

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS: PROFLETRAS**  
**EVANILZA FERREIRA DA SILVA**

**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: PROPOSTA PARA O**  
**TRATAMENTO DO GRAU DIMINUTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio Branco – Acre  
2015

**EVANILZA FERREIRA DA SILVA**

**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: PROPOSTA PARA O  
TRATAMENTO DO GRAU DIMINUTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

**EVANILZA FERREIRA DA SILVA**

**PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: PROPOSTA PARA O  
TRATAMENTO DO GRAU DIMINUTIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Acre – UFAC.

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa  
Orientador – Universidade Federal do Acre – UFAC

---

Prof. Dr. Expedito Eloisio Ximenes  
Membro externo – Universidade Estadual do Ceará – UECE

---

Profa. Dra. Lindinalva Messias do Nascimento Chaves  
Membro interno – Universidade Federal do Acre – UFAC

---

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos  
Suplente – Universidade Federal do Acre – UFAC

## RESUMO

O trabalho com a Língua Portuguesa tem se mostrado desafiador para os professores que atuam na área. Isso se deve ao fato de que, o ensino de gramática, nos moldes como tem sido realizado, não tem logrado êxito: os alunos não conseguem produzir sentido quando as aulas são direcionadas apenas às normas, conceitos e nomenclaturas. Contrapondo-se a esse modelo de ensino da língua, surge a perspectiva das práticas de análise linguística visando um trabalho mais usual e significativo, ou seja, voltados para a funcionalidade e a produção de sentidos. Frente aos nossos objetivos que consiste em apresentar uma discussão teórico-metodológica sobre esse assunto e expor uma proposta de intervenção, adotamos como aporte teórico os estudos de Possenti (2012) do qual destacamos os conceitos de gramática; Neves (2012 e 2013) para discutir sobre o papel da escola em garantir o direito dos aprendizes de refletirem sobre a língua em todas as modalidades; Geraldi (2013) do qual retiramos a proposta de práticas de análise linguística e Traváglia (1989) que nos deu base para discutir sobre as concepções de linguagem e os sentidos das palavras terminadas em “-inho(a)”. Com base nos estudos deste último, apresentamos uma proposta de intervenção que constitui em um vídeo, cujo conteúdo gira em torno de um diálogo em que o “sufixo –inho” aparece em sentidos diferentes. Esse material será utilizado em sala de aula por professores do quinto ano do ensino fundamental como forma de mostrar que o “sufixo –inho” nem sempre está vinculado ao sentido de redução de tamanho, e que seu sentido será produzido a partir do contexto.

Palavras-chave: Análise linguística. Gramática Tradicional. Grau. Proposta de intervenção. Ensino.

## ABSTRACT

Working with Portuguese Language has been shown as a challenge to the teachers who act in this area. That is due to the fact that the teaching of grammar in the ways it has been done, it has not succeed: the students cannot produce meaning when the classes focus on the norms, concepts and nomenclature. Opposed to this model of teaching the language, has emerged a perspective of linguistic analysis practices aiming at a more usual and meaningful work, that is, emphasizing the function and meaning production. Our aims is to present a methodological and theoretical discussion about this, suggesting an interventional proposal. We have adopted the studies of Possenti (2012), focusing on the concepts of grammar; Neves (2012 e 2013) in order to discuss the school role in assuring students' rights of reflecting the language in all its modalities; Geraldi (2013) from whom we took the proposal of linguistic analysis practices and Traváglia (1989) who gave us the basis to discuss the conceptions of language and the meanings of words with suffixes in "-inho(a)". Based on the last one, we presented an interventional proposal, which consists in a video whose content discusses the suffixes "-inho(a)" in different meanings. This material will be used in the classrooms by teachers of the fifth grade of elementary school as a way to show that the suffixes "-inho(a)" is not always related to the meaning of size reduction and that its meaning will be produced since from the context.

Key words: Linguistic Analysis. Traditional Grammar. Gradation. Interventional Proposal. Teaching.

Dedico esse estudo aos meus pais, Antônio Braga e Maria Eva, que sempre acreditaram e me fizeram acreditar na realização de meus sonhos. Ao meu companheiro no amor e na vida, Assis Dantas, que sempre me apoiou nas horas difíceis, compreendeu meus momentos de cansaço e vibrou comigo nas alegrias. Aos meus filhos, Rodrigo e Francisco, que conseguiram conviver com minha ausência. A toda família por ter me impulsionado para a conquista de meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus** por ter sustentado minha fé e me dado força para seguir em frente.

A toda **equipe do Proletras** por ter me dado a oportunidade de continuar meus estudos.

Ao **meu orientador**, Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, pela liberdade, confiança e parceria para conseguir realizar este trabalho.

Aos **meus professores**, pela oportunidade oferecida no meu aprendizado em tantas coisas.

Aos **meus pais** por terem me dado educação e me transmitido valores importantes para minha conquista.

Ao **meu esposo** e aos **meus filhos**, meu porto seguro, que estiveram sempre comigo me dando amor incondicionalmente.

Aos **meus irmãos** e **irmãs** que sempre acreditaram na minha capacidade de vencer.

Aos **meus sobrinhos** e **sobrinhas** que sempre se alegraram com as minhas conquistas.

A **minha cunhada**, Robina, que cuidou dos meus filhos na minha ausência.

Aos **meus colegas de mestrado**, especialmente, a **Alessandra**, **Mariete** e **Hadianne**, por terem me propiciado ricos momentos de aprendizagem e por terem dividido comigo os momentos de angústia e ansiedade.

A **todos** que direta ou indiretamente fizeram parte deste trabalho.

## AULA DE PORTUGUÊS

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

**“Carlos Drummond Andrade”**



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Esquema da articulação entre os eixos de ensino .....	35
Figura 2: Tratamento cíclico dos conteúdos .....	40
Figura 3: Movimento metodológico dos conteúdos .....	41

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Os tipos de gramática.....	17
Quadro 2: Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade .....	30
Quadro 3: Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética .....	31
Quadro 4: Ensino de gramática e práticas de análise linguística .....	33
Quadro 5: Integração entre os eixos de ensino na prática pedagógica.....	37
Quadro 6: Organização dos eixos de ensino.....	40

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 CONCEPÇÕES E CONCEITOS DE GRAMÁTICA: REFLEXOS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>13</b>
1.1 DA GRAMÁTICA TRADICIONAL AOS PCN.....	18
1.2 FUNDAMENTOS DA PROPOSTA.....	23
1.3 ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	27
1.4 ANÁLISE LINGUÍSTICA E SUA RELAÇÃO COM OS OUTROS EIXOS.....	36
1.5 PCN: O LUGAR DA ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	40
1.6 O TEXTO E A ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	43
1.7 OS SENTIDOS DO -INHO.....	47
<b>2 OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>51</b>
2.1 A TECNOLOGIA NA SALA DE AULA.....	52
2.2.1 Guia do professor.....	54
2.2.2 Roteiro de gravação.....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>66</b>

## Introdução

Historicamente o ensino da gramática nas escolas sempre foi baseado na memorização de conceitos e nomenclaturas desvinculados das situações de usos reais da língua. Isso se configurou, e se configura até hoje num dos grandes problemas da educação no que concerne ao ensino da língua portuguesa, uma vez que traz um empobrecimento para o processo de ensino e aprendizagem.

Tal prática revela a concepção de linguagem que subjaz ao tipo de ensino oferecido por professores de língua materna. Essa concepção, na maioria das vezes, está ancorada nas experiências dos professores quando eram estudantes.

A ênfase na conceituação e nomenclatura das classes gramaticais se dá em decorrência de a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) ter sido, por muitos anos, aproximadamente quatro décadas, o único documento oficial norteador do ensino de língua, e parâmetro para elaboração das gramáticas tradicionais, os chamados manuais didáticos.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997 e 1998, foram levantadas reflexões e apresentadas novas propostas para o ensino da língua materna, o que causou uma série de dúvidas e equívocos na prática dos professores. Grande parte desse estranhamento se deve(u) ao fato de os professores não compreenderem a concepção e o tipo de ensino veiculado por essa nova perspectiva.

A partir de então, foram realizados muitos estudos sobre o ensino da língua portuguesa, tanto no que se refere à leitura, quanto à escrita e à análise linguística, no entanto, poucos autores apresentam propostas de atividades consoantes as práticas sugeridas pelos PCN.

Numa revisão da literatura, observamos que há trabalhos cujo campo de pesquisa é o ensino de gramática e práticas de análise linguística. Dentre esses, destacamos o trabalho de Assis (2006), Silva (2009) e Camargo (2014).

A pesquisa de Assis (2006) teve como objetivo identificar as práticas pedagógicas de professores de ensino fundamental em relação ao ensino de língua portuguesa, com o foco na abordagem gramatical. A pesquisadora constatou que os professores do primeiro seguimento do ensino fundamental, outrora chamado de 1ª a 4ª série, utilizam textos com mais frequência em suas aulas, muito embora, essa prática esteja pautada da ideia de que ensinar gramática é relevante para a

formação de leitores e escritores competentes e letrados. Já os docentes do segundo seguimento do ensino fundamental, antigamente chamado de 5ª a 8ª séries, têm o ensino baseado na gramática normativa.

O trabalho de Silva (2009) objetivou investigar como os professores estão lidando com as diferentes propostas de ensino de língua. Os resultados obtidos evidenciaram a coexistência de diferentes perspectivas teórico-metodológicas no trabalho pedagógico relativo ao eixo análise e reflexão sobre a língua. A autora ressalta que, sem pretensão de esgotar a temática, sugere que uma das causas dessa variação é a formação inicial e continuada dos professores além da dificuldade de lidar com as propostas curriculares, que segundo ela, são pouco precisas quanto ao aspecto que orienta a progressão dos conteúdos escolares.

Já o trabalho de Camargo (2014), por sua vez, tentou analisar duas coleções de livro didático de língua portuguesa, voltadas para o ensino médio, no que concerne ao eixo análise linguística fazendo a relação entre os aspectos observados pela pesquisadora com o que está descrito na indicação do Guia do Programa Nacional de Livro Didático – PNLD. Os resultados mostraram que ambas as coleções são consistentes, sob o ponto de vista sociointeracionista, perspectiva defendida pela autora. As atividades das coleções se mostraram coerentes com os pressupostos abordados no Manual do professor e ultrapassaram os limites da normatividade, além disso, os textos constituem-se como objeto central desencadeador das atividades.

A presente investigação tem como objetivo apresentar uma discussão teórico-metodológica a respeito das práticas de análise linguísticas voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental e expor uma proposta de intervenção coerente com as questões ora defendidas. Concebemos as práticas de análise linguística como uma nova perspectiva para o ensino da gramática, uma vez que permite uma abordagem muito mais significativa capaz de desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes. Acreditamos que a não efetivação dessa prática se deva ao fato de o professor se sentir inseguro e despreparado diante de tal proposta, pois é uma prática que requer conhecimentos de base teórica, metodológica e principalmente, vontade de fazer sem medo de arriscar.

Acreditamos que nosso trabalho acrescenta aos estudos já realizados, na medida em que, além de discutir sobre questões teórico-metodológicas, expondo um problema inerente ao ensino da língua materna, sugere uma proposta de

intervenção como um exemplo de práticas de análise linguística, com a intenção de contribuir com a ação pedagógica dos professores.

Nessa perspectiva, pretendemos provocar nos educadores reflexões acerca de suas concepções de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e como essas concepções se revelam em sua prática pedagógica, principalmente no que se refere ao trabalho com a gramática. Nesse contexto, tomamos como aporte teórico os estudos de Neves (2012, 2013), Geraldi (2013), Travaglia (1998, 2013) e Vieira e Brandão (2013).

Acreditamos que a aprendizagem acontece através de atividades que promovam a reflexão em torno de um problema e não por meio de mera reprodução de aspectos memorizados. Acreditamos, também, que o professor, como parceiro mais experiente das crianças, deve ser ativo nesse processo e direcionar o “olhar” dos alunos para verem aquilo que sozinhos não conseguiriam.

Esta dissertação está dividida em dois capítulos. No primeiro, expomos as questões de base teórica, procurando mostrar como as concepções e os conceitos que se tem da linguagem e da gramática influenciam diretamente na prática pedagógica. Em seguida, apresentamos uma breve retrospectiva da história da gramática desde seu nascimento até a proposta dos PCN, discutindo também as questões que fundamentam a proposta de análise linguística, suas implicações na prática pedagógica e sua articulação com os demais eixos de ensino da Língua Portuguesa. Além disso, faremos uma breve discussão sobre o uso das tecnologias educacionais, uma vez que faremos uso de uma, na nossa proposta de intervenção.

Finalizando o capítulo, apresentamos nossa proposta de intervenção que tem como objetivo desenvolver uma atividade no viés das práticas de análise linguística, perspectiva defendida neste trabalho.

O conteúdo abordado nessa proposta é o valor do “sufixo” –inho no nosso léxico, em um contexto de interação espontâneo entre dois falantes. Essa abordagem se contrapõe à gramática tradicional ao apregoar que o uso desse “sufixo” denota algo de tamanho reduzido. A proposta é composta por uma vídeo-aula e um guia de orientação pedagógica para o professor, todavia, não tem a pretensão de substituir o saber docente e nem minimizar a importância da intervenção pedagógica.

## **1 Concepções e conceitos de gramática: reflexos no ensino e na aprendizagem**

A palavra “gramática” vem do grego *grammatike*, que significa a arte de falar e escrever bem. Esse é o conceito que a grande maioria dos usuários da língua tem consigo quando se fala do ensino e da aprendizagem da gramática. Semanticamente essa palavra denota sentidos negativos na vida escolar de um grande número de estudantes.

