estudo dos substantivos no LD;
- Considerações sobre o ensino, a TOPE e as noções adjetivas.

Nas duas seções de análise, iniciaremos com a descrição do conteúdo e das atividades referentes aos *adjetivos* e aos *substantivos*; seguido a isso, são apresentadas nossas reflexões embasadas na TOPE.

#### 4.1 O adjetivo no livro didático e a TOPE

A coleção de livros didáticos *Português Linguagens* apresenta, segundo sua avaliação do PNLD, uma boa coletânea de textos de diversos gêneros e com temas atuais que são de

interesse do público a que se destina, considerando o que é esperado pela idade dos estudantes. Junto a esse aspecto e no que se refere aos estudos de cunho linguístico, a opção feita pelos autores do livro foi a de apresentar tópicos alinhados aos conceitos e à tradição de uma gramática normativa, afirmando ainda que no LD há “[...] uma abordagem de gramática [...], sem abrir mão de alguns conceitos da gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem [...]” (CEREJA; COCHAR, 2015, p.275). Essa abordagem ainda é feita, de acordo com a proposta desse material didático, de maneira não articulada com o funcionamento comunicativo dos textos apresentados em cada capítulo<sup>65</sup>.

Especificamente sobre o estudo dos *adjetivos*, o LD, voltado ao sexto ano do EF II, o inicia no capítulo 2 de sua segunda unidade, intitulado “Entre irmãos”. Esse conteúdo é apresentado na seção “A língua em foco” sendo o adjetivo conceituado como “[...] a palavra que modifica o substantivo, indicando tamanho, cor, tipo, beleza, defeitos, qualidades, enfim, características do ser nomeado pelo substantivo” (CEREJA; COCHAR, 2015, p.111).

São apresentados blocos de exercícios que trabalham com os adjetivos, distribuídos da seguinte maneira:

**Tabela 3: A distribuição dos exercícios sobre adjetivos no LD**

<b>Seção: A língua em foco – o adjetivo (páginas 111-115)</b>			
<b>Bloco de exercícios</b>	<b>Texto motivador</b>	<b>Proposta de conteúdo a ser trabalhado</b>	<b>Quantidade de exercícios</b>
I	Foto (Valéria Almeida)	Construindo o conceito de adjetivo	3 exercícios
II	Cartaz do filme “Piratas do Caribe” (Walt Disney Pictures)	Conceituando a locução adjetiva	2 exercícios
	Tira (Laerte)	Aplicação do conceito adjetivo e locução adjetiva	
III	Cartum (Gilmar)	Classificação dos adjetivos (simples, compostos, pátrios/gentílicos)	2 exercícios

<sup>65</sup> Informações retiradas da avaliação elaborada pelo PNLD, em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>

<b>Seção: A língua em foco – o adjetivo (páginas 111-115)</b>			
<b>Bloco de exercícios</b>	<b>Texto motivador</b>	<b>Proposta de conteúdo a ser trabalhado</b>	<b>Quantidade de exercícios</b>
IV	Tira (Pedro Cobiaco)	O uso dos adjetivos na construção de um texto	6 exercícios
V	Quadrinho de Gaturro (Nick)	Os adjetivos, a semântica e o discurso	4 exercícios

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses blocos são compostos por atividades<sup>66</sup> nas quais consideramos que existem exercícios que objetivam a conceituação do adjetivo (EC), a identificação de adjetivos e seus usos (EI), uma reflexão sobre a importância do uso dos adjetivos para o sentido dos textos (EA) e exercícios interpretativos em relação aos textos motivadores e que embasam tais atividades.

Consideramos como um exercício do tipo EC aqueles que induzem os estudantes a utilizarem em suas respostas palavras que a GT define como adjetivos para, em seguida, compreenderem que realizaram uma descrição. Um exemplo seria o exercício 2B, do Bloco I (Figura 9), em que, após a apresentação de uma foto de uma menina indígena, é solicitado que o estudante responda a seguinte questão: “como são os cabelos dela?” (CEREJA; COCHAR, 2015, p.111).

---

<sup>66</sup> Todas as atividades sobre os adjetivos e substantivos apresentadas no LD constam no anexo I deste trabalho.

**Figura 9: Exemplo de EC para adjetivos – Bloco I - LD**

## O ADJETIVO

### CONSTRUINDO O CONCEITO

Observe a foto abaixo, de Valéria Almeida.



1. Repare nos elementos que compõem a foto.
  - a) A cena é típica de região urbana ou de região rural? Rural.
  - b) Como é o lugar? Descreva-o. É um trecho de rio ou lago, com um pier rústico, de madeira.
  - c) Como está o dia: claro, escuro ou chuvoso? Claro.
2. Sobre a menina que se vê na foto, responda:
  - a) O que ela está fazendo? Nadando ou brincando na água.
  - b) O que indica tratar-se de uma garota indígena? O rosto e o corpo com desenhos, o colar de contas e a pulseira colorida, a ausência de trajes de banho, a pele bronzeada.
  - c) Como são os cabelos dela? Longos, lisos e negros.
  - d) Pela expressão, como você imagina que ela está? Responda em seu caderno.  
 alegre       triste       pensativa
3. A menina da foto vive na aldeia indígena Sai Cinza, situada no norte do Estado do Pará. Você acha que a vida dela é diferente da sua? Por quê? Resposta pessoal.  
 Professor: Sugerimos que você aproveite a oportunidade para conversar com os alunos sobre diversidade social, étnica e cultural do Brasil.

Fonte: *Português Linguagens*, p.111.

Um exercício que classificamos como EI objetiva que os estudantes, após a leitura de um texto, identifiquem os adjetivos utilizados. Como exemplo citamos o exercício 1B, do Bloco II, que apresenta uma tira de Laerte e, posteriormente, há a questão: “que adjetivos são empregados para caracterizar as flores?” (CEREJA; COCHAR, 2015, p.112).

Já os exercícios EA são compreendidos em nosso trabalho como aqueles que relacionam e debatem o sentido que o uso de adjetivos proporciona aos textos. Um exemplo também ocorre no Bloco II, exercício 2, baseado na mesma tirinha de Laerte, questionando sobre “que procedimento utilizado pelo autor produz o suspense observado na tira?” (CEREJA; COCHAR, 2015, p.112). Tal exercício possui como resposta esperada que o

suspense no texto é provocado por meio da ampliação progressiva de informações transmitidas por adjetivos e locuções adjetivas. O Bloco II segue abaixo:

**Figura 10: Exemplo de EI e EA para adjetivos – Bloco II – LD**

### EXERCÍCIOS

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



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

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

Fonte: *Português Linguagens*, p.112.

Em nossa análise, observamos o predomínio de exercícios de interpretação, seguidos de EI, EC e EA. Ademais, ressaltamos a recorrência do tipo de texto utilizado como base nos blocos de exercícios – uma foto, um cartaz de cinema, um cartum, três tirinhas. Tais gêneros de textos assemelham-se, nesse contexto, por apresentarem um apelo aos recursos visuais, o que acaba por atrair o público ao qual o LD se destina. Também é comum associar a esses textos, sobretudo ao cartum e às tirinhas, a questão do humor, daquilo que diverte. Relacionando-se tais aspectos com o tema estudado a partir desses textos – os adjetivos, uma categoria inserida nos estudos gramaticais – julgamos que a escolha deles não é, em realidade, apenas uma coincidência, mas sim um recurso para transmitir a mensagem de que “esse conteúdo não seria difícil” ou que “essa matéria seria legal”, passando também a sensação de “leveza” ao se estudar a gramática da língua.

Dentre todos esses exercícios, iremos focalizar o texto que baseia as atividades do Bloco IV, que passaremos a apresentar. Esse bloco é constituído por uma seção denominada

de “O adjetivo na construção do texto” e nele é apresentada uma tira de autoria de Pedro Cobiaco e a ela seguem 6 exercícios.

Os três primeiros exercícios propõem um trabalho que se refere à interpretação e à compreensão da tira, considerando tanto aspectos visuais como verbais, além do uso de expressões que corroborem para essa interpretação. O quarto exercício recupera uma prática que se pauta mais em uma análise do texto escrito em si, requerendo que o estudante compreenda como termos são retomados no decorrer da tira. O quinto exercício solicita que sejam identificados os adjetivos e locuções adjetivas utilizados no texto. O sexto exercício, por sua vez, objetiva uma reflexão sobre a construção do humor na tirinha.

A seguir, apresentamos as Figuras 11 e 12 com a imagem dessas atividades.

Figura 11: Atividade adjetivos LD (parte 1)

## O ADJETIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia esta tira, de Pedro Cobiaco:



(Folha de S. Paulo, 5/1/2013. Folhinha.)

- A personagem da tira fala das vantagens de uma peça de roupa.
  - A referência aos aspectos positivos da roupa é mantida até o final da tira? Não; ela dura até o 3º quadrinho.
  - No balão do 3º quadrinho, que expressão indica que a personagem vai apontar, na sequência, um aspecto negativo da roupa? *o único probleminha*
- Observe a linguagem visual da tira.
  - A figura da personagem sofre alteração no decorrer da tira? Sim; ela vai se desfazendo.
  - O cenário em que a personagem se encontra muda de quadrinho a quadrinho. O que essa mudança indica? *O aumento progressivo do calor.*
- A personagem admite uma desvantagem no uso da roupa sobre a qual ele fala, mas procura amenizá-la.
  - Qual é essa desvantagem? *Ser desconfortável nos dias de calor.*
  - Quais expressões empregadas nos dois últimos quadrinhos produzem o efeito de amenizar o aspecto negativo da roupa? *probleminha, meio (desconfortável)*
- Observe os balões do 4º quadrinho.
  - No primeiro balão, no trecho “usá-la em dias de muito sol e calor”, a palavra destacada retoma qual substantivo mencionado anteriormente?
  - No segundo balão, a fala “Mas só um pouco” se refere a qual adjetivo do balão anterior? *desconfortável*

### Para que servem os adjetivos?

Os adjetivos modificam os nomes, atribuindo-lhes características. Da mesma forma que os substantivos, os adjetivos contribuem para organizar o mundo em que vivemos. Assim, distinguimos uma fruta **doce** de uma **azedada**, um peixe **grande** de um **pequeno** por meio do adjetivo.

Os adjetivos também servem para exprimir nossas impressões e nossos sentimentos diante das coisas e das pessoas. Por exemplo, dizemos paisagem **agradável**, pessoa **delicada**, quadro **bonito**, comida **deliciosa**, experiência **inesquecível**, etc.

### Figura 12: Atividade adjetivos LD (parte 2)

5. A fim de caracterizar algo, a personagem emprega vários adjetivos ou locuções adjetivas. Quais caracterizam:
- |                                                 |                                                                      |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| a) a jaqueta? <i>preta, estilosa, maneirona</i> | d) a jaqueta como acessório? <i>crucial, do roqueiro</i>             |
| b) a própria personagem? <i>bonitão</i>         | e) os dias impróprios para o uso da jaqueta? <i>de sol, de calor</i> |
| c) o estilo da personagem? <i>roqueiro</i>      |                                                                      |
6. O adjetivo e as locuções adjetivas cumprem um papel fundamental na construção dos sentidos do texto, especialmente na construção do humor. Explique por quê.
- A personagem supervaloriza a jaqueta. Por isso, para expressar as qualidades da roupa emprega um grande número de adjetivos de sentido positivo, enquanto, para expressar seus aspectos negativos, emprega apenas duas locuções adjetivas, apesar de a linguagem visual mostrar que, no calor, essa peça do vestuário é completamente inadequada.*

Fonte: *Português Linguagens*, p.114-115.

Pensamos que, a partir dos textos motivadores dos exercícios propostos pelo LD, novas atividades poderiam ser realizadas para um trabalho que focalize a produção dos sentidos transmitidos ao leitor por textos e como tais sentidos e significados são produzidos e validados durante a enunciação. Assim, passaremos a analisar um desses textos motivadores segundo conceitos provenientes da TOPE.

Uma vez que focalizaremos enunciados da tira de Pedro Cobiaco, iniciaremos com a transcrição do texto verbal apresentado nessa tirinha:

#### Quadro 1: Transcrição da tirinha

Quadrinho 1:

*- A jaqueta preta é um acessório crucial do roqueiro.*

Quadrinho 2:

*- É estilosa, maneirona e passa o ar do estilo roqueiro de ser.*

Quadrinho 3:

*- Além de tudo eu fico bem mais bonitão, o único probleminha...*

Quadrinho 4:

*- ... É que pode ser meio desconfortável usá-la em dias de muito sol e calor. Mas só um pouco.*

*COBIACO, Pedro. Folha de São Paulo, 05/01/2013. (In: Português Linguagens, p.114)*

Fonte: Elaborado pela autora.

Agora, pensemos nos enunciados<sup>67</sup>:

(1) A jaqueta preta é um acessório crucial do roqueiro. É estilosa, **maneirona** e passa o ar do estilo roqueiro de ser.

(2) Além de tudo, eu fico bem mais **bonitão**, o único probleminha...

Nesses enunciados, retirados da tira, destacamos as palavras que possuem a função de caracterizar tanto a jaqueta apresentada na tirinha (1) quanto o personagem que enuncia (2). Assim, são mobilizadas as noções de <ser maneira> para indicar propriedades da jaqueta e de <ser bonito> para indicar uma propriedade do personagem da tirinha que é um roqueiro.

O enunciado (1) apresenta-se na modalidade assertiva e encontra-se inserido em um tempo e espaço referenciados pelo sujeito que o enuncia, sendo esse sujeito um roqueiro. Comprendemos que esse enunciado é instanciado a partir de léxis como:

(1.1)  $\lambda$  < jaqueta preta SER acessório do roqueiro >

(1.2)  $\lambda$  < acessório do roqueiro SER estiloso >

(1.3)  $\lambda$  < acessório do roqueiro SER maneiro >

(1.4)  $\lambda$  < jaqueta preta SER maneira >

Focalizando a noção <ser maneira>, ela possui sua ocorrência, *maneirona*, localizada em relação à “jaqueta preta”, esquematizada como < maneirona  $\epsilon$  jaqueta preta >.

