

Rosângela Hanel Dias

**REFLEXÕES LINGUÍSTICAS PRODUZIDAS POR
CRIANÇAS EM SUAS ATIVIDADES
METALINGUÍSTICAS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, na Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2018

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena!
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar e o perigo deu
Mas nele é que espelhou o céu!

(Fernando Pessoa)

Para **Felipe, Raul e André**, amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer...

A **Deus**, pela oportunidade de estar viva. Agradeço tudo o que sou e tenho.

Aos meus filhos, **Felipe e Raul**, e ao meu esposo, **André**, pelo amor e cuidado e por acreditar que seria possível. Agradeço pela compreensão, pelo respeito às infindáveis horas em que estive ausente e pela paciência em esperar a minha atenção.

Aos meus pais, **Lindemar e Ladi**, pelo amor recebido e pela seriedade com que conduziram minha educação. Agradeço pela presença permanente em minha vida, em especial nos momentos mais difíceis de minha trajetória.

Às minhas amadas irmãs, **Rosane e Lilian**, pelos momentos de parceria, escuta e apoio. Agradeço pelo incansável cuidado nas horas mais doloridas de minha vida e por serem minhas amigas fieis, com quem sempre poderei contar.

Aos meus queridos irmãos, **Rogério e Fábio**, pelo carinho e pelas sábias palavras. Agradeço pela presença de vocês em minha vida.

À professora, orientadora e companheira Prof^ª Dr^ª **Adriana Dickel**, que confiou a mim esta tarefa e, ao longo de minha caminhada como pesquisadora, compartilhou comigo o seu conhecimento, indicou caminhos, incentivou novos desafios e, com a sua autoridade intelectual, fez-me acreditar que seria possível chegar até aqui. Agradeço pelo comprometimento profissional, pelo rigor acadêmico, pela amizade e pela parceria.

À banca examinadora, Prof^ª Dr^ª **Marilane Maria Wolff Paim**, Prof^ª Dr^ª **Marlete Sandra Diedrich**, Prof^ª Dr^ª **Patrícia da Silva Valério** e Prof^ª Dr^ª **Otília Lizete Heinig**, pelas contribuições à continuidade da pesquisa. Agradeço pelas valiosas interlocuções.

À **escola** que abriu as portas para a realização da pesquisa colaborativa, pela oportunidade de conviver com crianças tão alegres e intensas. Agradeço pela forma carinhosa com que fui acolhida.

Às **crianças participantes da pesquisa**, pelas ricas e valiosas reflexões apresentadas durante o processo de investigação. A elas, o meu carinho pela oportunidade de aprender ainda mais sobre o potencial reflexivo de cada uma.

À professora **Mariana Correa de Paula**, que compartilhou comigo a pesquisa, pela oportunidade de vivenciar ricas experiências na sala de aula. Agradeço pelos momentos de aprendizagem e interlocução, pela parceria e amizade.

À colega **Mariele Fátima de Camargo** (*in memoriam*), pela parceria e pelo apoio nas transcrições das aulas gravadas para a pesquisa. Agradeço profundamente pelo trabalho realizado e pela presença marcante em nossas vidas.

Às colegas e amigas, **Adriana Bragagnolo, Camila Comim Bortolini e Silvia Scartazzini**, pelo companheirismo, pela escuta e pelo cuidado atento. Agradeço pelas doces palavras de incentivo e de encorajamento.

Aos meus amigos, **Claudio e Loreci Biasi**, pela parceria de sempre, pelo apoio e, em especial, pela amizade que há tempos partilhamos. Agradeço pela ajuda constante na trajetória de formação profissional e pessoal.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo**, pelos ensinamentos que enriqueceram a minha formação acadêmica. Agradeço pelos momentos de amadurecimento intelectual.

Ao **GEPALFA**, pela oportunidade de crescimento profissional, intelectual e pessoal. Agradeço pelos proveitosos momentos de estudo e aperfeiçoamento e pelas amizades que construí e que levarei para toda a vida.

À Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo apoio e pelo incentivo constante. Agradeço pelo respeito com o meu momento de formação acadêmica.

À Universidade de Passo Fundo, pelo apoio financeiro. Agradeço pela oportunidade de realizar o doutorado.

À Secretaria Municipal de Educação de Tapejara, pelo período de licença estudo. Agradeço pelo incentivo à formação intelectual.

Às colegas e parceiras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Giocondo Canali, pelas constantes palavras de carinho e apoio. Agradeço pelo incentivo e pelas horas de alegre convivência.

RESUMO

O campo dos estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apesar da quantidade de pesquisas que acumula, ainda carece de trabalhos sobre o ensino da gramática. Entre os objetivos da pesquisa que deu origem a este trabalho está o de compreender as reflexões que as crianças realizam a respeito da língua, na interação com os seus pares e com os adultos, e os enlaces que elas produzem entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos linguísticos aportados pela professora no curso de uma proposta de organização didática formulada e executada com vistas a desencadear e potencializar reflexões metalinguísticas e práticas de sistematização do conhecimento linguístico por parte dos estudantes. A pesquisa guiou-se pelos princípios da abordagem qualitativa, beneficiando-se de elementos metodológicos da pesquisa colaborativa. Pesquisadora e professora desenvolveram uma sequência didática para aprender a escrever (DICKEL et al., 2016) e, como parte dela, uma Sequência Didática para Aprender Gramática - SDG, modalidade didática proposta pelo GREAL – Grupo de Pesquisas sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas (Universitat Autònoma de Barcelona) para o ensino de língua(s), com vistas à manipulação de conceitos do campo da sintaxe por parte de uma classe de 4º (quarto) ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do município de Passo Fundo/RS. A observação foi documentada por meio de videograções, fotografias, registros escritos das crianças e diário de campo. A análise dos dados pautou-se pelas categorias da atividade metalinguística, propostas por Camps (2000), e da abordagem sociodiscursiva da linguagem, em especial, proveniente das produções de Mikhail Bakhtin. Os resultados indicam que o movimento de construção das reflexões linguísticas das crianças orienta-se, fundamentalmente, por critérios semânticos, mediante os quais buscam atribuir relações de sentido para justificar o funcionamento da língua. Ademais, as atividades de reflexão metalinguística propostas pela SDG favorecem a tomada da língua como objeto de estudo, beneficiada pela metalinguagem oferecida pela instrução aportada pela professora. O conhecimento teórico relativo ao funcionamento da língua é condição fundamental ao professor para que ele possa compreender e problematizar as elaborações das crianças e promover níveis mais complexos de aproximação entre esses sujeitos e as possibilidades dessa ferramenta cultural.

Palavras-chave: Didática da Língua. Ensino de Gramática. Reflexão Metalinguística. Anos Iniciais. Sequência Didática.

ABSTRACT

The field of studies on the teaching of Portuguese in the early years of elementary school, despite the amount of research that accumulates, still lacks work on grammar teaching. The present research was aimed at the linguistic reflections formulated by fourth year elementary school children, when they were asked to handle concepts from the field of syntax, which were problematized in the course of a Didactic Sequence to Learn Grammar (CAMPS, 2000). Among their objectives is to understand children's reflections about language, their interaction with their peers and adults, and the links they produce between the previous knowledge and the linguistic knowledge provided by the teacher, in the course of a proposal of didactic organization formulated and executed with a view to triggering and potentializing metalinguistic reflections and practices of systematization of linguistic knowledge by the students. The research was guided by the principles of the qualitative approach, benefiting from methodological elements of the collaborative research. Researcher and teacher developed a didactic sequence to learn to write (DICKEL et al., 2016) and, as part of it, a Didactic Sequence to Learn Grammar - SDG, didactic modality proposed by GREAL - Research Group on Teaching and Learning of Languages (Universitat Autònoma de Barcelona) for the teaching of language (s), together with a 4th year elementary school of a private school in the municipality of Passo Fundo. The observation was documented through video recordings, photographs, children's written records and field diary. The analysis of the data is based on the categories of metalinguistic activity, proposed by Camps (2000), and the sociodiscursive approach of the language, especially from the productions of Mikhail Bakhtin. The results indicate that the movement to construct the children's linguistic reflections is oriented, mainly, by semantic criteria, through which they seek to assign relations of meaning to justify the functioning of the language. In addition, the activities of metalinguistic reflection proposed by the SDG favor the taking of the language as object of study, benefited by the metalanguage offered by the instruction provided by the teacher. The theoretical knowledge regarding the functioning of the language is a fundamental condition for the teacher so that he can problematize the elaborations of the children and promote more complex levels of approximation between these subjects and the possibilities of this cultural tool.

Keywords: Language Teaching. Grammar teaching. Metalinguistic Reflection. Early Years. Following teaching.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Crianças em grupos iniciando as atividades.....	144
Imagem 2 - Trabalho com os Protocolos de Observação e gravação nos tablets.....	146
Imagem 3 - Parte do RCPO 1.3	148
Imagem 4 - Separação das sentenças por assunto (1).....	149
Imagem 5- Separação das sentenças por assunto (2).....	149
Imagem 6- Parte RCPO 1.6	150
Imagem 7 (sete)- Separação das sentenças por assunto(3).....	151
Imagem 8 - Separação das sentenças pelo sinal de pontuação.	151
Imagem 9 - Parte RCPO 1.5	152
Imagem 10 - Separação das sentenças buscando uma explicação no tempo verbal.....	152
Imagem 11- Parte RCPO 1.2	153
Imagem 12- Organização das sentenças considerando a necessidade de construir um texto	154
Imagem 13 - Organização das sentenças considerando a necessidade de construir um texto	154
Imagem 14 - RCPO 1.1.	155
Imagem 15 - Separação das sentenças pelo critério "frases que se referem a alguém e frases que não sabemos de quem estamos falando"	156
Imagem 16 - Parte RCPO 1.4	158
Imagem 17 - Agrupamento das sentenças a partir da "identificação da pessoa que fala e da não identificação da pessoa."	181
Imagem 18 - Organograma 1 (um)	184
Imagem 19 - Registro das conclusões no Protocolo de Observação	187
Imagem 20 - Parte do RCPO 1.3	189
Imagem 21 - Parte RCPO 1.4	189
Imagem 22 - Parte RCPO 1.5	189
Imagem 23- Parte RCPO 1.6.	190
Imagem 24 - Organograma 2 (dois)	205
Imagem 25 - Frases aceitáveis e não aceitáveis	207
Imagem 26 - Crianças filmando atividade no tablete	208
Imagem 27 - Grupo de alunos na atividade de análise das frases aceitáveis e não aceitáveis	209
Imagem 28 - Professora analisando as frases coletivamente com a turma.....	210
Imagem 29 - Grupos de trabalho analisando as frases aceitáveis e não aceitáveis	211

Imagem 30 - Professora organizando as frases no quadro	211
Imagem 31 - Luiza mostrando ao grupo a frase não aceitável	212
Imagem 32 - Professora muda frase de lugar	212
Imagem 33 - Professora registra no quadro sentença que foi considerada errada.....	213
Imagem 34 - Henrique observando as frases organizadas pelo grupo	213
Imagem 35 - Frases não aceitáveis	216
Imagem 36 - RCPO 2.1	216
Imagem 37 - RCPO 2.2	217
Imagem 38 - RCPO 2.3	217
Imagem 39 - RCPO 2.4	218
Imagem 40 - RCPO 2.5	218
Imagem 41 - Organograma 3 (três)	232
Imagem 42 - Crianças analisando os grupos que compõem a oração	233
Imagem 43 - Professora orientando a atividade de análise das orações	235
Imagem 44 - Crianças solicitando a palavra.....	237
Imagem 45 - Professora analisando sentença exposta na lousa.....	238
Imagem 46 - Crianças separando grupos de palavras: Grupo do Nome e Grupo do Verbo ..	242
Imagem 47 - Crianças organizando orações a partir dos Grupos do Nome e do Verbo.	243
Imagem 48 - Aline explica à turma a separação dos dois grupos que compõem a oração: Grupo do verbo e Grupo do Nome.	244
Imagem 49 - Organização das orações: Grupo da Aline	244
Imagem 50 - Gabriela explica à professora e aos colegas como fizeram o agrupamentos dos grupos do Nome e do verbo.....	245
Imagem 51 - Organização das Orações: Grupo da Gabriela	245
Imagem 52 - Organização das orações: Grupo da Isadora	246
Imagem 53 - Organização das orações: Grupo da Júlia	246
Imagem 54 - RCPO 3.1	247
Imagem 55 - RCPO. 3.6	248
Imagem 56 - RCPO 3.7	248
Imagem 57 - RCPO 3.8	248
Imagem 58 - Organograma 4 (quatro).....	266
Imagem 59 - Construções realizadas pelas crianças.....	269
Imagem 60 - Crianças pedindo a palavra à professora.....	270

Imagem 61 - Crianças registram no quadro as novas configurações da oração	272
Imagem 62 - Registro das novas configurações dadas à oração inicial.....	273
Imagem 63 - Eduarda explica para a professora a possível alteração na oração.....	274
Imagem 64 - Grupos de alunos montando as orações com os grupos de palavras.....	275
Imagem 65- RCPO 4.4	276
Imagem 66 - RCPO. 4.5.	276
Imagem 67 - RCPO 4.3	277
Imagem 68 - RCPO 4.6	277
Imagem 69 - Registro Planilha: RCPO 4.2.1.....	278
Imagem 70 - Registro Planilha RCPO 4.2.2.....	278
Imagem 71 - Informe Grupo 1.....	279
Imagem 72 - Informe Grupo 2.....	279
Imagem 73 - Informe Grupo 3.....	280
Imagem 74 - Informe Grupo 4.....	280
Imagem 75 - Informe Grupo 5.....	281
Imagem 76: Organograma 5 (cinco).....	292

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Teses e Dissertações por área de conhecimento (2005-2015).....	33
Tabela 2 – Instituições de origem das pesquisas sobre o ensino de gramática (2005-2015) ...	35
Tabela 3- Encontros realizados entre a professora e a pesquisadora.....	120
Tabela 4 – Lista de Teses	315
Tabela 5 – Lista de Dissertações	317

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD: Análise do discurso

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BTD: Banco de Teses e Dissertações

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CNI: Criança não identificada

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRE: Centro Regional de Educação

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ESO: Educação Secundária Obrigatória

FURB: Universidade Regional de Blumenau

GEPALFA: Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização

GREAL: Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i l'Aprentatge de les Llengues

GT 10: Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita

IES: Instituição de Ensino Superior

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDP: Livro Didático de Português

MST: Movimento dos Sem Terra

PCLP: Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PUCSP: Pontífice Universidade Católica de São Paulo

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PPGEDU: Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC: Pontífice Universidade Católica

RAME: Raonament Metalinguístic dels Escolars

RCMA: Registro Coletivo Mural das Aprendizagens

RCPO: Registro Coletivo Protocolo de Observação

RS: Rio Grande do Sul

SD: Sequência Didática

SDG: Sequência Didática para Ensinar Gramática

TCLE: Termo de Compromisso Livre Esclarecido

UAB: Universidade Autônoma de Barcelona
UB: Universidade de Barcelona
UCS: Universidade de Caxias do Sul
UEL: Universidade Estadual de Londrina
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT: Universidade Federal do Mato Grosso
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM: Universidade Federal de Santa Maria
UNB: Universidade de Brasília
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita “Filho”
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo
UNIR: Universidade Federal de Rondônia
UNITAU: Universidade de Taubaté
UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí
UPF: Universidade de Passo Fundo
USP: Universidade de São Paulo
ZDI: Zona de Desenvolvimento Imediato

