

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

TAIZE GONÇALVES GOULART

**A CONSTITUIÇÃO DO SENTIDO A PARTIR DO SIGNO E DO ENUNCIADO: UMA
ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO REALIZADAS NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**Bagé
2021**

TAIZE GONÇALVES GOULART

**A CONSTITUIÇÃO DO SENTIDO A PARTIR DO SIGNO E DO ENUNCIADO: UMA
ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO REALIZADAS NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Isabel Cristina Ferreira
Teixeira

**Bagé
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

G135c Goulart, Taize Gonçalves

A Constituição do Sentido a Partir do Signo e do
Enunciado: Uma Análise de Práticas de Ensino
Realizadas no Programa de Residência Pedagógica /
Taize Gonçalves Goulart.

48 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) --
Universidade Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS E
LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2021.

"Orientação: Isabel Cristina Ferreira Teixeira".

1. Signo. 2. Enunciado. 3. Estruturalismo. 4.
Interacionismo. 5. Concepções de Linguagem. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
TAIZE GONÇALVES GOULART

**A CONSTITUIÇÃO DO SENTIDO A PARTIR DO SIGNO E DO ENUNCIADO: UMA
ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO REALIZADAS NO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 24 de setembro de 2021.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Isabel Cristina Ferreira Teixeira
Orientadora (UNIPAMPA)

Prof. Dr. Thiago Santos da Silva (UNIPAMPA)

Prof. Ms. Nathan Bastos de Souza (UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **ISABEL CRISTINA FERREIRA TEIXEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/09/2021, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **NATHAN BASTOS DE SOUZA, PROFESSOR MAGISTERIO SUPERIOR - SUBSTITUTO**, em 30/09/2021, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **THIAGO SANTOS DA SILVA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/09/2021, às 18:30, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0623469** e o código CRC **4AE02B9C**.

Referência: Processo nº 23100.016176/2021-93 SEI nº 0623469

Dedico este trabalho à minha família.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, a Deus porque aquilo que para mim é impossível para ele é apenas uma questão de tempo.

A Prof.^a. Dr.^a Isabel Cristina Ferreira Teixeira, ela tem minha imensa gratidão por ser minha orientadora neste percurso, e além disso, tem meu respeito e confiança, pois andou de mãos dadas comigo fazendo-me perceber cada detalhe para que fosse possível a realização deste trabalho.

Aos professores, dessa forma agradeço a todos os professores que fizeram parte dessa formação inicial, gostaria de dizer-lhes que de forma alguma serão por mim esquecidos.

Ao professor Nathan Bastos de Souza, agradeço por sua disposição para avaliar o início e a etapa final deste trabalho.

Ao Professor Thiago Santos da Silva que aceitou fazer parte da banca, reservando seu tempo em meio a tantos afazeres e compromissos.

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
Ricardo Reis (Fernando Pessoa)*

RESUMO

Este trabalho analisa aspectos da prática de ensino realizada entre os meses de abril e maio de 2019, durante a primeira edição do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, desenvolvido entre os anos de 2018 e 2020. Elegemos como objetivo geral de nosso estudo analisar a constituição de sentido, a partir do conceito saussuriano de signo e do conceito bakhtiniano de enunciado. Mas nossa intenção não se reduz ao estudo das teorias a que essas palavras estão relacionadas: estruturalismo saussuriano e dialogismo bakhtiniano, respectivamente. A ideia é analisá-las aplicadas ao ensino, identificando também as concepções de linguagem mobilizadas por esses aportes teóricos. O estudo qualitativo e aplicado aponta para um procedimento difuso que ora favorece uma concepção estrutural, alinhada à linguagem enquanto expressão do pensamento; ora para uma concepção dialógica, alinhada ao interacionismo. Essa indefinição parece, ao fim, favorecer um pouco mais uma visão em que a norma gramatical continua apresentando-se como ponto de partida para a aula de Língua Portuguesa. Talvez mais importante que esse achado, coloque-se o percurso da pesquisadora que, ao revisar sua prática, passa a ter outras alternativas que não essa que tem consagrado a norma como ideal de ensino de língua.

Palavras-chave: signo; enunciado; estruturalismo; interacionismo; concepções de linguagem.

RESUMEN

Este trabajo analiza aspectos de la práctica de enseñanza realizada entre los meses de abril y mayo de 2019, durante la primera edición del Programa de Residência Pedagógica de la Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, desarrollado entre los años de 2018 y 2020. Elegimos como objetivo general de nuestro estudio analizar la constitución de sentido, a partir del concepto saussuriano de signo y del concepto bakhtiniano de enunciado. Pero nuestra intención no se reduce al estudio de las teorías a que se relacionan estas palabras: estructuralismo saussuriano y dialogismo bakhtiniano, respectivamente. La idea es evaluarlas aplicadas a la enseñanza, identificando también las concepciones de lenguaje movilizadas por esos aportes teóricos. El estudio cualitativo y aplicado señala a un procedimiento difuso que a veces favorece a una concepción estructural, alineada al lenguaje como expresión del pensamiento; a veces a una concepción dialógica, alineada al interaccionismo. Esa indefinición parece, al fin, favorecer un poco más a una visión en que la regla gramatical sigue presentándose como punto de partida para la clase de Lengua Portuguesa. Tal vez más importante que ese hallazgo, póngase el camino de la investigadora que, al revisar su práctica, pasa a tener otra alternativa que no esa que se consagro la regla ideal de enseñanza de lengua.

Palabras-clave: signo; enunciado; estructuralismo; interaccionismo; concepciones de lenguaje.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA.....	15
2.2 Tópicos sobre a teoria saussuriana.....	15
2.2.1 Tópicos sobre a teoria bakhtiniana.....	17
2.2.3 Concepções de linguagem.....	18
3 METODOLOGIA.....	22
4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37
ANEXOS.....	38

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa parte, primeiramente, da curiosidade de entender mais sobre os estudos saussurianos. Estudamos alguns conceitos de Ferdinand de Saussure a partir do **Curso de linguística geral (CLG)** no início e ao longo do curso, assim pudemos perceber a importância desse autor para os estudos linguísticos e o quanto as ideias de signo, linguagem, sentido e valor mudaram a história da reflexão sobre as línguas, colocando a linguística no campo das ciências humanas. A partir disso, achamos que seria proveitoso estudar mais esses conceitos trazendo-os como parte do referencial teórico deste estudo.

Depois disso, tivemos a ideia de não aderir apenas aos estudos saussurianos como objeto de estudo e, sim, estabelecer um contraponto com uma teoria de grande evidência na atualidade que são os estudos de Mikhail Bakhtin trazidos para área de Letras no tocante ao ensino de língua portuguesa.

Mas qual seria o objetivo desse estudo? Fazer exclusivamente uma revisão teórica? Pensar no curso enquanto licenciatura, enquanto formação de professores, levou a ideia de refletir sobre as práticas docentes realizadas durante a primeira edição do Programa de Residência Pedagógica¹ a partir das teorias estudadas. Por que esse momento? Porque foi o momento da prática de ensino, teve a validade de estágio obrigatório no curso de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa; foi também um momento de grande insegurança, de tentativa de pensar nas práticas de ensino alinhadas às teorias estudadas durante o curso. Nesse contexto, as concepções de linguagem complementaram a questão teórica, porque permitiram o estabelecimento de relações entre os conceitos mobilizados no estudo e essas concepções.

Assim, temos como tema neste trabalho a constituição de sentido, pensado no contexto do ensino e, basicamente, a partir de dois conceitos: o de signo, da teoria saussuriana e o de enunciado, da teoria da enunciação bakhtiniana.

O problema desta pesquisa consiste em analisar como se constitui o sentido na perspectiva saussuriana e bakhtiniana. Inicialmente, o sentido para ambos se constitui em função da própria unidade – quer de estudo, quer de comunicação. Para o signo saussuriano, temos o sentido do signo relacionado à teoria do valor. Para o

enunciado bakhtiniano, há a noção de que o sentido de um se estabelece em função de outro, como diz Fiorin, em **Introdução ao Pensamento de Bakhtin** (2020).

Além de pensar sobre como o sentido se constitui, vale pensar acerca de outros dois questionamentos, quais sejam, a que concepções de linguagem cada um desses conceitos, chaves para a compreensão das perspectivas teóricas em estudo, se alinham; e, por fim, de que modo repercutem nas práticas dos docentes.

Convém pensar que as teorias a serem estudadas - que para nós significam a partir de enunciado e de signo - servirão como direcionamento para a análise da nossa prática de ensino. Cada uma a sua maneira tem importância histórica, para os estudos linguísticos, para o ensino e mesmo para outras áreas do conhecimento no campo de ciências humanas.