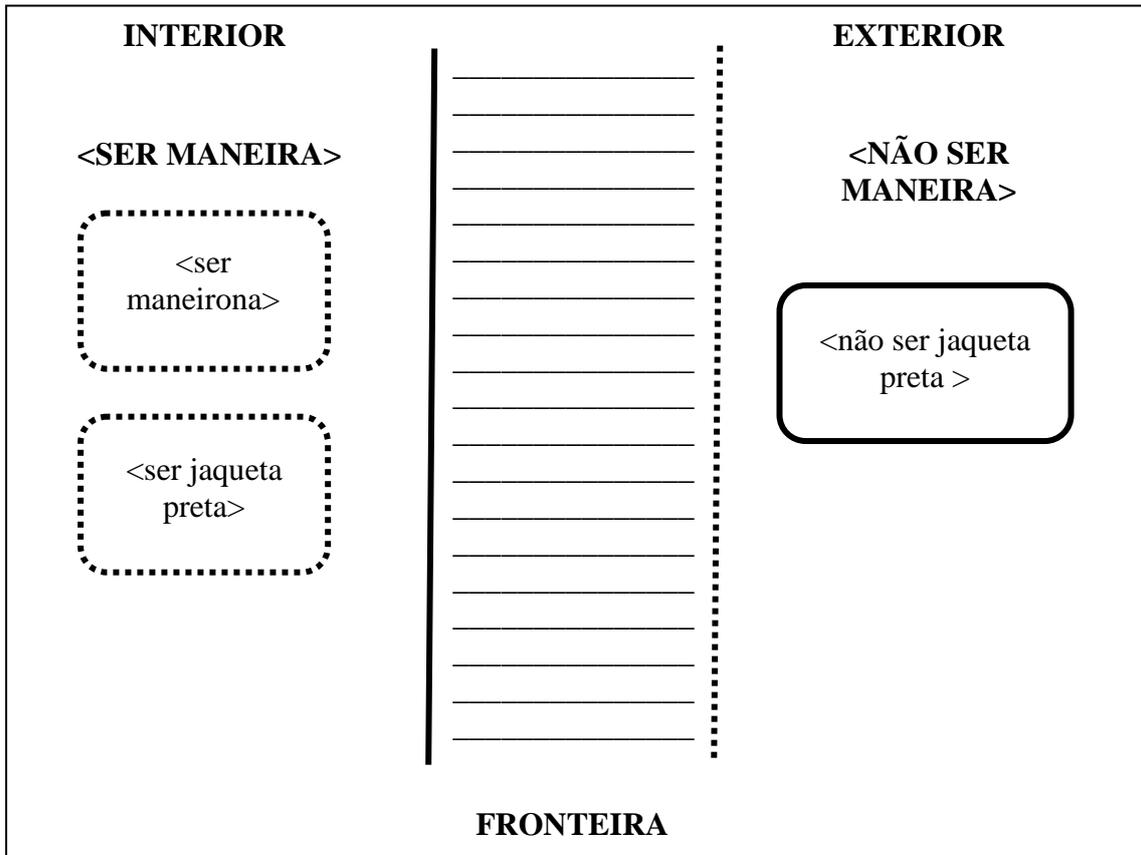
*Maneirona* é quantificada em relação a um grupo que poderia ser pensado como o que é “ser maneira”; em seguida, há uma qualificação especificando *maneirona* em relação à jaqueta. Portanto, *jaqueta* atuando como um localizador das predicções dessa ocorrência confere a esse caso um funcionamento compacto, com predomínio da QLT, sem um resultado que pode ser contabilizado.

Também essa relação de localização faz com que tenhamos um domínio nocional para essa noção, considerando esse texto e como o apresentado na Figura 13<sup>68</sup>.

<sup>67</sup> COBIACO, Pedro. Tira. In: Folha de São Paulo – 5/1/2013. Folhinha apud CEREJA, W; COCHAR, T. *Português Linguagens – 6º ano*. São Paulo: Saraiva, 2015, p.114.

<sup>68</sup> Para os domínios nocionais apresentados nas análises, utilizamos uma diferenciação em relação os tipos de linhas: a linha vertical pontilhada indica o limite do interior esbarrando na fronteira, enquanto a linha vertical não-pontilhada indica o limite do exterior até a fronteira. Os retângulos com linhas pontilhadas indicam ocorrências que podem ser encontradas no interior do domínio nocional; os retângulos com linhas retas indicam ocorrências que podem ser encontradas no exterior do domínio nocional; os retângulos com linhas que alternam traços retos e pontos indicam ocorrências fronteiriças para esse domínio nocional. Usaremos esse mesmo padrão em todas as outras figuras de domínios nocionais que apresentarmos.

Figura 13: Domínio nocional <ser maneira> para o caso (1)



Fonte: Elaborado pela autora.

Como percebemos diante desse domínio nocional, a ocorrência de *maneirona* possui relações com outras noções que possibilitam a construção de seu sentido, entre elas, com a noção <ser jaqueta preta>. Assim, é porque essa jaqueta é preta e porque ela é maneira que ela também é *maneirona*. Em possíveis paráfrases construídas a partir da léxis  $\lambda$  (1.4), para a posição ocupada pela noção <ser maneira > poderíamos ter:

- (1.5) A jaqueta preta é da cor preta.
- (1.6) A jaqueta preta é maneira.
- (1.7) A jaqueta preta é maneirona.

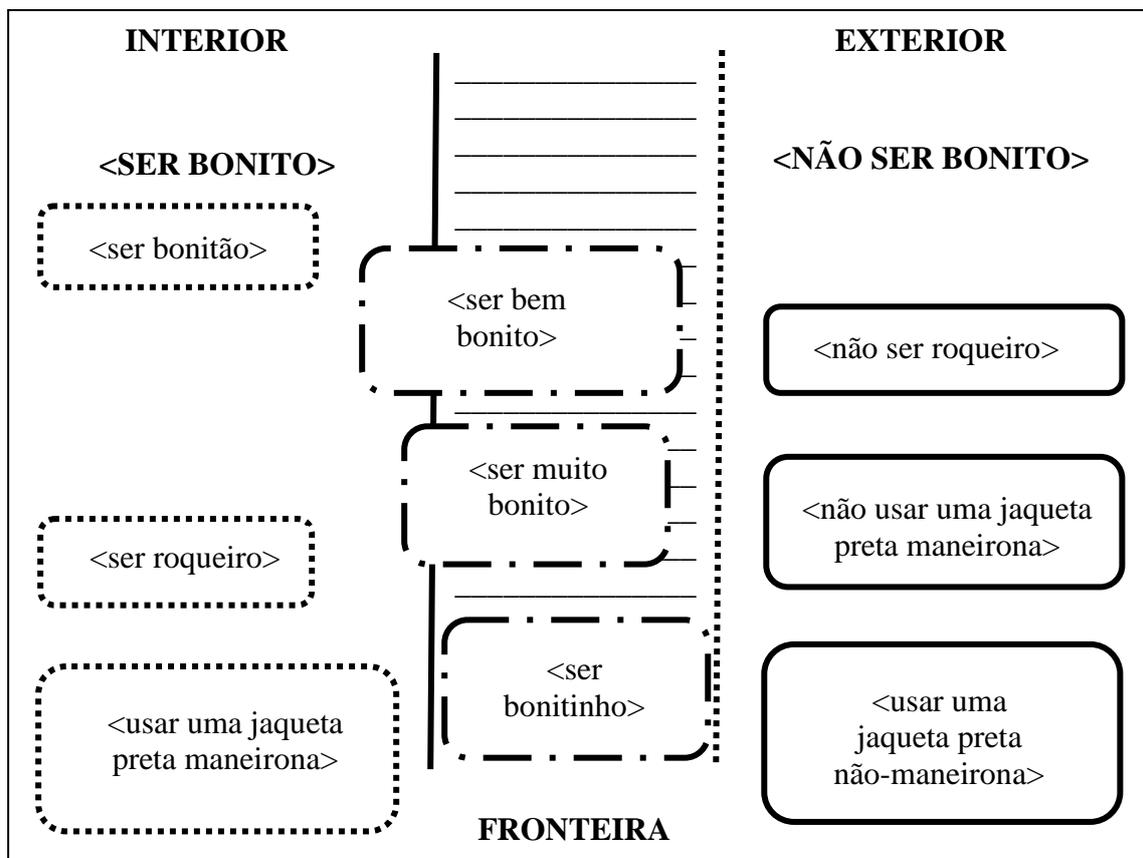
Por esses enunciados, percebemos que no caso de (1) o sentido da noção adjetiva é construído a partir de uma soma de outras noções que estão predicadas e encadeadas a ela pelas unidades do enunciado, quantificadas e qualificadas, com predomínio do processo de

QLT. Ser *maneirona* é um estado resultante da jaqueta a partir de outras relações enunciativas.

Em (2), destacamos a ocorrência *bonitão*, proveniente da noção <ser bonito>, materializada em um enunciado da modalidade apreciativa. Em relação aos processos de quantificação e qualificação, podemos entender que: pensando naquilo que é corresponde a <ser bonito>, o enunciador determina que está abordando uma ocorrência dessa noção, quantificando-a. Entretanto, ele especifica essa ocorrência em seu enunciado, localizando-a em relação à expressão “eu fico” e qualificando-a. Diante disso, a QLT é aqui predominante, resultando em um funcionamento compacto. Esse processo auxilia a caracterizar o personagem.

A partir desse enunciado e das localizações e predicções, construímos um domínio nocional para a ocorrência <ser bonito>. Esse domínio é apresentado abaixo, na Figura 14:

**Figura 14: Domínio nocional <ser bonito> para o caso (2)**



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse domínio nocional, também percebemos que a construção do sentido da noção adjetiva <ser bonito> e a sua ocorrência *bonitão* no enunciado estão relacionados a um encadeamento de noções, como ocorreu com <ser maneira>. Também essa ocorrência representa um alto grau da noção, segundo o que percebemos com as paráfrases construídas a partir da léxis  $\lambda$  < eu FICAR ser bonito > :

- (2.1) Eu fico bonitão.
- (2.2) Eu fico bem bonito.
- (2.3) Eu fico muito bonito.
- (2.4) Eu fico bonitinho.

*Bonitão* é um estado resultante das predicções que o sujeito enunciador constrói e julga como válido mediante os enunciados realizados: é por usar uma jaqueta preta, jaqueta essa que é predicada como sendo estilosa e maneirona e que origina um estilo roqueiro, que o sujeito enunciador fica bem mais bonitão ao vesti-la. Ademais, essas noções juntas são as responsáveis pela construção do sentido de valor de <ser roqueiro> nessa tirinha, que é como o personagem se denomina. Pela construção dessa noção adjetiva ligada a um encadeamento de outras noções e predicções, esse estado do roqueiro é um estado que não é passageiro.

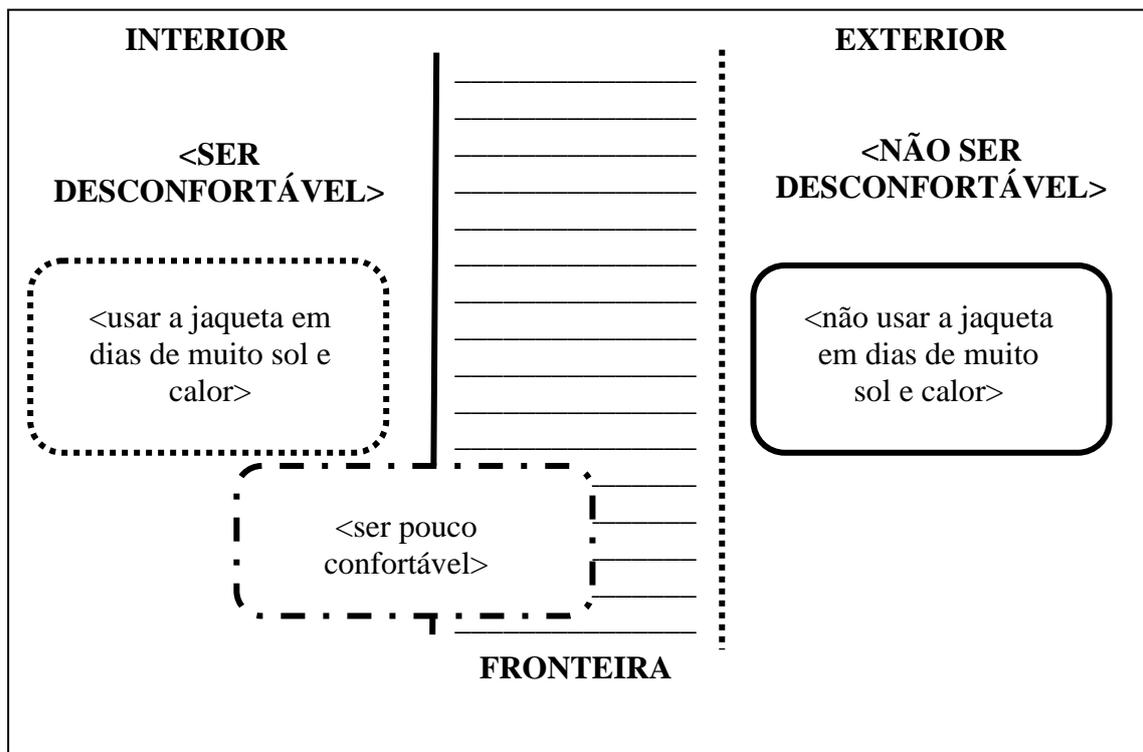
Franckel (2011), ao abordar os adjetivos, em um trabalho sobre o adjetivo francês *doux* (doce) no artigo “Da interpretação à glosa: por uma metodologia da reformulação”, afirma que “[...] aquilo que é “doux” é aquilo que é sentido ou experimentado como tal. Não é N [nome] que é qualificado, mas a **sensação desencadeada por** ou **associada a** N [nome] [...]” (FRANCKEL, 2011, p.124, destaques do autor). Com isso, podemos estabelecer o raciocínio que a construção da noção adjetiva, para os casos em análise, não caracteriza um termo do enunciado em si, mas sim um estado, uma sensação ou até mesmo um efeito desencadeado ou associado a esse termo, assim como Franckel nos apresenta.

Ressaltamos que, com os últimos enunciados da tirinha, tais ocorrências das noções adjetivas, antes expressas em um alto grau – *maneirona* e *bonitão* – são colocadas em relação a uma nova sequência de unidades: existe um ‘probleminha’ em relação a essa jaqueta maneirona e que deixa o roqueiro bonitão. Esse problema é expresso em

(3) É que pode ser meio **desconfortável** usá-la em dias de muito sol e calor. Mas só um pouco.

Assim, um novo sentido é construído pelas noções materializadas no texto: o uso da jaqueta em dias de muito sol e calor incidirá em um novo efeito, que deixará o roqueiro um pouco desconfortável. Mediante essas considerações, um outro domínio nocional pode ser proposto, para a noção <ser desconfortável>, conforme o que apresentamos abaixo na Figura 15:

**Figura 15: Domínio nocional <ser desconfortável> para o caso (3)**



Fonte: Elaborado pela autora.

Com a construção dessa nova noção adjetiva <ser desconfortável>, as noções anteriores <ser maneira> e <ser bonito> nas ocorrências de *maneirona* e *bonitão* são direcionadas para um grau mais fraco do que aquele que é apresentado no início da tirinha, nos enunciados (1) e (2). Esse enfraquecimento do alto grau de <ser maneira> e <ser bonito>, contudo, não ocorre de forma plena devido a marcas que acompanham a noção <ser desconfortável>, como destacadas abaixo:

(3.1) É que **pode ser meio** desconfortável usá-la em dias de muito sol e calor. **Mas só um pouco.**

A construção *pode ser meio* demonstra que esse enunciado pertence à modalidade apreciativa. Junto a isso, a expressão seguinte “*mas só um pouco*” possui uma modalidade assertiva e predica a noção <ser desconfortável>, diminuindo a intensidade do desconforto e preservando as características do que é <ser roqueiro>, isto é, as características de usar uma jaqueta preta, estilosa e *maneirona* e, por isso, ficar *bonitão*. Assim, glosando (3) e (3.1) em modalidades assertivas e apreciativas, a partir de uma léxis principal  $\lambda$  < ser desconfortável USAR jaqueta> , teríamos:

- (4) É desconfortável usar a jaqueta em dias de sol e calor, **mas só um pouco**.
- (5) É **um pouco** desconfortável usar a jaqueta em dias de sol e calor.
- (6) É **um pouco** desconfortável usar a jaqueta em dias de sol e calor, **mas** eu fico bonitão.
- (7) **Apesar de** ser desconfortável usar a jaqueta em dias de sol e calor, eu fico bonitão.
- (7.1) **Mesmo sendo** desconfortável usar a jaqueta em dias de sol e calor, eu fico bonitão.
- (7.2) **Independente de** ser desconfortável usar a jaqueta em dias de sol e calor, o que importa é que eu fico bonitão.
- (8) **Apesar de** ser desconfortável usar a jaqueta em dias de sol e calor, a jaqueta é estilosa e maneirona.
- (8.1) **Mesmo sendo** desconfortável usar a jaqueta em dias de sol e calor, a jaqueta é estilosa e maneirona.
- (8.2) **Independente de** ser desconfortável usar a jaqueta em dias de sol e calor, a jaqueta é estilosa e maneirona.
- (9) **É preferível** ficar desconfortável usando a jaqueta em dias de sol e calor e ficar bonitão **do que** não usar ela e não ficar bonitão.
- (10) O roqueiro **prefere** ficar desconfortável usando a jaqueta em dias de sol e calor e também ficar bonitão **do que** não usar ela e não ficar bonitão.