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Incidência de estudos sobre o ensino de gramática nas regiões do Brasil	34
--	----

SUMÁRIO

1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INQUIETAÇÕES	12
2 UM OLHAR PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?.....	31
2.1 O estado do conhecimento: uma trajetória necessária	32
2.1.1 A gramática nos manuais didáticos e nos documentos oficiais.....	36
2.1.2 As vozes de alunos, pais e professores acerca do ensino da gramática na escola	41
2.1.3 Formação de professores de Língua Portuguesa e o ensino da gramática: fragilidades e potencialidades	48
2.1.4 As práticas de ensino da gramática nas escolas: mudanças e permanências.....	51
2.2 Desdobramentos da investigação: conclusões, aspectos lacunares e problemas pendentes	62
3 DIDÁTICA DA LÍNGUA, ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA: ABORDAGENS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	66
3.1 A didática da língua: finalidades, objetos de estudo e caminhos metodológicos	67
3.2 Gramática e análise linguística: entrelaçando conceitos.....	73
3.2.1 Concepções de análise linguística	74
3.2.2 Atividade linguística: reflexão epilinguística e metalinguística.....	82
3.3 As diferentes concepções de gramática e as implicações para o ensino.....	90
3.3.1 Concepções de gramática	91
3.3.2 O ensino da gramática na escola.....	95
3.3.3 GREAL: delineamentos principais	101
3.3.4 O ensino da gramática nos anos iniciais de escolarização.....	107
4 CONSTRUINDO A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: EM FOCO O ENSINO DA GRAMÁTICA.....	112
4.1 Caminho metodológico: a pesquisa qualitativa	113

4.2 Sobre a pesquisa-ação colaborativa ou cooperativa.....	115
4.3 Sobre o planejamento didático produzido colaborativamente: o caminho trilhado	120
4.4 Sequência Didática: metodologia de pesquisa e de ensino.....	123
4.5 A entrada no campo e os sujeitos da pesquisa	127
4.6 Dispositivos metodológicos que instrumentalizaram a investigação e a elaboração de episódios de interação.....	134
5 ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A LÍNGUA EM SITUAÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS PARA ESSE FIM	140
5.1 O contexto do Episódio 1.....	142
5.1.1 Cena 1 (um): “Do conceito de critério à realização da tarefa”	143
5.1.2 Cena 2 (dois): [...] “E daí, eu não sei se tá certo, mas eu coloquei que se chama de oração a frase completa”	185
5.1.3 Cena 3 (três): Da observação de frases aceitáveis e não aceitáveis ao conceito de concordância e à produção de sentido	206
5.2. O contexto do Episódio 2.....	232
5.2.1 Cena 1 (um): “[...] O grupo do nome tem que combinar com o grupo do verbo.”	232
5.2.2 Cena 2 (dois): “O nosso grupo organizou as orações de acordo com a concordância das palavras”	267
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	293
REFERÊNCIAS	304
APÊNDICES	315
Apêndice A: Lista de teses	315
Apêndice B: Lista de dissertações	317
ANEXO A- Resumo explicativo das normas compiladas para a transcrição do material videogravado	320

1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INQUIETAÇÕES

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido.[...]. Minha palavra permanece no diálogo contínuo na qual ela será ouvida, respondida e reapreciada. (BAKHTIN)

A opção por estudar o ensino da língua não é recente e não se deu por acaso. As relações que fui estabelecendo desde a infância, no âmbito familiar e escolar, bem como a minha trajetória profissional e acadêmica cruzam-se neste trabalho de pesquisa: inquietudes, certezas e incertezas, situações vividas no cotidiano da sala de aula entrelaçam-se na construção deste de estudo. O enfrentamento diário de novas situações de ensino e aprendizagem da língua, atrelado às minhas disposições internas de aprender, provoca o desejo de saber mais, de colocar-me diante dos desafios do conhecimento e de contribuir para os estudos na área da didática da língua.

Acredito que toda pesquisa exige a presença da motivação e da dedicação intensa do pesquisador para a realização de um trabalho de qualidade, caso contrário, corremos o risco de tornar o nosso estudo apenas mais um. A pesquisa que apresento foi construída com o trabalho e o entusiasmo de muitas mãos: a pesquisadora, a professora, as vozes das crianças e o olhar cuidadoso da orientadora. Com esse mesmo entusiasmo, convido os leitores a descobrirem diferentes facetas do ensino da língua que foram descortinadas durante o processo de pesquisa. Para recompor o percurso que contribuiu para a definição do problema de pesquisa, entendemos ser pertinente trazer para esta reflexão, em primeira instância, a **trajetória de formação acadêmica e profissional**, a qual permite visualizar que os motivos que me levam a investigar o ensino da língua não são recentes e que a temática proposta para esta investigação é constante em minha vida.

Tenho clareza de que o desejo de tornar-me professora surgiu pela convivência familiar. Desde pequena, presenciei minha mãe preparando as suas aulas para ensinar a ler e a escrever. Ela foi alfabetizadora durante 25 anos e, sempre que sentava para preparar as suas aulas, eu estava por perto, inundada de curiosidades. O que significavam aquelas anotações que fazia quase diariamente em seu caderno? O que ela ensinava? Para quem? De que modo? Essas eram algumas perguntas que fazia à minha mãe com muita frequência e que, por vezes, irritavam-na.

Hoje, consigo compreender porque o meu assédio incomodava-a: o tempo era curto demais para a preparação das aulas, tinha de dar conta de todos os afazeres domésticos exigidos para uma mãe de quatro filhos pequenos e eu ainda a “atrapalhava” com as minhas insistentes perguntas. Para sanar as minhas inquietações, muitas vezes, acompanhei as suas aulas. Eram momentos alegres e de muitas curiosidades. Observava atentamente aqueles meninos e meninas, que, com muito cuidado, traçavam as primeiras letras e, com satisfação, escreviam as primeiras palavras, as primeiras frases; com insegurança, oralizavam os primeiros textos – as crianças precisavam ler diante de todos os colegas e da professora, como se estivessem em um palco e comemoravam a conclusão da leitura, afinal tinham superado o desafio de ler e escrever. Talvez o meu desejo em descobrir, aprender e “pesquisar” tenha tido as suas raízes nesses momentos de infância.

Motivada por essas vivências e seguindo os conselhos de minha mãe, que não cansava em afirmar: *“vai ser professora, minha filha, pois é uma profissão para as mulheres; você poderá trabalhar, cuidar da casa e dos filhos”*, assim como os passos de minha irmã mais velha, que também já era professora, iniciei os meus estudos na área educacional no ano de 1986, oportunidade em que ingressei no curso de Magistério, em nível médio, no Colégio Bom Conselho, em Passo Fundo. Foi um período de muitas descobertas e aprendizagens. Era ainda muito jovem, mas já tinha convicção de que aquele seria o início de um longo caminho a ser trilhado na busca por uma formação profissional sólida e comprometida e de “sossegar” as minhas inquietudes que me “perseguiam” desde a infância.

Cabe ressaltar que a presença da mulher no exercício da docência tem sido uma marca constante e uma das razões para isso está atrelada à própria condição da mulher na sociedade. As falas de minha mãe, quando afirmava que deveria ser professora porque era uma profissão “para as mulheres” e, assim, compatível com a tarefa de cuidar da família e dos filhos remetiam a esse quadro. Tardif (2005) designa como “mentalidade de serviço” as ocupações que são peculiares às mulheres. Sobre isso, o autor acentua:

Muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam. Encontra-se aqui a ideia de ‘mentalidade de serviço’ peculiar a certas ocupações femininas. (TARDIF, 2005, p.76).

Além disso, a forte presença da figura feminina na área educacional, especialmente nos anos iniciais, também pode estar relacionada à concepção do papel que a mulher desempenha na sociedade: uma concepção que destaca as “qualidades femininas” - a mulher é a progenitora, é a que cuida, a que tem amor pelos filhos, a que é afetiva, a que tem um olhar sensível, é a responsável pela educação das futuras gerações, é a mãe virtuosa que, de posse de tais atributos, seria capaz de exercer tarefas com amor e vocação. Associa-se, assim, esses “dons” às condições necessárias para o exercício da docência.

Rabelo e Martins (2006) também observam essa relação entre a docência e o gênero quando assinalam:

A associação da atividade de magistério a um ‘dom’ ou a uma ‘vocação’ feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a ‘consequente função materna’ de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Dessa forma, a mulher deveria seguir seu ‘dom’ ou ‘vocação’ para a docência. (RABELO; MARTINS, 2006, p.6168).

Ressalto que a minha escolha pela docência, provavelmente, teve as suas raízes no contexto familiar, mas também nessas percepções equivocadas da figura feminina e da profissão docente, percepções que se perpetuam ainda hoje. Saliento, entretanto, que, apesar de ter sido influenciada por tais circunstâncias, o exercício da docência possibilitou-me o avanço pessoal, profissional, intelectual e não o vejo como uma função unicamente vocacional, mas, fundamentalmente, como uma opção profissional que requer formação.

Neste sentido, no ano de 1989, iniciei o curso de Letras, na Universidade de Passo Fundo. Esse foi um período de intenso contato com questões teóricas e metodológicas com a Língua Portuguesa e, também, com a minha própria relação com a língua escrita. Nesse período, ampliei os meus conhecimentos a respeito dos sistemas linguísticos da Língua Portuguesa e, portanto, das regras e dos princípios fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Assim sendo, o estudo dos conceitos gramaticais foi intenso no curso, além do acesso a questões relacionadas a habilidades e estratégias de leitura e produção de diferentes tipologias textuais. Os estudos na área da teoria literária também estiveram presentes. Concluí a minha graduação em 1993 e, no mesmo ano, ingressei no Magistério Público Estadual, assumindo a docência como professora alfabetizadora.

Ao chegar à escola, recebi aproximadamente 15 alunos, que foram separados da turma da qual faziam parte. Eram crianças que apresentavam inúmeras dificuldades na aquisição da leitura e da escrita e que, justamente, por terem necessidades comuns foram colocadas em uma

única sala. Essa situação provocou em mim uma profunda inquietação: como ensinar essas crianças a ler e a escrever? Por que foram separadas utilizando esse critério? O que fazer para que tivessem sucesso ao final do ano letivo?

De modo geral, eram crianças de famílias pobres, muitas delas “andavam” pelas ruas no turno inverso ao da escola, ajudando no sustento da família, vendendo lanches e picolés pela cidade. Aprender a ler e a escrever para essas crianças parecia não ser uma prioridade; contribuir no sustento da família, sim. Foi um desafio ajudá-las na tarefa de aprender a ler e a escrever. Algumas delas alfabetizaram-se, mas, para muitas, a minha atuação como professora e minhas interferências pedagógicas não foram suficientes, já que várias não aprenderam a ler e a escrever. Sentia que era necessário conhecer mais sobre o ensino da língua. As inquietações e as incertezas daquele período anunciavam necessidades de estudos, afinal, havia assumido uma classe de alfabetização e as minhas experiências como professora eram muito imaturas.

Ressalto, também, que a minha formação em Letras não foi suficiente para que pudesse compreender as facetas que envolvem o processo de alfabetização, já que o curso não oferece elementos teóricos e metodológicos suficientes e nem aborda conteúdos que se aproximem do campo da alfabetização. Portanto, o meu trabalho nessa área tinha como base o Magistério. Assim, a minha atuação na alfabetização era restrita, pois considerava que ensinar a ler e a escrever envolvia apenas a compreensão das relações entre os fonemas e as letras, num processo, quase que exclusivo, de consciência fonológica. Desconsiderava a necessidade de que, além disso, era fundamental entender que saber ler e escrever exige não apenas o domínio dessa relação, mas, principalmente, requer a compreensão de que ensinar a ler e a escrever envolve um processo pedagógico que leva os sujeitos a pensar sobre a linguagem escrita, as suas propriedades, os seus elementos, de tomada de consciência da organização do sistema alfabético de escrita e da necessidade de seus usos em contextos sociais variados.

Portanto, era necessário compreender que aprender a língua não significa aprender apenas as palavras, mas, sobretudo, os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. Lerner (2002), ao abordar as ferramentas para transformar o ensino, frisa que é necessário superar a tradicional separação entre “alfabetização em sentido restrito” e “alfabetização em sentido amplo”, ou seja, a separação entre “apropriação do sistema de escrita” e “desenvolvimento da leitura e da escrita”
Para a autora:

Essa separação é um dos fatores responsáveis pelo fato da educação no ensino fundamental centrar-se na sonorização desvinculada do significado, e da compreensão

do texto ser exigida nos níveis posteriores de ensino, sem que haja tido uma preparação dos alunos para isso, já que a compreensão é avaliada, mas raramente tomada como objeto de ensino. (LERNER, 2002, p.40).

Ter sido alfabetizadora foi uma experiência profissional considerável, pois ampliou os meus conhecimentos no que se refere ao processo de aquisição da língua escrita, porém, as aprendizagens adquiridas, naquele período, não foram suficientes a ponto de resolver os meus desassossegos. As minhas fragilidades em relação à alfabetização não diziam respeito apenas ao ensino da língua, mas, particularmente, ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita em crianças. Que caminhos metodológicos seriam eficazes para dar-lhes condições de aprender a língua? Como transpor para uma organização didática os vários elementos que constituem o processo de alfabetização? Motivados por questões como essas, os meus desassossegos foram ganhando novas dimensões e profundidade. Por isso, a necessidade de rever conceitos e a busca por práticas pedagógicas qualificadas provocaram o desejo de continuar os estudos.

Assim sendo, no ano de 1998, iniciei um curso de especialização em Leitura: teoria e prática na Universidade de Passo Fundo. Naquele momento, o interesse pela pesquisa científica passou a fazer parte de minha formação profissional de uma forma mais efetiva. No período, desenvolvi um estudo voltado ao trabalho pedagógico de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, intitulado “O trabalho de leitura de diferentes linguagens, em escolas estaduais de Tapejara- RS”, sob a orientação da professora Telisa Furlanetto Graeff. A pesquisa procurou estabelecer um diagnóstico da situação do trabalho com textos de múltiplas linguagens, bem como confrontar os interesses de leitura dos alunos com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Na referida pesquisa, observamos que existia um descompasso entre as expectativas dos alunos em relação à leitura de diferentes linguagens e à prática pedagógica dos professores em sala de aula. Verificamos, ainda, que boa parte dos professores não estava suficientemente preparada para incluir nas propostas didáticas o trabalho com a diversidade textual. Outro dado importante, que foi revelado pelo estudo, foi o uso quase que exclusivo dos livros didáticos por parte dos professores, mostrando, com isso, que os textos que circulavam no contexto social dos alunos praticamente não eram considerados quando organizavam o trabalho pedagógico. Foi possível analisar que os professores, participantes da pesquisa, mesmo conscientes de suas responsabilidades de educadores, contrariamente, não aliavam os interesses e as necessidades dos alunos às propostas didáticas que desenvolviam.

Mais uma vez, revelava-se a pertinência de pensar estudos relacionados às questões didáticas para o ensino e a aprendizagem da língua. Por isso, a investigação provocou em mim a necessidade de um movimento no sentido de contribuir com as discussões no campo da didática da língua, bem como de uma aproximação com as pesquisas desenvolvidas no campo acadêmico e com as propostas didático-pedagógicas acionadas pelos professores nos processos de ensino.