Quando se pensa no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa, e, em especial, nos conteúdos relacionados à gramática, logo vem à lembrança conceitos, regras e exceções, além de uma extensa lista de classificações. Quem não se lembra das imensas listas de verbos para serem conjugados? Era um trabalho baseado na memorização sem nenhuma articulação com as situações reais de uso da língua.

Essa forma de “ensinar” e “aprender” causou em muitos estudantes a sensação do “não domínio” da própria língua, era como se a língua a aprender fosse estrangeira (GERALDI, 2010) e, mesmo que conseguissem memorizar as regras e conceitos, na maioria das vezes, não conseguiam transpor os conhecimentos para as situações em que se faziam necessárias, ou seja, não conseguiam colocar nas produções textuais o que tinham “aprendido”.

O trabalho desenvolvido em sala de aula revela as concepções de linguagem dos professores, que segundo Travaglia (1998) são três, a saber:

- 1) A linguagem como expressão do pensamento;
- 2) A linguagem como instrumento de comunicação;
- 3) A linguagem como forma de interação.

Nessa primeira concepção, segundo Travaglia (1998), as pessoas não falam bem por que não pensam bem. A expressão se constrói no interior da mente e a fala é apenas a exteriorização. Esta concepção vigorou durante toda a Idade Média, trazendo grandes implicações para a prática pedagógica. As atividades eram baseadas no “certo” e no “errado” e não se considerava a heterogeneidade linguística empregada nas diversas situações de uso da língua. A condição para se produzir bons textos eram memorizações as regras.

A segunda concepção, que se fundamenta nos estudos de Ferdinand Saussure, concebe a língua como instrumento de comunicação, como um código, que permite ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor independente do contexto sociocomunicativos que os indivíduos se encontram. O ensino era focado na estrutura da língua, na aprendizagem dos conceitos dos verbos, substantivos, adjetivos, etc. para empregá-los corretamente nas frases. Essa 'aprendizagem' se dava por meio de exercícios meramente mecânicos com modelos a serem seguidos.

A terceira concepção, por sua vez, que se fundamenta nos estudos de Mikhail Bakhtin e nos intelectuais que compõem o Círculo de Bakhtin, vê a linguagem como processo ou forma de interação, Travaglia (1998). Nesta concepção, para esse autor, os sujeitos não apenas exteriorizam pensamentos ou transmitem uma informação a outro por meio de uma mensagem, mas sim interagem por meio da linguagem considerando o contexto sociocomunicacional em que os sujeitos estão inseridos. O ensino da língua materna é visto como o ensino das práticas de linguagem em situações de uso nos variados contextos.

É evidente que esta última concepção de gramática é a que deveria estar subjacente às práticas de ensino de Língua Portuguesa, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, pois revela uma prática, que Arrais (2004) considera como sendo a mais produtiva, já que tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa dos sujeitos tornando-os capazes de fazer uso da língua nas diversas práticas interlocutivas. A autora destaca que "Tal ensino não pretende alterar ou substituir habilidades já adquiridas, mas ampliar o uso da língua de maneira mais eficaz, aumentando os recursos linguísticos do usuário para que ele os utilize nos momentos mais apropriados" (ARRAIS, 2004, p.209).

Historicamente, o ensino da língua materna propagado nas escolas brasileiras desconsiderava qualquer conhecimento linguístico trazido pelos alunos. Essa forma de interação com o outro e com outras manifestações de linguagem, marcada na terceira concepção, não era levada em consideração. As duas primeiras concepções, por sua vez, deixam claro que o que importava era que os alunos aprendessem a chamada norma padrão, também chamada por Silva (2013) de norma normativo-prescritiva ou norma prescritiva. Segundo a autora essa 'norma padrão' foi idealizada por gramáticos pedagogos e se distancia muito da realidade linguística dos usuários. É o que se encontra codificado nas gramáticas tradicionais

para que seja seguido por todos. Qualquer manifestação de linguagem que não siga esse padrão gramatical é considerada erro.

A pesar de todo o investimento das instituições escolares em inculcar uma língua não usual (a norma padrão), estudos mostraram que essa não é a língua representativa do uso efetivo do português falado no Brasil, mas sim, as normas normais ou sociais, que “são normas que definem grupos sociais que constituem a rede social de uma determinada sociedade” Silva (2013, p. 14). Essa estudiosa distinguiu tais normas em: normas “sem prestígio social” e normas “de prestígio social”, também conhecida como norma culta. A primeira faz referência aos usuários com baixa escolaridade e que cometem muitos desvios gramaticais, geralmente são pessoas de classe social desfavorecida; a segunda se refere à linguagem utilizada por um grupo de prestígio, das classes dominantes, geralmente é um grupo de nível de escolaridade alta, considerados letrados.

Para Antunes (2007) a norma culta é a que tem mais prestígio socialmente, pois representa o falar tido como ‘correto’, ‘modelo’. Trata-se de um requisito linguístico-social próprio das situações formais de uso da língua, sobretudo àquelas ligadas à escrita. A autora chama a atenção para a necessidade de se fazer a distinção do termo norma linguística, quando se refere à normalidade e quando se refere à normatividade.

Quando o termo ‘norma linguística’ se refere a algo que é regular, usual, e que é utilizado com frequência pelos sujeitos, esse termo remete ao sentido de normalidade, o que é ‘normal’. Já quando esse termo se refere à língua como deve ser, a prescrição, a expressão ganha o sentido de normatividade, que nos envia aos compêndios da gramática normativa. Essa língua ‘normal’ é o que precisaria ser o ponto de partida para se chegar ao ensino da “normatividade”, da prescrição, das regras gramaticais “do uso como deve ser, segundo um parâmetro legitimado” (ANTUNES, 2007, p. 86). Dessa forma, a escola não trabalharia na contramão do desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos e os tornariam capazes de interagir em qualquer situação regida pela interação verbal que requeira o uso da linguagem menos formal a mais formal.

Diante da presente reflexão não é nosso intento reforçar a ideia de que a norma-padrão não deve ser ensinada na escola, pelo contrário, a escola é a instituição formal responsável por ensinar essa língua aos sujeitos, uma vez que a não padrão já é de domínio de todos desde o momento que aprendem a falar.



A esse respeito Neves (2013) destaca que é uma ação autoritária e preconceituosa negar ao aluno o acesso à norma-padrão, que é a manifestação de linguagem mais prestigiada socialmente. Além disso, lhe dará acesso a situações formais de uso da língua, podendo participar e agir com mais autonomia. A autora ressalta ainda que, a escola deve propiciar momentos de interação com essa norma-padrão em situações reais de uso, e nunca através de exercícios prontos, mecânicos sem reflexão. Esse trabalho deve se dar do uso para norma e não da norma para uso.

Para Neves (2013, p. 94), “cabe à escola dar a vivência plena da língua materna. Todas as modalidades têm de ser ‘valorizadas’ (falada e escrita, padrão ou não padrão), o que em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter o seu lugar na escola”. E é na escola, sobretudo, o lugar mais eficaz para garantir o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos, desenvolvendo a capacidade de se comunicar, seja pela modalidade oral, seja pela modalidade escrita em qualquer contexto sociocomunicativo, fazendo as adequações linguísticas necessárias.

Os estudos de Neves (2013) revelam que quando falamos de gramática podemos estar nos referindo a diferentes sentidos que vão desde “mecanismo geral que organiza as línguas” até a gramática como “disciplina”. Britto (1997) concorda com os estudos dessa autora e acrescenta que a palavra “gramática” é um termo “protiforme”, por ter uma multiplicidade de sentidos que dependem da perspectiva dos sujeitos ao empregá-la. Quando a gramática é vista como disciplina, para Neves (2013), não se pode ficar num único conceito, pois são muitas as “lições” que ela pode oferecer: a gramática como um conjunto de regras que se aprende para falar bem; como um conjunto que descreve as formas os fatos da língua, como um conjunto de regras que acionamos intuitivamente nos momentos necessários, etc.

Possenti (2012, p. 63-72) destaca que talvez essa questão não esteja absolutamente esclarecida entre os professores e que, por isso, se torna mais complexa. O autor analisa os conceitos de gramática a partir do que destacou como argumento: gramática significando “conjunto de regras”, e, trabalhando em cima dessa expressão distingue três tipos de gramática, os quais sistematizaram no quadro abaixo utilizando as palavras do autor.

### Quadro 1: Os tipos de gramática

GRAMÁTICAS NORMATIVAS
Conjunto de regras que <i>devem ser</i> seguidas – é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Com efeito, como se pode ler com bastante frequência nas apresentações feitas por seus autores, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever <i>corretamente</i> ”. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral).
GRAMÁTICAS DESCRITIVAS
Conjunto de regras <i>que são</i> seguidas – é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é <i>descrever e/ou explicar</i> as línguas tais como elas são faladas. Nesse tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes – daí a expressão “regras que <i>são seguidas</i> ”.
GRAMÁTICAS INTERNALIZADAS
Conjunto de regras <i>que o falante domina</i> – refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. Diante de frases como “Os meninos apanham as goiabas” ou “Os menino (a)panha as goiaba”, qualquer um que fale português sabe que são frases do português (isto é, que não é do espanhol ou do inglês); isso tem a ver com aspectos observáveis das próprias frases, dentre as quais se podem enumerar desde características relativas aos sons (quais são e como se distribuem), até as relativas à forma das palavras e sua localização na sequência. Dada a maneira constante – isto é, que se repete – através da qual as pessoas <i>identificam</i> frases como pertencendo a sua língua, <i>produzem</i> e <i>interpretam</i> sequências sonoras com determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade.

Fonte: Possenti (2012, p. 64 – 72)

Como podemos observar os três tipos de gramáticas coexistem, no entanto, na sala de aula, é preciso que estejam bem claras as peculiaridades de cada uma para que se possa conduzir um ensino que valorize os conhecimentos existentes dos sujeitos, sem julgamento do que é certo e errado, mas que seja eficaz no sentido de torná-los usuários competentes de sua própria língua. É bom lembrar que “as gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas, portanto. Optar por uma delas é, sempre, optar por uma determinada visão de língua” (ANTUNES, 2007, p. 33).

Há uma forte tendência de se optar pelo ensino da gramática normativa porque, na maioria das vezes, os docentes reproduzem na sala de aula a forma como aprenderam. Historicamente a mudança da prática pedagógica acontece muito lentamente devido ao fato de se está preso a muitos anos de tradição de uma abordagem gramatical. Nesse sentido, na próxima seção veremos como se deu a evolução do pensamento gramatical, bem como sua abordagem na prática escolar.

### 1.1 Da gramática tradicional aos PCN

O ensino da gramática tradicional, do jeito que vem sendo feito (inclusive atualmente), advém de séculos de tradição. Para que se possa compreender isso, basta fazer um retrocesso na história.

Segundo Silva (1989, p. 12), “a *gramática tradicional* origina-se em Platão e Aristóteles – se pensar no ocidente Greco-latino – no corpo do seu pensar sobre o mundo”; é sobre a Grécia no século V- IV a.C. que incide a concepção de certo e errado que existe ainda na atualidade.

Foi Platão que distinguiu o *substantivo* do *verbo*<sup>1</sup>. Foi a partir dele que se estabeleceu como começo de análise a frase declarativa. Aristóteles, por sua vez, acrescentou ao verbo e ao nome mais uma classe, a das *conjunções*, que tempos depois foi chamada de conjunção, artigo e pronome. Ele “também identificou a categoria de tempo, manifestada através do verbo, mas, em suas considerações lógicas deu saliência ao presente” (DUARTE; LIMA, 2000, p. 16). Este último aspecto é parte de um conjunto de categorias definidas por esse mesmo filósofo grego, as quais, tempos depois, foram chamadas de categorias gramaticais e, posteriormente, classes de palavras, conhecidas até hoje.

No século II – I a.C., o nome de destaque foi Dionísio da Trácia, por ter escrito a primeira gramática do mundo ocidental. Conforme Silva (1989, p. 18), foi ele quem “definiu a gramática como ‘a arte de escrever’, quando esta já se tornara independente da lógica e da filosofia e como saber empírico da linguagem dos poetas e dos prosadores”.

---

<sup>1</sup> Ver in Silva (1989)

Apolônio Díscolo – século II d.C. – foi o primeiro gramático a “abrir espaço para os estudos sintáticos. Escreveu não somente sobre a divisão das partes do discurso, mas também sobre a sintaxe desta” (DUARTE; LIMA, 2000, p.17).

Os gramáticos latinos que tiveram destaque foram Prisciano e Varrão – século V d.C. Estudos de Silva (1989, p. 19) apontam que Varrão, discípulo dos gramáticos alexandrinos, dedicou-se à aplicação da gramática grega ao latim e propôs a “gramática do latim padrão, posteriormente chamado de latim clássico, por oposição ao latim vulgar, isto é, o latim falado pelas classes “baixas” da República e do Império Romano”. Seu modelo de gramática influenciou as posteriores. Ele distinguiu palavras “variáveis” e “invariáveis” e “categorias secundárias” como parte da análise do discurso. Está em Prisciano a primeira sintaxe latina e o estabelecimento de oito classes de palavras com seus acidentes.

Só nos anos de 1536 e 1540, segundo Silva (1998) e Duarte e Lima (2000), surgem as primeiras gramáticas voltadas para a Língua Portuguesa: *Gramática da Linguagem Portuguesa*, de Fernão de Oliveira, e posteriormente a *Gramática da Língua Portuguesa*, de João de Barros. Duarte e Lima (2000, p. 23) revelam que:

a gramática de Fernão de Oliveira era mais um livro de anotações, não se detém a discorrer longamente sobre as partes do discurso nem a aplicar os esquemas formais da língua latina. A influência clássica foi de fato saliente em João de Barros, que procedeu aos estudos das classes vocabulares, considerando, sempre que possível, os acidentes, estes compreendidos em ampla acepção.