Os enunciados apresentados de (4) a (10) são algumas possibilidades geradas a partir de um processo de montagem e desmontagem. Marcas como *mas só um pouco*, *um pouco*, *apesar de*, *mesmo sendo*, *independente de*, *é preferível*, *do que*, destacadas nos enunciados, atuam no enfraquecimento da noção <ser desconfortável> em relação às demais noções de <ser maneira> e <ser bonitão>, que, por sua vez, possuem valor positivo no cotidiano de um roqueiro. Assim, embora o uso da jaqueta em dias de sol e calor deixe o roqueiro da tirinha

desconfortável, ele aceita esse fato e prefere esse estado do que deixar de ser um roqueiro com as características de usar uma jaqueta preta estilosa e maneirona. O que poderia ser ora um inconveniente (<ser desconfortável>) é construído de maneira a ser efeito resultante que passa a um estado do roqueiro a partir do uso de uma vestimenta.

Dessa maneira, a construção das noções adjetivas <ser maneira>, <ser bonito>, <ser desconfortável> é influenciada pelo encadeamento de outras noções e pela operação de predicção de umas em relação às outras. Novamente, a exclusiva atividade de identificar o que é um adjetivo como uma característica de um outro termo pouco contribuirá para uma interpretação de textos mais crítica.

#### 4.2 O substantivo no livro didático e a TOPE

O estudo dos substantivos no LD que escolhemos é apresentado no primeiro capítulo da segunda unidade do material. Esse capítulo tem como título “Crianças” e é o que antecede o conteúdo sobre adjetivos que abordamos na seção anterior.

Os substantivos são conceituados pelos autores do LD segundo os preceitos da GT, sendo caracterizados como uma classe de palavras que “[...] nomeiam seres – visíveis ou não, animados ou não – ações, estados, sentimentos, desejos e ideias” (CEREJA; COCHAR, 2015, p.91). São apresentados blocos de exercícios sobre esse conteúdo, conforme expomos na Tabela 4:

**Tabela 4: A distribuição dos exercícios sobre substantivos no LD**

<b>Seção: A língua em foco – o substantivo (páginas 91-98)</b>			
<b>Bloco de exercícios</b>	<b>Texto motivador</b>	<b>Proposta de conteúdo a ser trabalhado</b>	<b>Quantidade de exercícios</b>
I	Tira (Fernando Gonsales)	Construindo o conceito de substantivo	3 exercícios
II	Texto expositivo “Como é feito o chiclete?” (Maria Carolina Cristianini)	Identificando substantivos	4 exercícios

<b>Seção: A língua em foco – o substantivo (páginas 91-98)</b>			
<b>Bloco de exercícios</b>	<b>Texto motivador</b>	<b>Proposta de conteúdo a ser trabalhado</b>	<b>Quantidade de exercícios</b>
III	Cartum (Angeli)	Classificação dos substantivos (comuns, próprios, concretos, abstratos, coletivos)	3 exercícios
	Charge e Imagem de Manchete de Jornal (Folha de São Paulo)	Classificação dos substantivos (comuns, próprios, concretos, abstratos, coletivos)	2 exercícios
IV	Canção “Formiga” (Vinícius de Moraes e Paulo Soledade)	O uso dos substantivos na construção de um texto	4 exercícios
V	Anedota “Verbos”	Os adjetivos, a semântica e o discurso	7 exercícios

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesses exercícios, tal como nas atividades voltadas à classe dos adjetivos, encontramos exercícios que objetivam a identificação de substantivos e suas classificações (EI), exercícios que focalizam a construção de um conceito de substantivo (EC) alinhado aos princípios da GT e exercícios que discutem o uso de substantivos para a construção de textos (EA).

Selecionamos atividades que exemplificam esses tipos de exercícios. Como EI, selecionamos o exercício 2A (Figura 16, Bloco II) que, após a apresentação do texto *Como é feito o chiclete?*, solicita que os estudantes copiem os nomes mencionados como ingredientes para a fabricação do chiclete. Já o exercício 2B (Figura 16, Bloco II) identificamos como sendo do tipo EC, ao ter em seu enunciado a informação de que “As palavras correspondentes ao nome desses ingredientes pertencem à classe dos substantivos. [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.92) para depois perguntar aos alunos “Quais outros substantivos há no texto?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p.92). Já um exercício EA é aquele apresentado no exercício 4 – letras A, B e C (Figura 17 e Figura 18, Bloco III) em que, após a interpretação da charge *Pelo ralo*, os estudantes devem, inicialmente, explicar os significados que a expressão “ir pelo ralo” possui no cotidiano dos brasileiros para, em seguida, indicar o que está indo pelo ralo na charge (ética, honestidade, honra e integridade) e então elucidar o que a charge critica.

**Figura 16: Exemplo de EI e EC para substantivos – Bloco II – LD**

## EXERCÍCIOS

Leia este texto:

### Como é feito o chiclete?

Primeiro se faz uma mistura de vários tipos de borracha, que é chamada de goma base. Depois são incluídos resinas e óleos vegetais, que amaciam a massa, substâncias minerais, que encorpam a mistura, e açúcar, corantes, aromas e ácidos, que dão o sabor. Em seguida, essa massa é esticada, cortada e são acrescentados um xarope de açúcar e essências que formam a casquinha crocante do chiclete. Aí é só embrulhar.



Thinkstock/Getty Images

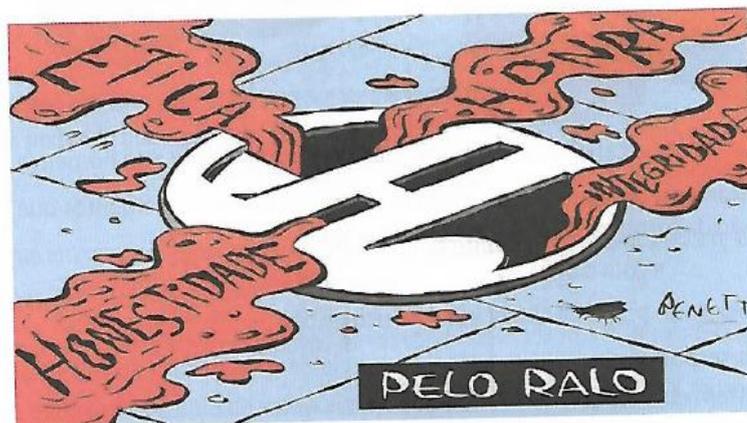
(Maria Carolina Cristianini. *Recreio*, nº 516, p. 5. Abril Comunicações.)

1. Todo texto tem uma finalidade. Qual é a finalidade do texto que você acabou de ler?
  - a) Informar como o chiclete é feito.
  - b) Descrever as características do chiclete.
  - c) Enumerar os produtos de que é feito o chiclete.
  - d) Apresentar os ingredientes do chiclete.
2. Quem produziu o texto, para explicar a fabricação do chiclete, mencionou o nome de vários ingredientes.
  - a) Quais são eles? *borracha, goma base, resinas, óleos, substâncias, açúcar, corantes, aromas, ácidos, xarope, essências*
  - b) As palavras correspondentes ao nome desses ingredientes pertencem à classe dos substantivos. Que outros substantivos há no texto? *chiclete, mistura, tipos, massa, sabor, casquinha*

Fonte: *Português Linguagens*, p.92.

**Figura 17: Exemplo de EA para substantivos – Bloco III – LD (parte 1)**

O texto a seguir é uma charge, desenho humorístico que costuma ser publicado em jornais diários e geralmente critica ou ironiza fatos de natureza política. Leia-o e responda às questões 4 e 5:



(Folha de S. Paulo, 19/4/2012.)

Fonte: *Português Linguagens*, p.95.

**Figura 18: Exemplo de EA para substantivos – Bloco III – LD (parte 2)**

4. A charge foi publicada em um momento em que se discutia a corrupção na política brasileira. Observe que, na parte de baixo dela, lê-se: “Pelo ralo”.
- a) Em nossa língua, o que significa normalmente a expressão **ir pelo ralo**? Significa “perder-se, desaparecer”.
- b) Na charge, o que está indo pelo ralo?  
A ética, a honra, a honestidade e a integridade.
- c) Considerando o contexto da política brasileira, no geral, conclua: O que a charge critica?  
Critica a perda de valores importantes observada na classe política, em grande parte envolvida com corrupção.

Fonte: *Português Linguagens*, p.96.

Para nossas discussões sobre a construção de noções adjetivas em atividades voltadas ao estudo dos substantivos, selecionamos as atividades apresentadas no Bloco IV descrito na Tabela 4. É nesse bloco que é proposto o estudo dos substantivos na construção de textos a partir da canção *A formiga*, de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade. São quatro os exercícios. O primeiro focaliza as duas visões de mundo que o texto apresenta, a do ser humano e a das formigas, objetivando que os alunos identifiquem elementos que correspondem a essas formas de perceber o mundo e o que essas palavras designam. O segundo e o terceiro abordam as classificações dos substantivos. O quarto focaliza as funções desempenhadas pelos substantivos. Segue a imagem dessas atividades.

Figura 19: Atividade substantivo LD (parte 1)

## O SUBSTANTIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

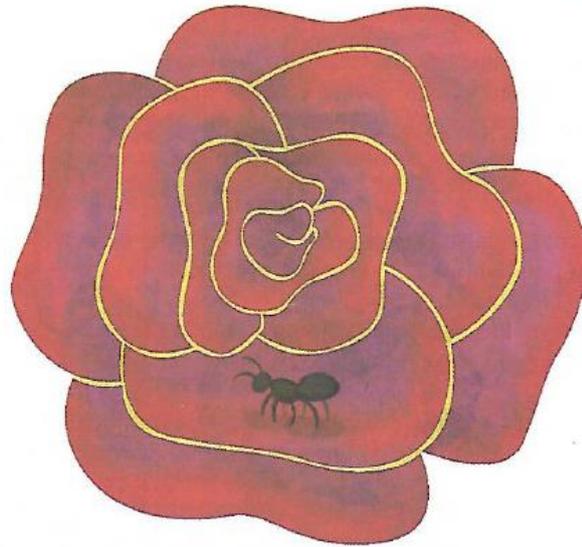
Leia a letra de uma canção de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade:

### A formiga

As coisas devem ser bem grandes  
Pra formiga pequenina  
A rosa, um lindo palácio  
E o espinho, uma espada fina

A gota d'água, um manso lago  
O pingo de chuva, um mar  
Onde um pauzinho boiando  
É navio a navegar

O bico de pão, o corcovado  
O grilo, um rinoceronte  
Uns grãos de sal derramados  
Ovelhinhas pelo monte.



(<http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87245/>. Acesso em 19/1/2010.)

1. Os compositores, nessa canção, apresentam duas visões de mundo: a do homem e a da formiga.
  - a) Os elementos a seguir expressam a visão do ser humano. Dê os elementos que correspondem a eles, na visão da formiga.
 

• rosa palácio	• gota d'água lago	• pauzinho navio	• grilo rinoceronte
• espinho espada	• pingo de chuva mar	• bico de pão corcovado	• grãos de sal ovelhinhas
  - b) Observe as respostas do item anterior. A que classe gramatical pertencem as palavras dadas como resposta? À classe dos substantivos.
  - c) Alguma dessas palavras designa sentimento, sensação ou qualidade? Não.

Fonte: *Português Linguagens*, p.96.

## Figura 20: Atividade substantivo LD (parte 2)

2. No texto, há predominância de substantivos comuns e concretos.
- a) Na sua opinião, por que isso acontece? Porque o texto trata das coisas materiais que estão no mundo, ora na visão do homem, ora na visão da formiga. Essas coisas nomeadas referem-se a seres em geral (substantivos comuns) e reais (substantivos concretos).
- b) Troque ideias com os colegas: O substantivo **corcovado** é comum ou próprio?
3. Se coubesse a você dar continuidade à letra da canção, que outros substantivos comuns e concretos usaria? Resposta pessoal. Sugestão: folha, caroço de fruta, pena, fio de cabelo, pedra, prego, etc.
4. Você observou, na letra da canção, o emprego predominante de substantivos. Considerando que todo recurso linguístico pode colaborar para a construção do sentido dos textos, reconheça quais das seguintes afirmações a respeito da função que o substantivo desempenha na canção são verdadeiras.
- I. Na canção, a percepção do mundo é construída exclusivamente a partir da ótica da formiga.
- x II. A visão do mundo é construída a partir de uma dupla perspectiva, a do homem e a da formiga. Para captar essa duplicidade, são empregados na canção substantivos que nomeiam tanto os seres vistos pelo homem quanto os vistos pela formiga.
- x III. A predominância de substantivos comuns e concretos na canção deve-se à enumeração de coisas reais e comuns que formam o mundo para o homem e a formiga.
- x IV. A canção nos leva, de modo simples, a perceber que nossa visão do mundo é relativa.

2b. Professor: Abra a discussão com a classe. Existe o substantivo comum *corcovado*, cujo sentido é "pessoa que tem a coluna vertebral arqueada". No contexto, é possível que se refira a um pão com formato de corcova e, nesse caso, seria substantivo comum. Mas também é possível que se refira ao Corcovado, no Rio de Janeiro; nesse caso, seria substantivo próprio.

### SEMÂNTICA E DISCURSO

Fonte: *Português Linguagens*, p.97.

Uma vez que o texto *A formiga*<sup>69</sup> é de importância para nossas discussões que visam as contribuições da TOPE para o ensino de línguas, optamos por transcrevê-lo, a fim de proporcionar uma melhor qualidade para a leitura dele.

<sup>69</sup> Nesse texto, o sujeito enunciador, que é o eu-lírico do poema, atribui visões de mundo a outro sujeito, que nesse caso, é uma formiga.

## Quadro 2: Transcrição do poema

### *A Formiga – Vinícius de Moraes e Paulo Soledade*

*As coisas devem ser bem grandes  
Pra formiga pequenina  
A rosa, um lindo palácio  
E o espinho, uma espada fina.*

*A gota d'água, um manso lago  
O pingo de chuva, um mar  
Onde um pauzinho boiando  
É navio a navegar.*

*O bico de pão, o corcovado  
O grilo, um rinoceronte  
Uns grãos de sal derramados  
Ovelhinhas pelo monte.*

(In: *Português Linguagens*, p.96)

Fonte: Elaborado pela autora.

Pensemos agora, nos enunciados selecionados abaixo. A partir de uma análise deles, procuramos defender que mesmo palavras que a GT classifica como substantivos podem, sob o viés da TOPE, serem noções adjetivas construídas pelas relações com as demais marcas apresentadas no texto.

- (1) A rosa, um **lindo palácio**.
- (2) E o espinho, uma **espada fina**.
- (3) A gota d'água, um **manso lago**.
- (4) O pingo de chuva, um **mar**.

Nos enunciados destacados, e também em outros que estão presentes na canção *A formiga*, existe um paralelismo na construção deles que pode ser retomado quando pensamos na léxis que originou cada um. Assim, a partir de uma léxis modelo como  $\lambda < x R y \rangle$ , teríamos:

- (1.1) <Rosa SER lindo palácio>
- (2.1) <Espinho SER espada fina>
- (3.1) <Gota d'água SER manso lago>

(4.1) <Pingo de chuva SER mar>

Tais léxis, apreendidas a partir de um olhar de mundo da formiga conforme o afirmado nos primeiros versos – *As coisas devem ser bem grandes/Pra formiga pequenina* -, permitem que algumas paráfrases sejam construídas, como asserções:

(1.2) A rosa é um lindo palácio para a formiga pequenina.