Ao estudar as relações de sentido que se estabelecem a partir de signo e enunciado dentro das práticas analisadas, hipoteticamente, supomos que a noção de enunciado estabelecido por Bakhtin, melhor daria conta do processo de constituição do sentido aplicado ao ensino porque, a partir dessa teoria, pensamos nas relações de sentido a partir do texto, tendo como base a interação social, o que Ferdinand de Saussure deixa fora de seus estudos a fim de compreender o sistema linguístico, enquanto objeto, como uma abstração. Aqui procuramos abordar essas teorias numa perspectiva de ensino e tratar do quanto este ensino deve fazer sentido para o aluno. Isso não quer dizer que não haja importância nos estudos saussurianos; pelo contrário, esses estudos têm tanto valor para os estudos linguísticos que a linguística passou a ser reconhecida como ciência a partir deles. No entanto, temos em vista a aula de língua portuguesa. Talvez o predomínio dessa perspectiva estrutural possa produzir aulas mais próximas da gramática normativa, enquanto a enunciativa faz com que haja uma reflexão sobre os usos da língua, a saber, leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Dessa forma, justifica-se a realização deste trabalho pela possibilidade de pela análise contribuir para a nossa aprendizagem e nosso desenvolvimento como futuros docentes de língua portuguesa a fim de compreender de que forma as teorias aqui discutidas concebem a linguagem. Dessa forma, nos encaminhamos para uma reflexão sobre as relações entre teoria e prática.

O tema em questão foi escolhido também para que tivéssemos a oportunidade de estudar teorias vistas durante a graduação nas práticas feitas no Programa de Residência Pedagógica. Para isso, nós as trazemos como objeto e as analisamos a

partir de diferentes perspectivas teóricas. Entendemos que, para nossa formação inicial, é essencial a análise deste processo de formação pelo qual passamos no estágio porque temos a oportunidade de revisar a prática realizada.

Nosso objetivo geral é analisar a constituição do sentido, a partir do conceito saussuriano de signo e do conceito bakhtiniano de enunciado. Como objetivos específicos, elegemos os de analisar os conceitos de signo e de enunciado, a partir dos princípios que os sustentam em cada uma das teorias envolvidas; verificar, dentre as concepções de linguagem mais praticadas no contexto brasileiro, a quais delas esses conceitos se alinham; investigar implicações dessas afiliações teóricas, no que se refere ao ensino de língua portuguesa; além de refletir sobre a formação docente, a partir do estudo.

2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Tópicos sobre a teoria saussuriana

Segundo Orlandi (2009, p. 19-20), Ferdinand De Saussure (1857-1913) é conhecido como precursor da linguística moderna e responsável pelo reconhecimento da linguística como ciência, a partir da publicação do Curso de Linguística Geral (CLG), publicado em 1916, pelos seus ex-alunos: Charles Bally, Albert Séchehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Mobilizamos, nesta parte, alguns conceitos dos estudos saussurianos que servem de embasamento para este trabalho. Os conceitos são os de linguagem, seguidos pelos de língua e fala; o de signo, a partir do significante e de significado; o da teoria do valor e, para compreendê-la, paradigma e sintagma.

A linguagem em Saussure é entendida como sistema convencional de signos. Esta faculdade é dada ao homem pela natureza, mas é composta por um lado individual e um lado social. A linguagem se apresenta de diferentes formas. Segundo o CLG (2012, p. 41):

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

Ao falarmos da linguagem, conforme citado, abordaremos primeiramente a dicotomia língua e fala, ou seja, “*langue*” e “*parole*” conforme Saussure as distingue. Saussure entende que a fala é heterogênea, assistemática e concreta, podendo ser entendida como o uso concreto da língua pelo falante; a língua, por sua vez, é homogênea, sistemática e abstrata, por isso o autor entende que é possível analisá-la de forma individual e interna. Desse modo, Saussure deixa de fora as questões relacionadas à fala e vê a língua como objeto de estudo da linguística. Segundo Silva (2011, p.39):

Em sua concepção, a língua faz a unidade da linguagem, ficando no âmbito da homogeneidade e do abstrato, sem considerar a exterioridade. O objeto da linguística é uma língua na qual se possam examinar as relações sistêmicas, abstraindo-se totalmente o uso.

A língua apresenta-se como um sistema verbal de signos. Segundo Orlandi (2013, p. 21), Saussure define a "língua" como objeto da ciência linguística e partindo disso definiu língua como um sistema de signos: "Com Saussure, a linguística ganha um objeto específico: a língua. Ele a conceitua como um "sistema de signos", ou seja, um conjunto de unidades que estão organizadas formando um todo".

Língua, então, é o objeto da linguística saussuriana e sua unidade é o signo. Ao mencioná-lo, vamos à segunda dicotomia. Conforme o CLG (2012, p.106) "o signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces", quais sejam: significado e significante que podem ser definidos como conceito e imagem acústica, respectivamente (ORLANDI, 2013, p. 21). Orlandi esclarece a questão, ao retomar a definição elaborada por Saussure. Ele, segundo a autora:

Define, então, o signo como a associação entre significante (imagem acústica) e significado (conceito). Ele diz que é fundamental observar que a imagem acústica não se confunde com o som, pois ela é, como o conceito, psíquica e não física. Ela é a imagem que fazemos do som em nosso cérebro.

Mas como o signo significa? O CLG (2012, p. 163) ensina que "uma palavra só tem valor porque se opõe a outra no campo das significações". Esse é seu valor. A significação do signo pode ser melhor compreendida se entendemos a teoria do valor. Para começar, vale citar o CLG (2012, p.158), quando afirma que "a língua não pode ser senão um sistema de valores". Orlandi (2013, p.23), sobre o valor, afirma que "cada elemento da língua só adquire um valor quando se relaciona com o todo de que faz parte". Mas para compreendermos bem essa questão, temos que entender o que Saussure chamou de os dois eixos de organização da linguagem, quais sejam, paradigma e sintagma.

Os sintagmas têm caráter linear e alinham os signos um após o outro na cadeia da fala, isso faz com que o valor se represente *in praesentia*. O CLG (2012, p. 171) diz que "tais combinações que se apoiam na extensão podem ser chamadas de sintagmas". Entende-se que relações sintagmáticas existentes na língua podem compor duas ou mais unidades consecutivamente, não simultaneamente. Isso significa que não é possível pronunciar dois sintagmas ao mesmo tempo, significa também que na convenção do sistema linguístico cada unidade se define de forma distintiva.

As relações associativas (ou paradigmáticas) ocorrem com palavras que são associadas virtualmente, sendo sugeridas pela memória no eixo de seleção, assim o

valor se representa *in absentia*. Nessa perspectiva compreendemos que o signo em presença no sintagma representa em função dos que estão em ausência, no paradigma. Signo, valor e eixos de organização da linguagem destacam a palavra, o sintagma enquanto unidade da língua, não da comunicação. O percurso de Bakhtin como vemos a seguir distingue-se de Saussure.

2.2 Tópicos sobre a teoria bakhtiniana

Mikhail Bakhtin (1895-1975), filólogo, filósofo, historiador da cultura russa e teórico da literatura, ganhou notoriedade principalmente na área de estudos da linguagem. No Brasil, conhecemos os impactos da teoria bakhtiniana nos cursos de Letras e nos documentos oficiais, o que pode repercutir nas questões de ensino.

Ao contrário de Saussure que não teve publicações em vida, Bakhtin publicou boa parte delas em vida, tais como: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, *Problemas da Poética de Dostoiévski*, entre outras. *Estética da Criação Verbal*, por sua vez, foi publicado postumamente. Dessa vasta obra, mobilizaremos, no entanto, apenas alguns conceitos dos estudos bakhtinianos, como os de dialogismo, enunciado, enunciação e gêneros do discurso.

Segundo Fiorin (2020, p. 27), uma forma de explicar o que é dialogismo é dizendo que “dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem”. Teixeira e Flores (2009, p.147) explicam que o dialogismo pode ser definido como um “princípio da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentido”.

Todo o discurso é atravessado por outros discursos, dessa forma, segundo Teixeira e Flores, (2009, p. 163), “o princípio do dialogismo se apresenta a partir da premissa da constituição do eu pelo outro”. Quando falamos, trazemos conosco o discurso de outros, falamos então não o que pensamos e sim o que outros já pensaram e fundamentaram antes de nós, isso faz com que este modo de funcionamento da linguagem estabeleça unidades de sentido que irão se chamar de enunciados.

Para Bakhtin (2011, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Fiorin ensina que o enunciado pode ser entendido como unidade real de comunicação. Por isso, se difere das unidades da língua que “são repetíveis”, não tem autor, nem apresentam juízo de

valor, sendo sons, orações, palavras (FIORIN, 2020, p.23). No entanto, o enunciado como unidade de comunicação discursiva se apresenta de forma única, concreta, uma vez dito, não é possível voltar a dizê-lo, isso faz com que sejam eventos únicos e, portanto, irrepetíveis que tem sua própria entonação, seu modo de produção.