De acordo com os mesmos autores, somente no século XVII se teve uma “reação” aos modelos latinos de gramática. Estes autores salientam ainda que Barbosa (representativo gramático do período Iluminista) criticou os gramáticos antecedentes por terem tentado impor um modelo latino de gramática ao Português. Daí, então, no período anterior à Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB foram elaboradas muitas gramáticas com muitas classificações e, principalmente, uma variedade de nomenclaturas para denominá-las. Duarte e Lima (2000, p. 25-26) destacam, a título de exemplo, as nomenclaturas propostas por Ribeiro (1911), Pereira (1943) e Maciel (1914).

Ribeiro (1911) reconhece uma disciplina geral denominada *lexiologia*, à qual compete o estudo das palavras quanto aos seus elementos sonoros e quanto aos seus elementos mórnicos... Por sua vez, Pereira (1943) reconhece a morfologia como domínio subdividido em *taxeonomia*, à qual cabe o estudo das diversas classes e de seus acidentes, e a *etimologia*, à qual compete o estudo da origem e da formação do léxico. Por fim, Maciel (1914) concebe um setor gramatical, denominado *lexiologia*, cujo escopo são palavras “isoladamente consideradas, isto é, como organismos independentes”. Nela se insere a *morfologia*, a *taxeonomia* e a *ptseonomia*, sendo a segunda responsável pela classificação vocabular e, a última, pelo estudo acidentes e propriedades.

Sobre isso, o autor destaca, ainda, que havia a necessidade de se estabelecer uma padronização dos termos das gramáticas desse período, sendo assim, “convinha estabelecer certa ordem que atendesse a finalidades pedagógicas, unificasse as terminologias com base em critérios científicos. Para este fim, nasceu a NGB” (DUARTE; LIMA, 2000, p. 26).

O anteprojeto da Nomenclatura Gramatical Brasileira, a NG<sup>2</sup> foi apresentado em 13 de agosto de 1957 e só em 28 de janeiro de 1959 passou a ser adotado por todo o País, por meio da Portaria nº 36, baixada pelo ministro da Educação e Cultura Clóvis Salgado<sup>3</sup>.

De acordo com Arrais (2004, p. 212), “a NGB reinou absoluta por 39 anos, como documento norteador do ensino de Língua Portuguesa no país”. Todavia, durante esse período continuaram surgindo inúmeras dificuldades, pois a própria NGB deu margem a isso. Ela foi dividida em três partes, que tratavam respectivamente da Fonética, da Morfologia e da Sintaxe e mais os apêndices, que tratavam das figuras de sintaxe, gramática histórica, ortoépia, pontuação, significação das palavras e vícios de linguagem. Em todas elas havia apenas a classificação com ênfase na nomenclatura.

Neves (2012) realizou estudos acerca da origem dessas denominações marcadas na NGB, e constatou que as partes tradicionais que compõem a gramática dos nossos tempos – morfologia, fonética e sintaxe - tem origem na formação grega. Sendo a sintaxe, um termo que surgiu a partir dos estudos filosóficos gregos, mais precisamente nos estoicos, a respeito da linguagem. Quanto aos fonéticos, há considerações de que surgiu já em Platão.

---

<sup>2</sup> Participaram da elaboração do anteprojeto da NGB Antenor Nascente, Clóvis Monteiro, Cândido Jucá (filho), Celso Cunha e Rocha Lima. Além das dez classes vocabulares hoje conhecidas, propunha uma classe de partículas e locuções. ( DUARTE; LIMA, 2000, p. 26).

<sup>3</sup> Ver in: ALMEIDA (2004)

A NGB não conceituou, não esclareceu e nem tampouco exemplificou nenhuma das classes gramaticais. A ênfase foi dada na nomenclatura, o que novamente deu margem para os gramáticos elaborarem obras conforme seus entendimentos atribuindo conceitos vagos e “imprecisos” (DUARTE; LIMA, 2000).

A partir da NGB foram elaboradas muitas gramáticas e manuais didáticos que passaram guiar o trabalho dos professores no que tange ao ensino da língua materna. Tais documentos, de acordo com Neves (2013), cumpriam um papel “social” e serviam para “recheiar” a proposta oficial, que se caracterizava como um “esquemão”, um “molde” cheio de definições e exemplos. Nesse período a linguagem era vista como “expressão do pensamento”.

Nesse período, o ensino da gramática era baseado em aulas expositivas seguidos de uma lista de exercícios para serem resolvidos a partir de modelos, pois se acreditava que quem tinha domínio absoluto das regras, tinha o domínio da língua. Era notório que essa forma de “ensinar” não garantia a aprendizagem.

Com sinais de fracasso evidente desse modelo de ensino<sup>4</sup> foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais– PCN, entre eles, o de Língua Portuguesa, que tem como objetivo “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito alienável de todos” (PCN, 1997, p. 15).

Os PCN de Língua Portuguesa apresentam uma abordagem sociointeracionista em que a linguagem é concebida como um “lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeito de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1998, p.23).

Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser ensinada de forma fragmentada, descontextualizada e passa a ser trabalhada a partir da reflexão no próprio interior das atividades discursivas, só assim é que ela poderá ser compreendida como língua viva, concreta. Os PCN (1997, p. 25) destacam que:

A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo-se linguagem, aprende-se linguagem.

---

<sup>4</sup> Ver: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.19).

Fazendo uma breve comparação entre o ensino da gramática tradicional, imposto a partir de uma portaria que consagrou a NGB, e o modelo de ensino que privilegia a análise e reflexão sobre a língua, proposto pelos PCN, como uma orientação para o trabalho do professor, percebe-se o motivo pelo qual muitos professores passaram a agir nos polos extremos: o texto ganhou notoriedade na sala de aula e passou a ser utilizado como objeto de ensino. Nesse sentido, ou continuou se ensinando as nomenclaturas e conceitos utilizando o texto como pretexto ou simplesmente se eliminou (ou quase se eliminou) o ensino de gramática das salas de aulas por não se ter o conhecimento de como proceder no trabalho na perspectiva da análise linguística.

Alves (2013, p. 19) destaca que:

O texto é central e deve ser visto como parte da atividade discursiva. Para que isso ocorra, os professores precisam ter conhecimento das questões relativas ao funcionamento do léxico, da gramática e das práticas cognitivo-textuais com que efetivamos nossa atividade discursiva. O texto deve ser analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso, a gramática aparece como meio.

Os PCN (1997) deslocam a ênfase dada a análise e descrição de frases e sentenças soltas, proposta pela gramática tradicional, para o trabalho voltado para as práticas de *análise linguísticas* no interior dos textos produzidos nas situações interlocutivas, promovendo reflexões acerca das expressões linguísticas utilizadas com o intuito de fazer-se entender e expandindo a capacidade de compreender e produzir textos. Capacidades essas essenciais aos indivíduos pertencentes a uma comunidade “grafocêntrica” (SOARES, 1998). Nessa perspectiva, o ensino da gramática passa a ter uma função significativa, uma vez que o olhar será lançado sobre os efeitos de sentido provocados pelas escolhas lexicais que são feitas intencionalmente, dependendo do que se quer comunicar.

Não há como fugir do trabalho com a gramática, a grande questão que se coloca é *como ensiná-la*, pois, como salienta Antunes (2003, p. 97), ela é “uma condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente”. Para a autora, a gramática está naturalmente presentes em nossas vidas, em nossas interações mediadas pela linguagem. As

questões levantadas por muitos professores, quando dizem “*texto ou gramática*”, se constitui como falsa. Entendemos que é preciso haver um trabalho rotineiro que propicie momentos de reflexão acerca dos efeitos de sentido dos elementos linguísticos dentro dos textos, e momentos em que se possam colocar em uso as sistematizações e regras construídas durante o processo dessas análises.

Utilizando os textos que circulam socialmente é possível de se fazer um trabalho voltado para a reflexão dos recursos linguísticos escolhidos pelos autores para atingir um determinado fim. Dessa forma, os alunos poderão perceber a riqueza vocabular que têm a sua disposição nos momentos de produção de textos orais ou escritos. Na seção subsequente conheceremos a proposta de análise linguística que faz uma abordagem gramatical de forma significativa e tem como prioridades a reflexão e uso da linguagem.

## 1.2 Fundamentos da proposta de análise linguística

A proposta de análise linguística é uma forma de trabalhar com a língua(gem) na sua forma viva, nos seus efetivos usos. Pretende atender as expectativas de seus usuários que se perguntavam: por que estudar gramática tendo que apenas memorizar classificações e nomenclatura? Dessa forma, é uma proposta que se contrapõe ao ensino tradicional da gramática e se configura como perspectiva teórico-metodológica que toma a própria língua como objeto de observação e reflexão.

A presente proposta se fundamenta nos estudos de Geraldini (2013) e concebe a linguagem como elemento principal no ensino de Língua Portuguesa, dando a ela a sua notória importância. Segundo o autor, é nos espaços de interação entre sujeitos que a linguagem acontece e é nesse espaço que eles se constituem.

De acordo com esses estudos, a *língua* não está pronta, de forma que os indivíduos a tomem entre as mãos e passem a usá-la corretamente, ela está em constante transformação, sempre se reinventando, se modificando e se ajustando aos contextos em que acontecem as interações. Os sujeitos são seres sociais que, assim como a *língua*, vão se constituindo no movimento da interação com o “outro” e têm como “produto” dessa interação a consciência e o conhecimento. Dessa forma, não há sujeito pronto, mas aquele que vai se constituindo no percurso de suas ações linguísticas. A *interação* é a relação entre o *eu* e o *tu*, e não acontece fora de



um contexto social situado; na verdade, ela acontece em espaços historicamente determinados.

Quando falamos, utilizamos todos os recursos expressivos necessários para nos fazer entender pelo “outro”, o nosso interlocutor. Negociamos sentidos para atingir as pretensões da comunicação no ato da interação, não ficamos presas a recursos expressivos limitados de uma língua sem movimento, morta, exterior ao homem, agimos como seres sociais, parte de uma história que é construída e reconstruída pela linguagem. Isso explica o movimento de uso das expressões linguísticas durante a interlocução: por vezes fazemos repetições, omitimos termos, parafraseamos, fazemos pausas e até inventamos novas palavras. O que estamos afirmando aqui não pressupõe que venhamos sair inventando novas expressões a cada fala, mas sim “encaixar” as já existentes no contexto de comunicação de uma determinada situação objetivando o efeito de sentido desejado.

Nessa perspectiva, parece-nos oportuna a fala de Bakhtin (1997, p. 92-93) quando diz:

Na verdade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto [...] Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor.

No que denominou *historicidade da linguagem*, Geraldi (2013) destaca que é ingênuo pensar que para tudo que dizemos existe uma expressão adequada que está sempre pronta e disponível. Frente ao interlocutor, essa “falta de palavras”, ou até mesmo a repetição delas, soa negativamente, como despreparo, pobreza vocabular, desconhecimento da língua e não uma negociação de sentido. Todavia, quando se dá a isso outro estatuto, “veremos que o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentido destas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 2013, p. 9).

Nessa perspectiva, o autor se embasa nas palavras de Franchi (1977, p. 22) para abordar a dinamicidade do *trabalho linguístico*, que se apoia na negociação de sentido, no próprio ato de interlocução, no “aqui e agora”.

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, como se estrutura essa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma aos conteúdos de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.

O autor identifica, ainda, que o trabalho linguístico se dá em dois níveis que se entrecruzam: o da produção histórica e social de *sistema de referência* “em relação os quais os recursos expressivos se tornam significativos” e o das operações discursivas que, “remetendo aos sistemas de referência, permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados” (GERALDI, 2013, p. 16).

Nesses *processos interlocutivos*, intercedidos pela linguagem, os sujeitos realizam ações *com* a linguagem, ações *sobre* a linguagem e ações *da* linguagem. Ainda para o referido autor essas três ações acontecem simultaneamente e se completam mediante a utilização dos recursos expressivos utilizados nas enunciações pelos sujeitos. No bojo dessas ações, faz-se necessário distinguir as atividades *linguísticas*, atividades *epilinguísticas* e atividades *metalinguísticas* que se fazem presentes em qualquer tipo de ação.

As atividades *linguísticas* são aquelas usadas nos processos interacionais entre o locutor e o interlocutor para tratar de um assunto. A discussão acerca do conteúdo é continuada e não há paradas ou quebras para esclarecimentos. Acontece num processo quase “automático” entre os sujeitos.

As atividades *epilinguísticas* são aquelas que acontecem também nos processos de interação mediados pela linguagem, mas com paradas e/ou retomadas para reflexão sobre a linguagem. Durante atos de conversa, muitas vezes o interlocutor não compreende o conteúdo e pede esclarecimentos ou o próprio locutor faz explicações acerca dos recursos expressivos utilizados. Há uma negociação para a compreensão de sentido.

As atividades *metalinguísticas*, por sua vez, são aquelas em que a linguagem é sistematizada, conceituada, categorizada. É quando se utiliza a linguagem para falar dela mesma (GERALDI, 2013).