(2.2) O espinho é uma espada fina para a formiga pequenina.

(3.2) A gota d'água é um manso lago para a formiga pequenina.

(4.2) O pingo de chuva é um mar para a formiga pequenina.

Ou ainda paráfrases construídas a partir de uma modalidade condicional:

(1.3) A rosa poderia ser um lindo palácio para a formiga pequenina.

(1.4) É possível que a rosa seja um lindo palácio para a formiga pequenina.

(2.3) O espinho poderia ser uma espada fina para a formiga pequenina.

(2.4) É possível que o espinho seja uma espada fina para a formiga pequenina.

(3.3) A gota d'água poderia ser um manso lago para a formiga pequenina.

(3.4) É possível que a gota d'água seja um manso lago para a formiga pequenina.

(4.3) O pingo de chuva poderia ser um mar para a formiga pequenina.

(4.4) É possível que o pingo de chuva seja um mar para a formiga pequenina.

Focalizando a construção *lindo palácio* (presente em (1), (1.2), (1.3) e (1.4)), ela é formada pelo o que a GT denomina de uma locução nominal de um adjetivo seguido de um substantivo. Entretanto, sob o viés da TOPE, é possível que consideremos essa construção uma ocorrência a noção <ser palácio> predicada por uma ocorrência da noção <ser lindo> e instauradas nesse enunciado a partir dos processos de QLT e QNT.

A noção <ser lindo> possui o valor de ser uma sensação tida pelo sujeito formiga em relação à visão que esse sujeito teve de um palácio, isto é, em referência à noção de <ser palácio>. Essa noção <ser lindo>, que é adjetiva, exprime a visão do sujeito enunciator 'formiga' e origina uma outra nova noção: a noção <ser lindo palácio>.

Essa noção <ser lindo palácio> localiza-se no enunciado (1) em relação à noção de <ser rosa>, sendo <ser lindo palácio ∈ ser rosa>.

De maneira semelhante podemos refletir sobre os enunciados (2) e (3) e suas paráfrases. Nesses enunciados, são apresentadas, respectivamente, ocorrências das noções <ser espada> e <ser fina> e <ser manso> e <ser lago> que passaram pelos processos de QLT e QNT. Novamente a partir de uma situação enunciativa referenciada pela formiga, as noções <ser fina> e <ser manso> possuem um valor adjetivo em relação às noções <ser espada> e <ser lago>, originando as noções <ser espada fina> e <ser manso lago>. Em um esquema de localização, tais noções estão em relação às noções <ser espinho> e <ser gota d'água>, esquematizando-se como: <ser espada fina  $\epsilon$  ser espinho> e <ser manso lago  $\epsilon$  ser gota d'água>.

Já a noção <mar> materializada em (4), (4.2), (4.3) e (4.4) passa por processos de QLT e QNT e localiza-se em relação à noção <pingo de chuva>.

Podemos, também, a partir da operação de localização, compreender que as noções <lindo palácio>, <espada fina>, <manso lago>, <mar> atuam informando características de outras noções que os enunciados apresentam. Assim, em

(1) A rosa, um **lindo palácio**.

a noção <ser rosa> possui como característica o fato de ser um palácio que é lindo ou parecer com um palácio que é lindo, o que é materializado pela ocorrência da noção <ser lindo palácio>. No enunciado seguinte,

(2) E o espinho, uma **espada fina**.

a noção <ser espinho> localiza o sentido de ser uma espada que é fina ou parecer com uma espada que é fina, referenciando a noção <ser espada fina>. Seguindo a mesma linha de raciocínio, nos enunciados

(3) A gota d'água, um **manso lago**.

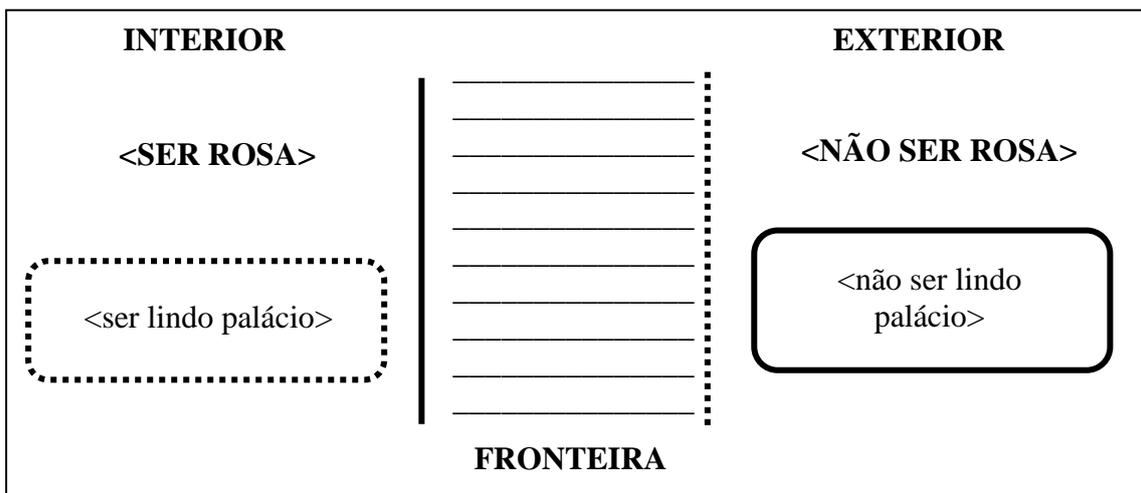
(4) O pingo de chuva, um **mar**.

a noção <ser gota d'água> caracteriza-se pela noção adjetiva <ser manso lago> e a noção <ser pingo de chuva> relaciona-se com o sentido de ser um mar ou parecer com um mar, instanciado pela ocorrência da noção <ser mar>.

Assim, as noções <ser lindo palácio>, <ser espada fina>, <ser manso lago> e <ser mar> e suas ocorrências nos enunciados são construídas de maneira a serem noções que são adjetivas, independente da classificação da GT em locuções nominais formadas por adjetivos e substantivos (nem sempre nessa ordem) juntos. Essas noções adjetivas exprimem a aparência física relacionada às outras noções que somente são possíveis ao considerarmos que elas referenciam pontos de vistas de uma formiga, que é um inseto pequenino comparado a um ser humano.

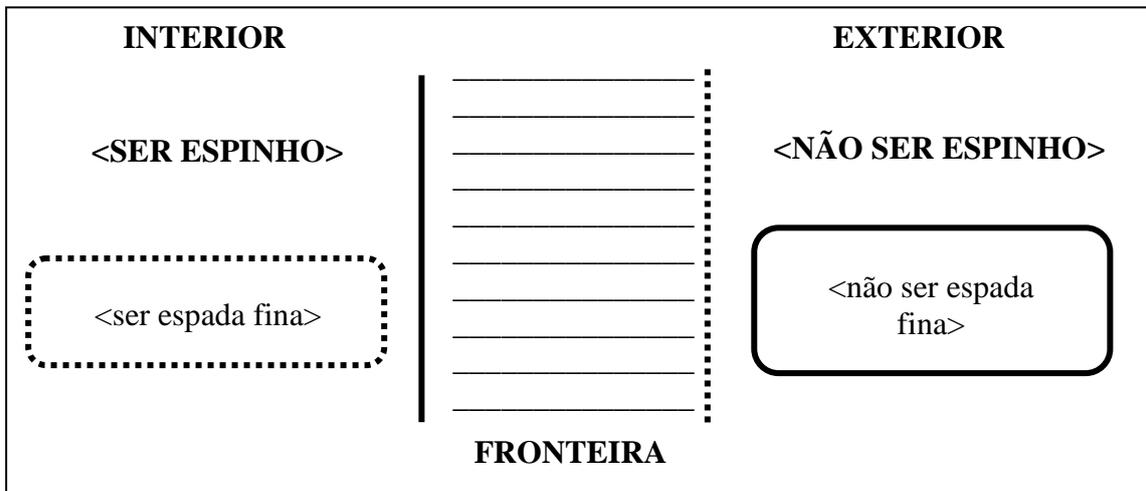
O poema *A formiga* apresenta, portanto, ocorrências de noções que possuem domínios nocionais em que as noções com valor adjetivo, que exprimem a aparência física, constam no interior desses domínios, esquematizados nas Figuras a seguir:

**Figura 21: Domínio nocional <ser rosa> para o caso (1)**



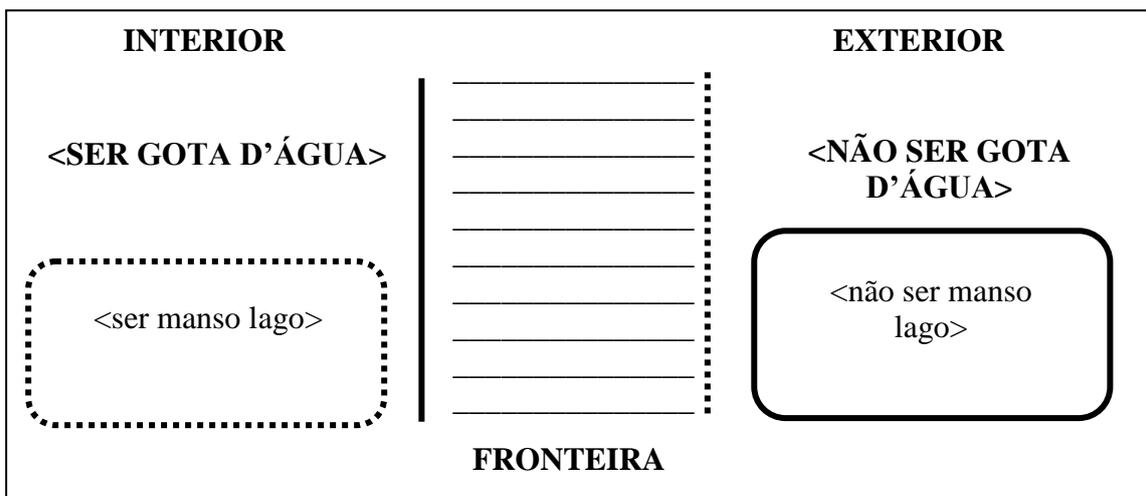
Fonte: Elaborado pela autora.

**Figura 22: Domínio nocional <ser espinho> para o caso (2)**



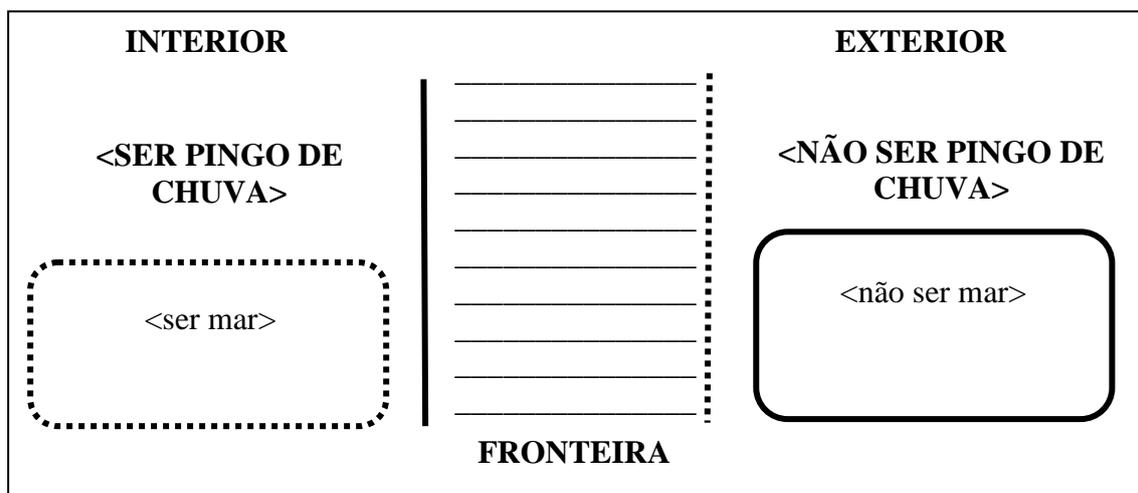
Fonte: Elaborado pela autora.

**Figura 23: Domínio nocional <ser gota d'água> para o caso (3)**



Fonte: Elaborado pela autora.

**Figura 24: Domínio nocional <ser pingo de chuva> para o caso (4)**



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise que apresentamos acima pode ser estendida a outros versos da canção de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade. Acreditamos que por meio de um trabalho com a elaboração de glosas e paráfrases, com a montagem e desmontagem de enunciados, os estudantes são levados a interpretar de maneira mais crítica e compreender de modo mais claro os sentidos de textos orais e escritos.

#### **4.3 Considerações sobre o trabalho com noções adjetivas no LD**

O material didático que analisamos pauta-se em uma perspectiva da GT, conforme o que esperávamos. A fim de sistematizar nossas considerações, elaboramos uma tabela (Tabela 5) com os conceitos-chave que selecionamos para nossa análise e apresentamos tanto no início desse capítulo quanto também na metodologia.

**Tabela 5: O LD e os conceitos-chave**

<b>Características</b>	<b>LD</b>
Conceito de gramática predominante	Gramática normativa com passagens de gramática descritiva, reafirmando a abordagem da GT.
Presença/Ausência de explicações metalinguísticas	Apresenta explicações metalinguísticas em seções entre os blocos de exercícios propostos.

Características	LD
Contextualização da gramática com a temática trabalhada pela unidade didática	A gramática e os exercícios propostos não são contextualizados com o tema geral da unidade ou do capítulo em que se encontram, mas sim com textos motivadores de exercícios. Tais textos não seguem a linha temática da unidade/capítulo.
Tipos e objetivos dos exercícios gramaticais predominantes	Exercícios que buscam a identificação (EI), conceituação (EC) e de análise de funções e sentidos (EA).

Fonte: Elaborado pela autora.

Rezende, em seu texto “Nominalização: o diálogo entre os níveis de análise linguística” (2008), aborda as relações denominadas de *instáveis*, que se encontram no nível psicológico e também são ditas como *relações enunciativas* (encontram-se na enunciação, localizadas em um tempo e um espaço) e as relações denominadas de *estáveis*, que também são chamadas de *relações predicativas*, envolvendo os campos semânticos e sintáticos e compartilhadas com o meio social. Ainda nesse texto, a autora afirma que as análises pautadas mais na GT ou as análises lógicas da Linguística priorizam as relações predicativas. Diante desse posicionamento de Rezende, estendemos ele ao que observamos no LD.

As propostas de trabalho em sala de aula com os adjetivos e os substantivos, segundo a nossa interpretação dos dados, focalizam essas relações estáveis ou predicativas, com a predominância de uma análise voltada à sintaxe e à semântica, tal como a existência de atividades dos tipos EC e EI demonstram. Entretanto, o que predomina em um contexto real de uso de textos orais e escritos são as relações instáveis ou enunciativas, fato que a TOPE utiliza para a busca de categorizações, negando, assim, as categorias prontas e tradicionais.

Com a análise do texto verbal que compõe a tirinha de Pedro Cobiaco, apresentada na seção 4.1 desse capítulo, procuramos demonstrar que o que a GT define como um adjetivo não é unicamente uma qualidade/característica de um substantivo (denominado dessa maneira também pela nomenclatura gramatical). *Maneirona*, *bonitão*, *desconfortável* são adjetivos pois são ocorrências das noções de <ser maneira>, <ser bonito> e <ser desconfortável> materializadas em enunciados construídos a partir da perspectiva de um sujeito ‘roqueiro’ e que, devido aos processos de encadeamentos de outras noções nesses enunciados, possuem

um valor adjetivo, que caracteriza estados ou atitudes de algo/de alguém. Sendo assim noções adjetivas, elas expressam estados resultantes relacionados a uma jaqueta preta e ao seu uso.