A enunciação, para Teixeira e Flores (2009, p. 147), pode ser entendida como:

centro de referência do sentido dos fenômenos linguísticos, o evento que institui o sujeito na interação viva com vozes sociais. Isto é, a perspectiva bakhtiniana não concebe o estudo da língua a não ser pela enunciação.

Segundo os autores citados acima, podemos entender a enunciação como o processo de produção do enunciado, podendo o enunciado ser o mesmo, mas as relações de sentido se apresentam de forma diferente dependendo do contexto. Bakhtin (1986, p.98) diz que “a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados”. A interação entre esses indivíduos acontece por meio dos chamados gêneros discursivos.

Mas o que enunciado tem a ver com gêneros? Segundo Bakhtin (2011, p.262), “os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo”. Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011, p.492) retomando a questão entendem que há três aspectos que caracterizam o gênero, quais sejam:

O conteúdo temático, isto é, os assuntos ou temas típicos; o estilo, ou seja, a escolha dos recursos linguísticos do gênero; a construção composicional, ou formas de organização textual.

Os gêneros discursivos são de variedade infinita, dessa forma estão inseridos no tempo e nas mais diversas esferas sociais. Em cada esfera circulam gêneros que já se espera que aconteça naquele contexto. São relativamente estáveis os gêneros porque neles existe historicidade, isso significa que podem sofrer mudanças através do tempo.

2.3 Concepções de linguagem

Segundo Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011, p. 480), as concepções de linguagem mais praticadas no contexto brasileiro são linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma

de interação. Entendemos que tais concepções são importantes porque norteiam o professor na escolha dos conteúdos e também na hora de aplicá-los. Vejamos a seguir cada uma delas, porque partindo delas pretendemos refletir sobre signo e enunciado, as teorias com que se relacionam e algumas implicações para o ensino.

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, pensa-se a linguagem como a expressão daquilo que se pensa no interior do intelecto de cada pessoa. Conforme Geraldi (2011, p. 34) “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Por isso, compreende-se a ideia de que se deve estudar a língua como um sistema. O sistema sobre o qual falamos está atrelado à gramática “normativa-prescritiva”, segundo Fuza; Ohuschi; Menegassi, (2011, p. 482). Assim, concordamos com a consideração que Alves (2018, p. 437) faz sobre o assunto dizendo que para tal concepção: “quem fala e escreve “bem” domina as normas gramaticais da língua porque organiza logicamente o seu pensamento” predominando o ensino de um conjunto de regras, o que demonstra a língua utilizada meramente em uma única forma.

Não queremos aqui dizer o que é errado ou certo, nosso objetivo na verdade é saber o quanto dela nos aproximamos em nossas práticas a serem analisadas. Estamos cientes de que as aulas de língua portuguesa foram durante muito tempo e ainda são influenciadas por esse modo de ensino. Temos, então, uma tradição fundamentada no ensino de línguas que tem como único objeto de ensino a gramática, enquanto um sistema de regras. Quando o texto é usado, serve como pretexto para ensiná-la.

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, segundo Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011, p.485), é possível ver a língua como uma espécie de código cujos signos são combinados por regras que são capazes de emitir uma mensagem. Quem emite a mensagem é chamado emissor e quem a recebe, receptor. Geraldi (2011, p. 34) explica que:

Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

Ainda segundo Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011, p.486), essa concepção foi instaurada no Brasil quando as classes populares conquistaram o direito à escolarização, ao mesmo tempo, em que se implanta o regime militar. Dessa forma podemos entender que essa concepção vê a língua apenas como uma ferramenta. Logo, o aluno segue modelos repetíveis a fim de apreender o código, o sistema alfabético e a gramática.

Por fim, veremos a última concepção apresentada por Fuza; Ohuschi; Menegassi (2011, p.489) que, ao invés de levar em conta a transmissão e recepção da mensagem, busca estudar a linguagem conforme a situação de uso. Temos então a concepção de linguagem como interação.

A concepção de linguagem como forma de interação traz consigo a interação social como ponto de partida fundamental das aulas de língua portuguesa. Segundo Geraldi (2011, p. 34), nesta concepção:

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Partindo dessa explicação, entendemos que, na concepção em questão, predomina a visão dialógica de linguagem, fazendo com que o social interfira no individual levando em conta a linguagem em uso, tendo como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa os gêneros. Segundo Fuza, Ohuschi, Menegassi, (2011, p.490) nessa concepção, a preocupação com a língua materna está alinhada a

Levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

Então, entendemos que, para este ensino fazer sentido para os alunos, o professor deve compreender a realidade em que estão inseridos, assim como os viveres e os saberes que são construídos fora de sala de aula. Um método que dialoga bem com essa concepção e com as práticas de ensino dela decorrentes é a sequência didática. A sequência organizada a partir de diferentes gêneros destaca a língua em seus usos e em seus funcionamentos na sociedade. Ela deve ser coerente, centrada no que se quer ensinar, não nas horas-aula. Nela existem elementos precisos para que o professor(a) embase o conteúdo a ser aplicado em aula. No início é sugerida

uma atividade diagnóstica da turma, e no final temos um produto dessa sequência chamada de produção final. A sequência didática foi pensada para tornar mais viável este modo de ensino, a ponto de guiar o professor em suas práticas, Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p.97) a descrevem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Então, é criado um esquema de sistematização para que quando aplicado em aula os alunos obtenham familiaridade com o gênero proposto pelo professor que neste caso também terá papel de investigador, porque através das produções textuais, orais ou escritos, poderá saber as dificuldades encontradas pela turma.

3 METODOLOGIA

Nesta parte, caracterizamos a pesquisa, quanto à abordagem, quanto à natureza e quanto ao procedimento; fazemos também uma contextualização inicial do que constituirá nosso *corpus* de análise: recortes de planos de aula. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31-32), quanto à abordagem, a pesquisa pode ser quantitativa ou qualitativa. O estudo que desenvolvemos é qualitativo, porque não está organizado em torno de um levantamento total de dados, mas de recortes, considerados significativos para a análise. Os autores caracterizam essa abordagem, afirmando que:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (2009, p. 31-32).

A abordagem aqui se enquadra como qualitativa, porque se assenta na tentativa de aprofundamento da análise de nossa prática a partir de recortes dos planos de aula aplicados na primeira edição do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UNIPAMPA, desenvolvido entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Esses planos foram elaborados em dupla com a colega Luciana Ribeiro Teixeira e aplicados numa turma de nono ano (9º) do ensino fundamental, com o total de vinte e dois (22) alunos. Uma das exigências do projeto era que o bolsista residente somasse o total de cem (100) horas de prática docente que puderam ser aproveitadas como estágio obrigatório do Curso de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Quanto à natureza, formamos um *corpus* de pesquisa sobre o qual aplicamos os conceitos estudados. A pesquisa é, então, aplicada. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”; nesse caso buscamos, pela aplicação de conhecimentos teóricos à prática de ensino, produzir conhecimento, formulado a partir da análise de aspectos de nosso percurso enquanto residente do Programa de Residência Pedagógica.

Nosso maior desafio durante a prática de ensino realizada no PRP foi relacionar os conhecimentos teóricos vistos durante o curso com a prática em sala de aula, o que nos faz querer analisar as práticas que conseguimos alcançar.

Quanto ao procedimento, temos como central a pesquisa bibliográfica, porque pretendemos refletir sobre essas práticas, a partir de, notadamente, conceitos dos estudos saussurianos, dos bakhtinianos e das concepções de linguagem, para que possamos entender qual dessas bases teóricas predominaram em nossas práticas durante o caminho percorrido. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), a pesquisa bibliográfica pode ser definida como:

levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

A oportunidade de realizar as práticas de ensino, por mais dificuldades que tivéssemos, foi muito válida. Participar do Programa de Residência Pedagógica proporcionou contato direto com a realidade existente na escola. Outro tópico que vale mencionar quanto ao Programa de Residência Pedagógica é a relação das horas envolvidas quando comparadas ao estágio obrigatório do curso de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa o qual prevê em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), versão de 2014, dois estágios obrigatórios durante a graduação, um no ensino fundamental; outro no médio, totalizando vinte horas de observação e quarenta de regência em sala de aula.