Trabalhar com a linguagem tendo como base situações reais de uso da língua, assim como acontece na vida real, possibilita saber de fato, empregar os verbos em qualquer tempo e modo, utilizar os dêiticos de forma que atenda aos propósitos da situação enunciativa. Todavia, cotidianamente, a realidade que se observa na prática de muitos professores é o uso de aula expositiva acerca de um determinado conteúdo da gramática, seguida de exercícios de memorização e fixação, como acontecia na década de noventa conforme apresenta Moura Neves em sua pesquisa que será mencionada a seguir.

Neves (1990) apresenta o resultado de uma pesquisa feita entre professores do 1º e 2º graus, chamados atualmente de Ensino Fundamental e Ensino Médio, em que constatou que as aulas de gramática são feitas a partir de exposições de conteúdos tendo como base o livro didático. Notoriamente, esse instrumento tinha como pressuposto para sua elaboração a gramática normativa e a NGB, que têm como princípio a memorização de regras e nomenclatura.

Retomando os estudos de Geraldi (2013), o texto é visto como produto de uma interação, uma ação discursiva em que *alguém diz algo a alguém*. O “outro” tem um papel essencial e é inserido no contexto no momento da produção, na medida em que se faz necessário tê-lo como referência para aquilo que queremos dizer. Nessa perspectiva, o “outro” se constitui como “condição” para o texto existir, seja esse outro real ou fictício. “Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar ao outro” (GERALDI, 2013, p.102). O autor usa como argumentos dois fenômenos linguísticos que considera importante: a repetição e a paráfrase.

Quando o locutor sabe da existência do outro no processo de produção e sabe quem é esse outro, é possível fazer o ajuste da linguagem para tornar acessível sua intenção comunicativa, nesse sentido um texto é construído numa relação entre um *eu* e *tu*. Os elementos linguísticos que utilizam não têm sentido em si mesmos, isolados, mas dependem de outros elementos, que combinados entre si, formam um todo coerente capaz de comunicar algo a alguém.

A compreensão é construída pelo interlocutor com base no seu conhecimento de mundo, dessa forma, um texto não é algo acabado tão logo o autor o termine, mas algo aberto que vai se construindo na interação com o leitor. Como

se vê, a compreensão de um texto não é imanente, única, a ele são atribuídos numerosos sentidos o que remete a mais de uma interpretação. “Por mais paradoxal que possa parecer, um texto significa sempre uma coisa, mas esta coisa não é sempre a mesma” (GERALDI, 2013, p. 103), isto é, mesmo que o autor saiba exatamente o que quer dizer essa compreensão por parte do outro não é definida.

A noção de texto assumida por Marcuschi (2008) converge com as ideias de Geraldi (2013), uma vez que o concebe como um artefato sócio-histórico e o vê como uma entidade de comunicação significativa, tido como um “tecido estruturado” que (re)constrói o mundo e não apenas o refrata ou reflete<sup>5</sup>. Nessa perspectiva, texto não é visto como um aglomerado de frases sem nexos, mas como um evento comunicativo situado que constitui uma unidade de sentido. Na seção seguinte veremos a importância dos docentes terem essa visão, uma vez que precisamos ampliar cada vez mais o letramento dos alunos.

### 1.3 Análise linguística na prática pedagógica

A proposta de trabalho voltada para as práticas de análise linguística deve substituir as tradicionais aulas de gramática (normativas e prescritivas), em que o sujeito era visto como mero expectador e reproduzidor de modelos de um sistema considerado pronto e acabado. Nesta proposta, alunos e professores assumem papéis de interlocutores e passam a interagir com o texto tomando suas expressões linguísticas como objeto de análise e reflexão no processo de ensino e aprendizagem.

Geraldi (2011) já apontava para a necessidade de uma prática que tomasse o texto como objeto de leitura, produção e análise de seus recursos expressivos em práticas sociais que fossem significativas, em detrimento de um trabalho voltado somente para a classificação e memorização de conceitos meramente mecânicos. Com esse propósito, surgiu o termo *análise linguística* para “denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p.205).

---

<sup>5</sup> Ver in Marcuschi (2008)

Nesse sentido, a língua é tomada em seu uso real, assim como acontece em situações cotidianas, dentro e fora da escola, com pausas, digressões, retomadas, etc. A questão que se levanta é o como proceder quanto aos aspectos metodológicos, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para Antunes (2013), quando se analisa e se reflete sobre o uso da língua, entende-se mais e melhor os aspectos que compõem a gramática. Para isso, é imprescindível que essa análise seja dentro dos textos, pois, assim, é possível haver uma aprendizagem que possibilita a coerência e adequação da linguagem a situações comunicativas. Para os alunos dos anos iniciais, não faz sentido estudar conceitos e memorizar as nomenclaturas gramaticais; para eles, o essencial é serem inseridos em situações de uso e reflexão da linguagem.

Geraldi (2013, p. 189) diz que “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá”. Ou seja, é através da reflexão sobre os aspectos do texto (das escolhas lexicais e de seus efeitos de sentido), sobretudo aqueles de maior circulação nas práticas sociais, que deve se dá a aprendizagem da língua num contexto significativo.

Essa questão ratifica a posição defendida por esse autor, já mencionada neste trabalho, de que se deve partir das atividades epilinguísticas para depois se chegar às atividades metalinguísticas. Nesse sentido, é oportuno destacar as palavras do autor:

Para que as atividades metalinguísticas tenha alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido. Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português (GERALDI, 2013, p. 191).

Essa afirmação converge com as ideias apresentadas na seção 1 deste capítulo, quando falamos do ensino tradicional da gramática. Para Geraldi (2013), as atividades epilinguísticas são condição para uma aprendizagem significativa da linguagem. Chama a atenção para o fato de que não se está abolindo das salas de aula o ensino da gramática (tradicional ou não), “mas considerando as fontes de

procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas” (GERALDI, 2013, p. 192). O autor considera as gramáticas existentes insuficientes para dar conta das muitas possibilidades de reflexão que podemos fazer.

Possenti (2012) comunga com as mesmas ideias ao ressaltar que o trabalho na perspectiva da análise linguística não impede que haja uma sistematização dos elementos gramaticais, nem tampouco que suprima a nomenclatura. Tal procedimento de metalinguagem deve acontecer após o aluno compreender os usos das expressões linguísticas e quais efeitos de sentido provocam dentro de um determinado contexto. Esse mesmo autor resalta ainda que a linguagem é usada sempre em situações contextualizadas, e não faz sentido a escola propor sempre aos alunos a resolução de exercícios, como: separação silábica, retirar dos textos certas classes gramaticais, construir frases interrogativas, afirmativas, exclamativas. Para ele, nada disso acontece em situações reais e que poderia ser estabelecida uma espécie de lei “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 2012, p.47).

Durante muito tempo, o ensino da língua materna nas escolas, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, se deu de forma artificial. Os métodos<sup>6</sup> utilizados nas classes de alfabetização tinham como unidade de ensino primeiro a palavra (a partir dela a sílaba e o fonema), depois a frase e, às vezes, o texto. Não havia uma reflexão em torno do sentido do texto, nem tampouco de seus recursos expressivos.

Com o trabalho voltado para as práticas de análise linguística, os alunos dos anos iniciais tanto têm a oportunidade de refletir sobre o sistema alfabético de escrita, como também de refletir sobre os efeitos de sentido provocados pela escolha do locutor na intenção de fazer-se compreender pelo outro.

Mendonça (2006) diz que a perspectiva de trabalho numa “organização cumulativa” ignora dois aspectos fundamentais: a ocorrência da aquisição da linguagem se dá a partir da produção de sentido em textos parte de um contexto

---

<sup>6</sup> Durante muitos anos os métodos de ensino em classes de alfabetização obedeciam sequências de procedimentos: primeiro apresentavam-se as letras, em seguida as sílabas, as palavras, as frases e por último o texto. Era o método conhecido como sintético. Depois, esse método foi contrariado e passou-se a utilizar o método analítico, cujo ponto de partida era o texto para poder chegar às partes menores (as letras). Nesse método o texto era usado como pretexto para se ensinar o código alfabético, a preocupação era única e exclusivamente com a correspondência fonográfica.

interacional situado e não em palavras isoladas, acontecendo do macro para o micro; e o objetivo de formar usuários da língua privilegiando a formação de analistas da língua, que não se configura eficaz para os falantes da língua materna. Segundo a autora, o objetivo da escola é de formar cidadãos capazes de se comunicar em qualquer situação de comunicação que se engajarem e não de formar gramáticos ou linguistas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do Ministério da Educação, coloca já no ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º anos) a análise linguística como um dos eixos de ensino, tanto com foco na apropriação do sistema de escrita alfabética como nos elementos da discursividade, textualidade e normatividade numa perspectiva de introduzir, aprofundar e consolidar capacidades, para isso, utiliza as letras: *I* para *Introduzir*, *A* para *aprofundar* e *C* para *Consolidar*, conforme quadros a seguir:

**Quadro 2: Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade**

Capacidades	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/ JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final;		I	A/C

M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).			
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno 1, Ano 1

### Quadro 3: Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética

Capacidades	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras	I/A	A/C	C



e textos.			
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno 1, Ano 1

Como podemos perceber a partir dos quadros apresentados, as capacidades visam o desenvolvimento da competência linguística dos alunos tomando como foco ora o sistema de escrita alfabética, com a reflexão voltada para as correspondências grafofônicas, ora os elementos do discurso que dão sentido ao texto formando um todo coeso e coerente.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC) propõe que o desenvolvimento das capacidades inerentes à alfabetização seja feito num contexto de letramento<sup>7</sup>, uma vez que os alunos precisam refletir sobre as características e funcionamento da escrita alfabética, a partir de textos que revelem as situações de uso reais da língua, analisando os efeitos de sentido provocados pelas palavras numa situação sociodiscursivas. Nesse sentido, Kleiman (1995, p. 104) destaca que:

O trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de “palavras” cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas “palavras”, e compreender o texto nada mais é que usar estratégias de pareamento e mecanicamente localizar respostas.

As atividades voltadas para a produção de sentido, utilizando os textos como objeto de reflexão devem entrar nas salas de aulas, logo nos primeiros anos de escolaridade, pois, segundo Carvalho (2001), quando as crianças começam seu processo de alfabetização, abordam o texto para aprender alguns fatos sobre o sistema de escrita e, ao passo que interagem com ele, descobrem relações entre a escrita e a fala. Na continuidade da interação com o texto, aprendem os usos sociais

<sup>7</sup> Kleiman (1995, p.19), embasada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como: um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Ver também sobre letramento in: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros* (1998)

da escrita e os diferentes tipos de organização textual. Nesse processo, elas irão descobrir que os grafemas relacionam-se com os fonemas. Tudo acontecendo num movimento cíclico que vai do texto à letra de forma significativa.

No que se refere às capacidades referentes aos elementos da discursividade, textualidade e normatividade, o PNAIC destaca que também deve se dar num contexto de letramento, ou seja, em situações de usos reais da leitura e da escrita a partir de práticas significativas, pois assim, os alunos saberão transpor os conhecimentos adquiridos na escola para as práticas do dia a dia que requeiram esses usos. O trabalho com essas capacidades deve se dá concomitante ao trabalho de alfabetização, pois um não anula o outro, mas se complementam. O que deve mudar apenas é o foco da reflexão de cada um, que, no caso da alfabetização estará voltado para o sistema de escrita alfabética e o outro para os elementos do discurso, os recursos coesivos e suas normas (a gramática).

Para assumir uma prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, o professor precisa ter clara a diferença entre ensino de gramática e prática de análise linguística. Talvez, a falta desse conhecimento faça com que, na tentativa de trabalhar na perspectiva da análise linguística, acabe reproduzindo atividades puramente gramaticais. Para estabelecer bem essa diferença, apresentaremos a seguir uma tabela que se encontra em Mendonça (2006, p. 207), elaborada para o Ensino Médio, mas que serve para embasar todos os professores dos outros segmentos.

**Quadro 4: Ensino de gramática e práticas de análise linguística**

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita à interferência dos falantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção de textos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilégio das habilidades metalinguísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessários.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade na norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade nos efeitos de sentido.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e das escolhas linguísticas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidade privilegiada: o texto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exige comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

Fonte: Mendonça, 2006

Para Mendonça (2006), a análise linguística faz parte das práticas de letramento escolar, em que a reflexão é prioridade e ocupa o espaço da classificação e identificação, que eram os primeiros passos das aulas de língua.

Para essa autora, a análise linguística se constitui “numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa” (MENDONÇA, 2006, p.208), partindo, de atividades linguísticas, por meio da leitura/escuta, produção oral e escrita; seguida de atividades epilinguísticas (fazendo reflexões em torno dos efeitos de sentido dos fatos da língua: elementos que fazem retomadas ou anunciam, que transformam, que concluem, etc.); até chegar às atividades metalinguísticas em que se categoriza atribuindo conceitos a partir das análises.