Também, por estarem materializadas ora em enunciados da modalidade assertiva, ora em enunciados da modalidade apreciativa, existem modulações em relação ao quanto a jaqueta pode ser maneira, o quanto pode ser desconfortável ou como o seu uso na forma de uma peça de roupa pode deixar o roqueiro mais bonito.

Outrossim, conforme apresentamos na análise de enunciados do poema *A formiga* (seção 4.2), é possível admitirmos como verdadeiro que sintagmas nominais da GT, formado não somente por adjetivos, mas sim por adjetivos junto a substantivos, constituem noções que são adjetivas e caracterizam estados ou sensações apresentadas por outras noções, dispostas em relações de localização a partir de enunciados que expressam visões de mundo de um sujeito específico. Assim, a ideia de caracterizar algo não é função que somente os adjetivos possuem, segundo as gramáticas de cunho normativo afirmam. Um *lindo palácio* pode não somente ter o valor de uma construção arquitetônica – um palácio – que é belo aos olhos de alguém. A noção <ser lindo palácio> é ela toda uma noção adjetiva que caracteriza objetos partir da perspectiva de uma pequena formiga.

Com isso, as noções que a TOPE estuda e que são materializadas em ocorrências não possuem significados estanques e funções estáticas, mas sim demonstram que há uma plasticidade para a construção de enunciados que, por meio de encadeamentos e operações, têm seus valores constituídos ou não.

Diante desse posicionamento, ressaltamos a validade da reflexão a partir dos conceitos de Culioli para a geração de significados e, simultaneamente, para a construção e desconstrução de novos valores. Dessa maneira, um estudo que opere com paráfrases e glosas, semelhante ao que demonstramos nas seções 4.1 e 4.2, possui potencial para o ensino de línguas, seja de LP como LM ou de inglês como LE, à medida que promove uma maior consciência, para os estudantes e os professores, sobre os processos de constituição da significação em enunciados de textos orais e escritos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto professora e pesquisadora da área de Letras, com foco nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, acreditamos que temos o dever de melhor pensar e refletir sobre nossa prática docente e em como nossas atitudes em sala de aula contribuirão para a formação de estudantes mais críticos.

Neste trabalho, dissertamos sobre a construção das noções adjetivas segundo o embasamento teórico da *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* - TOPE de Antoine Culioli, objetivando, primeiramente, contribuir com os estudos gramaticais no ensino de línguas a partir de uma teoria de base enunciativa, bem como apresentar, por meio de processos de construção dessas noções adjetivas, caminhos para se pensar o estudo da linguagem em sala de aula como uma atividade que é um trabalho, com a montagem e desmontagem de enunciados.

Aliada aos objetivos que foram propostos, formulamos nossa questão de pesquisa que retomamos agora em nossas considerações finais:

*Como são os processos e mecanismos de construção das noções adjetivas segundo a TOPE e quais são as implicações de tais processos e mecanismos de qualificação para o trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas?*

Norteando-nos por esse questionamento, inicialmente, apresentamos que desde a inclusão da Linguística como uma disciplina nos cursos de Letras, a partir da segunda metade do século XX, muitas foram as publicações e os posicionamentos que surgiram voltados ao ensino de LM e inglês como LE. Esses estudos debateram o exaustivo trabalho em sala de aula que somente priorizava categorias gramaticais oriundas da gramática normativa, com classificações decoradas e regras aplicadas em frases soltas. Dizeres de autores como João Wanderley Geraldi e Maria Helena de Moura Neves, na área de LP e de Vilson Leffa na área de inglês como LE, incentivaram práticas docentes que centralizassem o trabalho com o texto, sua produção e compreensão. Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN na década de 1990, tais dizeres foram reafirmados e os estudos gramaticais deveriam contribuir com a leitura, interpretação, compreensão e produção de textos que valorizassem a construção de significados múltiplos.

Ainda nos PCN, encontramos referências à necessidade de se pensar na atividade epilinguística que os estudantes precisam desenvolver durante a escolaridade. Em uma nota de rodapé, esse trabalho epilinguístico é definido nos PCN como os

[...] **processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem** (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). A atividade epilingüística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independente do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na **busca de efeitos de sentido que se expressam pela ressignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem**, visíveis em muitos textos literários. (BRASIL, 1998b, p.28, destaque nosso)

Assim, é preciso que os estudantes sejam levados a refletir sobre a maneira como operam com a linguagem e de que forma tal processo de construção de enunciados e textos em distintas possibilidades pode repercutir em significados e efeitos de sentidos também distintos. Para isso, defendemos que um embasamento de cunho enunciativo apresenta contribuições para o ensino de línguas e acreditamos no potencial que a TOPE oferece para uma melhor compreensão, interpretação e escrita de textos em aulas de LM e inglês como LE.

Essa contribuição está relacionada com o fato de que a TOPE procura demonstrar as possibilidades de construção dos enunciados, além de querer ressaltar que esses enunciados não veiculam somente informações construídas anteriormente, mas sim sentidos construídos com e pelos textos orais e escritos. Rezende corrobora essa visão ao afirmar que

É exatamente na abertura que se pode fazer no processo de ensino dos conteúdos mostrando as possibilidades construtivas (um anterior de construção indeterminado ou não condicionado culturalmente) que se encontra toda a riqueza do ensino que vise a processos de formação e não apenas à transmissão de informações (REZENDE, 2011, p.712)

Ademais, a teoria formulada por Culioli tem uma base operatória e não um modelo classificatório, como afirmado por Valentim (2018, p.67). É por essa razão que se torna possível demonstrar as possibilidades construtivas citadas acima por Rezende e que, por sua vez, contribuem para ampliar a competência de comunicação dos estudantes e, em decorrência desse fato, colaboram para uma melhor competência de interpretação e de produção de textos.

Sendo assim, a significação de uma palavra ou de uma ocorrência de qualquer noção, em qualquer enunciado, está subordinada aos processos de construção desse enunciado. Por

esse motivo, as categorias que a GT propõe não podem ser entendidas como estáticas, mas sim dinâmicas e suscetíveis a mais de um tipo de sentido, de função sintática ou de classificação gramatical, tal qual observamos com nossas análises voltada para os processos que orientam a construção e apresentação das noções adjetivas em textos motivadores de atividades gramaticais de um livro didático. Nessas análises, percebemos que o trabalho com os adjetivos e substantivos, da maneira como está proposto nas atividades que observamos com mais detalhes, prioriza uma longa tradição de ensino de GT. Entretanto, observamos que a *noção adjetiva* não se restringe somente ao que essa GT classifica como adjetivo, mas também outros nomes, como os substantivos, podem ter essa função significativa no interior de um texto ou de um enunciado.

O trabalho docente que faça com que os estudantes visualizem essas possibilidades, não somente estando restrito aos exercícios tradicionalmente propostos em materiais didáticos, melhor contribuirá para a leitura, escrita e compreensão durante as aulas de línguas e, em decorrência, para a formação de estudantes mais críticos e conscientes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A fusão da gramática com a coerência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993, p.57-65.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada- Ensino de línguas & comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2009.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Gramática no ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011, p.81-89.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de.; BARBIRATO, Rita de Cássia. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas: Editora da Unicamp, vol. 36, p. 23-42, Jul. /Dez. 2000.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editoria, 2007.
- ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. Dos nomes, e primeiramente dos substantivos e adjetivos. In: ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal**. Tradução de Bruno Fregni Bassetto e Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.31-33.
- BARROS, Solange Christiane Gonzalez. **Processos linguísticos na produção de textos**: mecanismos de qualificação e relações intersubjetivas. Orientadora: Marília Blundi Onofre. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos, UFSCAr, São Carlos, 2012.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Editora Ática, 1997.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018.

BRAUN DAHLET, Véronique Marie. Prefácio. In: ZAVAGLIA, Adriana. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. São Paulo: Humanitas, 2ª edição, 2016.

BURNS, Edwar McNall. As civilizações clássicas: Grécia e Roma. In: BURNS, Edwar McNall. **História da civilização ocidental: do homem das cavernas até a bomba atômica – o drama da raça humana**. Volume 1. Porto Alegre: Editora Globo, 1972, p.145-248.

CANELE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack., C.; SCHMIDT, Richard., W. **Language and communication**. New York: Longman, 1996.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens – 6º ano – Manual do professor**. Nona edição. São Paulo: Saraiva, 2015.

CULIOLI, Antoine. La linguistique: de l'empirique au formel. In: CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation: Opérations et représentations**. Tome I. Paris: Ophrys, 2000, p. 9-46.

CULIOLI, Antoine. The concept of notional domain. In: CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation: Opérations et représentations**. Tome I. Paris: Ophrys, 2000, p. 67-82.

CULIOLI, Antoine. Representation, referential processes and regulation. In: CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation: Opérations et représentations**. Tome I. Paris: Ophrys, 2000, p.177 - 214

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

ELLIS, Rod. Moving task-based language teaching forward. In: **Language teaching, Cambridge Core**, 2017.

Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/position-paper-moving-taskbased-language-teaching-forward/085B387BC1936C210BB1DE58312A1F40/core-reader>

Acesso em 25/07/2018

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Org.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p.104 – 114.

FRANCKEL, Jean-Jaques. Referência, referenciação e valores referencias. In: VOGÜÉ, Sarah de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação – representação, referenciação e regulação**. São Paulo: Contexto, 2009, p.31-55.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, Sírio. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.11-33.

FRANCO, Claudio. **Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira moderna: inglês – 8º ano**. São Paulo: Ática, 2015.

FUCHS, Catherine. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. Tradução de Letícia Marcondes Rezende. In: **Revista Alfa**, São Paulo, 29. 1985, p.111-129

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. In: **Revista Alfa**. São Paulo (SP), n.39, 1995, p.13-21.

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha; OLIVEIRA, Carlos Alberto. Gramática e sociedade. In: **Revista Ângulo**. Lorena (SP), n.127, 2011, p.19-24.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça. A construção textual do sentido. In: KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p.9-74.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Grammar and Its Teaching: Challenge the Myths**. 1997, p.1-5.

Disponível em: <http://www.kidsource.com/kidsource/content4/grammer.morph.html>  
Acesso em 17/03/2019.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Teaching language – from grammar to grammaring**. Boston: Heingle Cengage Learning, 2003.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LYONS, John. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. Teorias sintáticas. In: LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. **Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação**. Belo Horizonte: Vigília, 1986, p.77-126.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MANINI, Daniela. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries)**. Orientadora: Roxane Helena Rodrigues Rojo. 2009. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2009.

MARGONARI, Denise Maria. **O papel do humor no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa**. Orientadora: Dirce Charara Monteiro. 2001. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara.

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

NEVES, Maria Helena Moura de. **A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

NEVES, Maria Helena Moura de. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Tania Amaral et al. **Tecendo Linguagens – 6º ano – Manual do professor**. Quarta edição. São Paulo: 2015.

ONOFRE, Marília Blundi. Gramática & Produção/Interpretação de texto no ensino de língua. In: **XXVIII Estudos Linguísticos**. GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Bauru: 1999, p.577-583.

ONOFRE, Marília Blundi. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. In: **Versão Beta: sob o signo da palavra**. São Carlos (SP), nº 22, ano II, julho de 2003a. p. 57-67.

ONOFRE, Marília Blundi. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”**. 2003. Orientadora: Letícia Marcondes Rezende. 174f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003b.

ONOFRE, Marília Blundi. A enunciação linguística: reflexões de Benveniste e Culioli. In: GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; SIGNORI, Mônica Baltazar Dinis; MIOTELLO, Valdemir (Org). **DECADA – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: João e Pedro Editores, 2007, p.153-161.

ONOFRE, Marília Blundi. O processo de predicação no ensino de língua. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). **Múltiplas perspectivas em linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2008, p.2239 – 2244.

PAVEAU, Maria-Anne; SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2006.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a gramática -ensaios sobre a linguagem**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à linguística – I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2011, p.11-24

PRIA, Albano Dalla. **Para um redimensionamento do estudo do adjetivo: os processos enunciativos de variação semântica de “falso”**. Orientadora: Letícia Marcondes Rezende. 2009. 124f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

RICHMOND EDUCAÇÃO. **Upgrade – volume 1**. Editora responsável: Gisele Aga. São Paulo: Richmond Educação, 2010.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

REZENDE, Letícia Marcondes. Operações de predicação e construção de alguns objetos linguísticos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas (SP), n.5, 1983, p.111-125.

REZENDE, Letícia Marcondes. **Léxico e gramática: aproximações de problemas linguísticos com educacionais**. v.1. 2000. 365f. Tese de Livre Docência. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

REZENDE, Letícia Marcondes. Causalidade, propriedade diferencial e construção de domínios nocionais. In: **Revista Alfa**, São Paulo, 47 (2), 2003, p.21-39.

REZENDE, Letícia Marcondes. Diversidade experiencial e linguística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. In: REZENDE, Letícia Marcondes; ONOFRE, Marília Blundi (Org.). **Linguagem e línguas naturais – diversidade experiencial e linguística**. São Carlos: João e Pedro Editores, 2006, p.11-21.

REZENDE, Letícia Marcondes. Nominalização: o diálogo entre os níveis de análise linguística. In: **Revista Gragoatá**. Niterói (RJ), n.25, 2008, p.51-62.

REZENDE, Letícia Marcondes. Uma questão pedagógica: superar ou anular a contradição na produção textual de alunos? In: **Nas trilhas do texto – coleção mestrado em linguística**, Franca (SP): Universidade de Franca, 2010, p.75-89.

REZENDE, Letícia Marcondes. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. In: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n.40(2), 2011, p.707-714.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas tecnologias – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo: SE, 2012.

SILVA, Rosa Mattos e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p.155-177.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

TURCI, Raquel de Lima. **O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo: consciência gramatical, criatividade e autonomia**. Orientadora: Letícia Marcondes Rezende. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

VALENTIM, Duane. **Proposta de trabalho didático sobre o conteúdo enunciação reportada sob uma abordagem enunciativa**. Orientadora: Marília Blundi Onofre. 2018. 238f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

VOGÜÉ, Sarah de. Culioli após Benveniste: enunciação, linguagem, integração. In: VOGÜÉ, Sarah de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação – representação, referenciação e regulação**. São Paulo: Contexto, 2009, p.57-85.

VOGÜÉ, Sarah de; FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação – representação, referenciação e regulação**. São Paulo: Contexto, 2009.

WILLIAMS, James Dale. **The teacher's grammar-book**. New York: Routledge, 2009.

ZAVAGLIA, Adriana. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. São Paulo: Humanitas, 2ª edição, 2016.

## Anexo I

Substantivo e adjetivo no livro *Português Linguagens*

## A língua em foco

## O SUBSTANTIVO

## CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:

## Drácula chamando Hugo



(www2.uol.com.br/niquel/cinema.shtml. Acesso em 17/2/2010.)