Nos anos de 2002 e 2003, assumi a disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino. Aquele momento, mais uma vez, anunciou a necessidade de conhecer propostas didáticas que contribuíssem para a melhoria do meu trabalho, no sentido de criar condições para que os meus alunos também se beneficiassem desses conhecimentos. Entre os anos de 2004 e 2010, também atuei como professora de Ensino Médio. Assumi a docência para trabalhar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Foi um período de muitas indagações e reflexões a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica como um todo, pois o que pude presenciar no Ensino Médio foi o fracasso de boa parte dos alunos no que tange ao domínio da escrita. Parece que todo o esforço despendido, tanto pelos professores quanto pelos alunos durante o Ensino Fundamental, não repercutiu na aprendizagem e num domínio progressivo da Língua Portuguesa, pois, ao final do Ensino Médio, ainda persistem, em muitos estudantes, as dificuldades de usar a língua em contextos mais formais de comunicação. No ano de 2012, afastei-me definitivamente do ensino público estadual.

As experiências vivenciadas como professora no campo da alfabetização, nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio, ajudaram-me a constatar que as fragilidades em relação ao ensino da linguagem escrita são muitas. No entanto, as que mais me inquietavam e ainda inquietam são as que dizem respeito ao ensino da gramática. Trabalhei por quase duas décadas atrelada a uma proposta de ensino para a gramática baseada na memorização, na repetição e num ensino puramente prescritivo. Vivenciamos, eu e meus alunos, durante um longo período, aulas desinteressantes e desconectadas de um sentido real. A língua, compreendida com base nas necessidades culturais e sociais dos alunos, era desconsiderada. Além disso, cabe frisar que a preocupação, naquele período, era, fundamentalmente, considerar que ensinar a linguagem escrita aos alunos dizia respeito ao trabalho constante com a gramática numa perspectiva de memorização de conceito, que em nada contribuiu para o uso eficaz da língua em diferentes contextos.

As constantes reclamações dos alunos sobre as infinitas “regras” e as “exceções” a serem aprendidas nas aulas de português, ou melhor, nas aulas de gramática, sendo os mesmos tópicos gramaticais reprisados anos após anos, bem como as limitações linguísticas apresentadas por eles nas produções escritas motivavam-me a buscar as razões dessa problemática, que, sabemos, não é recente. O interesse pelas problemáticas que envolvem o ensino de gramática passa a ter maior relevância nesse período, uma vez que experienciei, durante um longo tempo, junto aos alunos, os limites e as deficiências que o ensino prescritivo impõe.

Travaglia (2006), ao problematizar o ensino da língua, acentua:

O ensino da gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas ‘corretas’ e ‘boas’ a serem imitadas na expressão do pensamento. [...] Observa-se também uma concentração muito grande no uso de uma metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracteriza um ensino descritivo, embora embasado, com frequência, em descrições de qualidade questionável. (TRAVAGLIA, 2006, p.101).

Movida pelas incertezas desse ensino prescritivo, lembro-me que não foram poucas as vezes em que optei por não trabalhar a gramática em sala de aula. Ocupava-me, mais intensamente, com textos de gêneros variados, o que tornava as aulas mais agradáveis e produtivas, tanto para mim quanto para os alunos. Talvez uma das motivações para isso tenha sido o fato que os discursos disseminados em cursos de formação continuada e provenientes do universo acadêmico afirmavam a necessidade de superar um ensino centrado na gramática em favor de um ensino centrado na leitura e na produção escrita de textos, concebidos como a unidade básica de ensino. Essa ideia está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase, que, descontextualizada, pouco tem a ver com a capacidade discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem (BRASIL, 1997, p.35-36).

Conforme o que pontuam Rojo e Cordeiro (2004), a concepção de que o texto deve ser a unidade básica de ensino para as aulas de Língua Portuguesa não é recente. Sobre essa questão, afirmam:

Não é de hoje que circula e é aceita no Brasil, a ideia de que o *texto* – seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Já desde a década de 1980, esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares e programas em diversos estados do Brasil, e uma obra, não única, mas importante nesse processo, é, por exemplo, o livro organizado por Geraldi em 1984, intitulado *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.8, grifos das autoras).

A percepção que tínhamos e que, hoje, ainda persiste era a de que ensinar gramática está atrelado ao ensino de tópicos gramaticais, de memorização de regras e de conceitos. Faraco (1975), em um artigo intitulado “*As Sete Pragas do Ensino de Português*”¹, aponta críticas a essa perspectiva de ensino para a gramática. Na quarta praga, denominada “gramática-confusão”, o autor esclarece o seu posicionamento, acentuando que o ponto mais crucial do ensino de Português tem sido o estudo da teoria gramatical. Segundo o autor, os professores oferecem um emaranhado de conceitos, regras e exceções, na ilusória certeza de estar ensinando a língua. Para ele, boa parte do tempo de aula é usado com “falatórios sobre a língua” e com exercícios de aplicação dessa teoria. Salienta, ainda, que o domínio da teoria gramatical não deve ser o objetivo do ensino de português, por duas razões: primeira, é possível dominar uma língua sem conhecer a teoria gramatical; e segunda, a teoria da qual fazemos uso é incompleta e confusa, pois não contempla a língua portuguesa como um todo e os conceitos são inadequados. Por isso, os alunos não aprendem nem a teoria, nem a língua, provocando em suas mentes o que o autor chama de “tremenda confusão”.

A minha reação ao ensino da gramática não era isolada. Vivenciávamos um período de duras críticas a esse ensino na escola e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, contribuiu para isso, uma vez que trouxe uma nova perspectiva para o ensino da língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a organização do ensino da Língua Portuguesa em dois eixos: **o uso da língua oral e escrita e a análise linguística**. Sobre a análise linguística, o documento pontua: “*quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística*” (BRASIL, 1997, p.38).

No entanto, essa insatisfação com o ensino da gramática e a emergência de uma perspectiva de ensino baseada no conceito de análise linguística não foram acompanhadas de

¹O texto original foi publicado, sob o mesmo título, na revista Construtora, ano III, nº 1, p.5-12, 1975.

um processo de formação e de produção didático-metodológica que permitissem uma reorganização do trabalho pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, como forma de não “compactuar” com o ensino tradicional, muitos professores acabavam, por várias vezes, deixando-a de lado, outros tantos mantendo tudo como estava. Ainda havia aqueles que, sensíveis à importância do texto como unidade do ensino da língua, restringiam o trabalho com conteúdos gramaticais a retiradas de palavras ou frases dos textos com vistas à identificação de classes gramaticais ou de estruturas sintáticas exemplares, ou seja, usavam “o texto como pretexto”. Na verdade, naquela época, vivemos um período cujo desafio foi o de, não apenas compreender as prescrições oriundas das novas orientações curriculares, mas também de encontrar possibilidades de, didaticamente, colocá-las em prática.

O referido contexto é analisado por trabalhos como os de Silva (2008), Rodrigues (2011) e Duarte (2014). Esses estudos mostram que, apesar do tempo transcorrido, cerca de quinze anos, ainda há um movimento descontinuado entre a crítica ao ensino tradicional da gramática e as produções de alternativas didático-metodológicas para o ensino da gramática e para a incorporação da análise linguística como o eixo das aulas de Língua Portuguesa. Eles revelam que algumas das incertezas que circundavam as nossas aulas, na década de 1990, ainda permanecem nos contextos de muitas escolas. Ressaltamos que, no conjunto desses estudos, encontramos as seguintes temáticas: análise de prescrições de currículos oficiais; orientações nos Guias dos livros didáticos, oriundos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); análise de coleções de materiais didáticos utilizados pelos professores, bem como depoimentos dos docentes sobre o trabalho pedagógico que exercem nas salas de aula.

Os pesquisadores encontraram, nos materiais analisados, críticas ao ensino tradicional da gramática, mesmo que não fossem explícitas, como no caso dos Guias e dos livros didáticos. Tampouco, nem sempre assumiam claramente a necessidade de uma reflexão sistemática, explícita e consciente da língua no contexto da sala de aula. Essas pesquisas apontaram, portanto, que o descompasso entre as prescrições curriculares e as práticas pedagógicas dos professores ainda persiste. Além disso, revelaram que, apesar de existir um esforço por parte dos professores para trazer para dentro da sala de aula práticas que se aproximassem dos documentos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais, o apreço pela gramática tradicional ainda é evidente, uma vez que isso se mostrou de forma explícita nas falas de muitos professores. Também ficou evidente que o ensino da gramática normativa ocupa um lugar de destaque nas práticas desenvolvidas por esses

professores, com predominância do ensino tradicional e uma clara defesa da memorização como uma prática necessária para o aprendizado da língua.

Por meio desses estudos, observei que os conflitos existentes na década de 1990 não eram prerrogativa minha. Os professores, ainda hoje, enfrentam dificuldades para exercer uma prática que contemple as propostas de inovação que se apresentam nos documentos norteadores dos currículos da Língua Portuguesa.

Mas o fato de, por inúmeras vezes, abolir o ensino de gramática das aulas incomodava-me, causava um desconforto e, claro, muita preocupação. Abolir o ensino da gramática é o melhor caminho? Como fazer da gramática algo útil e relevante para o ensino da língua? Em que medida a gramática poderia ser um motor para o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças? Que propostas de trabalho seriam mais adequadas para o exercício da análise e reflexão sobre a língua? Questões como essas inquietavam o meu fazer pedagógico e despertavam sempre o desejo de seguir nos estudos.

Em 2005, ingressei no curso de Mestrado em Educação², na Universidade de Passo Fundo, com vistas a aprimorar os meus conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o processo de ensino aprendizagem da língua escrita e também aprofundar os meus conhecimentos na pesquisa científica. Considerava que ser uma professora-pesquisadora talvez pudesse garantir a qualificação de minha prática docente.

Durante o curso de Mestrado, desenvolvi uma pesquisa que abordou a concepção de professoras alfabetizadoras acerca da apropriação de novos conceitos. A pesquisa teve como propósito compreender em que medida a incorporação de um novo conceito ou de uma nova concepção pedagógica auxilia na elaboração de saberes pelos professores, permite a compreensão do processo pedagógico, a organização didática e a implementação de inovações no contexto da sala de aula (DIAS, 2007, p.11). Nossos estudos levaram-nos à conclusão de que os professores reconhecem a importância do conhecimento sistematizado pelo mundo acadêmico, no sentido de contribuir para a construção de seu próprio saber e fazer pedagógico e entendem como necessária uma aproximação entre o saber produzido na academia e o saber construído pelo professor (DIAS, 2007, p.137). Quanto ao conceito de letramento, apesar de utilizarem-no em suas reflexões sobre a aquisição da escrita do conceito de letramento, considerando a prática cotidiana que possuem, as professoras participantes do grupo focal (estratégia de geração de dados utilizada na investigação) não souberam defini-lo ou mesmo

² Mestrado sob a orientação da Prof^a Dr^a Adriana Dickel (PPGEDU – Faculdade de Educação –UPF).

não conseguiram articular esse novo conceito aos seus saberes; porém, mesmo as professoras não utilizando conceitos acadêmicos, elaboraram reflexões sobre o trabalho que desenvolvem com a linguagem escrita, sustentando-no em suas próprias experiências (DIAS, 2007, p.136). Os resultados da pesquisa evidenciaram ainda que as inovações que visam provocar mudanças ou progressos na prática educativa apresentam muitas dificuldades para instalarem-se no sistema escolar e, muitas vezes, os professores empregam certas terminologias, porque creem que, vindas da academia, possuam uma relevância para o trabalho docente.

Nossos achados corroboram análises como as de Lerner (2002):

A instituição escolar sofre uma verdadeira tensão entre dois pólos contraditórios: a rotina repetitiva e a moda. Ao mesmo tempo em que a tradição opera como um fator suficiente para justificar a adequação de conteúdos e métodos, costumam aparecer e se difundir no sistema escolar 'inovações' que nem sempre estão claramente fundamentadas. Como costuma ocorrer com a moda, em muitos casos essas inovações são adotadas não porque representem algum progresso sobre o anterior, mas simplesmente porque são novidades (LERNER, 2002, p.29).

Muitos professores, no desejo de inovarem as suas práticas, acabam por assumir determinadas perspectivas de trabalho pedagógico simplesmente porque são modismos. Uma das conclusões mais importantes do estudo mostrou que, em virtude de não ser objeto de uma apropriação adequada e consistente, por serem conceitos produzidos pelos estudos acadêmicos, as professoras acabam designando, com as novas palavras, processos, objetos, relações que compõem o seu cotidiano. A inovação, portanto, só terá sentido quando o professor fizer parte da construção do conhecimento pedagógico e, de acordo com Lerner (2002), *quando retomar e superar o anteriormente produzido*.

Dickel (2001) contribui com essa discussão ao ressaltar que uma inovação constitui-se como algo novo para o sujeito que a produz, que a propõe. Uma inovação não se constitui como algo novo para qualquer sujeito ou do ponto de vista de alguém alheio ao processo vivido por aquele que forja a inovação, uma vez que a possibilidade de inovar é condicionada pelas ferramentas conceituais, teóricas e metodológicas de domínio do sujeito que inova.

Outro espaço que despertou em mim a pesquisa científica e a busca pelo aprofundamento de estudos foi o Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização – GEPALFA³,

³Grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação – Universidade de Passo Fundo. O GEPALFA está inserido na linha Processos Educativos e Linguagem. Atualmente está sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Adriana Dickel. Participam dele professoras das redes públicas e particulares de ensino, da Universidade e acadêmicas de graduação, mestrado e doutorado.

vinculado à Universidade de Passo Fundo, do qual faço parte desde 2005. O Grupo tem como eixo central estudos sobre o ensino da língua, compreendendo-a como um objeto de conhecimento que pode ser manipulado, sobre o qual se pode falar e sobre o qual são necessários conhecimentos específicos. Neste sentido, questões curriculares e didáticas sobre o processo de ensino e de aprendizagem da língua orientam os estudos do GEPALFA. Participar desse Grupo possibilitou-me reconhecer, mais uma vez, a urgência de uma aproximação com professores que atuam no ensino da língua, buscando desenvolver estudos voltados para a didática da língua.

O GEPALFA tem feito investimentos para encontrar metodologias de trabalho que favoreçam o ensino da língua e que primem pela língua como objeto de estudo. Neste aspecto, uma das formas de organização didática que o Grupo tem assumido é a sequência didática. Há duas modalidades básicas de sequência didática que envolvem o ensino da língua, a saber: sequência didática para aprender a ler e a escrever e sequência didática para aprender gramática⁴. Essas duas modalidades de organização didática têm como bases diferentes abordagens teóricas entre as quais as produzidas pelo GREAL, da Universitat Autònoma de Barcelona, na Espanha, vinculado ao Departamento de Didática da Língua e da Literatura da mesma universidade.

Em março de 2011, iniciei a minha prática como professora de Ensino Superior. Como docente do curso de Pedagogia na Universidade de Passo Fundo, percebo no contato com as alunas do curso de Pedagogia as dificuldades e as limitações que surgem quando o assunto é o ensino da língua: faltam-lhes conhecimentos básicos para que possam operar com a língua e, como consequência disso, surgem as fragilidades na elaboração das propostas didáticas para o trabalho em sala de aula. O currículo do curso não oferece o suporte necessário para um trabalho mais intenso sobre ensinar e aprender a Língua Portuguesa; há uma queixa constante das alunas em relação ao excesso de estudos teóricos e pouco investimento em produções didáticas e, além disso, chegam ao Ensino Superior fragilizadas pelas deficiências do ensino ao qual foram expostas durante a Educação Básica. Durante nossas investidas para compreender essa problemática, localizamos estudos que discutem dilemas dessa natureza, entre eles os de Azevedo (2012), Alcântara (2012) e Costa (2012)⁵.