No entanto, sem idealizar o Programa de Residência Pedagógica, mas analisando em relação ao estágio curricular, é possível ver que o Programa de Residência Pedagógica previa o cumprimento de uma carga horária total de 440h, desenvolvidas em 18 meses, sendo 60h de ambientação e observação em sala de aula; 320h de imersão, divididas em 100h de prática docente e 220h destinadas à preparação de seu projeto de ensino e de seus planos de aula; e 60h destinadas à elaboração de relatório final, à avaliação e à socialização de resultados. Esse extenso período no PRP fez com que tivéssemos mais familiaridade com a escola e com os alunos; fez com que tivéssemos também uma prática bem mais longa do que a prevista pelo curso até então na carga horária dos estágios. Por isso, uma de nossas

tarefas neste estudo é analisar o modo como colocamos em prática o que tínhamos visto durante a graduação até aquele momento.

4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta parte, analisamos três planos de aula recortados do projeto de ensino do Programa de Residência Pedagógica. Para analisar esses recortes, usamos como aporte as teorias que fundamentam este estudo partindo dos paradigmas de signo e de enunciado. Dessa forma analisamos nos planos quais vertentes teóricas, dentre as apresentadas na revisão, predominam em nossa prática. Para refletirmos sobre isso, analisamos os conteúdos previstos, os objetivos e as atividades contidas em cada um dos planos. Os recortes analisados integram os planos 5, 6 e 7, conforme a ordem em que foram aplicados no período de abril a maio de 2019, no PRP.

Antes do estudo de cada um dos planos, elaboramos uma tabela para cada um, destacando conteúdos, objetivos e atividades. Iniciamos, então, com o **plano 5**, a partir do qual elaboramos a tabela abaixo:

Tabela 1 – Plano 5

Objeto de análise	Conteúdos	Objetivos	Propostas de atividades
Plano 5	Orações subordinadas adjetivas	1- Conceituar as orações subordinadas adjetivas; 2- Trabalhar com leitura e interpretação; 3- Realizar análise linguística; 4- Identificar as orações subordinadas adjetivas.	1- Questões orais, inicialmente trabalhadas com os discentes; 2- Apresentação expositivo-dialogada do conteúdo; 3- Questões de identificação e de classificação gramatical; 4- Questão de interpretação.

Começamos nossa análise pelos conteúdos recortados do **plano 5** contidos na tabela 1. O conteúdo indicado nesse plano é orações subordinadas adjetivas, explicativas e restritivas. É possível supor que a escolha desse conteúdo, a partir dessa nomenclatura, se alinhe à perspectiva estrutural porque ao ser nomeado nos dirige a uma ideia que se constrói com a sintaxe, parte que integra uma gramática escolar, a partir de que se configuram as regras gramaticais. Nessa mesma orientação

podemos pensar os objetivos 1 e 4, que têm como tarefa identificar e classificar as orações adjetivas.

Os objetivos 2 e 3 do plano em questão mudam o foco, porque quando falamos em leitura e análise linguística podemos pensar numa abordagem textual ou, mesmo, interacionista. No entanto, temos que destacar também a inconsistência em relação aos objetivos porque percebemos que realizar análise linguística e identificar elementos gramaticais partem de pontos de vista diferentes. Na primeira, é possível perceber como certas escolhas linguísticas produzem sentido, possivelmente mobilizando elementos estruturais para analisar o modo como elas colaboram na constituição do sentido. Na segunda, que se refere à descrição gramatical, não há, necessariamente, uma preocupação semântica. A identificação e classificação das diferentes funções sintáticas podem ser estudadas sem que se estabeleça relação com o sentido. A escolha desses objetivos favoreceu a descrição estrutural que normalmente fundamenta a regra e evidencia um ensino voltado à linguagem enquanto expressão do pensamento. Na época em que o plano foi elaborado ainda não tínhamos bem clara a diferença entre esses alinhamentos teóricos. Nesse primeiro plano, tanto nos conteúdos, quanto nos objetivos predominaram uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, ou seja, a língua é a expressão para um sentido que já está pronto, representando uma forma abstrata de linguagem.

A seguir, analisamos as propostas de atividades do plano de aula 5, em estudo. Para isso, destacamos os exercícios propostos que seguem abaixo, em itálico.

Exercícios¹:

(1) Leia o artigo a seguir, que define o que é a Páscoa dos cristãos.

Páscoa

A Páscoa é uma festa móvel que costuma cair em março ou no começo de abril. É o 47º dia após o carnaval. A palavra “páscoa” vem de pessach, que significa “passagem” em hebraico. A Páscoa festeja a ressurreição de Cristo, a passagem da morte para a

¹ Para esta parte, Apresentação da pesquisa e análise dos resultados, recortamos as atividades dos planos de aula e as inserimos aqui, para facilitar a leitura da análise. As atividades dos planos 5, 6 e 7 são apresentadas no corpo do texto, sem recuo, mas em itálico, para distingui-las de outras citações. Salientamos ainda que as do plano 5, originalmente, não estavam numeradas. Acrescentamos essa numeração também para facilitar o acompanhamento da análise.

vida. Por isso na Páscoa tem coelho e ovos, eles são símbolos da fecundidade, da vida. (Disponível em: ROCHA, Ruth. Almanaque. Acesso em 15/04/2019)

(2) Releia o fragmento:

A Páscoa é uma festa móvel que costuma cair em março ou no começo de abril.

(2.1) Essa frase é formada por um período composto por subordinação. Indique qual é a oração principal e qual é a oração subordinada.

(2.2) Nesse período composto, a que festa móvel exatamente a autora se refere?

(2.3) Qual das orações contribui para restringir, particularizar, especificar melhor a informação de que essa festa é móvel?

(3) Releia.

A palavra “páscoa” vem de “pessach”, que significa passagem em hebraico.

(3.1) Indique qual é a oração principal e qual é a subordinada desse período.

(3.2) A oração subordinada desse período se refere a qual palavra da oração principal?

(3.3) A oração subordinada explica ou restringe o sentido dessa palavra?

Analisando a forma como essas atividades foram propostas em sala de aula, percebemos que seu modo de aplicação se alinha a exercícios de identificação e de classificação que colaboram com um ponto de vista estrutural e com a constituição de normas, que determinam o “certo” e “errado” na língua. As normas podem ser relativas à regência, à concordância e, mesmo, à pontuação dentro da perspectiva da gramática tradicional porque, ao serem explicadas, é possível obter uma ideia que se estabelece a partir de regras gramaticais, vistas a partir de uma ótica estrutural; apresenta-se como um modelo a ser seguido.

Nas propostas de atividades do plano em questão cometemos equívocos na hora de elaborá-las. Podemos notar em primeiro lugar que estão misturadas questões de interpretação, identificação e classificação. Não há uma ordem, por exemplo, de complexidade crescente que justifique tal ordenação. Destacamos também a única questão de interpretação, a 2.2, onde se lê: “nesse período composto, a que festa móvel exatamente a autora se refere?”. A resposta prevista seria “Páscoa” que entendemos não ser exatamente uma questão de interpretação em virtude da obviedade da resposta.

A questão (1), por sua vez, propõe: “*Leia o artigo a seguir, que define o que é a Páscoa dos cristãos*”. A princípio, quando pensamos em texto temos a ideia de

interação, de um sentido que se constitui dialogicamente. No entanto, o que nos chama atenção primeiramente é que o texto pode ser visto como um pequeno verbete, mas, na ocasião, é chamado de “artigo”; também percebemos que não é explorado dentro de uma concepção interativa de linguagem. Ao invés disso o que predomina é o exercício de identificação das orações subordinadas adjetivas no texto. É usado para o ensino da classificação das orações, sob a ótica da sintaxe, que têm favorecido o ensino da gramática normativa. Não podemos continuar com a ideia de leitura e interpretação. Consideramos que no **plano 5** predomina a vertente estrutural. Observamos o predomínio da concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento dentro dos moldes da gramática normativa.

Depois de analisarmos aspectos do **plano 5**, seguimos da mesma forma com o **plano 6**. Serão analisados novamente conteúdos, objetivos e atividades propostas, repetindo a ordem do que foi analisado no plano anterior, de acordo com as vertentes teóricas em questão. Segue abaixo a tabela 2:

Tabela 2 – Plano 6

Objeto de análise	Conteúdos	Objetivos	Propostas de atividades
Plano 6	Interpretação de texto	1- Analisar o conto, enfatizando o foco narrativo e explicando discurso direto e indireto; 2- Mostrar curiosidades; 3- Observar os tipos de discursos apresentados; 4- Escrever um pequeno conto tematizando relações semelhantes às estabelecidas no conto; 5- Analisar a pontuação requerida pelo discurso direto.	1- Breve apresentação teórica sobre o foco narrativo. 2- Questões orais voltadas à conferência de leitura e à motivação. 3- Questões relativas ao foco narrativo, ao discurso direto e indireto, ao tempo predominante e a leitura e interpretação.

O conteúdo do plano refere-se à interpretação de texto. Quando trabalhamos com texto, estamos com a unidade da língua em uso; estamos diante da possibilidade de construir sentidos. Essa era a intenção.