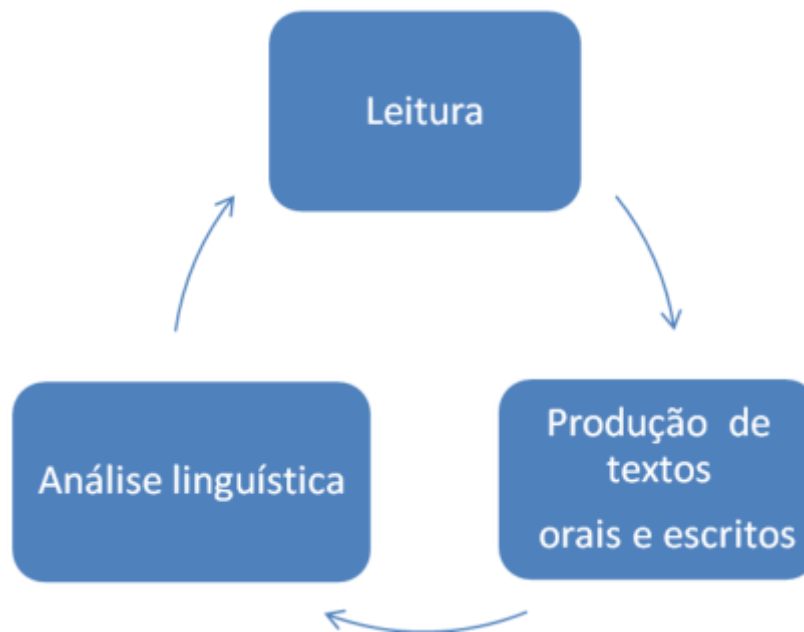
Geraldi (2011), em nota de rodapé, salienta que o grande objetivo da análise linguística é a reescrita de textos dos alunos. Todavia, ressalta que isso não inviabiliza a realização de atividades sobre um determinado assunto que se constitui um problema na sala de aula. Pelo contrário, isso ajuda as crianças no momento das reescritas. O autor ressalta, ainda, que os assuntos discutidos devem estar voltados para os “aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical [...]” (GERALDI, 2011, p. 74). Ainda segundo o autor, a intenção não é de que os alunos dominem as terminologias, ainda que possam ser usadas, mas de entender o fenômeno linguístico em estudo.

O trabalho na perspectiva da análise linguística pressupõe uma guinada na prática pedagógica, em que se desloca para o fim o que antes era o começo. É um trabalho que, acima de tudo, requer ação, empenho, vontade e determinação em querer mudar, dada a complexidade da questão. Exige que o professor repense sua concepção de língua e de linguagem, seus objetivos e procedimentos de ensino, de forma que suas ações se encaminhem para o alcance de um grande fim: desenvolver a competência linguística dos alunos. Além disso, a proposta de análise linguística pressupõe uma articulação entre os eixos de ensino não permitindo um trabalho fragmentado conforme veremos a próxima seção.

#### 1.4 Análise linguística e sua relação com os outros eixos

Como vimos no quadro nº 4, apresentado na seção anterior, a gramática tradicional trata os fenômenos linguísticos de forma seccionada, fragmentada e sem nenhuma articulação com os outros eixos de ensino da língua, a saber: leitura e produção de textos orais e escritos. Já o trabalho voltado para as práticas de análise linguística tem em vista a integração entre esses eixos, e se constitui como uma “ferramenta” de articulação desse trabalho. Dessa forma, esquematizando essa articulação teremos:

**Esquema 1: articulação entre os eixos de ensino**



Fonte: pesquisa direta

Quando se pensa no desenvolvimento das competências leitura e escrita dos alunos, não tem como não pensar nas atividades voltadas para a prática de análise linguística. Para terem as condições necessárias para produzir textos, os alunos precisam ter acesso a muitas leituras, tanto feitas por eles, quanto feitas pelo

professor, realizadas nas diferentes modalidades<sup>8</sup>: leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, entre outras, para aprender o *quê* e *como* irão escrever. Esse o *quê* diz respeito ao conhecimento do assunto e o *como* diz respeito aos gêneros textuais, conhecimentos necessários para se produzir um texto de qualidade.

Além dessas atividades de leitura, os alunos precisam ainda participar de situações de análise e reflexão sobre a língua, tanto de textos produzidos por escritores renomados (a fim de observar os recursos por eles utilizados, como resolvem questões de textualidade), como também de seus próprios textos, analisando a falta de informações, marca de repetições, de oralidade, entre outros problemas identificados. Dessa forma, a análise linguística aparece como uma “alternativa complementar às práticas de leitura e produção de textos” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Na própria leitura, quando o leitor não a faz mecanicamente apenas decodificando, já há produção de sentido. E, na própria produção textual, ao passo que o autor escolhe intencionalmente as palavras, a fim de atingir seus objetivos de dizer, também há reflexão sobre a língua.

Geraldi (2013) destaca que o texto é o lugar onde se dá o encontro entre autor e leitor e sua materialidade vai se construindo a cada leitura que são “materialmente marcadas pela concretude de um produto com ‘espaços em branco’ que se expõem como acabamento, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito” (GERALDI, 2013, p.167). Estão nas palavras do autor as explicações dessa articulação entre os eixos:

A reflexão linguística [...] se dá concomitantemente a leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar compreensão de uma construção de sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação à distância ou registrando para outrem ou para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa. (GERALDI, 2013, p. 73)

---

<sup>8</sup> Ver Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 60-64).

Mendonça (2006, p. 209) propõe três possibilidades de organização de trabalho com os eixos articulados. O que varia apenas são os objetivos, as metas.

**Quadro 5: integração entre os eixos de ensino na prática pedagógica**

ORDEM DAS ATIVIDADES				OBJETIVOS
Leitura	Produção escrita	AL	Reescrita	Analisar a produção textual, para detectar os problemas e, então, decidir o que será objeto de AL na sala de aula (proposta de Geraldi, 1997c, para a melhoria da produção escrita).
→				
USO		REFLEXÃO		“o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (proposta dos PCN +, 2002: 81, para desenvolver competências de leitura/escuta e escrita).
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita - /refacção do texto oral	
→				
Leitura e escrita	Produção de textos orais e escritos	AL	Reescrita - /refacção do texto oral	Analisar os gêneros lidos, para conhecer as suas características e, então, produzi-los, na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1996] 2004): segundo a qual se deve conhecer o gênero, lendo-o e analisando-o, para depois produzi-lo e, então, reelaborá-lo após (auto)avaliação, por meio de AL.
→				

Fonte: Mendonça (2006)

Segundo essa autora, muitas vezes na tentativa de fazer a articulação entre os eixos e trabalhar o texto de forma “contextualizada”, muitos professores acabam mascarando a prática de um trabalho puramente gramatical quando solicitam que retirem do texto palavras, expressões, período, o que configura uma abordagem da gramática tradicional.

No quadro nº 5, apresentado acima, se vê uma articulação natural do trabalho com os eixos. Nesse sentido, as atividades de leitura, produção textual e análise linguística ganham sentido. Têm objetivos explícitos que durante as atividades em sala de aula precisam ficar esclarecidos para os alunos, pois ninguém ler, escreve ou analisa sem um determinado fim, tudo tem uma motivação.

De acordo com os PCN (1997), a prática de análise e reflexão sobre a língua nas produções textuais permite que as crianças revelem seus conhecimentos implícitos, o que permite a abertura de espaço para revisões e reelaborações. Essa prática permite um trabalho cíclico em que se verifica e elabora hipóteses a respeito do funcionamento da linguagem, faz comparações das expressões utilizadas para melhor dizer, se atribui novos sentidos, se observa regularidades, tanto relacionadas ao sistema de escrita alfabética como em relação aos aspectos ortográficos e gramaticais.

Ao utilizarem a linguagem oral os alunos explicitam o que já sabem sobre a língua, mesmo que não tenham consciência desses conhecimentos. Na leitura, as atividades de reflexão sobre a língua possibilitam a atribuição de sentido ao texto por meio das pistas linguísticas por ele oferecido que validam ou não esse sentido. Além disso, a prática de análise linguística instrumentaliza os educandos, uma vez que propicia a construção de um repertório de recursos linguísticos para que possam utilizar em suas produções textuais.

Como podemos ver, não há como compartimentalizar cada eixo de ensino quando se quer desenvolver a competência linguística dos alunos, eles se articulam naturalmente, sendo um subsídio para o trabalho do outro. O PNAIC também comunga com essa prática de articulação entre os eixos abordada por Geraldi (2013), Mendonça (2006) e PCN (1997), além de tudo, frisa que, logo nos primeiros anos de escolaridade, os alunos precisam participar ativamente de situações simultâneas de leitura, produção textual e reflexão sobre a língua. É preciso variar somente o nível de aprofundamento em cada ano.

Na próxima seção, trataremos de assuntos relacionados aos PCN, seu processo de produção, influências sofridas, bem como sua proposta de trabalho pedagógico.



### 1.5 PCN: o lugar da análise linguística

A partir do século XX, os estudos linguísticos ganharam forças e passaram a subsidiar os estudos descritivos das línguas em vários aspectos: pragmáticos, cognitivos, estruturais, funcionais, em oposição aos estudos estritamente apoiados na gramática tradicional. Opondo-se também a essa prática de ensino, na década de 80, Geraldi (2013) propõe a *análise linguística* como uma alternativa para se conseguir o domínio da língua padrão compreendendo de fato seus usos nas diversas situações de comunicação.

Bezerra (2013) ressalta que a repercussão dessa prática (análise linguística) no meio acadêmico acabou influenciando documentos que serviram como parâmetro para o ensino de português. O ensino da gramática tradicional foi questionado e foi proposta a sua substituição. Então, nos anos 90 foi publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental – em 1997 os dos anos iniciais e 1998 os dos anos finais.

Esse documento se coloca numa condição de objeto de referência, de fonte de consulta, reflexão e debate, para todos que querem garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos linguísticos tão necessários para saber interagir, nos diversos espaços sociais exercendo a cidadania, o que é um direito de todos.

O documento preconiza a organização dos conteúdos em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, (este último se referindo as práticas de análise linguística) conforme quadro a baixo.

#### Quadro 6: Organização dos eixos de ensino

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Fonte: PCN (1997)

De acordo com os PCN (1997, p. 43) “quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever”. É em torno dessas habilidades linguísticas que os conteúdos estão organizados num movimento cíclico, representado pelo esquema a baixo.

### Esquema 2: Tratamento cíclico dos conteúdos

**USO** ⇨ **REFLEXÃO** ⇨ **USO**

Fonte: PCN (1997).

Isso significa que um mesmo conteúdo pode aparecer ao longo de toda escolaridade, todavia, a cada ano, se trabalha de forma mais aprofundada<sup>9</sup>. Esse esquema caracteriza um movimento metodológico voltado para ação, reflexão, ação, esquematicamente representado assim:

### Esquema 3: Movimento metodológico dos conteúdos

**AÇÃO** ⇨ **REFLEXÃO** ⇨ **AÇÃO**

Fonte: PCN (1997).

Esse esquema, objetiva que os alunos incorporem os assuntos estudados às suas atividades linguísticas e, aos poucos, sejam capazes de fazer o monitoramento de sua própria linguagem.

No tocante às práticas de análise linguística, os PCN comungam com os estudos de Geraldini (2013) e Mendonça (2006), quando enfatizam que as ações pedagógicas, no primeiro segmento do ensino fundamental, devem priorizar as

<sup>9</sup> Os PCN (1997) destacam que para garantir esse tratamento cíclico é preciso sequenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens. São eles:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

atividades epilinguísticas. Só depois de refletir acerca dos efeitos de sentido dos recursos expressivos utilizados nas situações de interação reais é que se propõem atividades voltadas para metalinguagem. Dessa forma, a conceitualização, categorização e a sistematização são o fim e não o começo de um processo de reflexão dos aspectos da língua, o que torna possível atribuir significado ao objeto de ensino e aprendizagem. A esse respeito, o documento ressalta que:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais (PCN, 1997, p. 39).

Nessa perspectiva, observa-se que o documento refuta a proposta de ensino da gramática tradicional, que parte do geral para o particular, da memorização de classificações e conceitos para aplicação em exercícios de fixação. Isso fica evidente em várias passagens, sobretudo, na concepção de linguagem, que é vista como uma forma de “ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história [...]” (PCN, 1997, p. 24).

Outra evidência da negação à gramática tradicional está em assumir o texto como objeto de ensino e reflexão dos recursos expressivos, opondo-se a uma prática tida como “aditiva” em que se ensinava primeiro as sílabas, em seguida as palavras, as frases e só depois o texto. Considera a competência discursiva a questão central do ensino de língua.

A noção de gramática assumida pelos PCN (1997) é referente ao *conhecimento que o sujeito possui sobre sua linguagem*, o que converge com o conceito de gramática internalizada, já mencionada neste trabalho. O quê ensinar é elencado como tudo que se “tornar necessário para a reflexão sobre a língua” (aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos) e, portanto, necessários aos sujeitos; o como ensinar fica esclarecido que é por meio de situações interlocutivas em que professor e alunos se colocam como parceiros na busca da construção de sentido

dos recursos expressivos do texto, em que os educandos são considerados coautores na construção de seu próprio conhecimento. O trabalho em grupo se sobressai em relação ao individual, pois é considerado.

Um espaço de discussão de estratégias para a resolução das questões que se colocam como problemas, de busca de alternativas, de verificação de diferentes hipóteses, de comparação de diferentes pontos de vista, de colaboração entre os alunos para a resolução de tarefas de aprendizagem (PCN, 1997, p.90 -91).

O princípio didático das atividades é o que parte dos conhecimentos prévios dos alunos para ensinar aquilo que eles ainda não sabem, tornando-os capazes de utilizar a linguagem em qualquer contexto, sabendo, progressivamente, monitorá-la com eficiência.

De forma geral, podemos constatar que os PCN propõem um trabalho em torno da articulação entre os eixos: leitura, produção de textos orais e escritos e análise e reflexão sobre a língua. Esse último, sendo executado no interior daqueles, partindo sempre dos conhecimentos linguísticos internalizados (gramática internalizada) em situações de uso (atividades epilinguísticas) para se chegar ao âmbito das gramáticas descritivas e normativas (atividades metalinguísticas), principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. O texto se constitui matéria-prima para esse trabalho, tanto em situações de produção como em situações de recepção, conforme aborda a seção seguinte.