⁴Frisamos que abordaremos, com maior profundidade, o assunto sobre Sequências Didáticas para aprender Gramática (SDG) no capítulo 4 (quatro).

⁵ Ressaltamos que esses estudos serão expostos no capítulo 2 (dois) deste texto.

Os resultados desses estudos corroboram a nossa argumentação: acadêmicos (as) ao realizarem estágios supervisionados privilegiaram o ensino prescritivo, fundamentados numa concepção de língua como sistema, direcionando o ensino na contramão das abordagens apresentadas pelos próprios currículos dos cursos; existe também uma tendência de os alunos usarem um conhecimento tácito, de rotina, por hábito, ao optarem pelo ensino prescritivo da gramática, seguindo as práticas dos professores regentes; esses alunos frisam, no entanto, que o curso do qual faziam parte também possuía um caráter conteudista, desatrelando teoria e prática (AZEVEDO, 2012).

Sobre as experiências dos alunos no Ensino Médio, Alcântara (2012) e Costa (2012) mostraram o ensino realizado por meio de nomenclaturas e atividades descontextualizadas; o uso do texto como pretexto para o ensino da gramática; o uso da cópia como atividade e de atividades infantis e de um ensino descontextualizado como práticas recorrentes entre professores. O estudo de Costa (2012) expôs que, quando exposta a atividades que exigem uma análise consciente da língua, boa parte dos alunos não avança das análises epilinguísticas para as metalinguísticas.

Outra problemática que temos visualizado, também, no meio acadêmico, e aqui me refiro especificamente ao curso de Pedagogia, são as fragilidades apresentadas por nossas alunas quando solicitadas a ler e a escrever. Sabemos que a leitura e a escrita são ferramentas essenciais não apenas no universo acadêmico, mas, especialmente nesse lugar, e é preciso que os alunos tenham desenvolvido tais habilidades, a fim de responder adequadamente às exigências que estudos em nível superior exigem. O que se verifica, no entanto, é um número significativo de estudantes que não consegue compreender o que lê.

Diante dessa problemática, pontuamos dois aspectos que consideramos fundamentais: as fragilidades e as limitações encontradas no ensino da língua na Educação Básica, repercutindo, fortemente, no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, que se estendem até o universo acadêmico; e a necessidade de, no nível superior, criar condições para que as nossas acadêmicas superem tais fragilidades e, como condição para isso, fornecer-lhes ferramentas para a assimilação e a transformação do conhecimento.

As alunas do curso de Pedagogia desafiam-nos a pensar quais caminhos teóricos e metodológicos devemos seguir, especialmente quando a discussão diz respeito ao ensino da língua. Que mudanças um trabalho pedagógico e intencional sobre esse objeto de ensino traria se realizado desde os anos iniciais de escolarização, se encontradas alternativas metodológicas que propiciassem a reflexão constante sobre o funcionamento da língua?

Em meados de 2013, o doutorado passou a fazer parte de minha vida acadêmica e novos enfrentamentos teóricos e metodológicos foram sendo vivenciados intensamente. Nesse cenário, o desenho de meu objeto de pesquisa teve a contribuição de muitas vozes, umas mais atuais e outras não tão recentes: professores e alunos que caminharam comigo enquanto me constituía professora alfabetizadora e de Língua Portuguesa; acadêmicas do curso de Pedagogia, expostas em suas fragilidades e ansiosas por alternativas metodológicas; interlocutoras do GEPALFA, com as suas constantes reflexões e inquietações sobre o ensino da língua; colegas e professores do PPGEDU e as suas incisivas contribuições teóricas e metodológicas; colegas do Centro Regional de Educação (CRE)⁶ pela oportunidade de aproximação com as escolas da Educação Básica, por meio de cursos de formação oferecidos a professores; colegas do curso de Pedagogia ao afirmar que boa parte de nossas alunas tem dificuldades em produzir textos com coerência; crianças dos anos iniciais e as suas reveladoras produções escritas.

Tais interlocuções permitiram-me visualizar que dificuldades com o uso da língua estão presentes nos diversos níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, e não são atuais. Portanto, aprofundar as reflexões sobre o ensino da língua tornou-se imperativo, o que me levou a uma proposta de pesquisa que pudesse contribuir para as discussões sobre essa problemática. Nesse campo de estudos, o ensino da gramática é inquietação constante, acompanha-me há anos, é assunto polêmico e que divide opiniões.

Já se passaram mais de duas décadas desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa⁷, os quais propõem a organização dos conteúdos curriculares

⁶O Centro Regional de Educação (CRE) é um órgão da Faculdade de Educação que, em consonância com o Projeto Pedagógico da Unidade e articulado às demais unidades de ensino, que mantém cursos de licenciatura e à Vice-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários e, em observância às políticas de extensão da Universidade de Passo Fundo, prospecta, planeja, implementa e avalia projetos de extensão em educação, na perspectiva da formação continuada dos educadores. (Cf. Regimento Interno do Centro Regional de Educação – versão preliminar, 2015, p. 01).

⁷A Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, publicada em dezembro de 2017, não avança nas discussões relacionadas ao ensino da gramática, assim como também não apresenta novidades em relação ao ensino da Língua Portuguesa como um todo. O documento assume, assim como já posto nos PCN, a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, sendo o texto, portanto, a unidade de trabalho. Por isso, o texto ganha centralidade na definição dos objetos de conhecimento e habilidades, considerados a partir dos gêneros discursivos que circulam em diferentes campos de atuação social. A BNCC propõe a organização curricular do componente Língua Portuguesa a partir dos seguintes eixos: leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística/ semiótica. No que refere, especificamente, ao eixo de análise linguística, a BNCC destaca que tal eixo diz respeito aos conhecimentos linguísticos que envolvem o sistema de escrita – sistema da língua e da norma padrão; textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses. (BNCC, 2017, p. 69). Segundo o documento: “O Eixo de Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação

em torno de dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e a reflexão sobre a língua. No entanto, ainda nos deparamos com experiências que não ultrapassam tarefas de memorização e repetição, descoladas de uma prática social de escrita, baseada em contextos reais de uso. Os estudos realizados no âmbito do GEPALFA, a divulgação dos resultados das avaliações de desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, as escritas produzidas pelas crianças em contextos escolares e fora deles têm mostrado que ainda há um longo caminho a trilhar no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes, sejam elas referentes à leitura, à compreensão ou à produção de textos orais e escritos.

Na obra *Práticas Pedagógicas em Língua Portuguesa e Literatura: espaço, tempo e corporeidade*, publicada em 2016, pelo GEPALFA, deixamos clara a nossa preocupação em relação ao não avanço das crianças nas habilidades de escrita no decorrer dos anos de escolarização. Nas palavras de Dickel *et al.* (2016, p. 15):

Uma das origens de nosso interesse é o fato de observarmos que o material escrito, produzidos por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente daqueles que frequentam as escolas públicas, não se qualifica com o avançar dos anos de escolaridade, como seria esperado. Olhando mais atentamente as produções das crianças e confrontando-as com as produções autorizadas (adequadas ao sistema de escrita convencional), é possível reconhecemos inúmeras situações de transgressão em vários níveis de escrita, muitas delas constantes em diferentes anos de escolaridade. [...] Desafortunadamente, nossos estudos revelam que os conhecimentos sobre a escrita, demonstrados pelos alunos no início do 5º ano, em pouco se diferenciam daqueles conhecimentos manifestos pelos alunos dos 2º e 3º anos.

Nos anos de 2014 e 2015, o GEPALFA desenvolveu uma pesquisa intitulada *“Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental”* (CNPQ- 409753/2013-0). Esse estudo deu-se em parceria com a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Tivemos como objetivo descrever, interpretar e analisar as especificidades das práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, mais especificamente os processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em escolas da rede pública dos municípios onde se situavam os grupos de pesquisa articulados ao projeto. Os resultados da pesquisa permitiram identificar alguns elementos sobre em que condições dá-se o ensino da língua nesses dois anos do Ensino Fundamental. As fragilidades encontradas são muitas, entre elas: a organização didática do

de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão.” (BNCC, 2017, p.78).

professor apresenta limitações, pois observamos que os exercícios mecânicos, de memorização e de classificação foram os que mais se destacaram; dificuldades do próprio professor em compreender o ensino da língua numa perspectiva reflexiva, uma vez que praticamente não visualizamos propostas de trabalho nas quais as crianças tomaram a língua como objeto de análise; limitações do professor em relação ao domínio do conteúdo; praticamente não verificamos momentos de discussão sobre a língua, que fossem promovidos pelo professor. Por outro lado, também foi possível perceber elementos que dizem respeito à atuação das crianças em sala de aula e em atividades referentes a conceitos gramaticais abordados pela professora. Mesmo diante de situações, muitas vezes, impeditivas e não favoráveis a um ambiente de reflexão sobre os fatos da língua, as crianças mostraram-se capazes de pensar sobre o funcionamento da língua, verbalizando as suas reflexões nas trocas que faziam entre os pares.

Essa pesquisa, portanto, possibilitou-nos reconhecer que as crianças manipulam, operam e refletem sobre a língua, mesmo quando são precários os estímulos para que o façam. Isso nos permitiu conjecturar que, se estiverem expostas a situações didáticas favorecedoras da reflexão linguística, as crianças poderiam ter um desempenho bem mais produtivo. Neste sentido, recuperamos os trabalhos do GREAL para analisar o lugar de uma sequência didática para aprender gramática em uma proposta de trabalho que vise potencializar a reflexão linguística das crianças e, portanto, oferecer situações didáticas estimuladoras dessa reflexão.

Nesse contexto, novas inquietações são postas: o que as nossas crianças sabem sobre a língua e como a escola pode ajudá-las a ampliar as suas competências linguísticas e discursivas? Que intervenções didáticas seriam importantes para auxiliar as crianças na aprendizagem da língua? Que modalidade de organização didática assegura aprendizagens por meio da atividade constante, orientada e bem informada de reflexão sobre a língua?

No GEPALFA, estamos convencidas que o ensino da gramática deve estar presente nas salas de aula, mas assumimos a perspectiva que os alunos precisam participar ativamente desse processo de ensino, não como receptores de conceitos prontos, mas como sujeitos que pensam, observam e manipulam a língua. Assumir o trabalho com questões relacionadas ao ensino da gramática na escola, nos anos iniciais, implica compreender como as crianças, nas interações que tomam parte, operam com os conhecimentos que já possuem e mediante que dispositivos didáticos são capazes de elevar os níveis de conhecimentos sobre a língua.

Em vista disso, o ensino da gramática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as reflexões que as crianças realizam por meio da observação e manipulação da língua que usam, em processos de interações verbais que se efetivam na sala de aula, são o campo do qual emerge

a nossa tese. Nosso objetivo, portanto, é compreender as reflexões que as crianças realizam a respeito da língua, na interação com os seus pares e com os adultos, e os enlaces que elas produzem entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos linguísticos aportados pela professora, no curso de uma proposta de organização didática que vise desencadear e potencializar reflexões metalinguísticas e que coloque em ação e beneficie-se do pensamento da criança.

Nesse sentido, a questão central de nossa investigação é: **que movimentos produzem as crianças quando reflexões metalinguísticas são acionadas por elas mesmas, pelos pares ou pela professora, no curso de uma organização didática que tenha em vista desencadear e potencializar essas reflexões?** Também são nossos objetivos: a) identificar as inquietações que mobilizam pesquisadores, reconhecendo objetos de estudos, propósitos investigativos, aportes teóricos e metodológicos que sustentam as pesquisas sobre o ensino de gramática nos anos iniciais, compondo, assim, um estado do conhecimento acerca do tema; b) recompor os princípios teórico-metodológicos que regem o ensino da gramática numa perspectiva reflexiva e funcional; c) contribuir na elaboração de propostas didáticas que permitam tomar a língua como objeto de estudo, especialmente nos anos iniciais de escolarização; d) contribuir com a formação profissional de professores seja nos espaços acadêmicos ou na escola.

As investigações do campo da Didática da Língua objetivam compreender e interpretar a realidade do ensino e da aprendizagem da língua; no entanto, essa compreensão não é um fim em si mesma, mas se orienta para a transformação da prática. A didática da língua é uma disciplina de intervenção: os seus resultados devem conduzir e melhorar a aprendizagem da língua e os seus usos (CAMPS, 2001, p.14). Portanto, o objetivo do conhecimento didático, segundo Camps (2001), não é a prescrição e nem a descrição do que ocorre na sala de aula, mas, antes de tudo, prima pela mudança na prática pedagógica em contextos de sala de aula. Nessa mesma perspectiva, Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p.19) concebem a didática da língua como uma disciplina que estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e a(s) língua(s) ensinada(s), ou seja, a Didática da Língua

[...] se interessa pelas relações e pelas interdependências entre essas instâncias que constituem uma totalidade organizada. Seu objeto central pode ser identificado como o estudo da transmissão e da apropriação das línguas, mais particularmente os processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que acontecem no contexto escolar (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p.19).

Levando em conta essas premissas e a posição de que a produção do conhecimento é uma elaboração social, construída e reconstruída na história das práticas humanas, passível de ser problematizada e compreendida por meio das contribuições teórico-conceituais da Teoria Histórico-Cultural, optamos, dentre as possibilidades existentes, pelo desenvolvimento de uma **pesquisa colaborativa**. Essa metodologia permite uma aproximação com a educação básica, não apenas para realizar uma investigação, mas, para, juntamente, com a professora, pensarmos propostas didáticas que dialoguem com os contextos reais de ensino. Ela possibilita uma aproximação responsável com a escola, que incorpora o conhecimento didático-pedagógico do professor à investigação científica, que contribui para a formação docente e auxilia as crianças no processo de construção de conhecimentos linguísticos, especialmente na elaboração do próprio pensamento.

De acordo com Esteban (2010), a pesquisa colaborativa ou cooperativa pode ser entendida como uma modalidade da pesquisa-ação, na qual a colaboração e o trabalho conjunto entre pesquisadores e educadores são considerados os elementos fundamentais na construção da pesquisa. Um dos objetivos de uma pesquisa colaborativa é, portanto, eliminar o abismo que existe entre os pesquisadores e os profissionais que exercem o seu trabalho em instituições educacionais. Ela ainda proporciona o desenvolvimento profissional do docente e a produção de conhecimento situacional e útil relacionados à inovação didática.

A nossa colaboradora, a professora Mariana de Paula, é também pesquisadora do GEPALFA e mestranda do PPGEDU/UPF, sendo que os seus interesses de investigação também estão voltados ao ensino da gramática e à reflexão sobre a sua própria prática. A intervenção foi desenvolvida em uma escola da rede particular de ensino, situada no município de Passo Fundo (RS), em uma turma de 4º (quarto) ano, constituída em 2016, por 31 alunos. O planejamento didático foi organizado por meio de uma Sequência Didática para ensinar Gramática, cujo conteúdo explorado foi o de conceito de oração. A proposta foi aplicada em doze aulas de Língua Portuguesa e a observação documentada em dezoito horas de videogravações, mediante fotografias, registros escritos das crianças e notas de diário de campo. A exposição e a análise dos dados foram feitas por meio de **episódios de interação**⁸, um recurso utilizado pelo GEPALFA na tentativa de assegurar a complexidade do fenômeno pedagógico investigado, ao fazê-lo assumir a forma de dado de pesquisa. Os dados são analisados com base

⁸Esse conceito será desenvolvido no Capítulo 4 (quatro), momento em que explicitaremos as questões metodológicas do estudo.

nas concepções de atividade metalinguística propostas por Camps (2000) e na abordagem sociodiscursiva da linguagem, proveniente, em especial, das produções de Mikhail Bakhtin.