- Nos contos e filmes de vampiros, o Conde Drácula provoca muito medo às pessoas, porque se alimenta do sangue de suas vítimas até matá-las.
  - Nessa tirinha, a moça não parece amedrontada com o Drácula. O que demonstra que ela está tranquila? A imagem dela, com as mãos juntas na frente do corpo, um olhar apaixonado e a afirmação de que o segredo de seu pescoço foi descoberto.
  - O Drácula não parece satisfeito com o alimento que encontrou. O que demonstra isso? Ele vomita.
- Na tira, a palavra **segredo** tem sentidos diferentes para a moça e para o Drácula.
  - Qual o sentido de **segredo** na fala da moça? Na visão dela, o segredo era sua beleza, seu charme, seu pescoço bonito e bem tratado.
  - O que o Drácula considera **segredo**? O creme hidratante misturado com óleo de quiabo que tinha sido usado pela sua vítima, causando-lhe desgosto.
- Explique o título da tira, "Drácula chamando Hugo". O título faz referência ao vômito de Drácula. Hugo é uma palavra cujos sons lembram o de alguém vomitando. Professor: Se quiser, comente que Hugo é uma onomatopeia de vômito.

## CONCEITUANDO

Tanto ao ler a tira quanto ao responder às questões anteriores, você pôde observar que, para identificar os seres ou nomear coisas, necessitamos de palavras: **segredo**, **pescoço**, **creme**, **Drácula**, etc. Essas palavras são chamadas de **substantivos**.

**Substantivos** são palavras que nomeiam seres — visíveis ou não, animados ou não —, ações, estados, sentimentos, desejos e ideias.





4. Você já sentiu saudade de alguém ou de algum lugar? Existem muitos sentimentos ou sensações que experimentamos na vida.

a) Faça uma lista de sentimentos e sensações que você já teve.

Sugestões: tristeza, alegria, raiva, amizade, preocupação, sono, cansaço, solidão, decepção, culpa, medo, susto, paixão, inveja, fome, sede, orgulho, intolerância, ciúme, ansiedade, etc.

b) A que classe de palavras os nomes correspondentes a esses sentimentos e sensações pertencem?

À classe dos substantivos.

## Classificação dos substantivos

Existem diferentes tipos de substantivo. Alguns nomeiam coisas, outros nomeiam pessoas ou sentimentos. Alguns são constituídos por uma só palavra, outros por duas ou mais palavras. No estudo gramatical da língua, eles são classificados, isto é, organizados, de acordo com certas características que apresentam. Assim, os substantivos classificam-se em:

### primitivos e derivados

- **Primitivos** são os substantivos que dão origem a outras palavras.
- **Derivados** são os substantivos que se originam de outras palavras.

telha	→	telhado
ferro	→	ferrugem
jardim	→	jardinagem
substantivos primitivos		substantivos derivados

### simples e compostos

- **Simples** são os substantivos formados por apenas uma palavra: **luz, mesa, chocolate**.
- **Compostos** são os substantivos formados por mais de uma palavra: **beija-flor, para-raios, pontapé**.

### comuns e próprios

- **Comuns** são os substantivos que se referem a todos os seres de uma espécie, sem particularizá-los.

Aquele **rapaz** é muito estranho!

- **Próprios** são os substantivos que nomeiam um ser em particular, destacando-o na espécie ou no grupo; por isso, são grafados com letra maiúscula.

**Drácula** ficou irritado com sua vítima.

O substantivo **rapaz** serve para nomear qualquer homem; por isso, é substantivo comum. Já **Drácula** particulariza um homem; por isso, é substantivo próprio.



### Concretos e abstratos

- **Concretos** são os substantivos que nomeiam seres de existência autônoma, isto é, que não dependem de outro para existir, e que podem ser reais ou imaginários: **pescoço, criança, mesa, fada, sol, Deus, vampiro**.
- **Abstratos** são os substantivos que nomeiam seres de existência não autônoma, isto é, que dependem de outro para existir. Designam sentimentos, ações e qualidades: **alegria, medo, esforço, orgulho, emoção, beleza, segredo, azar**.



(Maurício de Sousa. *Mônica tem uma novidade!*. Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 82.)

As palavras **fome** e **perfeição**, empregadas na tira, são substantivos abstratos, pois nomeiam seres que dependem de outros para existir. A fome é sempre sentida por alguém, e a perfeição existe em pessoas ou coisas. A característica principal de Magali, personagem da tira de Mauricio de Sousa, é comer muito; portanto, ela só fica feliz quando está saciada. Para ela, a perfeição depende principalmente da saciedade, isto é, de não ter fome.

### Coletivos

São os substantivos que, mesmo estando no singular, transmitem a ideia de agrupamento de vários seres da mesma espécie.

**academia:** de artistas, literatos, cientistas

**arquipélago:** de ilhas

**bando:** de aves

**cardume:** de peixes

**colmeia:** de abelhas

**cordilheira:** de montanhas

**coro:** de cantores

**frota:** de veículos, navios

**júri:** de jurados

**manada:** de animais de grande porte

**matilha:** de cães

**molho:** de chaves

**multidão:** de pessoas

**ninhada:** de filhotes

**tripulação:** de marinheiros, de comissários de bordo

**vara:** de porcos

### Importante

Um substantivo pode ter várias classificações. Observe:

**pescoço:** substantivo primitivo, simples, comum e concreto

**Brasil:** substantivo primitivo, simples e próprio

## EXERCÍCIOS

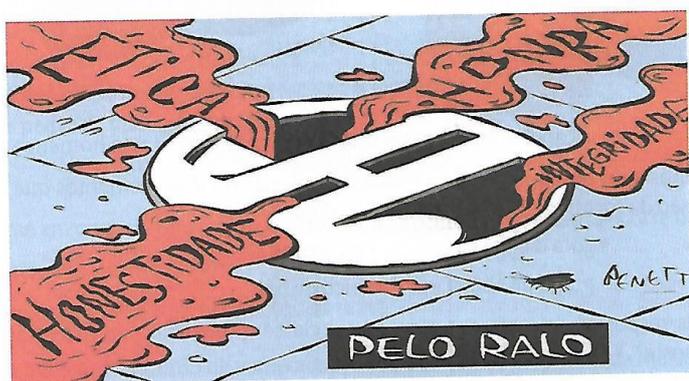
Leia este cartum, de Angeli:



(Ozzy. São Paulo: Cia. das Letras, 2006. v. 2, p. 51.)

- Ozzy é uma personagem criada pelo cartunista Angeli. Entre outras características, o garoto não gosta de tomar banho, é antissocial e adora coisas nojentas.
  - Qual é o elemento que quebra a expectativa do cartum, gerando humor?  
O fato de Ozzy estar pregado na parede e exposto, como se também fosse um inseto.
  - Levante hipóteses: Por que Ozzy se incluiu em sua própria coleção?  
Resposta pessoal. Sugestão: Talvez por se identificar com os insetos.
- As palavras que nomeiam os seres da coleção de Ozzy pertencem à classe dos substantivos. Elas são substantivos comuns ou próprios? Concretos ou abstratos?  
São substantivos concretos e, com exceção de Ozzy, que é substantivo próprio, todas as demais são substantivos comuns.
- Troque ideias com os colegas e com o professor: Qual é a palavra que designa o coletivo de insetos? Empregue-a em uma frase. Nuvem ou praga. / Uma nuvem de gafanhotos invadiu a cidade.

O texto a seguir é uma charge, desenho humorístico que costuma ser publicado em jornais diários e geralmente critica ou ironiza fatos de natureza política. Leia-o e responda às questões 4 e 5:



(Folha de S. Paulo, 19/4/2012.)

4. A charge foi publicada em um momento em que se discutia a corrupção na política brasileira. Observe que, na parte de baixo dela, lê-se: “Pelo ralo”.

- a) Em nossa língua, o que significa normalmente a expressão **ir pelo ralo**? Significa “perder-se, desaparecer”.
- b) Na charge, o que está indo pelo ralo? A ética, a honra, a honestidade e a integridade.
- c) Considerando o contexto da política brasileira, no geral, conclua: O que a charge critica? Crítica a perda de valores importantes observada na classe política, em grande parte envolvida com corrupção.

5. Na charge há cinco substantivos.

- a) Desses substantivos, um único é concreto. Qual é ele? ralo
- b) O que justifica a classificação de todos os outros como substantivos abstratos? Eles nomeiam qualidades. Segundo a charge, essas qualidades, próprias de pessoas, estavam deixando de existir nos integrantes da classe política brasileira.



**O SUBSTANTIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO**

Leia a letra de uma canção de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade:

### A formiga

As coisas devem ser bem grandes  
Pra formiga pequenina  
A rosa, um lindo palácio  
E o espinho, uma espada fina

A gota d’água, um manso lago  
O pingo de chuva, um mar  
Onde um pauzinho boiando  
É navio a navegar

O bico de pão, o corcovado  
O grilo, um rinoceronte  
Uns grãos de sal derramados  
Ovelhinhas pelo monte.

(http://letras.terra.com.br/vinicius-de-moraes/87245/. Acesso em 19/1/2010.)

1. Os compositores, nessa canção, apresentam duas visões de mundo: a do homem e a da formiga.
  - a) Os elementos a seguir expressam a visão do ser humano. Dê os elementos que correspondem a eles, na visão da formiga.
    - rosa palácio
    - gota d’água lago
    - pauzinho navio
    - grilo rinoceronte
    - espinho espada
    - pingo de chuva mar
    - bico de pão corcovado
    - grãos de sal ovelhinhas
  - b) Observe as respostas do item anterior. A que classe gramatical pertencem as palavras dadas como resposta? À classe dos substantivos.
  - c) Alguma dessas palavras designa sentimento, sensação ou qualidade? Não.

2. No texto, há predominância de substantivos comuns e concretos.
- a) Na sua opinião, por que isso acontece? Porque o texto trata das coisas materiais que estão no mundo, ora na visão do homem, ora na visão da formiga. Essas coisas nomeadas referem-se a seres em geral (substantivos comuns) e reais (substantivos concretos).
- b) Troque ideias com os colegas: O substantivo **corcovado** é comum ou próprio?
3. Se coubesse a você dar continuidade à letra da canção, que outros substantivos comuns e concretos usaria? Resposta pessoal. Sugestão: folha, caroço de fruta, pena, fio de cabelo, pedra, prego, etc.
4. Você observou, na letra da canção, o emprego predominante de substantivos. Considerando que todo recurso linguístico pode colaborar para a construção do sentido dos textos, reconheça quais das seguintes afirmações a respeito da função que o substantivo desempenha na canção são verdadeiras.
- I. Na canção, a percepção do mundo é construída exclusivamente a partir da ótica da formiga.
- x II. A visão do mundo é construída a partir de uma dupla perspectiva, a do homem e a da formiga. Para captar essa duplicidade, são empregados na canção substantivos que nomeiam tanto os seres vistos pelo homem quanto os vistos pela formiga.
- x III. A predominância de substantivos comuns e concretos na canção deve-se à enumeração de coisas reais e comuns que formam o mundo para o homem e a formiga.
- x IV. A canção nos leva, de modo simples, a perceber que nossa visão do mundo é relativa.

2b. Professor: Abra a discussão com a classe. Existe o substantivo comum *corcovado*, cujo sentido é "pessoa que tem a coluna vertebral arqueada". No contexto, é possível que se refira a um pão com formato de corcova e, nesse caso, seria substantivo comum. Mas também é possível que se refira ao Corcovado, no Rio de Janeiro; nesse caso, seria substantivo próprio.

## SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia a anedota a seguir e responda às questões de 1 a 7.

### Verbos

A professora disse para a Mariazinha:

— Mariazinha, me dê um exemplo de verbo.

— Bicicreta! — respondeu a menina.

— Não se diz "bicicreta", e sim "bicicleta". Além disso, bicicleta não é verbo. Pedro, diga você um verbo.

— Prástico! — disse o garoto.

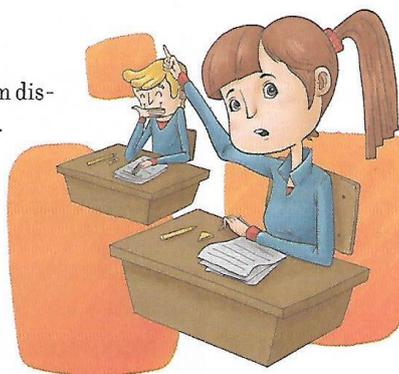
— É "plástico", não "prástico". E também não é verbo. Laura, é sua vez: me dê um exemplo correto de verbo — pediu a professora.

— Hospedar! — respondeu Laura.

— Muito bem! — disse a professora.

— Agora, forme uma frase com esse verbo.

— Os pedar da bicicleta é de prástico!



([http://criancas.uol.com.br/piadas/piadas\\_aula.jhtm](http://criancas.uol.com.br/piadas/piadas_aula.jhtm). Acesso em 12/1/2010.)

1. A situação que envolve a professora e os alunos Mariazinha, Pedro e Laura ocorre durante uma aula.
- a) De que disciplina é a aula? Português.
- b) Comprove sua resposta com elementos do texto. Os elementos do texto são: "Verbos", "professora", "Me dê um exemplo de verbo", "não é verbo", "forme uma frase com esse verbo".
2. A professora pede um exemplo de verbo aos alunos. Por que as respostas de Mariazinha e de Pedro estavam erradas? Porque as palavras "bicicreta" e "prástico" são substantivos.

3. A professora faz a pergunta a Laura e inicialmente considera correta a resposta dela.
- O que a professora supôs ao ouvir a resposta de Laura? Ela supôs que Laura tivesse dito o verbo *hospedar*.
  - O que Laura tinha em mente quando respondeu? Ela tinha em mente o substantivo "pedar".
  - Quando a professora compreendeu a resposta de Laura? Somente quando Laura criou a frase "Os pedar da bicicleta é de plástico".
4. Observe as respostas dos três alunos. O que há em comum na fala dos três? Os alunos trocaram a letra / pela letra r.
5. Esse tipo de fenômeno é característico de uma variedade linguística. Que tipo de variedade, na anedota, os três alunos utilizam? Utilizam o dialeto caipira.
6. Considerando a resposta à questão anterior, você acha mais provável que a aula estivesse acontecendo em uma zona rural ou em uma zona urbana? É mais provável que estivesse acontecendo em uma zona rural. Professor: Lembre que a aula poderia também estar ocorrendo em zonas urbanas que abrigam imigrantes, onde as crianças aprendem o dialeto caipira pela convivência familiar e até pela convivência na própria comunidade.
7. Embora se intitule "Verbos", o texto não se refere a verbos. Fica em evidência outra classe de palavras, e nisso reside a graça da anedota. Qual é essa classe de palavras?  
A classe dos substantivos.

## Divirta-se



(Ziraldo. *Maluquinho por bichos*. São Paulo: Globo, 2006. p. 112.)

## A língua em foco

### O ADJETIVO

#### CONSTRUINDO O CONCEITO

Observe a foto abaixo, de Valéria Almeida.



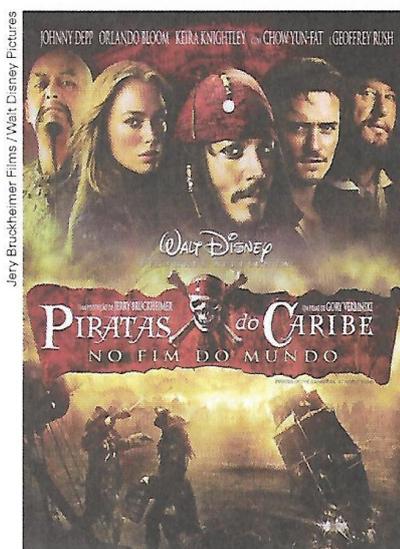
1. Repare nos elementos que compõem a foto.
  - a) A cena é típica de região urbana ou de região rural? *Rural.*
  - b) Como é o lugar? Descreva-o. *É um trecho de rio ou lago, com um pier rústico, de madeira.*
  - c) Como está o dia: claro, escuro ou chuvoso? *Claro.*
2. Sobre a menina que se vê na foto, responda:
  - a) O que ela está fazendo? *Nadando ou brincando na água.*
  - b) O que indica tratar-se de uma garota indígena? *O rosto e o corpo com desenhos, o colar de contas e a pulseira colorida, a ausência de trajes de banho, a pele bronzeada.*
  - c) Como são os cabelos dela? *Longos, lisos e negros.*
  - d) Pela expressão, como você imagina que ela está? Responda em seu caderno.  
 alegre       triste       pensativa
3. A menina da foto vive na aldeia indígena Sai Cinza, situada no norte do Estado do Pará. Você acha que a vida dela é diferente da sua? Por quê?  
Resposta pessoal.  
Professor: Sugerimos que você aproveite a oportunidade para conversar com os alunos sobre diversidade social, étnica e cultural do Brasil.