## **1.6 O texto na sala de aula**

A análise linguística se articula naturalmente com os outros eixos de ensino (leitura e produção de textos orais e escritos), como vimos no quadro nº 5, elaborado por Mendonça (2006), que demonstra tal articulação. Todavia, o trabalho com vistas ao desenvolvimento desses eixos só faz sentido por meio de textos, sem os quais não há como pensar um ensino de língua produtivo.

Santos (2013) considera que o ato de ler e escrever são atividades que realizamos cotidianamente, nas mais variadas situações de interlocução, como a escrita de bilhetes, e-mails, listas de compras. “São práticas de linguagem em situações de uso” (SANTOS, 2013, p. 97). Para a autora, ler e escrever são

“ferramentas” de comunicação e se o objetivo da escola é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, cabe a ela ter como foco o trabalho em torno da leitura e da escrita, não deixando de lado o trabalho com a oralidade. Segundo essa estudiosa, não é o caso de ensinar o aluno a falar, mas mostrar-lhe como ela se organiza para saber usá-la em situações como debate, entrevistas, etc.

Geraldi (2013), assim como os PCN (1997) considera a prática de produção textual uma importante estratégia para se trabalhar análise linguística. Tal atividade favorece a aprendizagem dos recursos expressivos utilizados nos processos de interações sociocomunicativas, uma vez que os alunos se colocam em pleno uso da linguagem.

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas relações (GERALDI, 2013, p. 135).

Ao término da produção textual dos alunos, é importante o professor realizar uma análise minuciosa para identificar as dificuldades inerentes aos aspectos discursivos e notacionais<sup>10</sup> (PCN, 1997), devendo priorizar aquele em detrimento deste. Essa prioridade ao trabalho com os aspectos discursivo se deve ao fato dos mesmos comprometerem o entendimento do texto, o “dizer” do locutor. Cabe promover em outro momento reflexões em torno dos aspectos notacionais.

É importante considerar que os alunos são falantes nativos da Língua Portuguesa, sendo assim, chegam à escola com certo conhecimento sobre ela. A partir da análise das produções textuais, tais conhecimentos serão evidenciados

---

<sup>10</sup> *Aspectos discursivos* aqui neste trabalho são entendidos como os elementos que são parte do discurso. Aqueles em que o uso inadequado compromete a compreensão dos interlocutores, como por exemplo: Repetição de palavras, frases incompletas e soltas, conectores de coordenação e subordinação, advérbios, adjetivos utilizados na caracterização de personagens, etc.; a coerência de um texto, como: sequenciação lógica das ideias do texto, relação entre o conteúdo e o título, contradições, ambiguidade, etc. e o nível da linguagem: utilização do vocabulário, adequação da linguagem, marcas da oralidade. *Aspectos notacionais* são aqueles que logo se “nota” ao olhar para o texto: ortografia, pontuação, acentuação, concordância, segmentação. Tais definições compartilham com a ideia apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

para que se possam planejar as intervenções adequadas destinadas a ensinar aquilo que demonstraram não saber sobre o gênero estudado, e, principalmente, sobre os recursos expressivos característicos dele.

Na revisão dos textos dos alunos, faz-se necessário definir o foco das análises para as reflexões coletivas, para que seja discutida uma questão por vez (falta de informação, repetições, adjetivação, etc.). É importante partir da leitura em voz alta do texto escrito para que os alunos percebam o que precisa ser revisado. Os alunos precisam ter participação ativa nesse processo, devem ser questionados para que, juntos com o professor, possam refletir até se chegar à construção de regularidades, à metalinguagem. Após esse processo de reflexão coletiva, os alunos precisam olhar para os seus próprios textos como analistas críticos de suas escritas, a fim de torná-los compreensíveis o suficiente para os interlocutores.

Considerando a importância do trabalho com as produções e revisões textuais, para promover as práticas de análise linguísticas, vale a pena destacar as palavras dos PCN (1997, p. 78-79).

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da possibilidade de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.).

Outra atividade importante no trabalho focado nas práticas de análise linguística, tendo como base os gêneros textuais, é a apreciação de *textos bem escritos*, que consiste em “observar textos impressos de diferentes autores com a intenção de desvelar a forma pela qual eles resolvem questões de textualidade” (PCN, 1997, p. 82). É um momento oportuno para observar qual o efeito de sentido que as palavras têm conforme o contexto de escrita. Essa atividade contribui para que os alunos, progressivamente, reflitam acerca das diferentes possibilidades de uso dos recursos expressivos da língua materna, e aprendam a usá-los nas diversas situações de produção de gêneros variados.

Para que a análise de textos se constitua numa atividade que cumpra seus objetivos, é necessário definir o foco da observação, assim como na revisão de textos dos alunos, e explorar um em cada momento, tais como: recursos utilizados pelo autor para evitar as repetições desnecessárias; caracterização dos personagens e do local; a maneira de encadear as orações; uso de expressões que causam efeito de emoção, suspense, admiração; uso dos sinais de pontuação; uso de elementos metafóricos; e, principalmente os elementos dêiticos<sup>11</sup>, além das expressões linguísticas típicas do gênero em análise. Cabe ressaltar que essa não é uma atividade de categorização gramatical, de interpretação de textos e nem de cópia, e sim de construção de conhecimentos relativos ao uso da língua.

Na visão dos PCN, os gêneros textuais são o meio pelo qual os alunos desenvolvem sua linguagem e sua competência comunicativa. Os gêneros legitimam as práticas discursivas, uma vez que se realizam em situações sócio-históricas com motivações e justificativas individuais.

Bakhtin (1979, p. 281) classifica os gêneros em primários e secundários, sendo que os primários “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, como as conversa entre amigos, um telefonema, etc., já os gêneros secundários são os “que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. De acordo com Schneuwly (2004, p. 29), o desenvolvimento da linguagem se dá por continuidade e ruptura nesses gêneros (primários e secundários). Continuidade porque cabe à escola aproveitar os conhecimentos que os alunos já têm dos gêneros primários e ruptura porque os gêneros secundários, principal objetivo de ensino da instituição escolar, “não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação, por sua forma ser mais complexa e sua apropriação não ser feita diretamente”. Os gêneros secundários requerem planejamento e ensino.

---

<sup>11</sup> De acordo com Monteiro (1994, p. 46 e 47), o termo *dêixis*, que etimologicamente traz a noção de *apontar* ou *indicar*, desde muito foi aplicado a certas categorias (pessoa, espaço e tempo) ou formas linguísticas que as expressam (pronomes pessoais e demonstrativos, advérbios de lugar e de tempo etc.), devendo notar-se de antemão que tais formas tanto podem ser itens lexicais como meros morfemas aditivos (a categoria de pessoa, por exemplo, é a gramaticalizada por pronomes pessoais ou por sufixos flexionais agregados a radicais de verbos).

A dêixis é, por conseguinte, um mecanismo essencial ao funcionamento da língua. E tem sido encarada por diversos ângulos, na medida em seja relacionada com a referência, com a ostensão ou com o processo da enunciação.

Como podemos perceber, os textos materializados nos gêneros textuais são os “objetos” em que a linguagem se manifesta em todas as suas formas. E é por esse meio que se percebe o uso das expressões linguísticas, escolhidas intencionalmente pelos locutores, para comunicar algo a alguém. Cabe ao professor, pesquisar e analisar o gênero textual que mais apresenta o fenômeno gramatical que queira tomar como objeto de reflexão e, juntamente com os alunos, refletir acerca dos efeitos de sentido que essas expressões têm naquele contexto.

No próximo capítulo, conheceremos a abordagem metodológica da pesquisa, bem como a proposta de intervenção, destacando o conteúdo e a forma como será abordado. Abordaremos ainda a importância de se utilizar os recursos tecnológicos para tornar a aula mais dinâmica e atrativa, tanto para o professor quanto para os alunos.

## **1.7 Os sentidos do –inho**

Neste trabalho optamos por não entrar no mérito das discussões polêmicas e controversas presentes na literatura linguística no que tange a classificação de grau, se é flexional ou derivacional, por isso, nos referimos ao nosso conteúdo como sufixo -inho. O que nos importa, é possibilitar aos alunos refletirem acerca dos sentidos que essas palavras ganham num determinado contexto interacional, para que possam fazer uso consciente desses vocábulos em suas comunicações cotidianas.

Gonçalves (2013) destacou que pouco importa para os alunos saberem em qual classificação a gradação está inserida, flexão ou derivação. O autor destacou ainda que, no que se refere ao ensino desse tópico, o mais importante é disponibilizar textos que evidenciem os usos efetivos e reais de tais afixos.

Tradicionalmente o “sufixo” –inho é utilizado para sugerir diminuição de tamanho, de coisas pequenas. Todavia, no seu uso efetivo, denota outros sentidos, como: expressão de ironia, de carinho, de intensidade, de desprezo, e até mesmo, a diminuição de algo que não equivale a tamanho.

Para Rocha (1998, p. 222), em se tratando de palavras terminadas com o “sufixo –inho”, para ele, tratamento do grau, o mais importante é considerar os



fatores relacionados aos aspectos emotivos, afetivos ou valorativos, uma vez que, são esses os sentidos que tais palavras assumem. Nessa perspectiva, os denominados “sufixos avaliativos” podem apresentar três naturezas: subjetivos, valorativos e dimensionais.

Os sufixos avaliativos de natureza subjetiva exprimem a subjetividade do falante, dessa forma, não expressam o caráter afetivo em relação ao interlocutor, como se observa nos exemplos que seguem.

- Preciso de uma canet**inha** emprestada.

- Dê adeus**inho** a sua bicicleta.

Os sufixos de natureza avaliativa expressam um julgamento valorativo em relação ao referente, podendo esse julgamento ser positivo ou negativo, quando positivo, expressam a ideia de melhoramento, quando negativo expressam um sentido pejorativo, conforme veremos nestes exemplos.

- Esta camisa é uma grac**inha**. (positivo/ melhoramento)

- Que mulherz**inha** sem graça! (negativo/ pejorativo)

Já os sufixos de natureza dimensionais, explicitam a ideia de diminuição ou aumento em relação ao referente.

- Nunca vi um narig**ão** desse jeito! (aumento)

- Quero entrar nesta cas**inha**. (diminuição)

No âmbito dessa discussão é cabível trazer à tona as palavras de Sandmann (1989), pois destaca que:

Nos adjetivos, inclusive em adjetivos empregados adverbialmente, o sufixo de diminutivo não tem tanto a função de indicar diminuição como a de expressar tonalidade emotiva: amarelinho, prontinho, todinho, inteirinho, e rapidinho. Abrandamento é a intenção em amassadinho e atrasadinho. Reportando-se a um adulto, zangadinho tem a conotação de ironia, é pejorativo [...]. Em todos os exemplos de diminutivos aqui listados está presente uma intenção emotiva do emissor, se é que essa intenção /não é o aspecto principal (1989, p. 63).

Sabemos que os falantes da língua portuguesa fazem uso de palavras formadas com o sufixo –inho nos sentidos mencionados e sabem qual sentido querem expressar. Mas, a maioria, não relaciona esses usos com o que apreçoam a Gramática Tradicional quando diz que tal afixo é usado quando se faz referência a tamanho reduzido. Se os usuários da língua fazem uso de tais palavras, devem também participar de atividades voltadas para a reflexão em torno do assunto para que possam fazer seu uso de forma consciente e intencional dentro de um determinado contexto.

Nessa perspectiva, a escola deve propiciar momentos de reflexão desses recursos linguísticos dentro dos variados gêneros textuais nos quais se fazem presentes. Isso implica conhecer os efeitos de sentido que provocam tanto nas situações de produção quanto de recepção de um texto.

Os alunos precisam perceber que ao produzirem textos, sejam eles orais ou escritos, há um imenso número de palavras a nossa disposição para serem usadas. Suas escolhas dependem da situação sociodiscursiva na qual estamos imersos. Antunes (2007, p.43) ressalta que “como unidades de sentido, as palavras constituem as peças com que se vai tecendo a rede de significados do texto. São elas que vão materializando, mediando as intenções do nosso dizer”.

Nesta proposta de intervenção priorizamos atividades cujo foco é o uso e reflexão em torno do objeto selecionado, o sufixo -inho. Isso se deve ao fato, como foi justificado no decorrer deste trabalho, dos anos iniciais terem que priorizar, no ensino fundamental, as atividades epilinguísticas em detrimento das metalinguísticas, conforme PCN (2000), Geraldi (2010, 2013) e Antunes (2007). Sendo assim, não faremos a descrição da formação de palavras e nem tampouco suas classificações. Queremos que as atividades tenham como foco os efeitos de sentido, o significado, “porque isto é fundamental para o letramento no que se respeita às capacidades de entender o que se lê e de dizer exatamente o que se quer, com determinado sentido” (TRAVAGLIA, 2013, p. 146)

Nosso principal intento com a atividade proposta é propiciar aos alunos a ampliação de seus conhecimentos sobre a língua, principalmente no que concerne ao léxico e seus efeitos de sentido, partindo das análises para ação. Antunes (2007)

ao abordar a importância do léxico destaca que a ampliação vocabular é importante porque implica nas possibilidades “cognitivo-comunicativas”. As palavras expressam o nosso dizer, e quando temos um vocabulário amplo temos mais possibilidades de adequar a linguagem aos diferentes contextos interacionais e aos interlocutores.

No que se refere ao ensino da língua materna a escola trabalha com quatro atividades básicas: ouvir, falar, ler e escrever. Ficando sob a responsabilidade da escola desenvolver mais as duas últimas habilidades. Sendo assim, é fundamental que o ensino se volte para as atividades de leitura e de escrita, e a partir e por meio delas, planejar ações de reflexão em que se perceba a mobilização dos recursos expressivos de nossa língua. Aos poucos os alunos irão ampliando seu repertório lexical e se arriscando a cada vez mais fazer uso de novas expressões no seu dizer.