Passamos para a análise dos objetivos. No primeiro, de início vemos que existe a ideia de analisar o conto “Idolatria” de Sergio Faraco, enfatizando o foco narrativo e

explicando discurso direto e indireto. Quando começamos a revisar este plano para a elaboração deste TCC percebemos que o primeiro objetivo poderia ou, mesmo, deveria ser realizar a leitura do conto, mesmo que isso tenha sido feito na época; de fato, foi o que aconteceu primeiro, mas deveria constar antes de “analisar, enfatizar o foco narrativo e explicar o tipo de discurso presente”.

O segundo objetivo é “mostrar curiosidades” que estão relacionadas ao autor, à cidade e à paisagem que é possível imaginar enquanto se lê o texto, esse tipo de objetivo hoje nos parece inapropriado. É difuso por não contemplar nenhuma questão que esteja relacionada à linguagem. Uma possibilidade de reescrita desse objetivo seria “contextualizar a situação de produção do conto”. Nesse caso, comentaríamos aspectos a respeito do autor – distinguindo-o do narrador - como sua naturalidade; e poderíamos evidenciar a posição geográfica dos alunos com relação à cidade mencionada no conto. A ideia de contextualização é importante porque supõe-se que, de alguma forma, ela colabora com a constituição dos sentidos do texto.

O terceiro objetivo – “observar os tipos de discursos apresentados” - é inapropriado porque repete o primeiro. O quinto objetivo também retoma o primeiro, nesse caso, para revisar a pontuação requerida pelas diferentes modalidades de citação do discurso. Ainda que os objetivos um (1), três (3) e cinco (5) estejam separados, referem-se a um mesmo aspecto do conteúdo, poderiam, por isso, estar juntos. Podem ser mais estruturais ou dialógicos, conforme a abordagem elaborada para as atividades desenvolvidas, a partir do conteúdo.

O quarto objetivo propõe a escrita de um pequeno conto relacionando o texto lido com alguma situação parecida pela qual os alunos tenham passado. A atividade pode fazer com que o aluno lembre de situações que já tenha vivenciado em sua realidade e as coloque em forma de texto.

Destacamos que, nesse plano, a maioria dos objetivos do texto se alinham à concepção de linguagem como interação, assim como seu conteúdo. Percebemos nele a tentativa de desenvolver uma perspectiva interacionista, dialógica, centrada nas relações de sentido produzidas pelo texto em estudo.

Partimos para a análise das atividades propostas neste plano. Para melhor compreensão, destacamo-las abaixo:

Exercícios:

1- Questões relacionadas

- *A geografia: Nhu-Porã, trata-se de uma cidade gaúcha localizada próxima da cidade de São Borja.*

- *A paisagem: ao lermos o texto podemos imaginar claramente a paisagem através da clareza da linguagem e a descrição minuciosa, feita pelo narrador.*

- *O autor Sérgio Faraco nasceu em Alegrete, no Rio Grande do Sul, em 1940.*

2- *Questões orais:*

a- *O que vocês acharam do texto?*

b- *Quem conta a história? É um menino pequeno ou um homem/rapaz mais velho?*

c- *Quem são os personagens?*

d- *Para onde eles vão?*

e- *Como eles vão?*

f- *Como está a camionete?*

g- *O que aconteceu durante a viagem?*

h- *Como foi resolvida a situação?*

i- *O pai estava bravo? Como tu sabes?*

j- *Qual era a profissão do pai?*

3- *Responda as questões interpretativas:*

a) *Qual é o foco narrativo do texto? Quem conta a história?*

b) *O conto se passa no presente ou no passado? Exemplifique com pelo menos 5 verbos.*

c) *Sublinhe as ocasiões em que o discurso direto é usado.*

d) *O filho tem receio de demonstrar carinho pelo pai? Exemplifique com fragmentos do texto.*

e) *Como o pai se dirige ao filho? Com que palavras?*

f) *Como o menino caracteriza o pai?*

g) *O pai demonstra afetividade pelo filho? De que forma? Exemplifique com fragmentos do texto.*

h) *Você já viveu uma aventura semelhante com alguém da sua família. Conte a história.*

No primeiro exercício (“1- *Questões relacionadas*”), temos a questão das curiosidades, que foram feitas à turma depois que o texto foi lido. No plano ficou fora da ordem executada em aula. No segundo (“2- *Questões orais*”), temos questões orais de retomada de leitura e motivação. A partir dessas questões, 1 e 2, é possível

recuperar aspectos do percurso de leitura, além de estimular o diálogo sobre o texto lido, em determinados momentos de aula.

Na terceira proposta de atividade (“3- *Responda as questões interpretativas*”), encontramos questões mais estruturais, que poderiam ser repensadas sob um ponto de vista dialógico. As letras “a”, “b” e “c”, deste exercício servem para refazer o percurso de leitura, mas também são mais estruturais. Elas poderiam ser aproveitadas sobre o ponto de vista dialógico, se tivéssemos analisado com a turma os efeitos de sentido que o foco narrativo, o discurso direto e o tempo verbal do texto podem produzir. As questões “e” e “f” fazem com que o aluno volte para o texto e refaça o percurso de leitura, o que ajuda o aluno se apropriar do texto. As questões “d” e “g” são questões mais interpretativas. A última questão, “h”, é uma questão fora do texto, mas que serve para o aluno relacionar o que leu com suas experiências de vida e, a partir delas, escrever; entendemos ser válida, por isso.

De modo geral este é o plano que mais mobiliza a concepção de linguagem enquanto interação, que está dentro da vertente teórica bakhtiniana. Nele mobilizamos a produção de sentido relacionada à interação, ao dialogismo e à enunciação. Porém na primeira metade do exercício três (3) vimos questões mais alinhadas à estrutura, ainda assim, entendemos que o interacionismo predominou nesta prática.

Feita a análise do **plano 6**, seguimos em frente para o **plano 7**, nosso último a ser analisado. Segue abaixo a Tabela 3:

Tabela 3 – Plano 7

Objeto de análise	Conteúdos	Objetivos	Proposta de atividade
Plano 7	-Concordância nominal.	1- Apresentar o conceito de concordância nominal; 2- Desenvolver a ideia de concordância utilizando exemplos do dia a dia do aluno; 3- Discutir sobre o	1- Passe os períodos abaixo para o plural respeitando a concordância nominal. 2- Partindo do pressuposto de que algumas classes de palavras se caracterizam como invariáveis, analise as orações abaixo, optando por atribuir-lhes o termo correspondente. 3- Tendo em vista algumas peculiaridades relacionadas entre o substantivo e o adjetivo, elabore enunciados utilizando-se das palavras “quite”, “obrigado”, “anexo”

		preconceito linguístico em relação à concordância nominal.	e “incluso”, conforme os exemplos abaixo:
--	--	--	---

Passamos para o nosso último objeto de análise, o **plano 7**. Quanto ao conteúdo de concordância nominal, pensamos que é necessário para a escrita de textos e também para saber em que situações usar uma ou outra concordância. A questão é como esses conteúdos mais alinhados à gramática normativa devem ser aplicados em sala de aula de um modo significativo para os alunos. Dessa forma este conteúdo se alinha a uma perspectiva mais estrutural.

Este plano conta com três objetivos, nos primeiros, temos as tarefas de conceituar e exemplificar, a partir de frases. Desse modo percebemos que a frase confirma uma concepção estrutural, pois a retiramos de seu contexto de uso. Deixa de ser um enunciado, sendo uma abstração. Para dar conta de uma situação de interação devemos levar o texto para a sala de aula e mesmo assim saber trabalhá-lo de forma que não vire pretexto para o ensino de normas. A partir disso é possível saber que está mais alinhada à estrutura da língua. No terceiro objetivo há a ideia de discutir a questão do preconceito linguístico. Nessa parte da aula a ideia era incitar uma discussão a partir dos comentários dos próprios alunos que, como esperávamos, começaram a corrigir uns aos outros. A partir disso falamos sobre as possíveis realizações que os falantes desenvolvem na língua, o objetivo era levar os alunos a entender em quais ocasiões falar de um modo ou de outro. Esse objetivo relaciona-se à enunciação.

Mas, considerando conteúdos e objetivos, entendemos que predomina a teoria saussuriana porque o ato de identificar, classificar, conceituar nos leva a pensar na linguagem de forma abstrata, trazendo a ideia de sistema linguístico conforme a vertente teórica que tem como central o signo saussuriano, desse modo a concepção de linguagem que se constata no objetivo em questão é a concepção de linguagem como expressão do pensamento.

A seguir, analisamos as atividades propostas no terceiro plano de aula em estudo – **plano 7**.