#### CONCEITUANDO

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

As palavras que modificam os substantivos, atribuindo-lhes certas características, são chamadas de **adjetivos**.

Leia agora este cartaz:



A expressão **do Caribe** caracteriza o substantivo **piratas**, indicando origem, ou seja, caracteriza os piratas como naturais das Ilhas do Caribe. No lugar dessa expressão poderiam ser empregados outros adjetivos. Veja:

piratas	<b>do Caribe</b>
	assustadores
	engraçados
	ferozes
	esquisitos
	malvados

A expressão **do Caribe** tem o mesmo valor de um adjetivo; porém, como é formada por mais de uma palavra, recebe o nome de **locução adjetiva**.

Em alguns casos, as locuções adjetivas podem ser substituídas por um adjetivo equivalente. Observe:

cabelos **de seda** = cabelos **sedosos**  
 piratas **do Caribe** = piratas **caribenhos**

## EXERCÍCIOS

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



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

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

## Classificação dos adjetivos

Os adjetivos podem ser classificados em:

### simples

São os adjetivos formados por uma só palavra:

laranja **madura**

noite **enluarada**

### compostos

São os adjetivos formados por duas ou mais palavras:

camiseta **azul-marinho**

política **econômico-financeira**

### pátrios ou gentílicos

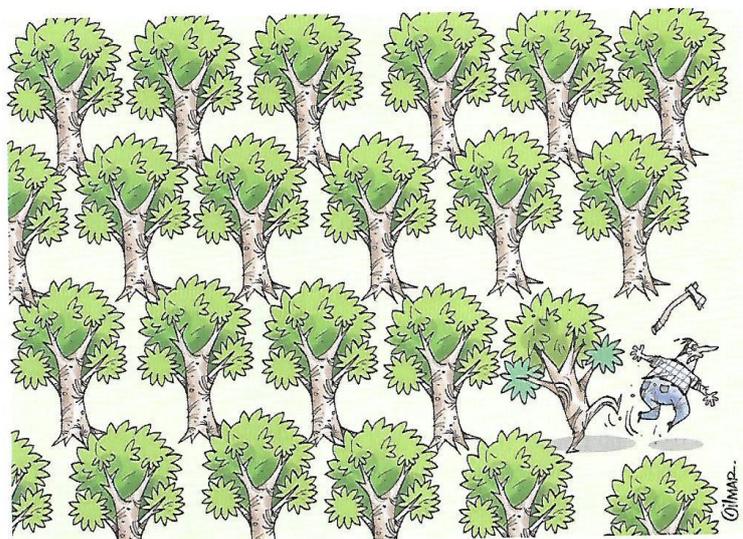
São os adjetivos utilizados para indicar procedência ou nacionalidade:

vinho **português**

exército **russo**

## EXERCÍCIOS

1. Observe este cartum, de Gilmar:



- a) Que adjetivos podem caracterizar as árvores e o lenhador? *árvores: grandes, frondosas; lenhador: humano, mortal*
- b) Caracterize as árvores e a roupa do lenhador, usando adjetivos compostos. *árvores verde-escuras; roupa azul-clara*
- c) Como você acha que as árvores estão se sentindo? Responda empregando na frase um ou mais adjetivos.  
*Resposta pessoal. Sugestão: As árvores parecem revoltadas, furiosas.*
2. Com frequência se empregam os adjetivos **ornamental**, **frutífera**, **genealógica** e **natalina** junto com o substantivo **árvore**. Em qual dessas situações a palavra **árvore** não tem seu sentido próprio?  
*árvore genealógica*

## O ADJETIVO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia esta tira, de Pedro Cobiaco:



(Folha de S. Paulo, 5/1/2013. Folhinha.)

- A personagem da tira fala das vantagens de uma peça de roupa.
  - A referência aos aspectos positivos da roupa é mantida até o final da tira? Não; ela dura até o 3º quadrinho.
  - No balão do 3º quadrinho, que expressão indica que a personagem vai apontar, na sequência, um aspecto negativo da roupa? *o único probleminha*
- Observe a linguagem visual da tira.
  - A figura da personagem sofre alteração no decorrer da tira? Sim; ela vai se desfazendo.
  - O cenário em que a personagem se encontra muda de quadrinho a quadrinho. O que essa mudança indica? *O aumento progressivo do calor.*
- A personagem admite uma desvantagem no uso da roupa sobre a qual ele fala, mas procura amenizá-la.
  - Qual é essa desvantagem? *Ser desconfortável nos dias de calor.*
  - Quais expressões empregadas nos dois últimos quadrinhos produzem o efeito de amenizar o aspecto negativo da roupa? *probleminha, meio (desconfortável)*
- Observe os balões do 4º quadrinho.
  - No primeiro balão, no trecho “usá-la em dias de muito sol e calor”, a palavra destacada retoma qual substantivo mencionado anteriormente?
  - No segundo balão, a fala “Mas só um pouco” se refere a qual adjetivo do balão anterior? *desconfortável*
- A fim de caracterizar algo, a personagem emprega vários adjetivos ou locuções adjetivas. Quais caracterizam:
 

a) a jaqueta? <i>preta, estilosa, maneirona</i>	d) a jaqueta como acessório? <i>crucial, do roqueiro</i>
b) a própria personagem? <i>bonitão</i>	e) os dias impróprios para o uso da jaqueta? <i>de sol, de calor</i>
c) o estilo da personagem? <i>roqueiro</i>	

### Para que servem os adjetivos?

Os adjetivos modificam os nomes, atribuindo-lhes características. Da mesma forma que os substantivos, os adjetivos contribuem para organizar o mundo em que vivemos. Assim, distinguimos uma fruta **doce** de uma **azedada**, um peixe **grande** de um **pequeno** por meio do adjetivo.

Os adjetivos também servem para expressar nossas impressões e nossos sentimentos diante das coisas e das pessoas. Por exemplo, dizemos paisagem **agradável**, pessoa **delicada**, quadro **bonito**, comida **deliciosa**, experiência **inesquecível**, etc.

6. O adjetivo e as locuções adjetivas cumprem um papel fundamental na construção dos sentidos do texto, especialmente na construção do humor. Explique por quê.

A personagem supervaloriza a jaqueta. Por isso, para expressar as qualidades da roupa emprega um grande número de adjetivos de sentido positivo, enquanto, para expressar seus aspectos negativos, emprega apenas duas locuções adjetivas, apesar de a linguagem visual mostrar que, no calor, essa peça do vestuário é completamente inadequada.

## SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia estes quadrinhos, de Nik:

1a. Ao substantivo *humor*. Professor: Não há possibilidade de que os adjetivos se refiram a *bigodes*, em razão da concordância. Entretanto, é possível que se refiram ao próprio Gaturro.



(Gaturro. Cotia-SP: Vergara & Riba, 2008. v. 1, p. 79.)

- De acordo com a personagem Gaturro, o seu humor é expresso pelos bigodes.
  - A que substantivo se referem os adjetivos **calmo**, **assustado**, **apaixonado** e **triste**?
  - Em “[com] 99% de umidade”, a expressão **de umidade** é locução adjetiva. Que adjetivo poderia substituir essa expressão? O adjetivo *úmido*.
- O humor dos quadrinhos reside, em grande parte, na relação entre a linguagem verbal e as imagens. O que sugerem os bigodes associados aos estados:
  - apaixonado? Delicadezas, floreamentos.
  - triste? Falta de ânimo, estado de espírito “para baixo”.
- O auge do humor está no último quadrinho.
  - Qual é a consequência da umidade para os bigodes de Gaturro? Eles ficam enrolados.
  - A umidade é um estado de humor? Explique por que a referência à umidade na fala de Gaturro torna a tira engraçada. A umidade não é um estado de humor, e sim uma consequência das condições da atmosfera. Da mistura entre estados de humor e estado da atmosfera é que resulta a graça da tira.
- Refaça as frases a seguir, substituindo o adjetivo **bela** por outro de sentido mais específico.
  - Minha mãe fez uma **bela** macarronada hoje.  
*gostosa, substanciosa, apetitosa*
  - Essa é a **mais bela** canção que já ouvi.  
*melódica, sublime, harmônica*
  - Ele obteve uma **bela** nota na redação.  
*alta, honrosa, gloriosa*
  - Daiane dos Santos fez uma **bela** apresentação de ginástica e obteve a nota máxima.  
*perfeita, irrepreensível*
  - Não se preocupe! Um **belo** dia ele vem visitá-la.  
*certo, algum (sentido indefinido)*



## Anexo II

### **Princípios e critérios de avaliação das coleções de língua portuguesa no PNLD 2017 -**

**<http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>**

O ensino de Língua Portuguesa nos quatro anos finais do Ensino Fundamental apresenta características próprias, devidas tanto ao perfil escolar do alunado desse nível quanto às demandas sociais que a ele se apresentam ao final do período.

Antes de tudo, espera-se que o estudante ingressante no segundo segmento do Ensino Fundamental já tenha cumprido satisfatoriamente uma primeira e decisiva etapa de seu processo de letramento e alfabetização, tendo, inclusive, se apropriado de algumas práticas mais complexas e menos cotidianas (mais relacionadas a esferas públicas de uso da linguagem), seja de leitura e escrita, seja de compreensão e produção de textos orais. Essas práticas apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, demandam novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos correlatos mais relevantes.

Portanto, cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do estudante na cultura da escrita:

- aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos;
- desenvolvendo as capacidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;
- ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem;
- desenvolvendo as capacidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

Em segundo lugar, a trajetória desse estudante em direção à autonomia relativa nos estudos e ao pleno exercício da cidadania pode ser considerada, por um lado, mais delineada, e, por outro, ainda não satisfatoriamente consolidada, o que deverá implicar, no processo de ensino-aprendizagem escolar desses anos, um maior peso relativo para esses eixos de formação.

O Ensino Fundamental deve garantir a seus egressos um domínio da escrita, da leitura e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa. Tais circunstâncias atribuem a esses anos do Ensino Fundamental uma responsabilidade ainda

maior no que diz respeito ao processo de formação tanto do leitor e do produtor proficiente e crítico de textos quanto do locutor capaz de uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas ou públicas.

Considerando-se tanto as demandas de comunicação e/ou conhecimentos linguísticos implicados no quadro acima descrito quanto as recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de língua portuguesa, nos quatro últimos anos do novo Ensino Fundamental de 9 anos, deve organizar-se de forma a garantir ao estudante:

- o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;
- o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto:
- a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
- a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
- o desenvolvimento da compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
- o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
- as práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.

Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita, assim como as de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica das coleções de Língua Portuguesa a eles destinadas. Por outro lado, as práticas de reflexão, bem como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se sempre com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas.

## **Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa**

Considerando-se os princípios acima enunciados, serão excluídas as obras didáticas de Língua Portuguesa cujas análises manifestarem, em um ou mais de seus componentes, incompatibilidade com os critérios a seguir explicitados. Será excluída a obra que não atender aos critérios a seguir em seu conjunto, de forma equilibrada.

### **I. Critérios relativos à natureza do material textual**

O conjunto de textos que uma coleção oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar ao estudante, contribuindo para a sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário. Uma coletânea deve, portanto:

- estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;
- ser representativa da heterogeneidade própria da cultura e da escrita — inclusive no que diz respeito a autoria, registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português —, de forma a permitir ao estudante a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem;
- ser adequada — do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística — ao nível de escolarização em jogo;
- incluir, de forma significativa e equilibrada em relação aos demais, textos da tradição literária de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira);
- incentivar professores e estudantes a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático.

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura e compreensão, produção de textos orais e escritos, construção de conhecimentos linguísticos), é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a articulação entre os vários aspectos envolvidos, de forma a garantir a progressão nos estudos. Além desses, em cada um dos componentes de Língua Portuguesa outros critérios afiguram-se fundamentais para garantir à coleção um desempenho ao menos satisfatório em termos metodológicos.

## II. Critérios relativos à leitura

As atividades de compreensão e interpretação do texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, só podem constituir-se como tais na medida em que:

- encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
- respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
- desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir.

## III. Critérios relativos à produção de textos escritos

As propostas de produção escrita devem visar à formação do produtor de texto e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de:

- considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao estudante, portanto, condições plausíveis de produção do texto;
- abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos;
- explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
- desenvolver as estratégias de produção escrita relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir.

## IV. Critérios relativos ao trabalho com a oralidade

A linguagem oral, no que diz respeito a demandas de seu convívio social imediato, é o instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-estudante quanto o processo de ensino-aprendizagem.

Será com o apoio dessa experiência prévia que o aprendiz não só desvendará o funcionamento da língua escrita como estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive

no que diz respeito a situações escolares como as exposições orais e os seminários. Assim, caberá à coleção de Língua Portuguesa, no que diz respeito a esse quesito:

- recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando, nesse contexto sociolinguístico, o ensino das normas urbanas de prestígio;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

#### V. Critérios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o estudante a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:

- abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
- considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
- estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.

#### **Manual do Professor**

O Manual do Professor deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção pelo professor tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do estudante.

Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do estudante, com as respostas preenchidas. Será, então, excluído o Manual do Professor que não:

1. explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada;
2. descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários;

3. apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s) do estudante;
4. propor formas de articulação entre as propostas e atividades do livro didático e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais;
5. fornecer *subsídios para a atualização e formação do professor*, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros;
6. apresentar subsídios que contribuam com reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa de acordo com as orientações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
7. explicitar, de forma pertinente, as articulações entre o Manual do Professor impresso e o Manual do Professor Multimídia, para as obras Tipo 1.

### **Manual do Professor Multimídia**

O Manual do Professor Multimídia poderá permitir:

1. superar limitações intrínsecas ao material impresso;
2. propiciar oportunidades formativas do docente para trabalho interdisciplinar;
3. possibilitar a compreensão de procedimentos metodológicos alternativos;
4. auxiliar na visualização de situações educacionais variadas por meio do uso de linguagens e recursos que o impresso não comporta.

Requisitos técnicos do Manual Multimídia:

1. Adequação da página aos diferentes formatos da tela;
2. A navegação direta entre manual impresso para o multimídia;
3. A ampliação ou redução das páginas de forma a se adequar à necessidade visual e computacional do professor;
4. A marcação de páginas como favoritas para retorno rápido posterior;
5. A busca por palavras no texto do Manual do Professor impresso;
6. O acesso aos recursos digitais por meio de um índice de referência com indicação da página em que é referido no manual impresso e o link de acesso direto;
7. Legendas no caso de arquivos em vídeos;

8. Orientações de navegação do manual multimídia e acesso por multiplataformas e pelos sistemas operacionais: Android 4.0 ou posteriores, IOS, Linux (ubuntu) e Windows 7 ou posteriores, para dispositivos como laptop, desktop e tablet.

O Manual do Professor Multimídia deverá conter um documento (impresso e em formato digital no DVD) com orientações técnicas de instalação ou execução nos diferentes sistemas, indicando configurações de computador (de hardware, de sistema e de software), mínimas e de segurança de navegação. O Manual do Professor Multimídia deverá conter orientações de instalação, quando for o caso, e um documento de ajuda sobre a navegação na interface e seus recursos.