A estrutura de exposição da tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro é este, no qual expomos a trajetória profissional e as inquietações que levaram à definição de nosso objeto de pesquisa. O segundo diz respeito ao estado do conhecimento sobre o ensino da gramática, desenvolvido na última década e pelas áreas da Educação, Linguística e Letras. No conjunto das teses e dissertações selecionadas, dirigimos o nosso olhar para as temáticas, os enfoques teóricos e os aportes metodológicos que as sustentaram e expomos as problematizações provocadas pelo estudo, o que nos auxiliou na (re) definição do problema e dos caminhos assumidos para a nossa investigação. Uma retomada do campo de estudos designado como “didática da língua”, o seu objeto e as especificidades epistemológicas, é feita no terceiro capítulo. Nele, também, situam-se os conceitos de gramática e de reflexão e análise linguística, aos quais nos associamos. Além disso, são expostos conceitos que dão sustentação à investigação, abordando os referenciais teóricos com os quais trabalhamos. O percurso metodológico, bem como o *locus* da investigação, os sujeitos envolvidos, o processo de produção, exposição e análise dos dados encontram-se situados no quarto capítulo. A seguir, no quinto capítulo, são expostas as análises que fizemos de dois episódios de interação e, por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

2 UM OLHAR PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?

Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria humana.
(Brecht)

Na tentativa de responder a um problema de investigação, o processo de pesquisa exige do pesquisador a clareza que, antes de mais nada, é fundamental buscar estudos que auxiliem no mapeamento das discussões que foram e estão sendo realizadas em relação à problemática investigada. Propomo-nos, desse modo, a identificar as inquietações que mobilizam pesquisadores, reconhecendo objetos de estudos, propósitos investigativos, aportes teóricos e metodológicos que sustentam as pesquisas sobre o ensino de gramática nos anos iniciais, compondo, dessa forma, o estado do conhecimento acerca do tema.

Nas palavras de Moroz:

[...] a consulta à literatura vai permitir fornecer o *quadro de referência* para o trabalho que se pretende realizar. Neste quadro de referência consta um panorama do que vem sendo feito em relação à temática que se quer estudar, panorama este que pode apresentar dois níveis de reflexão: o teórico, relacionado com a abordagem, o sistema, os conceitos, etc., que dão suporte ao problema da pesquisa, e o empírico, relacionado com trabalhos de pesquisa que apresentam pontos de contatos com o estudo que se pretende realizar (MOROZ, 2002, p. 27).

Convém assinalar que, além do exposto, realizar essa busca é imprescindível, uma vez que ela possibilita vislumbrar as áreas de estudo em que as pesquisas localizam-se, bem como identificar as lacunas existentes e as necessidades que emergem dessas pesquisas. Frisamos que o estado do conhecimento objetiva identificar, portanto, as contribuições que esse conjunto de investigações oferece para a pesquisa que nos propomos a desenvolver. Com esse propósito, recompomos, a seguir, estudos visando compreender o tratamento dado às pesquisas acerca do ensino da gramática nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, mais especificamente, interessam-nos as investigações sobre as reflexões das crianças sobre a língua, ou seja, sobre que conhecimentos elas possuem e mediante que processos ampliam os seus conhecimentos linguísticos.

Na exposição que segue, em um primeiro momento, apresentamos como e mediante que critérios foi realizado o estado do conhecimento sobre o ensino da gramática. No segundo, explicitamos as temáticas pertinentes às áreas de estudo que dialogam neste trabalho: Educação, Linguística e Letras/Língua Portuguesa.

2.1 O estado do conhecimento: uma trajetória necessária

Sabemos que, nas últimas décadas, pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram desenvolvidas com o propósito de qualificar o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita⁹. Para o nosso trabalho, selecionamos estudos realizados no Brasil, entre 2005 e 2015, sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua, especialmente aqueles que dizem respeito ao ensino da gramática. A busca aconteceu junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, dos Anais das reuniões anuais da ANPED, especialmente os trabalhos apresentados no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, e dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE). Esse recorte temporal deu-se por entendermos que, passados cerca de dez anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, a crítica a suas orientações e aos seus efeitos junto às práticas pedagógicas estariam presentes nas pesquisas acadêmicas. Já a opção por analisar, fundamentalmente, dissertações e teses está no fato que se tratam veículos de pesquisas que apresentam com maior profundidade as escolhas teóricas e metodológicas de seus pesquisadores e das linhas de pesquisa às quais se vinculam. Os textos publicados nos Anais das Reuniões Anuais da ANPED, no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, remetem ao que tem sido produzido no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros, instâncias responsáveis pela pesquisa científica sobre educação no Brasil.

A revisão junto ao BTD da Capes e ao BDTD contemplou três áreas do conhecimento: Educação, Letras/Língua Portuguesa e Linguística. Em nosso entendimento, são essas as áreas

⁹Em 2017, a pesquisadora Juliane Lodi Castellani Dörr (DÖRR, 2017) desenvolveu uma pesquisa do tipo estado da arte sobre o ensino da gramática nos anos iniciais. Nela, a autora objetiva sistematizar as contribuições advindas do meio acadêmico no que dizem respeito ao ensino da língua portuguesa, fundamentalmente, ao ensino da gramática nos anos iniciais de escolarização. Primeiramente, realiza um estudo acerca das concepções de gramática construídas no decorrer de diferentes momentos da história do ensino da língua portuguesa. A seguir, parte para uma revisão sobre as principais críticas e propostas elaboradas sobre o ensino da gramática no contexto da sala de aula. Com base nas referências teóricas que sustentam a pesquisa, ela analisa trinta trabalhos acadêmicos, entre eles, artigos, dissertações e teses, elaborados entre os anos de 1996 e 2016. O trabalho destaca que os estudos sobre o ensino da gramática no âmbito acadêmico: a) ganham força a partir dos anos 2000; b) abordam primordialmente a adequação dos livros didáticos e dos currículos das escolas às orientações para o ensino da língua pós-PCN, além disso, versam sobre as práticas dos professores, enfocando críticas ao ensino tradicional; c) apresentam críticas quanto à eficiência e à validade de um ensino pautado na memorização de regras e conceitos e em atividades estruturadas; d) denunciam a presença constante de conteúdos tradicionais nos discursos e nas práticas dos professores, bem como nas propostas apresentadas pelos livros didáticos; e) oferecem, ainda que de modo tímido, tentativas de ações pedagógicas que consideram a concepção de língua em funcionamento e de texto como a unidade básica de ensino; f) concluem que há a necessidade de uma formação e de uma prática profissional que contemplem as exigências de um ensino pautado na análise dos fatos da língua e que ofereçam condições aos alunos de pensar e agir sobre e com a língua (DÖRR, 2017).

nas quais transitam atualmente, no Brasil, as pessoas que constituem, com os seus trabalhos, o campo da didática da língua, área de interesse de nossa investigação.

A busca foi feita pelo recurso a descritores que pudessem filtrar os trabalhos de acordo com a nossa proposta investigativa, ora de forma composta ora de forma simples, a saber: língua portuguesa/reflexão linguística; aprendizagem/língua/anos iniciais; língua portuguesa/anos iniciais; gramática/anos iniciais; currículo/gramática/ anos iniciais; reflexão linguística/ensino.

Foram selecionados trinta (30) trabalhos: 13 da área da Educação, 16 da área da Linguística e 1 (um) da área de Letras/Língua Portuguesa. Do total desses estudos, 17 são resultados de pesquisa de mestrado e 13, de doutorado.

Tabela 1: Número de Teses e Dissertações por área de conhecimento (2005-2015)

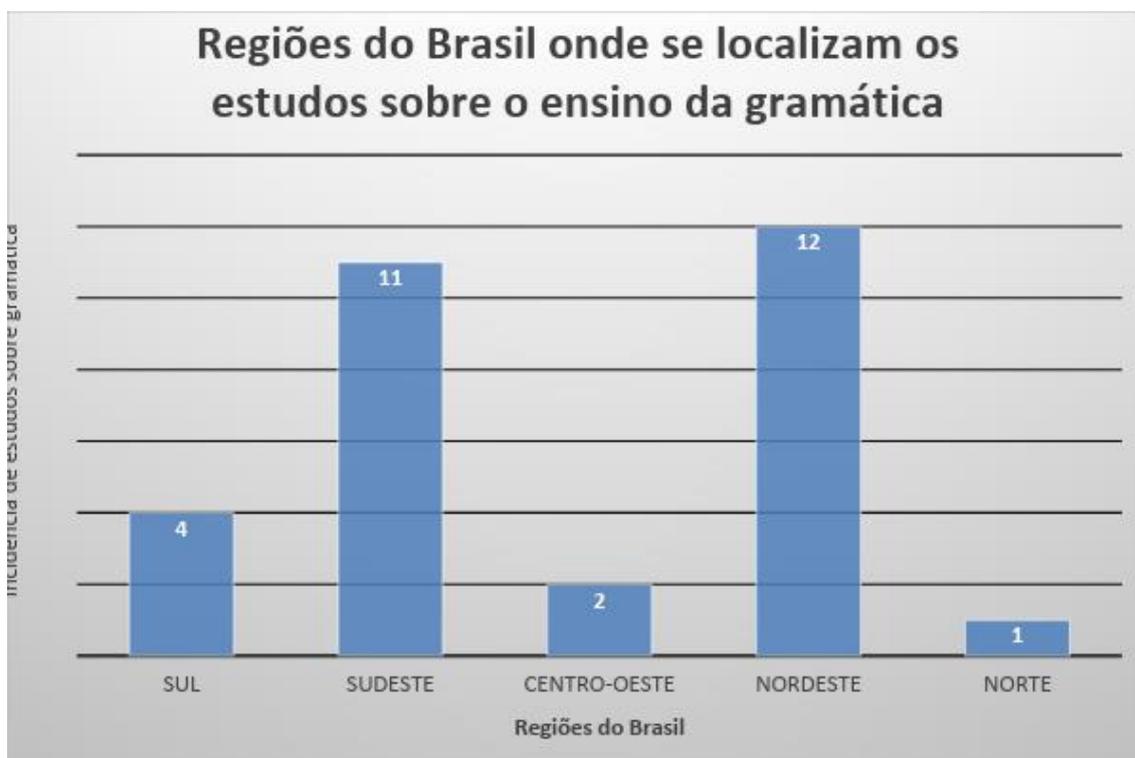
Nível	Educação	Linguística	Letras	Total
Mestrado	7	10	-	17
Doutorado	6	6	1	13
Total	13	16	1	30

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebemos que boa parte dos estudos sobre o ensino da gramática está localizada na região Nordeste e Sudeste do País, conforme demonstra o gráfico 1 (um). Nessas regiões, foram localizadas 23 pesquisas. Na região Sul, 4 (quatro) estudos. Um número reduzido de pesquisas está situado na região centro-oeste – 2 (dois) trabalhos - e na região norte - uma pesquisa.¹⁰

¹⁰ Quanto às IES mapeadas em nosso Estado do Conhecimento, localizamos os seguintes grupos de pesquisa que discutem o ensino da língua: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE); Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL/UNICAMP); Grupo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem (GPAL/UNICAMP); Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE/ UFRN); Grupo de Pesquisa Linguagem como Prática Social (UFSM); Grupo de Pesquisa Linguagem, Sentido e Memória(UFSM); Gêneros Acadêmicos Escritos e Oraís: Especificidades e sistema de atividades (UFSM); Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG); Grupo de Pesquisa – Análise Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional (ACLISF/PUCSP); Grupo de Pesquisa Atelier Linguagem e Trabalho (PUCSP); Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL/PUCSP); Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE/ UNB); Grupo de Pesquisa Currículo: concepções teóricas e práticas educativas (UNB); Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING/UFBA); Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEB/UNESP); Grupo de Pesquisa em Semiótica (GPS/UNESP); Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPOLEI/UFMT); Grupo de Pesquisa Linguagem, Semântica e Educação (UCS); Grupo de Pesquisa Formação e Ensino em língua Portuguesa (FELIP/UEL); Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças(FELICE/UEL); Grupo de Estudos Integrados sobre a Aquisição da Linguagem (GEAL/UNIR).

Gráfico 1– Incidência de estudos sobre o ensino de gramática nas regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A tabela 4 (quatro) apresenta as instituições de ensino superior que desenvolveram pesquisas sobre o ensino da gramática. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)¹¹ foi a instituição que mais realizou estudos nessa área. Das trinta pesquisas que constituem o *corpus*, nove pertencem a essa instituição. A maior incidência de pesquisas ocorreu entre os anos de

Na busca que realizamos no Diretório de Grupos de Pesquisa Plataforma Lattes – CNPQ e nos Programas de Pós-Graduação não localizamos cadastrados grupos das seguintes Instituições: UFJF, UNITAU e UFJF. (Disponível em <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em 23 de nov.2018).

¹¹ A Universidade Federal de Pernambuco possui um grande programa de pós-graduação em educação e um Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL- criado em 2004. O CEEL é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares. Atualmente, a sua equipe compreende formadores e pesquisadores vinculados a diferentes universidades do país, entre elas a UFPE, UFRPE, UFPB, UFRN e UFRJ. Além disso, é integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Ministério da Educação (MEC), desenvolve pesquisas acadêmicas sobre o ensino da Língua Portuguesa e atua na formação de professores e na educação de jovens e adultos. Também trabalha na organização e promoção de cursos, planejamento e organização de propostas curriculares, avaliações de rede, produção de livros, vídeos e jogos didáticos, além de prestar assessoria a secretarias de educação e participar de programas de avaliação e produção de material didático e eventos científicos. (Disponível em: <http://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>). Acesso em 16 set.2018.

2013 e 2015; foram nove teses e nove dissertações no decorrer dos últimos três anos do recorte temporal estabelecido para a revisão bibliográfica.

Tabela 2 – Instituições de origem das pesquisas sobre o ensino de gramática (2005-2015)

IES	DOUTORADO	MESTRADO	TOTAL
1. UFPE	3	6	9
2. UFRN	1	1	2
3. UFMG	1	1	2
4. UNICAMP	2		2
5. PUCSP		2	2
6. UNITAU		2	2
7. UFBA	1		1
8. UNB	1		1
9. USP	1		1
10. UNESP	1		1
11. UFSC	1		1
12. UFMT	1		1
13. UCS		1	1
14. UNIVALI		1	1
15. UFJF		1	1
16. UEL		1	1
17. UNIR		1	1
	13	17	30

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em relação aos trabalhos divulgados nos Anais da Reunião Anual da ANPED, no GT 10¹² – Alfabetização, leitura e escrita, e pela Revista Brasileira de Educação (RBE),¹³ foram selecionados sete (07) artigos.

A leitura em profundidade dos textos que constituem o *corpus* permitiu a definição de quatro categorias, organizadas pela proximidade dos objetos explorados. São elas: a) tratamento dado ao ensino de gramática nos manuais didáticos e nos discursos oficiais; b) vozes de alunos, pais e professores acerca do ensino da gramática na escola; c) formação de professores de Língua Portuguesa e o ensino da gramática; d) práticas de ensino da gramática nas escolas: mudanças e permanências.

2.1.1 A gramática nos manuais didáticos e nos documentos oficiais

Neste tópico, reunimos estudos que objetivam explicitar e analisar como o ensino de gramática é abordado nos manuais didáticos e nos discursos oficiais que visam orientar o trabalho dos professores em sala de aula, temática recorrente nos materiais selecionados para o estado do conhecimento.