Exercícios:

1- Passe os períodos abaixo para o plural respeitando a concordância nominal:

- a) O cavaleiro matou a princesa e casou com o dragão.
- b) O irmão do cavaleiro matou o dragão e casou com a princesa.
- c) Estudo a língua italiana e a francesa.
- d) Segue inclusa a nota promissória.
- e) Meu computador estragou.
- f) Tenho um celular chique.

2- Partindo do pressuposto de que algumas classes de palavras se caracterizam como invariáveis, analise as orações abaixo, optando por atribuir-lhes o termo correspondente.

a – A garota parece _____confusa. (meio/meia)

b – Comemos _____ pizza durante o rodízio com amigos. (meio/meia)

c – São _____as reclamações sobre a mudança de itinerário.

(bastante/bastantes)

d – Por hoje já basta, pois estamos _____cansadas. (bastante/bastantes)

E – Perdemos _____chances de demonstrarmos nosso talento.

(bastante/bastantes)

3- Tendo em vista algumas peculiaridades relacionadas entre o substantivo e o adjetivo, elabore enunciados utilizando-se das palavras “quite”, “obrigado”, “anexo” e “incluso”, conforme os exemplos abaixo:

a) Agora estamos quites, pois a pendência está solucionada.

b) Estou quite com o serviço militar.

c) - Obrigado por ajudar-me nesta tarefa - disse o garoto.

d) Apenas a menina disse: - Obrigada pelo livro, adorei o presente.

e) Segue anexo o texto revisado.

f) As fotografias seguem anexas.

g) Não está incluso o café da manhã.

No exercício um (1), temos uma atividade de correção gramatical, elaborada a partir de frases recortadas de qualquer situação de uso. Algumas delas podem exemplificar falas do cotidiano dos alunos. Depois disso, vemos que as instruções para os exercícios dois (2) e três (3), pensando no que se pede para fazer são complicadas de entender, poderiam ser melhor formuladas, ou seja, numa linguagem mais acessível. No exercício três (3), os exemplos foram explicados e, a partir da

explicação, esperava-se que os alunos elaborassem frases com as mesmas expressões. Esse tipo de concordância seria lembrado talvez se o aluno precisasse usá-lo no dia a dia, no seu trabalho, nas suas atividades diárias, caso contrário, o professor teria que contar com a memorização do aluno. Quanto a esses três exercícios do **plano 7**, sejam eles: 1, 2 e 3 – são elaborados a partir de frases descontextualizadas. Dessa forma, temos atividades que não promovem reflexão. Analisando esse tipo de atividade podemos perceber algo mecânico com a ideia de penso bem, logo falo bem ou penso bem, por isso escrevo bem, predominando nessa proposta de atividade a concepção de linguagem como expressão do pensamento alinhada à ideia de sistema linguístico, que se atrela a ideia de estrutura da língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, primeiro consideramos o quanto este trabalho ampliou nossa visão sobre os assuntos estudados, pois a oportunidade de rever conceitos vistos ao longo do curso, analisados durante a nossa própria prática no PRP, foi um grande desafio. Este percurso partiu da tarefa de entender a teoria e de escrever sobre ela; a partir disso, observar os planos de aula recortados de nosso projeto de ensino do PRP, a fim de perceber que teoria dentre as estudadas embasaram nossas práticas de ensino. Isso faz com que possamos chegar ao término da graduação de forma consciente, também foi possível entender o que podemos melhorar em nossa prática para quando tivermos a oportunidade de reger uma ou várias turmas do ensino básico, pois o exercício de encarar e rever o que fizemos foi desafiador, exigiu coragem, não é muito fácil analisar algo que nós mesmos fizemos e falar sobre isso de forma crítica. Uma das coisas que mobilizou este trabalho é a questão do como fazer; como analisar a prática que exercemos, a partir de teorias vistas no curso. O que pretendemos com isso? Pretendemos refazer um percurso de aprendizagem a fim de melhorar nosso modo de compreender a teoria alinhada à prática. Por isso as palavras-chave, “signo” e “enunciado”, que nos encaminham, nos relacionam aos aportes teóricos aqui mobilizados; foram pontos de partida.

Os desafios enfrentados no PRP, de uma maneira geral, nos ensinaram muito. Esses desafios não se restringiram aos planos de aula que serviram como objeto de estudo desse trabalho. Mas se estenderam às relações entre teoria e prática. Entendemos que essa reflexão - entre teoria e prática - deveria ser vista em nosso curso, de modo sistemático desde seu início. O aluno não sentiria tantas carências relacionadas a essa questão na hora da prática de estágio. É necessário entender a dificuldade que nós, alunos, temos de alinhar esses conhecimentos na hora da prática. Na verdade, passamos doze anos da vida decorando a gramática tradicional na escola básica, a maioria de nós entra no curso com isso enraizado. Pensamos, antes de cursar Letras, que finalmente iremos aprender gramática durante o curso. Claro que entendemos que a perspectiva é muito mais ampla, pois a perspectiva estrutural da língua não é suficiente para dar conta da análise linguística, nem da complexidade da leitura e da escrita, por isso defendemos que o trabalho com as teorias atuais e as relações dessas teorias com a prática deveriam ser mais bem desenvolvidos durante o curso.

O percurso realizado até aqui continua em construção, mas admitimos que este trabalho de conclusão de curso colaborou para o desenvolvimento de nossas ideias a respeito do tema em questão.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- FIORIN, J. L.; **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- FLORES, V.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo e subjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.2, p. 143-164, 2º sem. 2009.
- FUZA, Â.; OHUSCHI, M.; MENEGASSI, R. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem e Ensino**, v. 14, n.2. p.479-501, jul./dez. 2011.
- GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.
- GERHARDT, T. E.; SIVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- MACEDO, W. K. L. Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/ linguagem. I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras. III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura. VII Encontro Local do PROLER UESC - ILHÉUS - BA/ 14 a 17 de outubro/2009.
- MENEZES, S. F.; SILVA, M. A. Língua e linguagem para Saussure: um percurso de elaboração dos conceitos no 1º, 2º e 3º curso. **Percursos Linguísticos**, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 64–74, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21530>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- ORLANDI, E. P. **O que é linguística**, São Paulo: Brasiliense, 2013.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SILVA, F. M. As dicotomias saussurianas e suas implicações sobre os estudos linguísticos. **Revelli- Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG - Inhumas**, v.3, n.2 – out. 2011. p. 38-55. Disponível em: www.ueg.inhumas.com/revelli. Acesso em 14 mar. 2021.
- SOUZA, R. A.; SILVEIRA, J.; SILVA, V. L. Língua, signo, valor: a teoria de Ferdinand De Saussure. **Revista Ecos**. v.17, p. 266. ano XI, n.2, 2014.

ANEXOS

PLANO DE AULA - 5

Residente: Taize Gonçalves Goulart

Preceptor: Luisiana Prates

Semestre/Ano: 1/2019

Escola: Waldemar Amoretty Machado

Ano/Turma: 9ºano

Turno: Tarde

Data da aula: 30/04/2019 a 03/05/2019

Carga horária: 5 h

Nº da aula: 20

CONTEÚDOS:

Orações subordinadas adjetivas

OBJETIVO GERAL:

Conceituar e analisar as orações subordinadas adjetivas

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conceituar as orações subordinadas adjetivas;
- Trabalhar com a leitura e a interpretação;
- Realizar análise linguística;
- Identificar as orações subordinadas adjetivas

ESTRATÉGIAS (METODOLOGIA):

Inicialmente, será conceituado as orações subordinadas adjetivas e seus sentidos e como essas se classificam, após será realizado a leitura de um pequeno artigo que define o que é a Páscoa dos cristãos e a partir desse artigo será realizado questões orais sobre o significado da Páscoa e também será trabalhado questões interpretativas e de análise relacionando as orações adjetivas explicativas e restritivas.

RECURSOS: Lousa, caneta, livro didático.

Orações subordinadas adjetivas:

A oração que especifica, esclarece ou caracteriza um nome de uma oração principal é chamada de oração subordinada adjetiva.

Ela equivale a um adjetivo.

A oração subordinada adjetiva se refere a um substantivo ou pronome e é introduzida por um pronome relativo (que, quem, cujo, onde, o qual, etc.)

Essas orações classificam-se em:

Oração subordinada adjetiva restritiva

Oração subordinada adjetiva explicativa

A oração que restringe, delimita, especifica o sentido de um termo é chamada de oração subordinada adjetiva restritiva. Ela é introduzida por um pronome relativo.
Exemplo:

O homem que trabalha progride. O homem trabalhador progride.

Oração subordinada	adjetivo
adjetiva restritiva	

A oração “que trabalha” é restritiva, pois indica que nem todo homem progride, apenas aquele que trabalha.