**No Manual do Professor Multimídia não serão admitidos:**

1. Audiovisuais em que o professor não possa controlar a sua execução;
2. Objetos educacionais que solicitam respostas de problemas ou atividades por meio da interação;
3. Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas diretamente com os estudantes.

### Anexo III

#### Resenha de avaliação do livro *Português Linguagens* - <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/>

##### Visão Geral

Organizada em quatro unidades temáticas por volume, a coleção apresenta uma boa **coletânea** com gêneros variados e temas atuais e adequados ao público a que se destina. O eixo de **leitura** traz propostas bem situadas. As atividades exploram variadas estratégias de leitura, com foco na identificação de informações e na formulação e verificação de hipóteses, além da análise da materialidade do texto e de sua linguagem.

A **produção de texto escrito** está baseada em gêneros textuais diversos. O objetivo central é trabalhar com os alunos as características que definem os gêneros selecionados para torná-los produtores dessas formas de expressão escrita.

Apesar de ser o eixo menos contemplado na obra, a **oralidade** focaliza alguns gêneros da tradição oral ou de situações formais de uso da língua. O estudo é voltado para que o aluno aprenda as regras sociais presentes na produção desses gêneros.

Em cada seção destinada ao eixo dos **conhecimentos linguísticos**, há, inicialmente, uma abordagem morfossintática, no nível da palavra e da estrutura da frase nos moldes tradicionais. Ao fim de cada seção, há, no entanto, duas subseções com exercícios que pretendem aplicar esses conceitos ao estudo dos sentidos e dos usos de estruturas linguísticas do português. Assim, ao lado da abordagem morfossintática, o eixo também oferece textos e exercícios direcionados para a reflexão sobre o funcionamento da língua.

O **Manual do Professor** cumpre adequadamente suas funções de constituir um suporte consistente ao uso da coleção e oferece orientações didáticas e metodológicas claras, funcionais e detalhadas ao docente.

##### Descrição da obra

As 4 unidades temáticas em que cada volume da coleção se organiza são compostas, cada uma, por três capítulos, totalizando 12 capítulos por volume. Além disso, cada unidade apresenta um projeto de finalização. As unidades são introduzidas por um pequeno texto e por sugestões de leitura, numa seção denominada “Fique ligado! Pesquise!”, cujos conteúdos

estão relacionados tematicamente às unidades. As unidades são as seguintes: no volume 6, “No mundo da fantasia”, “Crianças”, “Descobrimo quem sou eu” e “Verde, adoro ver-te”; no volume 7, “Heróis”, “Viagem pela palavra”, “Eu e os outros” e “Medo e aventura”; no volume 8, “Humor: entre o riso e a crítica”, “Adolescer”, “Consumo” e “Ser diferente”; no volume 9, “Caia na rede”, “Amor”, “Ser jovem” e “Nosso tempo”.

A seção “Estudo de texto”, voltada para o eixo da leitura, é composta por algumas subseções, como: “Compreensão e interpretação”, “A linguagem do(s) texto(s)” e “Trocando ideias”. O eixo da produção de texto, que envolve tanto a modalidade escrita quanto a oral, figura em todos os capítulos. O eixo dos conhecimentos linguísticos está estruturado nas seções “A língua em foco” e “De olho na escrita”. Há, ainda, as seções que encerram cada unidade: “Passando a limpo”, com exercícios em formato de múltipla escolha, e “Intervalo”, que reúne atividades em torno de projetos didáticos.

Os eixos da leitura e dos conhecimentos linguísticos são priorizados e ocupam maior extensão nos volumes da coleção. A articulação entre os eixos de leitura e de produção de texto é efetivada por meio do gênero textual ou por meio do tema. Contudo, a articulação entre esses eixos e o dos conhecimentos linguísticos não é tão evidente na obra.

O “Manual do Professor: orientações didáticas”, encarte presente nos volumes dirigidos aos docentes, obedece à seguinte organização geral: “Sumário”, “Introdução”, “Pressupostos teóricos e metodológicos”, “Avaliação”, “Estrutura e metodologia da obra”, “Cronograma”, “Plano de curso”. O texto de introdução anuncia que a obra está comprometida com a formação de um leitor competente e com uma perspectiva de leitura que inclui diversificação de tipos, gêneros, autores e temáticas. Defende, ainda, a adesão a uma proposta de ensino de produção textual que se apoie na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual.

### **Análise da obra**

Livro do estudante

Leitura

Com uma coletânea diversificada, a obra disponibiliza gêneros textuais de esferas variadas, com destaque para as esferas literária (conto maravilhoso, poema, crônica, fábula, texto teatral) e jornalística (reportagem, notícia, carta do leitor, crítica, editorial, artigo de opinião). Além disso, a coletânea inclui textos visuais da esfera cotidiana e textos multimodais, como a tirinha, as histórias em quadrinhos e o cartum.

A partir da leitura dos textos e das atividades, o aluno entra em contato com temas relativos ao universo juvenil. No entanto, os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados, apesar de variados, não refletem, de maneira geral, a preocupação em contemplar a heterogeneidade sociocultural brasileira.

As atividades de leitura presentes na obra colaboram para a formação do leitor. Em todos os eixos de ensino, a leitura está presente ora para compreensão de textos diversificados e análise das características de diversos gêneros textuais, ora para apropriação dos textos trabalhados especificamente no eixo dos conhecimentos linguísticos.

Encontram-se, no eixo da leitura, exercícios que resgatam o contexto de produção, como o contexto histórico no qual o texto foi produzido, o gênero, o veículo de publicação, a função social ou a finalidade, as esferas discursivas ou o suporte, e o público-leitor. Também há atividades que levam o aluno a considerar os recursos linguísticos presentes e os efeitos de sentido que produzem. Outras propõem, ainda, apreciações estéticas, éticas e ideológicas.

Trabalham-se, nos volumes, diferentes estratégias de leitura, sendo as principais a localização e retomada de informações e a formulação e verificação de hipóteses. Há, ainda, atividades que exploram elementos da textualidade, como relações de coesão e coerência, modos de composição tipológica, intertextualidade, polifonia e argumentatividade. Além desses elementos, outros exercícios contemplam a compreensão das relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e a não verbal em textos multimodais. Considere-se, no entanto, que, antes da realização de algumas atividades direcionadas para a apreciação de filmes, é necessário que alunos e docentes assistam ao filme focalizado, sem que o acesso a esse filme, no entanto, seja disponibilizado na obra.

No seu conjunto, as atividades colaboram efetivamente para a formação do leitor literário, pois estimulam a fruição estética e a apreciação dos textos literários. Estabelecem-se relações entre os textos dessa esfera e o contexto (histórico, social e político) de sua produção. Quando pertinente, é proporcionado um diálogo da produção literária com outras obras artísticas.

#### Produção de textos escritos

As atividades de produção de textos escritos situam a prática da escrita em seu universo de uso social. Isso pode ser percebido, inicialmente, pelo fato de as propostas trabalharem com diferentes práticas de letramento. Os temas abordados são pertinentes à faixa etária a que a obra se destina e à formação cultural do aluno.

Contribui-se, também por isso, para o desenvolvimento da proficiência em escrita. O objetivo primeiro das propostas encontradas na obra é o ensino-aprendizagem dos gêneros

textuais, que aparecem, na coleção, em todos os capítulos. A escolha dos gêneros estudados leva em conta o trabalho com múltiplos letramentos, em diversificadas situações de escrita. No entanto, em algumas situações, prioriza-se a produção e a circulação no contexto escolar.

Contemplam-se algumas das diferentes etapas do processo de produção, como planejamento, revisão e reescrita, mesmo que isso ocorra de modo pouco reflexivo, geralmente por meio de uma lista de itens a serem verificados. Pode-se afirmar, também, que as propostas fornecem subsídios para a elaboração temática e favorecem a seleção, por parte dos alunos, dos conteúdos a serem contemplados nas produções.

Há, também, referências para os gêneros e tipos de texto que se pretendem ensinar ao aluno. A existência desses modelos é favorecida pela metodologia empregada na obra, de partir de experiências de leitura com esses gêneros para o trabalho com a produção escrita. Muitos dos gêneros produzidos são retomados no projeto que encerra cada unidade.

### Oralidade

O eixo da oralidade organiza-se em torno de três tipos de atividades: a produção de gêneros orais, na seção “Produção de Texto”, a proposição de debates a respeito de determinados temas, na seção “Trocando ideias”, e a oralização de textos do eixo de leitura, na seção “Leitura Expressiva do Texto”.

As atividades exploram um número reduzido de gêneros em cada volume, ainda que esses sejam adequados a situações comunicativas na produção oral.

Nas propostas disponibilizadas, há algumas orientações para a construção do plano textual dos gêneros orais e, em momentos pontuais, há estímulo para que o aluno desenvolva a capacidade da escuta atenta e compreensiva.

### Conhecimentos linguísticos

As atividades propostas na coleção para o trabalho com os conhecimentos linguísticos selecionam objetos de ensino pertinentes para o nível de escolarização a que se destinam e, de maneira geral, promovem uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa, nas atividades relacionadas à leitura compreensiva. Há ainda atividades que levam o aluno à reflexão sobre o léxico e seu papel no texto e no discurso.

A abordagem se diferencia, porém, no tratamento de conteúdos linguísticos que não são trabalhados em articulação com o funcionamento comunicativo dos textos. Nas seções específicas do eixo, o trabalho metalinguístico a eles direcionado está centrado em objetos de

ensino típicos da tradição escolar, em especial nos momentos em que são abordadas as funções sintáticas no período simples, relações de concordância e regência, entre outros. A variação linguística é explorada de maneira mais consistente e detalhada apenas no volume 6. Já o ensino-aprendizagem das convenções da escrita é promovido em todos os volumes, mas de modo descontextualizado. Há, no conjunto da coleção, poucas orientações para o uso do dicionário.

Apesar de os conhecimentos linguísticos serem trabalhados por meio de textos, poucos deles vêm explorados quanto à construção dos sentidos, sendo considerados apenas para a realização de uma análise mais tradicional e transmissiva. Assim, não há, de maneira geral, articulação entre as atividades das seções desse eixo e os outros exercícios e textos presentes nas seções direcionadas para a leitura, produção de textos escritos ou oralidade.

### **Em sala de aula**

A coleção explora, de modo pertinente, os eixos de leitura, produção escrita, conhecimentos linguísticos e oralidade.

Na **leitura**, é possível o trabalho com diferentes gêneros textuais. São também fornecidas atividades que buscam desenvolver diferentes estratégias de leitura, o que permite ao professor observar variados aspectos dentro de cada texto. O docente deve, no entanto, considerar que algumas atividades voltadas à apreciação de filmes pressupõem que alunos e professores assistam aos filmes antes da realização dos exercícios. Além disso, textos e temas que contemplem a heterogeneidade sociocultural brasileira precisarão ser acrescentados ao trabalho com a leitura em sala de aula.

Na **produção de textos escritos**, apesar de o trabalho ainda ser muito focalizado em características da forma composicional definidoras dos gêneros textuais, é possível considerar a pluralidade de letramentos nas diferentes situações representadas nas atividades. Os projetos também favorecem um trabalho significativo com textos produzidos para circulação no ambiente escolar. O professor poderá levar em conta essas oportunidades para aprofundar o trabalho com a produção de textos que venham a circular fora da escola.

Na **oralidade**, há o enfoque de alguns poucos gêneros da fala formal. Devido a essa restrição, torna-se importante que o docente desenvolva um trabalho com outros gêneros orais, sempre na perspectiva do funcionamento da língua, em práticas comunicativas cotidianas e públicas, informais e formais.

Nos **conhecimentos linguísticos**, seguindo a ordem costumeira do estudo gramatical, a coleção traz atividades que consideram a produção de sentidos dos textos, mas também opera com exercícios tradicionais de fixação e classificação. Assim, o professor deverá estar atento ao trabalho com os conteúdos linguísticos, de forma a atender, no conjunto, aos pressupostos textuais e discursivos esperados. Será relevante também ampliar o trabalho com a variação linguística e com o uso do dicionário.

## Anexo IV

## Exercícios em língua inglesa sobre adjetivos (tradução)

Abaixo, apresentamos a tradução dos exercícios sobre os adjetivos que estão nas figuras 4 e 5 desta dissertação.

**Figura 4 - O adjetivo no estudo de inglês como LE (*Way to English for Brazilian Learners* - parte 1)**



Fonte: *Way to English for Brazilian Learners*, p.68.

### Tradução nossa do texto:

#### Fatos para importar-se com boas maneiras

1. Goma de mascar em público é um grande erro para crianças na França.
2. É considerado uma grosseria escrever em tinta vermelha em Portugal.
3. Se você derrubar o seu pão no chão na maior parte dos países do Oriente Médio, você deve pegá-lo, beijá-lo e levantá-lo até a altura de sua testa para mostrar respeito para com seu alimento.
4. Assoar o nariz em público no Japão é considerado mal educado.

5. Na Índia, é grosseiro abrir um presente na frente da pessoa que lhe deu. Presentes são abertos em privado.
6. Em Bangladesh, mulheres não devem apertar/dar as mãos. Em vez disso, elas cumprimentam umas as outras com um educado aceno de cabeça.
7. É totalmente aceitável para as pessoas em Shangai, China, irem fazer compras vestindo pijamas.
8. Cortar as batatas com uma faca na Alemanha é um insulto ao hóspede. Isso sugere que o alimento não foi cozido o suficiente.

**Figura 5: O adjetivo no estudo de inglês como LE (*Way to English for Brazilian Learners - parte 2*)**

### Adjectives

- 1 Read the fragments below from the text on page 68 and mark the correct item that completes each sentence below.

- I. In Bangladesh, women **DO NOT SHAKE HANDS**. Instead, they greet each other with a **POLITE NOD**.
- II. **BLOWING YOUR NOSE** in public in Japan is considered **RUDE**.

- a. In fragment I, **polite** means
- showing no respect for other people and their feelings.
- having good manners and respect for the feelings of other people.
- b. In fragment II, **rude** means
- showing no respect for other people and their feelings.
- having good manners and respect for the feelings of other people.
- c. The adjectives **polite** and **rude** are
- opposites.  synonyms.
- d. **Polite** and **rude** are used to
- express an action.  describe or give information about things.

Fonte: *Way to English for Brazilian Learners*, p.70

### Tradução nossa dos exercícios:

#### ADJETIVOS

1. Leia os fragmentos abaixo do texto da página 68 e marque o item correto que completa cada uma das sentenças que seguem:

I. Em Bangladesh, mulheres **NÃO DEVEM APERTAR/DAR AS MÃOS**. Em vez disso, elas cumprimentam umas as outras com um **EDUCADO ACENO DE CABEÇA**.

II. **ASSOAR O NARIZ** em público no Japão é considerado **MAL EDUCADO**.

**A.** No fragmento I **EDUCADO** significa

- ( ) mostrar desrespeito para com as outras pessoas e sentimentos delas.
- ( ) ter boas maneiras e respeito pelos sentimentos de outras pessoas.

**B.** No fragmento II, **MAL EDUCADO** significa

- ( ) mostrar desrespeito para com as outras pessoas e sentimentos delas.
- ( ) ter boas maneiras e respeito pelos sentimentos de outras pessoas.

**C.** Os adjetivos **EDUCADO** e **MAL EDUCADO** são

- ( ) opostos
- ( ) sinônimos

**D.** **EDUCADO** e **MAL EDUCADO** são usados para

- ( ) expressar uma ação.
- ( ) descrever ou dar informações sobre coisas.