Travaglia (2013) salienta que o sufixo –inho comumente é utilizado para a indicação de coisas pequenas, mas que pode ser usado também para a indicação de outros sentidos:

- a) Tamanho pequeno, reduzido.
- b) Diminuição de algo que não o tamanho.
- c) Desprezo, desvalorização.
- d) Carinho.
- e) Intensidade.
- f) Pouca importância.

Para Cunha (s/d, p. 3), “adicionados aos verbos que sugerem uma recomendação o sufixo de diminutivo acentua a recomendação e reforça o sentido (*‘João, vá depressinha apanhar o remédio na farmácia’*)”. A autora ressalta também que tais palavras expressam ironia, antipatia e sentimento de raiva. Para saber seu real sentido é preciso considerar o contexto em que elas foram proferidas.

As ideias de Oliveira (s/d, p. 3) comungam com as de Cunha quanto a importância de se conhecer o contexto sóciointeracional para atribuir um significado às palavras terminadas em –inho. Acrescenta que este sufixo conduz a uma carga emocional diversificada atribuindo a mensagem uma maior força comunicativa.

Desse modo é salutar discutir os usos das palavras terminadas com o “sufixo” –inho, em contextos variados, para que os alunos percebam que há variados sentidos e não aquele único empregado pelas gramáticas tradicionais: a diminuição de tamanho, tamanho reduzido.

Devido a nossa proposta de intervenção propor a exibição de um vídeo com a abordagem do assunto que acabamos de discorrer (os sentidos de palavras terminadas com o “sufixo –inho”), e de o mesmo se caracterizar como um recurso tecnológico, na próxima seção abordaremos sucintamente questões relacionadas ao uso das tecnologias na sala de aula.

## **2 Os aspectos metodológicos da pesquisa e proposta de intervenção**

Após termos definido os objetivos e o referencial teórico deste trabalho, passaremos para definição da perspectiva metodológica adotada, considerando que seja a mais adequada aos estudos aqui propostos.

Com o intuito de atender ao caráter descritivo e analítico do objeto pesquisado, optamos por uma abordagem bibliográfica, por entendermos a necessidade de retomar questões inerentes ao assunto estudado, e qualitativa, pois, segundo Botelho e Cruz (2013, p. 55), permite “[...] a imersão do pesquisador no ambiente da pesquisa, isto é, o pesquisador precisa manter um contato direto e longo com o objeto da pesquisa”.

Ainda, segundo Botelho e Cruz (2013), em se tratando de educação, a abordagem mais indicada a ser feita é a qualitativa, uma vez que deve ser levado em consideração, o histórico e a evolução das pesquisas neste campo.

Para esses autores, a pesquisa qualitativa permite compreender um determinado fenômeno com profundidade, já que se ocupa em descrever, comparar, interpretar e atribuir significado a situações estudadas.

As abordagens bibliográfica e qualitativa atendem aos objetivos deste trabalho, uma vez que pretendemos fazer uma discussão teórica sobre o assunto, ensino de gramática e análise linguística e, posteriormente, apresentar uma proposta de intervenção sobre os sentidos das palavras terminadas com o “sufixo” inho.

Antunes (2003) ressalta que a sobrecarga de trabalho que os professores enfrentam em sala de aula, muitas vezes, os deixa sem ter a oportunidade de “criar” os materiais a serem utilizados no curso de sua jornada. Com a oportunidade de ter um vídeo que trata de um conteúdo parte do currículo, o professor tem a oportunidade de se preparar apenas para as intervenções necessárias durante seu processo de execução.

Nessa perspectiva, em nossa proposta de intervenção apresentamos uma aula gravada em vídeo em que são discutidos os sentidos que as palavras terminadas com o “sufixo –inho” ganham num determinado contexto interacional. Para tanto, é exibido um diálogo entre dois jovens mostrando que as escolhas lexicais dependem do efeito de sentido que o locutor quer causar no seu interlocutor numa prática situada. Em seguida, o vídeo propõe uma reflexão acerca dos sentidos das palavras estudadas.

Nos momentos que antecederam a gravação do vídeo realizamos reuniões periódicas com o intuito de produzirmos um texto que mostrasse os diversos sentidos que as palavras terminadas com o “sufixo –inho” assumem dependendo da intenção de quem a produz e, concluímos, que o gênero textual que mais se adequa ao que queremos focar é o diálogo. Reunimo-nos também para definir o roteiro, ensaiar com os atores, definir o local da gravação e elaborar as orientações didáticas para o professor.

O vídeo não tem a pretensão de substituir o professor. Em sua prática pedagógica, pelo contrário, para que seus objetivos sejam alcançados é necessário que o docente assuma um papel ativo durante todo o processo de apresentação, promovendo discussões e fazendo intervenções para que os alunos percebam o que queremos focar. O material é uma ferramenta à disposição dos professores e pretende contribuir pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem.

## **2.1 Tecnologia na sala de aula**

Na sociedade atual em que vivemos é importante repensar o papel da escola no que concerne ao uso das tecnologias da educação no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que este é o momento de romper com um ensino que privilegia a memorização de conteúdos, que tem o professor como o único ser capaz

de ensinar, e passar a utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como uma ferramenta que auxilia na construção do conhecimento, capaz de contribuir com a autonomia intelectual dos alunos.

No atual contexto educacional as escolas brasileiras podem contar com um vasto acervo tecnológico a disposição dos professores para realizarem seu trabalho pedagógico. Basta terem clareza de qual recurso é mais eficaz para ensinar determinado conteúdo, para quem ensinar como e quando será utilizado. De acordo com Prado (2008, p.165), “o momento requer uma nova forma de pensar e agir para lidar com a rapidez e a abrangência de informações e com o dinamismo do conhecimento”.

Sendo assim, quando se pensa em desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos é importante considerar que as tecnologias estão a disposição deles o tempo todo e que o uso de tais ferramentas na sala de aula contribui com o domínio da linguagem nelas implícitas, bem como a busca autônoma por novos conhecimentos e novas compreensões. Foi considerando esse panorama contextual que decidimos inserir em nossa proposta de intervenção o uso de um recurso tecnológico, pois, assim como os alunos, os professores precisam se inserir nesse universo instigador. De acordo com Prado (2008, p. 167)

A possibilidade de o aluno poder diversificar a representação do conhecimento, a aplicação de conceitos e estratégias conhecidas formal ou intuitivamente e de utilizar diferentes formas de linguagens e estruturas de pensamento redimensiona o papel da escola e de seus protagonistas (alunos, professores, gestores).

Prado (2008) destaca também que o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem é de extrema importância. Nesse sentido, a escola precisa proporcionar momentos em que os sujeitos percebam sentido e funcionalidade nos conteúdos estudados fazendo uso dos recursos tecnológicos. A autora salienta ainda, a necessidade de se trabalhar com vistas no desenvolvimento de competências e habilidades por meio de ações que promovam vários níveis de reflexão com uma dinâmica que prioriza a resolução de problemas.

É importante que os professores saibam claramente as potencialidades e as limitações que cada recurso tecnológico tem em termos pedagógicos. Ao consultar um site de busca, por exemplo, os alunos são incentivados a buscarem novos conhecimentos, mas precisam saber que nem todos os sites oferecem informações confiáveis. Para Prado (2008) o professor precisa conhecer as especificidades dos recursos que irá utilizar para que assim possa proporcionar momentos enriquecedores no processo de aprendizagem das crianças.

Além dos recursos tecnológicos relacionados ao uso da internet, como o fórum de discussões, chats e sites de busca, há também as aulas gravadas em vídeos (vídeo-aula), que não substituem o papel do professor, nem tampouco minimiza sua importância. Pelo contrário, o professor precisa conduzir todo o processo interagindo com os alunos e propondo-lhes novos desafios.

### **2.2.1 Guia do Professor**

#### **1. Apresentação**

Caro professor, este vídeo aborda os valores semânticos das palavras terminadas em “-inho(a)”, com o objetivo de propiciar aos alunos uma reflexão acerca dos sentidos que as palavras assumem dependendo do contexto interacional em que são proferidas e da intenção comunicativa do enunciador. Não queremos entrar no mérito das discussões controversas na literatura linguística se a classificação de grau é de natureza flexional ou derivacional, portanto, não fazemos nenhuma abordagem conceitual.

O vídeo poderá ser usado como um suporte pedagógico como parte de uma atividade na abordagem desse assunto. Utilizamos um recurso tecnológico por acreditarmos que, no contexto educacional em que vivemos, é uma forma de atrair a atenção dos alunos e proporcionar-lhes uma aula mais lúdica e dinâmica.

**2. Ano/ série indicada:** 5º ano

**3. Tempo previsto:**

2 horas aula

#### 4. Objetivos:

- ▶ Promover uma reflexão acerca dos efeitos de sentido das palavras terminadas com em “-inho(a)”;
- ▶ Compreender que as palavras terminadas com “-inho(a)” ganham sentido dependendo do contexto e da intenção do locutor e não somente numa classificação rígida como apregoa a gramática tradicional.

#### 5. Requisitos técnicos:

Aparelho de DVD ou Computador, projetor multimídia, que possibilite a exibição do vídeo.

#### 6. Orientações para o desenvolvimento da aula:

##### Professor(a)

- ▶ Inicie a aula estimulando a participação dos alunos e solicitando sua atenção durante a exibição do vídeo;
- ▶ Organize-os em duplas, de acordo com os critérios por você estabelecidos, para que possam interagir nos momentos de suas intervenções;
- ▶ Solicite que observem e, se possível, anotem as palavras terminadas com “-inho(a)”;
- ▶ Inicie a exibição da parte inicial do vídeo, que corresponde a fala inicial da apresentadora e o diálogo dos personagens Pedrinho e Ana;
- ▶ Após a apresentação do diálogo, pause o vídeo e proponha que conversem com sua dupla sobre os sentidos das palavras que observaram;
- ▶ Promova reflexões acerca dos sentidos das palavras terminadas em “-inho(a)”;
- ▶ Se achar necessário faça retomadas do vídeo.

Observação: Neste momento não apresente conceitos e respostas prontas, apenas faça questionamentos que os leve a pensar que nem sempre as palavras assim terminadas denotam redução de tamanho.



Segue alguns questionamentos possíveis de serem feitos:

- Como os personagens chamam um ao outro?
- Será que ao falarem “Pedrinho” e “Aninha” estão querendo dizer que eles são pessoas pequenas? Por quê?
- No diálogo que acabamos de assistir o que será que os personagens quiseram transmitir ao se tratarem dessa forma?
- Quando Pedrinho diz “espera só um **minutinho**”, qual será o sentido da palavra **minutinho**? Será que se refere a um tempo mais curto que um minuto? Por quê?
- Observaram mais alguma palavra? Quais?

Registre no quadro as palavras mencionadas pelos alunos e solicite que digam qual ou quais sentidos observaram no contexto do diálogo.

Caso os alunos deixem de mencionar algumas das palavras terminadas em “-inho(a)” chame a atenção deles para refletirem sobre os sentidos que elas apresentam.

As palavras são:

PEDRINHO  
ANINHA  
MINUTINHO  
EXIBIDINHA  
NAMORINHO  
FESTINHA  
GATINHA  
CHATINHA  
BOBINHA

As palavras e os sentidos que apresentam no contexto interacional exibido no vídeo:

<b>Palavras</b>	<b>Sentidos no contexto interacional do vídeo</b>
Pedrinho	Carinho
Aninha	Carinho
Minutinho	Enfatiza um curto espaço de tempo
Exibidinha	Desprezo/desvalorização
Namorinho	Ironia
Festinha	Carinho/ algo positivo
Gatinha	Carinho
Chatinha	Desprezo/desvalorização
Bobinha	Carinho

- ▶ Diga aos alunos que dará continuidade ao vídeo e que eles devem observar se as considerações feitas pela apresentadora são iguais ou semelhantes as que observaram.
- ▶ Continuar a exibição do vídeo até o final.
- ▶ Após o vídeo promover uma discussão, com registro, sobre o uso das palavras terminadas em “-inho(a)” no cotidiano dos alunos, separando aquelas que denotam redução de tamanho daquelas que assumem outros sentidos dependendo do contexto.

Sugestão de registro:

<b>Palavras terminadas em “-inho(a)” que apresentam sentido de tamanho reduzido</b>	<b>Palavras terminadas em “-inho(a)” que apresentam outros sentidos</b>

Para finalizar, retome com os alunos e faça registro do que puderam aprender com essa aula. Enfatizando que nem sempre quando usamos palavras com a terminação “-inho(a)”, estamos nos referindo a algo pequeno, a tamanho reduzido. Que essas palavras ganham sentido no momento da interação e depende da intenção de cada usuário da língua.

Caro professor(a), enfatizamos que este material por si só não propicia os resultados esperados quanto a aprendizagem dos alunos, sua participação é de fundamental importância! Esperamos que as discussões tenham sido bastante proveitosas e tenha contribuído com o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos aprendizes. Desejamos que possa fazer um bom uso deste material.

Bom trabalho!

### 2.2.2 Roteiro de gravação

O presente roteiro é parte da proposta de intervenção desta dissertação. Trata-se de um vídeo educativo que aborda os sentidos do sufixo –inho(a) no contexto de uma conversa espontânea entre dois amigos.

#### Cenário

O vídeo foi gravado nas dependências da Universidade Federal do Acre – UFAC, em uma lanchonete localizada às margens do lago.