A oração que explica o sentido de um termo, apresentando-lhe uma informação adicional, é chamada de oração subordinada adjetiva explicativa. Ela se separa da oração principal por meio de vírgulas.

Exemplos:

O homem, que é um animal racional, tem destruído a natureza.

Oração subordinada adjetiva explicativa

Nesse caso, o sentido que é empregado no período está generalizando e caracterizando o substantivo “homem”.

O homem que é um animal racional tem destruído a natureza.

Nesse caso a expressão equivale a um valor de adjetivo.

Questões orais, inicialmente, trabalhadas com os discentes:

Qual o significado da Páscoa para você?

Você costuma comemorar a Páscoa?

Você conhece o verdadeiro significado que a palavra páscoa possui?

Exercícios:

Leia o artigo a seguir, que define o que é a Páscoa dos cristãos

Páscoa

A Páscoa é uma festa móvel que costuma cair em março ou no começo de abril. É o 47º dia após o carnaval. A palavra “páscoa” vem de *pessach*, que significa “passagem” em hebraico. A Páscoa festeja a ressurreição de Cristo, a passagem da morte para a vida. Por isso na Páscoa tem coelho e ovos, eles são símbolos da fecundidade, da vida. (Disponível em: ROCHA, Ruth. Almanaque. Acesso em 15/04/2019)

Releia o fragmento:

A Páscoa é uma festa móvel que costuma cair em março ou no começo de abril.

Essa frase é formada por um período composto por subordinação. Indique qual é a oração principal e qual é a oração subordinada.

Resposta:

A oração principal destacada no período é: “A Páscoa é uma festa móvel”, e a oração subordinada é: “Que costuma cair em março ou no começo de abril”.

Nesse período composto, a que festa móvel exatamente a autora se refere?

Resposta: A autora está se referindo “A Páscoa”

Qual das orações contribui para restringir, particularizar, especificar melhor a informação de que essa festa é móvel?

Resposta: A oração subordinada que contribui para restringir destaca-se no período: “que costuma cair em março ou no começo de abril”.

Releia.

A palavra “páscoa” vem de “*pessach*”, que significa passagem em hebraico.

Indique qual é a oração principal e qual é a subordinada desse período.

Resposta: A oração principal destacada no período é “A palavra “páscoa” vem de “*pessach*”, e a oração subordinada é que significa passagem em hebraico.

A oração subordinada desse período se refere a qual palavra da oração principal?

Resposta: Refere-se a palavra “Páscoa”

A oração subordinada explica ou restringe o sentido dessa palavra?

Resposta: Neste período a oração subordinada está explicando devido ao uso da vírgula que marca que a oração é explicativa.

AValiação:

A avaliação será realizada a partir da participação dos discentes.

BIBLIOGRAFIA:

CEREJA, William; COCHAR, Thereza: Português Linguagens 9º ano. Edição 9- São Paulo: Saraiva 2015

FIGUEIREDO, Laura; BALTAZAR, Marisa; SHIRLEY, Goulart: Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem 9º ano/ São Paulo: Moderna, 2012.

PLANO DE AULA 6

Residente: Taize Gonçalves Goulart

Preceptor: Luisiana Prates

Semestre/Ano: 2019/1

Escola: Waldemar Amoretty Machado

Ano/Turma: 9ºano

Turno: Tarde

Data da aula: 07/05/2019 a 10/05/2019

Carga horária: 5h

Nº da aula: 25

CONTEÚDOS:

Interpretação de texto.

OBJETIVO GERAL:

- Ler e interpretar o conto Idolatria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar o conto, enfatizando o foco narrativo e explicando discurso direto e indireto;
- Mostrar curiosidades;
- Observar os tipos de discursos apresentados;
- Escrever um pequeno conto tematizando relações semelhantes às estabelecidas no conto;
- Analisar a pontuação requerida pelo discurso direto;

ESTRATÉGIAS (METODOLOGIA):

Para atingir os presentes objetivos, escolhem o texto Idolatria do autor Sérgio Faraco. Primeiro, será pedido para que os alunos façam uma leitura silenciosa, depois a professora fará uma leitura em voz alta enquanto a turma acompanha. Depois disso, faremos uma leitura comentada. Logo, faremos exercícios de interpretação seguido de correção e, por fim, escrita e reescrita de um pequeno conto.

RECURSOS: Folha impressa.

Foco narrativo: é como o narrador se apresenta no texto.

Terceira pessoa: o narrador conta uma história que está acontecendo com alguém.

Exemplo: como no jogo de videogame olhamos o personagem se movimentar de corpo inteiro.

Primeira pessoa: o narrador é o próprio personagem, conta algo sobre si mesmo sob sua perspectiva.

Exemplo: como no jogo de videogame, podemos ver o game a partir dos olhos do personagem.

1- Questões relacionadas

- A geografia: Nhu-Porã, trata-se de uma cidade gaúcha localizada próxima da cidade de São Borja.
- A paisagem: ao lermos o texto podemos imaginar claramente a paisagem através da clareza da linguagem e a descrição minuciosa, feita pelo narrador
- O autor Sérgio Faraco *nasceu em Alegrete, no Rio Grande do Sul, em 1940.*

2- Questões orais:

- a- O que vocês acharam do texto?
- b- Quem conta a história? é um menino pequeno ou um homem/ rapaz mais velho?
- c- Quem são os personagens?
- d- Para onde eles vão?
- e- Como eles vão?
- f- Como está a camionete?
- g- O que aconteceu durante a viagem?
- h- Como foi resolvida a situação?
- i- O pai estava bravo? Como tu sabes?
- j- Qual era a profissão do pai?

3- Responda as questões interpretativas:

a) Qual é o foco narrativo do texto? Quem conta a história?

O foco narrativo se apresenta em primeira pessoa. Quem conta a história é um homem/ rapaz supostamente adulto ou crescido, que está relembrando uma ocasião ocorrida na infância.

b) O conto se passa no presente ou no passado? Exemplifique com pelo menos 5 verbos.

O conto se passa no passado. Podemos explicar essa justificativa com os verbos que estão nas linhas 1, 3, 4, 6, 8, 10, 13, 15, 17, 26, 33, 35, 39, 47, 50, 52, 58, 69, 82, 84. As respostas esperadas estão no texto compartilhado separadamente.

c) Sublinhe as ocasiões em que o discurso direto é usado.

Linhas:5, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 45, 49, 54, 56, 57, 66, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 75, 78, 81, 89. Texto compartilhado separadamente.

d) O filho tem receio de demonstrar carinho pelo pai? Exemplifique com fragmentos do texto.

Sim, o filho tem receio de demonstrar carinho pelo pai podemos comprovar com os fragmentos nas linhas: 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87

e) Como o pai se dirige ao filho? Com que palavras?

O pai se dirige ao filho com apelido chamando-o de: “ô moleza”, “pedaço de mula”

f) Como o menino caracteriza o pai?

O menino caracteriza o pai como: Um homem alto, cabelo preto, bigode espesso, ficava mais de mês em viagem e era lembrado porque tinha o nariz chato. Linhas: 39, 40, 41, 42, 43.

g) O pai demonstra afetividade pelo filho? De que forma? Exemplifique com fragmentos do texto.

Sim, o pai demonstra afetividade, de um modo firme (duro), isso não significa que ele não ama o menino, podemos ver o cuidado que ele tem com o menino quando tira o pão do bolso e o faz comer, quando ordena que o menino coloque a jaqueta porque vai esfriar, os dois tomam chimarrão juntos e também podemos dizer que essa dureza que o pai trata o filho se dá pela hierarquia da relação pai e filho.

h) Você já viveu uma aventura semelhante com alguém da sua família. Conte a história.

Pontuação encontrada no texto:

Travessão: — é um traço maior que hífen, e serve para destacar o discurso direto indicando as falas das personagens.

Ponto de interrogação: ? serve para identificar quando um questionamento foi feito no texto.

Ponto final: . utilizado no final de cada assunto dentro de um texto.

AVALIAÇÃO:

A avaliação desta aula que será a escrita e reescrita de um pequeno conto.

BIBLIOGRAFIA:

FARRACO, Sergio: *Releituras*. Disponível em:
http://www.releituras.com.br/sfaraco_idolatria.asp acesso em: 03/05/2019

OBSERVAÇÕES:

Nesta aula serão dados alguns exercícios que ficaram do último plano. Portanto estima-se que este plano será trabalhado no último período.