Silva (2008) analisou como os livros didáticos passaram a abordar gramática após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como objetos de análise documental foram selecionados os seguintes documentos e manuais didáticos: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), do 1º ao 4º ciclo; projetos curriculares do Estado de Pernambuco, de 1.ª a 4.ª e de 5.ª a 8.ª séries e da cidade de Recife, de 1.ª a 8.ª séries; Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD¹⁴, de 1997 a 2007; três coleções de livros didáticos de 1.ª a 4.ª séries, aprovadas pelo PNLD de 2007.

¹² A opção pelo GT Alfabetização, Leitura e Escrita deu-se pela concentração de estudos vinculados à área da linguagem.

¹³ Os trabalhos rastreados na Revista Brasileira de Educação (RBE) referem-se ao recorte temporal de 1995 a 2015, já que a primeira publicação da revista ocorreu no ano de 1995.

¹⁴ Os Guias de Livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) são um dos documentos mais importantes disponibilizados pelo MEC para auxiliar os professores na escolha dos livros didáticos para as escolas das redes de ensino municipais e estaduais. Nesses Guias, encontram-se resenhas e informações sobre cada obra aprovada para compor o Programa. Neste sentido, apresentam aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e à estrutura das obras e às suas potencialidades pedagógicas. Além de serem disponibilizados a cada rede de ensino de forma impressa, os Guias também podem ser acessados na versão digital no *site* do MEC. (<http://portal.mec.gov.br/reuni/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acesso em: 03/04/2018, às 10h 32 min)

Em relação aos livros didáticos, o autor analisou três conteúdos de análise linguística, frequentes nas coleções selecionadas, a saber: ortografia, classes de palavras e características de gêneros de textos, tipos ou suportes de texto. A abordagem de tais conteúdos previa: identificação, classificação, comparação, análise, produção, conceituação. Além disso, foi observada a unidade sobre a qual o aluno atuava nas atividades propostas: letra, sílaba, palavra, frase, oração e período, parágrafo, texto, conceitos/terminologias. Os conteúdos classes de palavras e ortografia foram os mais presentes nos manuais didáticos analisados por Silva (2008). Apoiado em estudos de Neves (2003), o autor partiu do pressuposto segundo o qual “os discursos acadêmicos mais recentes sobre o ensino de Português sugerem, em substituição ao estudo de nomenclaturas e classificações em si mesmas, a adoção, em sala de aula, de uma gramática relacionada aos usos da língua e, mais que isso, a serviço deles” (2008, p.26). Conforme ele, os livros didáticos apresentam tentativas de mudanças em relação ao ensino tradicional de gramática, embora não exatamente como têm sido defendidas pelos discursos acadêmicos.

Os projetos curriculares das redes de ensino e os Guias do PNL (de 1997 a 2007), analisados por Silva (2008), também sinalizam para mudanças, já que os objetivos de ensino explícitos nesses materiais consideram que o ensino da gramática deve contribuir para o desenvolvimento de capacidades de leitura/escrita e de produção de textos orais e escritos. Em todos os projetos analisados, segundo o autor, há críticas ao ensino tradicional da gramática. Já nos Guias e nos livros didáticos, elas não aparecem de maneira explícita. O autor ressalta, também, que os Guias do PNL consideram a presença de atividades que favoreçam a reflexão metalinguística como um dos critérios importantes para a qualidade dos manuais didáticos e, portanto, para a sua escolha. Ao referir-se à reflexão metalinguística, Silva (2008) remete esse conceito aos estudos de Gombert (1990, 2003), para quem a capacidade metalinguística é um subdomínio da metacognição, envolvendo tanto as atividades de reflexão sobre a linguagem e ao seu uso como as capacidades de controle e de planificação pelo indivíduo de seus próprios processos de tratamento linguístico (SILVA, 2008, p.36). Apoiado em pesquisas de Rey-Debove (1978), Silva (2008, p.33) aponta que a linguagem é usada não somente para falar do mundo e das coisas, mas também é usada para falar dela mesma, isto é, tem uma função metalinguística. O autor observa que, apesar de acenarem para a necessidade de uma reflexão sistemática, explícita e consciente sobre a língua no contexto da sala de aula, os livros didáticos analisados não a assumiam como uma tarefa com aquela envergadura.

A tese de Silva (2008) desdobrou-se em um trabalho apresentado na Reunião Anual da Anped, em 2009. No artigo, Silva e Morais (2009) procedem à análise documental dos livros didáticos aprovados pelo PNLD – 2007, com vistas a compreender como os manuais didáticos, legitimados pelas instâncias de poder, instituem determinadas concepções e práticas de ensino de gramática ou de análise linguística na escola nem sempre concernentes aos discursos acadêmicos e oficiais sobre o que se espera desse eixo estruturante do ensino da língua na escola. Segundo os autores, “as inovações observadas nos livros didáticos não substituíram, inteiramente, as ‘velhas’ maneiras de ensinar gramática, mas revelaram tentativas de mudanças em tempos de transição” (MORAIS; SILVA, 2009, p.14).

Uma pesquisa semelhante à de Silva (2008) foi a de Silva (2006), que também investigou o tratamento dado à análise linguística por autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados aos 3º (terceiro) e 4º (quarto) ciclos do ensino fundamental e recomendados no âmbito do PNLD de 2005. Mais especificamente, foram submetidas à Análise de Conteúdo, com base teórica em estudos de Bardin (1977), duas dessas coleções e o tratamento didático dado aos conteúdos: ortografia, pontuação, variação linguística e referenciação. De acordo com o autor, o critério de escolha das coleções foi a incidência dessas obras nas redes de ensino municipais e estaduais de Recife/PE. O objetivo da pesquisa foi estabelecer um diálogo entre os saberes acadêmicos que tratavam do eixo da análise linguística e a didatização proposta para o ensino da língua. Nas duas coleções, verificaram-se tentativas de um trabalho reflexivo, mas também a presença muito forte de um ensino de gramática voltado à definição de termos, estabelecimento de exemplos e atividades de repetição, característicos do ensino tradicional.

Nas áreas de Linguística e de Letras, localizamos três estudos relacionados ao tratamento dado ao ensino da gramática nos livros didáticos e/ou por diretrizes oficiais, a saber, Rodrigues (2011), Nóbrega (2012) e Santos (2015). A pesquisa de Rodrigues (2011) voltou a análise para as diretrizes do ensino da Língua Portuguesa estabelecidas por documentos oficiais, desde o ano de 1986 até o ano de 2009, tanto do Estado de São Paulo quanto do governo federal, procurando estabelecer paralelos entre eles. Além da análise dos documentos oficiais, a pesquisadora também entrevistou professores do Ensino Médio sobre as novas propostas curriculares para o ensino de gramática. As entrevistas versaram sobre o uso do material disponibilizado pelo Estado; o modo de trabalhar a gramática; a posição do professor em relação às diretrizes oficiais e à formação profissional. Dentre as conclusões mais importantes dessa pesquisa, destacam-se a falta de continuidade entre as propostas de educação, como é o caso da

Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), que contradiz os PCN (BRASIL, 1998); a necessidade do estabelecimento de uma política pública em longo prazo, que assegure a continuidade de diretrizes para o ensino da língua portuguesa; o apreço pela gramática tradicional, evidente nas falas de todos os professores; a metodologia aplicada pelos professores, predominantemente tradicional, com uma clara defesa da memorização como uma prática necessária para o aprendizado. As posições da pesquisadora em defesa do ensino de gramática sustentam-se na concepção sócio-histórica da linguagem de Lev S. Vigotski, no conceito de enunciação de Mikhail Bakhtin e nas abordagens feitas por Geraldi (1981), Mendonça (2006), Bagno (1999; 2000; 2001), Possenti (1987; 1999), Marcuschi (1999; 2004) e Antunes (2007) do ensino da língua e da gramática na escola. Segundo a pesquisadora, o seu estudo “parte da concepção de linguagem como forma de interação e entende o ensino de gramática como o estudo que leva o aluno à percepção dos efeitos de sentido resultantes das construções linguísticas escolhidas numa situação enunciativa” (2011, p.12).

O estudo de Nóbrega (2012), por sua vez, teve como objeto de análise a concepção de gramática, presente no livro didático de Língua Portuguesa “*A Escola é Nossa*”, utilizado no 5º (quinto) ano do ensino fundamental, por escolas municipais de um município de Rondônia, confrontando-a com a concepção de gramática presente entre os professores. A autora, fundamentando-se “no conjunto de conhecimentos que caracterizam a gramática funcionalista” (2012, p.14), com base, especialmente em estudos de Neves (1997, 2002, 2004), Travaglia (2008) e Possenti (2007), verificou se a concepção de gramática veiculada pela obra e os objetivos propostos pelos PCN estavam em consonância, observando em especial se existe uma restrição do tratamento que simplifica o conteúdo gramatical em descrição. Aos professores foram aplicados questionários a fim de identificar as abordagens teóricas que orientavam o trabalho desenvolvido por eles.

Segundo conclusões da autora, o livro didático analisado ainda trata a gramática como um conteúdo isolado, revelando, portanto, uma prática questionável nos dias atuais. Para ela, há uma contradição entre o que a autora do livro propõe-se fazer, entre o que o PNLD verifica como aporte teórico satisfatório e a (pseudo) análise linguística realizada (2012, p.102). O livro didático analisado não partilha de abordagem reflexiva proposta pelo PCN, conforme pontua a pesquisadora. Por outro lado, os professores revelaram um conhecimento relativamente satisfatório das teorias linguísticas e isso, segundo ela, “potencialmente capacita os professores a sustentar os propósitos de uma educação linguística baseada na abordagem funcionalista, pautada nos propósitos defendidos pelos PCN (2012, p.103). Enquanto o livro fragmenta e isola

o componente gramatical, os professores defendem-no como subsidiário da produção textual e não como conteúdo desvinculado das experiências vivenciadas nas atividades de uso da linguagem. Para a pesquisadora, é importante que os professores tenham clareza sobre como a gramática funciona; por isso, defende o estreitamento das relações entre linguistas e pedagogos. Conforme salienta a autora, “as teorias linguísticas devem chegar aos ambientes escolares, motivando as bases para a construção do conhecimento e sobre a língua” (2012, p.104). Frisamos que, de acordo com a autora, a pesquisa não se estendeu ao domínio prático, pois avaliou a concepção de gramática explicitada nos discursos dos professores e não a sua concretização da prática.

No campo da Linguística, as pesquisas de Aparício (2006), Nóbrega (2012) e Santos (2015) dialogam com a Educação, uma vez que pesquisam temáticas que se aproximam e assumem caminhos metodológicos semelhantes. Este último investigou de que modo o ensino de análise linguística tem se modificado ao longo da última década e como os livros didáticos incorporaram essas mudanças. A pesquisa, de natureza documental, teve como *corpus* o Guia do Livro Didático de Português, do PNLD, do Ensino Fundamental II, dos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014, e a Coleção “Português: linguagens”, de Cereja e Magalhães, única presente em todas as edições do PNLD, uma das mais escolhidas entre os professores do ensino fundamental, do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano, em uma cidade do Estado do Paraná, a coleção sendo uma das mais distribuídas nacionalmente pelo PNLD é, portanto, representativa de como e do quanto as mudanças nos princípios e critérios do PNLD podem ter impactado na produção e na concepção do livro didático de Português (2015, p.50).

O estudo, segundo Santos (2015), partiu do questionamento sobre como as teorias linguísticas, pós-*virada pragmática*, chegam até a sala de aula e influenciam os modos de ensino de gramática. Tais teorias, assumidas como base para a sua análise, concebem a língua “como uma atividade, um processo discursivo e não como um produto fechado” (SANTOS, 2015, p.16) e constituem a perspectiva enunciativa e discursiva da linguagem, segundo a qual a interação verbal é a realidade fundamental da língua que se manifesta por meio da enunciação. Figuram entre as suas referências: Bakhtin (2009, 2011), Geraldi (1984), Castilho (2003), Faraco (2003), Marcuschi (2003), Neves (2006, 2010), Antunes (2003). O trabalho constata que o ensino da gramática numa perspectiva de análise linguística não se efetiva na coleção analisada. Conforme a autora, ainda prevalece, com muita frequência, um ensino prescritivo em detrimento de uma abordagem reflexiva e analítica da língua.

A pesquisa de Santos (2015) mostrou que, em dez anos, o PNLD aprimorou a compreensão do trabalho discursivo/pragmático com os conhecimentos linguísticos e, conseqüentemente, a perspectiva e os procedimentos de análise. Há, conforme a autora, um refinamento na compreensão dos conceitos que foram base para a elaboração do PNLD. Por outro lado, o livro didático, apesar de o Manual do Professor indicar uma inovação nas práticas de ensino de gramática, permanece muito preso a uma abordagem tradicional, principalmente no que diz respeito à apresentação dos conceitos e às propostas de exercícios. Ela ressalta, porém, que as propostas de reflexão textual, semântica e discursiva, estão se tornando cada vez mais acertadas e recorrentes ao longo dos anos. Mesmo assim, quando se trata de estudar conteúdos gramaticais, a metalinguagem, circunscrita ao nível frasal, ganha destaque.

Frisamos que os estudos que abordaram a temática do ensino da gramática nos livros e manuais didáticos, bem como em alguns documentos curriculares orientadores acerca de seu ensino, trazem resultados bastante semelhantes. Os documentos oficiais mantêm um discurso pautado nas inovações, na concepção de língua numa perspectiva discursiva e interacionista, porém, essas inovações não se efetivaram completamente nos manuais didáticos utilizados pelos professores. Os trabalhos revelaram que ainda predomina um ensino prescritivo, em que os conceitos são apresentados prontos, acompanhados por uma lista de exercícios que não possibilita uma reflexão sobre a gramática. Portanto, há um distanciamento entre as recomendações dos documentos norteadores e a efetivação de propostas didáticas que contemplem essas orientações ou concepções teóricas nos manuais didáticos. Isso indica que a didática do ensino da gramática permanece um desafio também quando se pensa em manuais didáticos e documentos norteadores do ensino.

No item que segue, trazemos as perspectivas de alunos e pais sobre a relevância do ensino da gramática na escola, temática de interesse da área da Linguística. Já na área da Educação, visualizamos uma preocupação maior com as concepções dos professores a respeito da importância da gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

2.1.2 As vozes de alunos, pais e professores acerca do ensino da gramática na escola

Embora pouco frequente nas pesquisas, o ensino de gramática na ótica de alunos e pais foi localizado em nossa revisão bibliográfica. Dois estudos abordam as representações e as expectativas dos discentes do ensino fundamental e do Ensino Médio, bem como dos pais de

alunos do Ensino Médio. Os estudos foram desenvolvidos por Montemór (2008) e Ferreira (2008), na área da Linguística.

Montemór (2008) investigou não apenas a importância de estudar gramática para a vida profissional, mas também observou se existem diferenças entre as representações dos alunos da rede pública e da rede privada, no que se refere à utilidade da gramática. Com isso, o estudo também teve o propósito de refletir se os professores de Língua Portuguesa devem ou não privilegiar o ensino das regras da língua padrão. O trabalho de Montemór (2008) evidenciou que os alunos tanto das instituições públicas quanto privadas consideram útil a aprendizagem da teoria gramatical, pois entendem que, ao aprender tal teoria, poderão conhecer e dominar a norma padrão da língua. Os alunos afirmaram, também, que isso iria beneficiá-los em suas vidas profissionais.