#### Cena 1

Pedrinho é um estudante da Universidade Federal do Acre e encontra-se sentado em uma lanchonete à beira de um lago acessando as redes sociais em seu telefone celular. Ao caminhar por ali Ana, também estudante dessa instituição, avista seu amigo e se aproxima para conversar.

Ana – *Pedrinho! Ainda bem que te encontrei.*

Pedrinho – *Oi Aninha! Espera só um minutinho enquanto termino essa conversa.*

▶ Ana espera, mas logo demonstra impaciência.

Ana – *Ainda vai demorar!? Com quem você está conversando?*

Pedrinho – *É com a Ju.*

Ana – *Com aquela menina isibidinha!? Estão de namorinho é?*

Pedrinho – *Ainda não! Estou só enviando umas fotos pelo Whatsapp.*

Ana – *Que fotos?*

Pedrinho – *Aquelas que tiramos na nossa festinha.*

Ana – *Sei ... Ahã!*

Pedrinho – *Sério Ana! Se bem que ela é uma gatinha, né?*

Ana – *você quer dizer: chatinha, né?*

Pedrinho – *Ah! Sua bobinha ... fala logo o que você quer!*

Ana – *Eu vim te falar ...*

*Os dois sentados*

Pedrinho – *(olha assustado para o relógio) Nossa! Tô em cima da hora para minha*

aula!

Ana – Eu também, Vamos nessa!?

*Os dois saem caminhando*

## **Cena 2**

### FALA DA APRESENTADORA

Olá!

Quando estamos conversando com alguém normalmente falamos palavras terminadas em “-inho(a)”, não é mesmo? Mas, será que todas as palavras terminadas em “-inho(a)” indicam “tamanho pequeno”?

Começa agora nossa aula de língua portuguesa e eu convido você a refletir sobre isso junto comigo.

Vocês observaram quantas palavras terminadas em -inho(a) apareceram na conversa entre Pedrinho e Ana? Vamos relembra-las?

*PEDRINHO*

*ANINHA*

*MINUTINHO*

*EXIBIDINHA*

*NAMORINHO*

*FESTINHA*

*GATINHA*

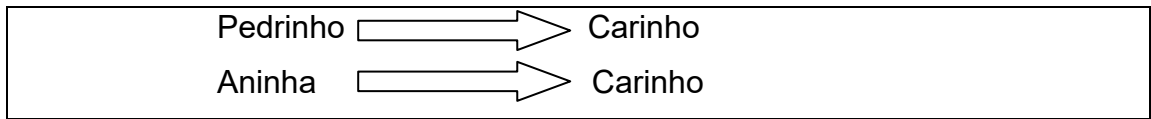
*CHATINHA*

*BOBINHA*

► *Neste momento as palavras vão aparecendo uma a uma em forma de lista.*

Para começar vamos pensar sobre a forma como os dois amigos se chamam: Pedrinho e Aninha. Nesse jeito de falar, os nomes dos personagens expressam um sentido carinhoso, forma de tratamento usada geralmente entre pessoas que se conhecem e que tem afeto um pelo outro.

- ▶ Durante essa fala da narradora aparecem no vídeo:



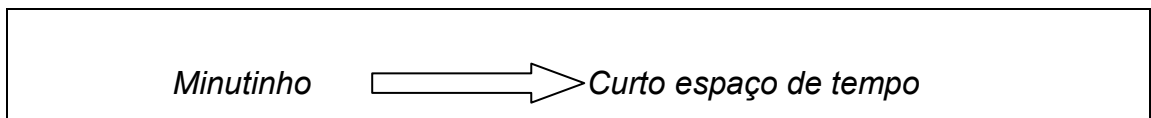
Já a palavra **minutinho** falada por Pedrinho ganha um sentido diferente no contexto do diálogo.

- ▶ Durante essa fala da narradora aparece no vídeo a frase:

*Espera só um **minutinho**.*

Ganha o sentido adverbial que enfatiza um curto espaço de tempo.

- ▶ No momento dessa fala aparece no vídeo:



Vamos refletir agora sobre o sentido das palavras: **exibidinha, namorinho e festinha**.

- ▶ No momento dessa fala da narradora aparecem no vídeo as palavras:

**Exibidinha**  
**namorinho**  
**festinha**

Será que elas têm o mesmo sentido nesse contexto do diálogo?

- ▶ Nesse a apresentadora se volta para as frases as seguintes frases e explica os sentidos de cada palavra:

- ✓ *Conversando com aquela menina **exibidinha**!? Estão de **namorinho** é?*
- ✓ *Aquelas que tiramos na nossa **festinha**.*

Na primeira frase a palavra **exibidinha** ganha o sentido de desprezo, desvalorização. Ana se mostra chateada, incomodada. Em seguida menciona a palavra **namorinho** de forma bem irônica; já a palavra **festinha**, dita por Pedrinho, ganha o sentido de carinho, algo positivo.

- ▶ *No momento dessa fala aparecem no vídeo:*

<i>exibidinha</i>	→	<i>desprezo, desvalorização</i>
<i>Namorinho</i>	→	<i>ironia</i>
<i>Festinha</i>	→	<i>carinho, algo positivo</i>

Você já deve ter percebido que as palavras terminadas em -inho(a) apresentam sentidos diferentes, não é mesmo? Vamos então, observar a última parte da conversa entre Pedrinho e Ana, desta vez refletindo sobre o sentido das palavras **gatinha, chatinha e bobinha**.

- ▶ *Durante essa fala da narradora aparecem no vídeo as palavras*

<b>Gatinha</b>
<b>Chatinha</b>
<b>Bobinha</b>

- ▶ *A Apresentadora se volta ao quadro para explicar o sentido das seguintes palavras.*

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Se bem que ela é uma gatinha, né?</i></li> <li>✓ <i>Você quer dizer: chatinha, né?</i></li> <li>✓ <i>Ah! Sua bobinha ... fala logo o que você quer!</i></li> </ul>
--

Certamente você deve ter observado que ao falar a palavra gatinha Pedrinho se refere carinhosamente a Ju, de quem estão falando.

Diferente da fala de Ana que se refere a essa mesma pessoa chamando-a de chatinha, o que expressa um sentimento de desprezo a amiga de Pedrinho.

Ao retomar a fala Pedrinho novamente se refere carinhosamente a Ana chamando-a de bobinha.

Nesta aula vimos que nem sempre quando usamos palavras com a terminação –inho(a), estamos nos referido a algo pequeno, a tamanho reduzido. Vimos que essas palavras podem apresentar diferentes sentidos e que depende da intenção e do contexto em que elas são usadas.

**Ficha técnica****Direção**

Evanilza Ferreira da Silva

**Supervisão**

Alexandre Melo de Sousa

**Roteiro**

Evanilza Ferreira da Silva

Alexandre Melo de Sousa

**Imagens e edição**

Glauco Capper

**Atores**

Isabel de Albuquerque – como Ana

Luiz Eduardo – como Pedrinho

**Apresentação**

Amanda Graciele



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrada as discussões sobre as práticas de análise linguística e apresentada uma proposta de intervenção coerente com os ideais ora defendidos, afigura-se importante destacar algumas questões que justificam a importância de uma prática que valoriza a língua em seu uso efetivo e não desconsidera o ensino da norma-padrão na escola.

A escola é a instituição formal responsável pelo ensino da língua em todas as suas modalidades (falada e escrita, culta e não culta). Vimos com Neves (2013), que é uma ação preconceituosa e autoritária negar o direito aos alunos de refletirem sobre a linguagem, que já chegam à escola dominando, bem como de interagirem com a forma de linguagem mais prestigiada socialmente. Para essa autora, essa instituição é o ambiente mais eficaz para desenvolver a capacidade comunicativa dos seus aprendizes.

Diante dessa discussão, chegamos à conclusão que a questão que se coloca é o como proporcionar um ensino de língua que valorize a linguagem já dominada pelos estudantes e possibilite-os conhecerem e aprenderem outras formas de comunicação mais formais, para que saibam se manifestar em qualquer prática comunicativa.

Consideramos que o trabalho na perspectiva da análise linguística atende a essas necessidades colocadas, uma vez que propõe a substituição do ensino tradicional da gramática, que valorizava a aprendizagem de nomenclaturas, conceitos e regras, por meio de aulas expositivas centradas no professor, seguidos de exercícios de fixação, sem nenhuma relação com o uso da língua e seu contexto sociocomunicativo.

Na proposta de trabalho voltado para as práticas de análise linguística, alunos e professores assumem um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, passam a ser interlocutores que interagem entre si e com os textos, refletindo sobre os efeitos de sentido das expressões linguísticas.

Entendemos que essa proposta toma a língua em seu uso real como objeto de análise e reflexão, seja essa reflexão da própria linguagem empregada

cotidianamente pelos alunos, seja pela linguagem empregada nos textos que circulam socialmente, partindo sempre das atividades epilinguísticas (atividades de análise e reflexão) e se chegando as atividades metalinguísticas (atividades de sistematização), como propõe Geraldi (2013) e PCN (1997).

Observamos com Geraldi (2013), que as atividades de sistematização só ganham sentido quando são antecedidas pelas análises e reflexões dos aspectos linguísticos. Todavia, essas atividades não devem ser suprimidas, como também não é nenhum “pecado” mencionar as nomenclaturas. Vimos ainda, que tais atividades devem seguir um movimento que vai do uso – reflexão - uso, como apregoam os PCN (1997).

Compreendemos que o momento mais adequado para se propor atividades metalinguísticas é quando observamos que os alunos já entenderem o uso das expressões linguísticas e seus efeitos de sentido em práticas situadas, uma vez que a linguagem é usada sempre em situações contextualizadas, como nos lembra Possenti (2012).

Cabe destacar que os PCN foram os documentos oficiais que evidenciaram o trabalho com as práticas de análise linguística já apontando os estudos de Geraldi (2013), e, a partir dele, surgiram programas, como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que propõe que o trabalho com a linguagem seja desenvolvido por meio dessas práticas, tanto no que se refere a apropriação do sistema de escrita alfabética, como no que diz respeito apropriação dos elementos da discursividade, textualidade e normatividade, já no ciclo da alfabetização.

Para finalizar, acreditamos que muita coisa nos resta a pesquisar acerca das práticas de análise linguística, principalmente, como os professores desenvolvem suas aulas, relativas ao trabalho com a gramática; que concepções de língua(gem) dizem ter e o que demonstram em suas práticas; que materiais utilizam em seu planejamento; a concepção de língua(gem) que subjaz nesses materiais; o livro didático adotados pelas escolas. Tudo isso, segue como possibilidade de pesquisa para outros trabalhos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. O ensino da gramática nas séries iniciais. In: *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. Org. BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. São Paulo: Parábola, 2013.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola Editora, 2007.

ARRAIS, Rochelly Primo. Do texto à análise linguística. In: *A língua na sala de aula: Questões práticas para um ensino produtivo*. Org. ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea. Fortaleza: perfil Cidadão, 2004.

ASSIS, Paula Porchat. Eu ensino, tu ensinas, ele ensina: nós ensinamos gramática. Monografia. Campinas, SP: 2006. 66 páginas. Disponível em: <[file:///C:/Users/Docente/Downloads/AssisPaulaPorchat\\_TCC%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Docente/Downloads/AssisPaulaPorchat_TCC%20(1).pdf)> Acesso em: 08 de abr. de 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* São Paulo: Martins Fontes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BOTELHO, Joacy Machado; CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

CAMARGO, Gabriela Cremasco Barbosa. Análise linguística em livros didáticos de ensino médio: um exame de obras em destaque no PNLD 2012. Monografia. 78 páginas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=59293&opt=4>> Acesso em: 08 de abr. 2015.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo, SP: ABDR, 2001.

CUNHA, Hélia Coelho Mello. Diminutivo: o grau que afaga ou afasta. Artigo (sem ano de publicação), 9 páginas Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/ix\\_jnlflp/completos/Diminutivo%20-%20H%C3%89LIA.pdf](http://www.filologia.org.br/ix_jnlflp/completos/Diminutivo%20-%20H%C3%89LIA.pdf)> Acesso em: 08 de abr. 2015.

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira; LIMA, Maria Claudete. *Classes e categorias em português*. Fortaleza: EUFC, 2000.

FRNCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. In: *Almanaque* (5) São Paulo: Brasiliense, 1977.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. *Unidades básicas do ensino de Português*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Flexão e derivação: o grau. In: *Ensino de gramática: descrição e uso*. Org. VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. São Paulo: Contexto, 2013.

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. Org. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Ministério da Educação. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Caderno 1, ano 1. Brasília, 2012.

Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: A Secretaria, 1997.

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

\_\_\_\_\_. *A gramática passada a limpo*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola*. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Carla Maria. Gradação de afetividade nos formativos -inho (a) e -zinho (a) a partir do estudo de gramaticalização. Artigo. (Sem ano de publicação e número de páginas) Disponível em: <[http://www.revistaicarayh.uff.br/revista/html/numeros/2/dlingua/Carla\\_Maria\\_de\\_Oliveira.pdf](http://www.revistaicarayh.uff.br/revista/html/numeros/2/dlingua/Carla_Maria_de_Oliveira.pdf)> Acesso em: 08 de abr. 2015

POSSENTI, Sírio. *Sobre o ensino de Português na escola*. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

\_\_\_\_\_. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In: *Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC*. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. Estruturas morfológicas do português. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

SILVA, Noadia Iris. *Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de Português*. Recife, 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. 118 páginas. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/2009/dissertacoes/diss-noadia-iris.pdf>> Acesso em: 23 de nov. 2014.

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

\_\_\_\_\_. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Na trilha da gramática: conhecimentos linguísticos na alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.