ANEXOS

Idolatria - Sérgio Faraco

- 1- Eu **olhava** para a estrada e **tinha** a impressão de
- 2- que jamais na vida chegaríamos a Nhuporã.
- 3- Que pedaço brabo. O camaleão se **esfregava** no chassi
- 4- e o pai **praguejava**:
- 5- — Caminho do diabo!
- 6- Nosso Chevrolet **era** um trinta e oito de carroceria
- 7- verde-oliva e cabina da mesma cor, só um
- 8- nadinha mais escura. No pára-choque **havia** uma
- 9- frase sobre amor de mãe e em cima da cabina
- 10- uma placa onde o pai **anunciava** que fazia
- 11- carreto na cidade, fora dela e ele garantia, de
- 12- boca, que até fora do estado, pois o Chevrolet
- 13- não se **acanhava** nas estradas desse mundo de
- 14- Deus.
- 15- Mas o caminho era do diabo, ele mesmo **tinha**
- 16- dito. A pouco mais de légua de Nhu-Porã o
- 17- caminhão derrapou, deu um solavanco e **tombou**
- 18- de ré na valeta. O pai acelerou, a cabina
- 19- Estremeceu. Ouvíamos os estalos da lataria e o
- 20- gemido das correntes no barro e na água, mas o
- 21- caminhão não saiu do lugar. Ele deu um murro
- 22- no guidom.
- 23- — Puta merda.
- 24- Quis abrir a porta, ela trancou no barranco.
- 25- — Abre a tua.
- 26- A minha também **trancava** e ele se arreliou:
- 27- — Como é, ô Moleza!
- 28- Empurrou-a com violência.
- 29- — Me traz aquelas pedras. E vê se arranca um 30- feixe de alecrim, anda.
- 31- Agachou-se junto às rodas e começou a fuçar,
- 32- Jogando grandes porções de barro para os
- 33- lados. Mal ele **tirava**, novas porções vinham
- 34- Abaixo, afogando as rodas. Com a testa
- 35- molhada, **escavava** sem parar, suspirando,
- 36- praguejando, merda isso e merda aquilo, e de 37- vez em quando, com raiva, mostrava
- o punho 38- para o caminhão.
- 39- O pai **era** alto, forte, tinha o cabelo preto e o
- 40- bigode espesso. Não era raro ele ficar mais de
- 41- mês em viagem e nem assim a gente se
- 42- esquecia da cara dele, por causa do nariz, chato
- 43- como o de um lutador. Bastava lembrar o nariz
- 44- e o resto se desenhava no pensamento.
- 45- — Vamos com essas pedras!
- 46- Por que falava assim comigo, tão danado? As
- 47- pedras, eu as **sentia** dentro do peito,
- 48- inamovíveis.
- 49- — Não posso, estão enterradas. — Ah, Moleza.
- 50- Meteu as mãos na terra e as **arrancou** uma a
- 51- uma. Carreguei-as até o caminhão, enquanto
- 52- ele se **embrenhava** no capinzal para pegar o
- 53- alecrim.
- 54- — Pai, pai, o caminhão tá afundando!
- 55- A cabeça dele apareceu entre as ervas.
- 56- — Não vê que é a água que tá subindo, ô
- 57- pedaço de mula?
- 58- E riu. **Ficava** bonito quando ria, os dentes bem
- 59- parelhos e branquinhos.

- 60- — Tá com fome?
 61- — Não.
 62- — Vem cá.
 63- Tirou do bolso uma fatia de pão.
 64- — Toma.
 65- — Não quero.
 66- — Toma logo, anda.
 67- — E tu?
 68- — Eu o quê? Come isso.
 69- Trinquei o pão endurecido. Estava bom e minha
 70- boca se encheu de saliva.
 71- — Acho que não vamos conseguir nada por
 72- hoje. De manhãzinha passa a patrola do DAER*.
 73- eles puxam a gente.
 74- Atirou a erva longe e entrou na cabina.
 75- — Ô Moleza, vamos tomar um chimarrão?
 76- Fiz que sim. Ao me aproximar, ele me jogou sua
 77- japona.
 78- — Veste isso, vai esfriar.
 79- A japona me dava nos joelhos e ele riu de novo, 80- mostrando os dentes.
 81- — Que bela figura.
 82- A cara dele era tão boa e tão amiga que eu
 83- tinha uma vontade enorme de me atirar nos
 84- seus braços, de lhe dar um beijo. Mas receava 85-que dissesse: como é, Moleza, tá
 86- dengoso? Então agüentei firme ali no barro, com 87-as abas da japona me
 88- batendo nas pernas, até 88-que ele me chamou outra vez:
 89- — Como é, vens ou não?
 90- Aí eu fui

PLANO DE AULA 7

Residente: Taize Gonçalves Goulart

Preceptor: Lusiana Prates

Semestre/Ano: 2019/1

Escola: Waldemar Amoretty Machado

Ano/Turma: 9º ano

Turno: Tarde

Data da aula: 14/05/2019 a 17/05/2019

Carga horária: 5h/aulas

Nº da aula: 30

CONTEÚDOS:

Concordância nominal

OBJETIVO GERAL:

Apresentar aos alunos a concordância nominal

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apresentar o conceito de concordância nominal
- Desenvolver a ideia de concordância utilizando exemplos do dia a dia do aluno.
- Discutir sobre o preconceito linguístico em relação à concordância nominal

ESTRATÉGIAS (METODOLOGIA):

Primeiramente, será abordado com os alunos o conceito de concordância. Isso se dará utilizando alguns exemplos do dia a dia dos alunos. Logo será colocado no quadro alguns períodos que estarão no singular e será solicitado que os alunos reescrevam para o plural se atentando a concordância com o nome (substantivo) e exercícios. Além disso, nessas aulas haverá diálogos com os discentes sobre o preconceito linguístico.

→ **Conceito de concordância nominal:**

A Concordância Nominal é o acordo entre o nome (substantivo) e seus modificadores (artigo, pronome, numeral, adjetivo) quanto ao gênero (masculino ou feminino) e o número (plural ou singular).

→ Exemplos de frases do cotidiano dos alunos:

a) -Trinta ovo por dez real

-Trinta ovos por dez reais

b) -As mina pira na balada!

-As “minas” (Meninas) piram na balada!

c) -A professora pediu os livro e às caneta

-A professora pediu os livros e as canetas

d) - Lista de compras para repor no mês, mercado:

- Dois quilo de arroz / Dois quilos de arroz

- Três pacote de massa/ três pacotes de massa

- Dois litro de leite/ dois litros de leite

- Duas maionese/ dois sachês de maionese

Exercícios:

1- Passe os períodos abaixo para o plural respeitando a concordância nominal:

- a) O cavaleiro matou a princesa e casou com o dragão. / Os cavaleiros mataram as princesas e casaram com os dragões.
- b) O irmão do cavaleiro matou o dragão e casou com a princesa. / Os irmãos dos cavaleiros mataram o dragão e casaram com as princesas
- c) Estudo a língua italiana e a francesa. / Estudamos as línguas italiana e francesa.
- d) Segue inclusa a nota promissória. / Seguem inclusas as notas promissórias.
- e) Meu computador estragou. / Meus computadores estragaram.
- f) Tenho um celular chique. / Tenho dois celulares chiques

2- Partindo do pressuposto de que algumas classes de palavras se caracterizam como invariáveis, analise as orações abaixo, optando por atribuir-lhes o termo correspondente.

- a – A garota parece meio confusa. (meio/meia)
- b - Comemos meia pizza durante o rodízio com amigos. (meio/meia)
- c – São bastantes as reclamações sobre a mudança de itinerário. (bastante/bastantes)
- d – Por hoje já basta, pois estamos bastante cansadas. (bastante/bastantes)
- e – Perdemos bastantes chances de demonstrarmos nosso talento. (bastante/bastantes)

3- Tendo em vista algumas peculiaridades relacionadas ao substantivo e ao adjetivo, elabore enunciados utilizando-se das palavras “quite”, “obrigado”, “anexo” e “incluso”, conforme os exemplos abaixo:

- a) Agora estamos quites, pois a pendência está solucionada.
- b) Estou quite com o serviço militar.
- c) - Obrigado por ajudar-me nesta tarefa - disse o garoto.
- d) Apenas a menina disse: - Obrigada pelo livro, adorei o presente.
- e) Segue anexo o texto revisado.
- f) As fotografias seguem anexas.
- g) Não está incluso o café da manhã.

RECURSOS: Lousa, caneta esferográfica.

AVALIAÇÃO: A avaliação foi realizada de acordo com a participação dos alunos na correção dos exercícios. Esses tiveram que ir à lousa reescrever as frases utilizando a concordância correta.

BIBLIOGRAFIA:

VILARINHO, Sabrina. "Concordância Nominal - Regra Geral"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/concordancia-nominal-regra-geral.htm>. Acesso em 12 de Maio de 2019.

CEREJA, William COCHAR, Thereza: Gramática Reflexiva- Texto, semântica e interação. Editora Atual. São Paulo.2013 pág 247.

-