No estudo de Montemór (2008), o caminho metodológico assumido foi a pesquisa interpretativista e de diagnóstico. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 3º (terceiro) ano do Ensino Médio de uma escola particular e de escola pública, ambas localizadas em Pindamonhangaba/SP. Segundo a autora, foram confrontadas as respostas dos alunos da rede pública com as dos alunos da rede privada. Para que isso fosse possível, primeiramente, a autora desenvolveu uma pesquisa piloto, na qual perguntou aos alunos do 3º (terceiro) ano do Ensino Médio, jovens entre 16 e 17 anos, de uma escola privada, se gostariam de ter aulas extraclases sobre teoria gramatical. Pontua a pesquisadora que 90% dos alunos disseram ser favoráveis a ter aulas sobre a gramática, em horários extras. A partir disso, houve uma conversa informal para verificar as concepções dos alunos sobre as aulas de gramática, a sua importância na vida escolar e profissional. Com base nas falas mais recorrentes, elaborou-se um questionário de múltipla escolha, que serviu como apoio para a análise dos dados. Os dados foram tratados de forma qualitativa, também foi realizada uma análise estatística dos valores numéricos obtidos, a partir dos questionários aplicados.

A autora conclui que tomar a teoria gramatical como um conhecimento importante que contribui não apenas para o domínio da norma padrão, mas também para a capacidade de adequar a linguagem a diferentes contextos comunicativos é necessário. Revela, ainda, o valor social atribuído ao domínio da língua padrão pelos sujeitos ouvidos. Montemór (2008) recupera diferentes estudos sobre o ensino de gramática como para abordar a história da gramática recorre a Aroux (1992), Neves (2004) e Fávero (1996); sobre a crise do ensino de Língua Portuguesa a autores como Bechara (2005), Leite (1999) e Travaglia (2003); para analisar a utilidade do ensino de teoria gramatical, assume as considerações de Vigotski (2005) sobre

pensamento e linguagem e formação de conceitos; e apoia-se em estudos de Lipman (2001) para discutir a natureza do pensamento crítico. A autora justifica a utilização de teorias de diferentes procedências pela intenção de “promover a imbricação entre estas e o ensino da teoria gramatical na escola” (MONTEMÓR, 2008, p.19).

Já o estudo de Ferreira (2008)¹⁵ diferencia-se do trabalho anterior porque, além de considerar o que pensam os alunos do Ensino Médio, investigou também o posicionamento dos pais desses alunos acerca do ensino da gramática. Segundo a pesquisadora, o interesse pelo tema surgiu devido às constantes reclamações e aos questionamentos de pais e alunos face ao material didático utilizado, pois não apresentava teoria gramatical e limitava as aulas ao ensino de leitura e produção de textos. Muitos pais, inclusive, afirmavam, conforme mostra o estudo, que os seus filhos não estavam aprendendo “português”. Os dados revelaram que a maioria dos pais e dos alunos atribuiu uma significativa importância para o ensino e o domínio de regras da norma culta e considerou que, além de atividades de leitura e produção de textos, as aulas de língua portuguesa deveriam contemplar aulas de gramática. Para muitos alunos, professores e pais ensinar português significa ensinar gramática.

Ferreira (2008) investigou as expectativas de pais e alunos com relação ao ensino de Língua Portuguesa e utilizou, como caminho metodológico, a pesquisa qualitativa e, como instrumento de levantamento de dados, entrevistas, contendo perguntas objetivas a respeito da importância do ensino da teoria gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. Foram sujeitos da pesquisa pais e alunos das três séries do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino do sul de Minas Gerais. Ressaltamos que tivemos acesso apenas ao resumo desta dissertação.

Frisamos, no entanto, que os resultados apresentados pelas duas pesquisas mostraram a importância atribuída ao ensino da gramática, seja pelos alunos das escolas privadas e públicas, seja pelos pais. Eles consideram a aprendizagem da norma padrão da língua necessária ao bom desempenho no uso da língua e para a vida futura. Estudar a língua padrão é visto como uma forma de aprender português e, fundamentalmente, uma ferramenta importante para o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Ambas revelam o caráter da tradição que o ensino da gramática mantém em nossa sociedade. Aprender gramática significa aprender a falar e escrever corretamente e isso figura como condição para o desenvolvimento do cidadão.

¹⁵Não foi possível acessar o texto completo de Ferreira (2008). O estudo foi desenvolvido na Universidade de Taubaté – São Paulo (UNITAU). Conforme o que informa o *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade, o arquivo somente é liberado para alunos da instituição ou está retido por ordem do autor. As informações que trazemos neste texto foram identificadas no resumo.

As concepções dos professores sobre o ensino de Língua Portuguesa aparecem como temáticas pertinentes nos estudos da área da Educação. Lima (2013) investiga as representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, do sistema público de um município do Estado de Goiás, sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola. Para tanto, recorre à Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) e a conhecimentos dos campos de estudo sobre formação de professores e linguagem. Para a compreensão das representações dos professores, a autora busca referências em estudos de Bakhtin (2006), para quem “a prática discursiva não é uma ação individual, ela é de natureza social, pois está ligada às condições de comunicação e estão entrelaçadas às estruturas sociais” (LIMA, 2013, p.4), e em pesquisas de Vygotsky (2006, 2007), com vistas a destacar o conceito de mediação e a importância da interação na construção de significados sobre o mundo (2013, p.5).

Considerando como pressuposto o fato de que o livro didático é um dos materiais mais utilizados pelos professores, além de ser um dos meios principais de acesso à cultura letrada, tanto dos docentes quanto dos alunos, e também entendendo que o uso desse material na maioria das escolas brasileiras pode estar relacionado à formação inicial, Lima (2013) desenvolve um trabalho de campo em dois cursos de licenciatura em Letras, de instituições públicas de ensino superior de Recife: a UFRPE e a UFPE. Ao longo de três anos, foram realizados 156 contatos com professores para alcançar os índices de representação social deles. Ao iniciar com o estudo piloto para conhecer o universo nocional, foram realizadas entrevistas com seis professoras; na segunda fase, foram contatadas 100 professoras, valendo-se da técnica de associações livres para identificar a estrutura das representações sociais; na terceira fase, 50 professores foram entrevistados, o que possibilitou identificar o conteúdo representacional em formato contextualizado. As falas dos professores foram gravadas, transcritas e organizadas com o auxílio de dois programas computacionais: o software EVOC, usado para processar o material coletado com a técnica de evocações livres, e o software ALCESTE, utilizado para processar os textos recolhidos através das entrevistas.

A autora concluiu que, para os sujeitos da pesquisa, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa é constituído por elementos apoiados na valorização social do uso apropriado da língua na sociedade e nas práticas de leitura realizadas em sala de aula. De acordo com Lima (2013), as professoras consideram o fomento à leitura um dos princípios fundamentais a ser desenvolvido nas aulas de língua portuguesa, já que essa prática orienta outras práticas, como a escrita de textos.

Albuquerque (2015) aproxima-se do trabalho de Lima (2013). A pesquisa de Albuquerque (2015) assumiu conceitos da Análise do Discurso de linha francesa, abordados por Orlandi (2010,1990), Foucault (1985; 2008), Pêcheux (1995) e Maingueneau (2005), para identificar a imagem de profissionalidade que os docentes carregam e propagam, seja enquanto atuam em sala de aula ou quando falam sobre a sua profissão. Os sujeitos dessa pesquisa são docentes de cursos de licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, de universidades públicas federais situadas no Estado de Pernambuco. Segundo a autora, 18 professores autorizaram a observação de aulas e 11 deles preencheram questionários. O estudo também analisou materiais produzidos por agências multilaterais sobre o ensino superior, a saber: um relatório do Banco Mundial e uma Declaração da UNESCO. Albuquerque (2015) afirma que, entre os formadores de professores, prevalece a visão de profissionalidade que visa superar a imagem do docente transmissor de conhecimentos especializados para incorporar a figura do profissional do ensino que deseja ensinar aos futuros profissionais da educação básica as habilidades de linguagem escrita, necessárias ao desenvolvimento de uma vida mais plena, na qual possam utilizar essas ferramentas para agir em sociedade. Com isso, o autor deu visibilidade ao fato de que boa parte dos professores tem o desejo de melhorar as suas práticas e tornar-se um profissional que possa garantir aos alunos um ensino de qualidade.

Albuquerque (2015) e Lima (2013) revelaram a importância do ensino da Língua Portuguesa devido ao valor social e cultural que essa disciplina impõe para a vida em sociedade e para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao uso da língua. Além disso, ficou evidente, também, que as práticas de leituras assumidas pelos professores em sala de aula são um meio de oferecer aos alunos conhecimentos que poderão ser necessários para viver na sociedade atual e que a gramática é vista como um conhecimento que leva ao domínio da norma culta, conhecimento considerado de extrema importância para agir em sociedade.

Encontramos ainda dois estudos que apresentam uma aproximação com a temática estudada por Albuquerque (2015) e Lima (2013). Tratam-se dos trabalhos de Duarte (2014) e Cavalcanti (2015). O primeiro deles teve como objetivo analisar as relações que se estabelecem entre as concepções de linguagem do professor de Língua Portuguesa e a prática de ensino de análise linguística. Para atingir esse propósito, o pesquisador analisou as concepções presentes nos materiais didáticos, nos documentos oficiais, nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, bem como os diários de classe de professores. Para compreender a relação que se estabelece entre a teoria e a prática em relação ao trabalho com a análise linguística, ele também acompanhou as aulas de duas professoras da rede estadual de ensino de

Olinda/Pernambuco, que trabalhavam com turmas de alunos do 6º (sexto) e 9º (nono) ano do ensino fundamental, as quais também concederam entrevista ao pesquisador. Para Duarte (2014), não existe uma linearidade entre a concepção de linguagem que norteia o trabalho de cada professora e a prática de análise linguística efetuada em sala de aula. Afirma ainda que entre o domínio da teoria e a efetivação da prática podem haver muitas variáveis, dentre elas as escolhas didáticas do professor e as condições oferecidas pelas redes de ensino.

Cavalcanti (2015), por sua vez, objetivou identificar as concepções de língua, ensino e currículo nas propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa em uma escola do MST (Movimento dos Sem Terra). O estudo buscou também verificar as concepções de língua e currículo dos professores e as suas metodologias de trabalho em relação às especificidades da língua. Segundo o que afirma Cavalcanti (2015), os três professores investigados, que atuavam no ensino fundamental II de uma escola de rede municipal, localizada em um assentamento, não possuíam conhecimentos sobre as propostas educativas do MST, assim como não tiveram acesso aos documentos oficiais do movimento que abordassem reflexões sobre o ensino de língua naquela realidade.

Com base em estudos de autores que assumem a perspectiva do ensino respaldados pela Linguística, especialmente Antunes (2002), Geraldi (1997; 2009), Soares (2002) e Suassuna (2006), em Apple (2006) e Moreira (2003) e seus estudos sobre currículo, e em Arroyo (1999, 2005), Caldart (2009) e Fernandes (2009) sobre a educação no campo, Cavalcanti (2015) reitera que os professores organizam os seus trabalhos a partir das concepções que possuem sobre a língua. E entre essas concepções figura uma ideia de língua como algo que precisa ser ensinado para que os alunos possam interagir na sociedade, sendo aceitos por ela. Entre as três professoras pesquisadas, duas valorizam procedimentos didáticos próximos do ensino numa perspectiva tradicional.

Assinalamos que ambas as pesquisas abordam o distanciamento entre as concepções teóricas a respeito da língua e a prática realizada pelo professor em sala de aula. Nelas, é destacada a fragilidade dos professores em incorporarem em suas práticas as concepções teóricas que eles próprios defendem. Existe um afastamento entre o que diz sobre o ensino da língua e o que se faz na sala de aula. Estudos dessa natureza também apontam para a necessidade de avançarmos na discussão acerca da didática da língua, das questões metodológicas que permeiam o ensino da gramática, em especial, para criar oportunidades aos professores realizarem, em sala de aula, um ensino produtivo e eficiente aos alunos.

O estudo de Soares (2011), que abordou as crenças dos professores das séries iniciais do nível fundamental de uma rede municipal sobre o ensino de gramática, ajuda a compreender essa aparente contradição. Os dados indicam que, por um lado, os professores compreendem que o ensino da gramática precisa estar atrelado aos usos reais da língua; por outro, que muitas crenças dos professores estão ancoradas, visivelmente, em preceitos tradicionais. De acordo com o que relata Soares (2011), segundo os professores entrevistados, para que uma boa aula de gramática ocorra, é preciso considerar os seguintes fatores: estar relacionada com a realidade do aluno; haver motivação e interação entre os alunos; verificar-se a necessidade de assimilação dos conteúdos gramaticais, o acompanhamento do livro didático e a resolução dos exercícios que ele propõe e a manutenção da diversidade textual nas aulas. O estudo aponta também que as crenças dos professores em relação ao ensino de gramática têm relação direta com o processo formativo, as experiências vividas e o investimento acadêmico ao longo da carreira profissional.

As pesquisas de Duarte (2014), Soares (2011), Cavalcanti (2015) adotaram as mesmas bases teóricas na abordagem das concepções de linguagem, a saber: Bakhtin (2010), Travaglia (2006), Geraldi (1984), Marcuschi (2007). Na discussão sobre o ensino da gramática e a análise linguística, os autores recorreram, fundamentalmente, a Travaglia (2001; 2004; 2006), Geraldi (1984), Antunes (2002; 2009; 2007) e Neves (2004; 2007).

Outro estudo que caminha na mesma direção, publicado nos Anais da Anped Nacional, é o trabalho de Silva (2012), que analisou os depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o ensino da gramática, procurando focalizar mudanças em relação ao ensino tradicional da gramática escolar. Em conformidade com Silva (2012), as mudanças estão sendo incorporadas nos discursos dos professores, pois, nos depoimentos, eles expressaram as intenções de realizar um trabalho “prazeroso” de aspectos normativos, “a partir de textos” e no esforço de não identificação com a transmissão de regras e categorias gramaticais desvinculadas dos textos”, porém, na prática, segundo o autor, os professores não conseguem incorporar os discursos oficiais e tendem a manter um ensino tradicional, já que ainda existe uma crença de que é importante aos alunos aprender a reconhecer, classificar palavras e utilizar uma nomenclatura, pois isso ajudaria os estudantes a tornarem-se melhores leitores e produtores de textos.

Silva (2012) observa que, ao serem questionados se articulavam as aulas de gramática às atividades de leitura e produção de texto, todos os docentes responderam afirmativamente e a maior parte dos entrevistados afirmou também que usava os textos para extrair-lhes palavras de determinadas classes gramaticais. Conforme o pesquisador, isso mostrou que professores

usavam o texto como pretexto para o ensino da gramática. A pesquisa revelou que, para os professores, essa seria uma forma renovada de ensinar gramática, uma vez que as palavras não seriam mais apresentadas isoladamente, mas retiradas de um texto.

Ainda em relação à articulação entre o ensino de gramática e o trabalho com a leitura e a produção de textos, o estudo apontou que algumas docentes mencionaram que realizavam, em sala de aula, atividades de revisão dos textos produzidos pelos alunos e, nessas revisões, consideravam alguns aspectos gramaticais, como pontuação, escrita correta de palavras, os significados das palavras, o sinônimo, a conjugação dos verbos. Todos os docentes revelaram, em seus depoimentos, ter mudado a sua forma de ensinar gramática; a metade deles afirmou que a mudança relacionava-se ao uso de textos para as aulas de gramática. Convém destacar que os professores participantes dessa pesquisa tinham formação em Pedagogia, com exceção de um, sendo que dois deles já haviam realizado curso de pós-graduação na área de educação.

Com base nos estudos apresentados neste tópico, é possível verificar que, apoiados na tradição, alunos, professores e pais entendem que a gramática deve ser ensinada na escola, porém, os estudos sinalizam as fragilidades dos professores para estabelecer uma aproximação coerente entre as perspectivas teóricas e as possibilidades metodológicas que envolvem o processo de ensinar e aprender a gramática.

Na seção a seguir, apresentamos outro núcleo de investigações que envolve o ensino da gramática, voltado mais especificamente ao âmbito da relação entre a formação de professores de Língua Portuguesa e a sua atuação em sala de aula.

2.1.3 Formação de professores de Língua Portuguesa e o ensino da gramática: fragilidades e potencialidades

Na área da Linguística, encontramos estudos relativos à formação de professores e à prática na sala de aula, apontando para a necessidade de repensar os cursos de formação de professores. Um estudo que caminha nessa direção é a tese de Azevedo (2012). Esse trabalho procurou analisar a formação do professor de Língua Portuguesa e as suas implicações na sala de aula, observando, para isso, a atuação de alunos-mestres no contexto escolar, durante a realização dos estágios supervisionados. De abordagem etnográfica e de natureza interpretativista, o estudo fez-se mediante o uso de diferentes instrumentos de coleta de dados - relatos de experiências e depoimentos produzidos pelos estagiários; notas de campo dos

alunos-mestres e da pesquisadora; observação sistemática dos encontros de socialização ocorridos após cada semestre; entrevistas e análise da matriz curricular do curso de Letras da instituição em estudo. A autora concluiu que, mesmo com uma redução de disciplinas teóricas e com o aumento na carga horária de estágios, os alunos-mestres privilegiaram o ensino prescritivo, fundamentado numa concepção de língua como sistema, direcionando o ensino na contramão da abordagem funcionalista da língua. Acusavam o curso do qual faziam parte de possuir um caráter conteudista, desatrelando teoria e prática nas aulas de gramática, o que lhes ocasionou muitas dificuldades durante a realização do estágio. Porém, com base em estudos da Linguística Textual, da Linguística Aplicada, em especial de autores como Marcuschi (2001, 2008), Koch (1989, 1997, 2002, 2003), Geraldi (1996), Travaglia (1996, 2003), Possenti (2003) e Antunes (2003, 2007, 2009, 2010), e da Teoria Histórico-Cultural, a pesquisadora afirma que existe uma tendência de os alunos usarem um conhecimento tácito, de rotina, quando optam por um ensino prescritivo da gramática, seguindo as referências práticas oferecidas pelos professores regentes. A autora destaca fragilidades que precisam ser revistas ao organizar-se o currículo de um curso de formação de professores, entre elas a de os próprios professores da universidade apresentarem limitações ao ensinar conteúdos gramaticais, a do distanciamento entre a teoria e a prática e a da urgência em pensar propostas metodológicas para o ensino da gramática nos espaços de formação de professores.

Próximo da temática proposta por Azevedo (2012), localizamos, na área da Educação, um estudo que procurou compreender a relação entre a formação do professor de Língua Portuguesa e o uso do livro didático. Segundo a própria autora, Lima (2015), o uso do livro didático é comum na maioria das escolas brasileiras e isso pode estar relacionado à própria formação inicial do professor. Essa pesquisa foi desenvolvida com acadêmicos do curso de Letras, em instituições de ensino superior em Recife. Segundo o que revelou o estudo, os cursos de Letras investigados reservam em seus currículos, conforme o que orientam as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica em nível Superior (BRASIL, 2002), as disciplinas de formação para a docência para a segunda metade do curso. Porém, as matrizes curriculares desses cursos são, em sua maioria, constituídas por disciplinas teóricas de formação específica. Conforme o que verificou a pesquisadora, existe espaço para a discussão sobre os livros didáticos, mas não em todas as disciplinas do curso. Destaca, ainda, que, nos documentos analisados (matrizes curriculares dos cursos e dos programas das disciplinas de formação para a docência), essa temática está apresentada de forma bastante ampla, com pouca indicação das especificidades do tema.

O estudo de Lima (2015) revelou ainda que os docentes consideram a universidade um espaço privilegiado de formação do professor, porém, essa formação deve ser crítica e reflexiva, para que o futuro docente de Língua Portuguesa seja capaz não apenas de dominar os conhecimentos teóricos, mas que tenha condições de didatizá-los. Para ampará-la na discussão sobre currículo, a autora utilizou as ideias apresentadas por Sacristán (1998), Moreira (2015), Gatti e Nunes (2010) e, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, apoia-se em estudos de Geraldi (1987; 1997), Soares (2002) e Suassuna (2006).

Os professores desses cursos reconhecem a importância das disciplinas para a formação da docência e da discussão sobre o uso do livro didático para a formação de um professor autônomo e autor de suas próprias práticas, porém, muitas questões ficam em aberto quando a discussão é sobre o uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa. Lima (2015) exhibe mais uma fragilidade na formação dos professores para a Educação Básica: o espaço reduzido para a discussão do uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa. Muitas vezes, os cursos de formação inicial não conseguem formar um professor autônomo e reflexivo, conforme previsto por Zeichner (1993; 2003) e Schön (2000). Em várias circunstâncias, o livro didático acaba sendo considerado pelo professor a única ferramenta didática possível, mesmo tendo clareza de que não possui uma efetiva competência para avaliar a sua eficácia.

O trabalho de Cabral e Muniz (2015) remete a uma pesquisa colaborativa, desenvolvida junto a três professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município de Jequié/BA, que teve como objetivo compreender como os professores mobilizam os conceitos de gramática, análise linguística e gêneros textuais em um processo de reflexão que visa promover uma relação entre os saberes da prática e os saberes teóricos. As pesquisadoras, mediante a realização de sessões de estudo com as professoras, concluíram que o acesso a teorias sobre o ensino da língua deve vir acompanhado por uma apropriação crítica e reflexiva da prática exercida pelo professor de Língua Portuguesa e que há a necessidade de estudos que possibilitem a compreensão sobre como os docentes apropriam-se dos conceitos do campo da Linguística no fazer pedagógico.

Esses estudos acerca da formação dos professores e da sua atuação em sala de aula evocam a importância das instituições formadoras na preparação dos profissionais da docência, nas referências que difundem sobre o ensino da língua e da gramática, particularmente, nas relações entre teoria e prática. Disso resulta o eixo do próximo tópico de nossa revisão, o qual focaliza estudos que problematizam a aproximação entre a Educação Básica e a instituição

formadora de professores e, mais especificamente, as práticas de ensino de gramática desenvolvidas pelos docentes.

2.1.4 As práticas de ensino da gramática nas escolas: mudanças e permanências

A maior parte das problemáticas das investigações que compõe o nosso estado de conhecimento volta-se para o âmbito do trabalho docente. Situado na área da Educação, está o estudo de Tenório (2013) que teve como propósito investigar as práticas de ensino de duas professoras de língua portuguesa que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de um município do estado de Pernambuco. A pesquisa buscou compreender elementos das práticas docentes que revelavam permanências e mudanças do/no ensino tradicional da gramática mediante um trabalho com a análise linguística. Em conformidade com a autora, foi possível perceber um movimento entre permanências e mudanças no ensino da gramática. Em uma das duas práticas observadas, quatro elementos relevantes destacavam-se: a relação da professora com o livro didático adotado pela rede de ensino, ora de rejeição, em virtude de propor um ensino transmissivo, ora de referência, principalmente quando se voltava para conteúdos gramaticais; a ênfase no trabalho com os textos, promovendo a leitura e a produção, buscando uma articulação entre esses eixos e a análise linguística, através da leitura e reescrita dos textos e do modo como abordava os conteúdos gramaticais, apresentando práticas que iniciavam com as classificações, mas que se ampliavam à medida que envolviam os sentidos dos recursos da língua nos textos. A segunda professora também apresentou práticas que contemplavam elementos de permanência e mudanças em relação ao ensino de gramática, dentre eles: o uso do livro didático da escola, usado de uma maneira superficial para as aulas de gramática e a utilização de outro manual didático que também tratava dos conteúdos de forma transmissiva, mesmo revelando em seu discurso o objetivo de realizar um trabalho diferenciado; o ensino de conceitos, classificações, nomenclaturas e a tentativa de abordar a língua em uso. Segundo o que revelou a pesquisa, o trabalho dessas professoras evidencia as permanências de um ensino voltado para as classificações, sem, no entanto, deixar de abrir espaços para a reflexão, por exemplo, sobre a relativização das classes gramaticais e sobre algumas questões da norma linguística privilegiada e a tentativa de articular os eixos de ensino, realizando reflexões sobre textualidade e normatividade.

Outro estudo que também procurou entender como os professores do ensino fundamental ensinam a língua nas aulas de Português foi o de Souza (2015). O autor investigou professores do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano de escolas municipais e estaduais de um município do estado de Rondônia. Os resultados reconhecem o esforço dos professores para trazer para a sala de aula, tanto na rede municipal como na estadual, práticas que se aproximem do documento que norteia o ensino da Língua Portuguesa, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). No entanto, as questões relativas ao ensino da gramática normativa ocupam um lugar de destaque nas práticas desenvolvidas por aqueles professores. Em consonância com o pesquisador, essas práticas estão distantes de um ensino pautado na língua como um “corpus social” e as práticas sociais de leitura e escrita têm pouco destaque nas aulas de Língua Portuguesa.

Uma pesquisa que se aproxima do estudo de Souza (2015) é a de Camilotto (2014), que também analisou como a Língua Portuguesa é ensinada em uma escola de rede municipal de um município do estado de Santa Catarina, no quarto ciclo da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Apoiando-se nos estudos de Bakhtin e em autores da Linguística, como Marcuschi (2001, 2004, 2008), Neves (2008,2010), Koch (2002, 2003, 2011, 2012), Geraldi (1997, 2004, 2010), Travaglia (1995, 2003, 2004, 2011) e Antunes (2003, 2009), a pesquisadora procurou verificar se a professora da referida escola considera em seu trabalho uma abordagem funcionalista da língua, priorizando a formação de sujeitos críticos e autônomos no uso da língua. Concluiu, no entanto, que há o predomínio de uma postura normativista no que se refere ao ensino da língua materna.

Em diálogo com a pesquisa de Camilotto (2014) está a de Alcântara (2012). A autora analisou o universo da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, especialmente da gramática. Com base na Teoria da Enunciação, especialmente com as contribuições de Orlandi (1989), sustentando que a abordagem da língua deve ocorrer a partir do contexto social e no universo da tensão humana em que atua (2012, p.57) e na abordagem etnográfica, a pesquisa procurou compreender o discurso dos professores da EJA, bem como verificar os fatos ocorridos em sala de aula, tendo como recursos para a produção dos dados observações, questionários semiestruturados com 15 professoras da rede municipal de educação de Salvador – Bahia e produções escritas dos alunos, realizadas em sala de aula por turmas do I e II Segmentos da EJA. Essa investigação revelou a presença de um ensino de gramática que prioriza nomenclaturas e atividades descontextualizadas, o uso do texto como pretexto para o ensino da gramática, o uso da cópia como atividade, o uso de atividades

infantis para um público adulto, um discurso que incorpora novas tendências, mas que, na prática, ainda guarda resquícios de teorias ultrapassadas, entre outros. O estudo reitera, portanto, a necessidade de atualização das concepções de aprendizagem e de que consiste o ensino de língua por meio da inserção no contexto social. Por isso, baseada nas concepções de linguagem abordadas por Geraldi (2006) e por Possenti (2006), Koch (1998) e Marcuschi (1997, 2001, 2002), a autora defende que o ensino da gramática não deva estar centrado no ensino da norma, mas deva partir dos textos dos alunos, “das necessidades que eles têm sobre a língua, e não de um ensino a partir de uma disciplina isolada, a chamada gramática, desvinculada da leitura e da produção dos textos” (ALCÂNTARA, 2012. p.23).

Aproximam-se desses resultados os obtidos por Manini (2015). A autora buscou verificar as condições do ensino de Português na rede pública de Campinas/SP, mais especificamente em três turmas do 3º (terceiro) ciclo do Ensino Fundamental (6º e 7º anos), nas quais atuava como professora, a partir da implantação do sistema por ciclos, ocorrido em 2006, e da divulgação das diretrizes curriculares municipais, em 2010. Entre as suas conclusões está a constatação segundo a qual a prática docente está dominada pelo senso prático, isto é, “há as prescrições, as normatizações, orientando, sinalizando possibilidades; e há a prática, impregnada pelo senso prático com situações que escapam, que desregulam tanto a prática idealizada pelo professor quanto as prescrições” (MANINI, 2015, p.186).

Já na área da Linguística, localizamos o estudo de Costa (2012), que analisou o desenvolvimento da autonomia de alunos do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa, em especial no trabalho com a gramática. Para isso, a autora buscou o conceito de autonomia nos documentos oficiais, particularmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e na LDBEN (BRASIL, 1996). A pesquisadora desenvolveu uma prática em sala de aula com alunos do 2º (segundo) ano do Ensino Médio, na qual abordou o conceito de “predicado”, baseando a sua análise na Teoria da Enunciação, de Antoine Culioli. Os dados desse estudo mostraram que os alunos não conseguiram fazer uma análise consciente sobre a língua, não passando das análises epilinguísticas para as metalinguísticas, mesmo os que são considerados “bons” alunos. Por isso, segundo a pesquisadora, apresentaram dificuldades em lidar com atividades analíticas e reflexivas sobre a língua. Para ela, é importante que haja o exercício de pensar sobre a língua, mas não apenas um pensar sobre classificações, como foi o caso dos predicados. Salienta a autora que deve ocorrer um pensar que possibilite aos alunos a autonomia em relação ao uso consciente da língua. Em relação à linguagem, o sujeito poderia tornar-se

mais apto para fazer as suas escolhas, atingir os seus objetivos e representar-se no mundo caso lhe fossem possibilitadas condições de refletir acerca do funcionamento da língua.

Como a inovação é produzida nas aulas de gramática no Ensino Fundamental II, essa foi a questão norteadora do trabalho de Aparício (2006). Para esse estudo, a pesquisadora baseou-se nas noções de trabalho prescrito/trabalho realizado, provenientes de abordagens que compreendem o ensino como trabalho, desenvolvidas no campo da Educação, a saber, Amigues (2002; 2004), Saujat (2004), Faita (2004) e Machado (2004), e como atividade mediada por instrumentos semióticos (SCHNEUWLY, 2000; 2005). A estudiosa assumiu uma perspectiva etnográfica, a fim de observar o movimento do objeto de investigação em seu contexto natural e mediante os significados que as pessoas atribuem-lhe, auxiliada pelos seguintes instrumentos metodológicos: anotações em diários de campo, questionários, relatos, entrevistas pesquisador/professor, gravação em áudio de interações entre pesquisador/professor e professor/alunos. Foram analisadas, ainda, as propostas para o ensino da gramática apresentadas por documentos oficiais – PCLP (Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau, do Estado de São Paulo) e PCN para o 3º (terceiro) e 4º (quarto) ciclos – e por livros didáticos utilizados pelos professores.

Dentre as prescrições que orientam o trabalho do professor estão propostas de inovação para o ensino da gramática, que são imprecisas, de acordo com a pesquisadora, devido à presença de um amálgama de abordagens teórico-metodológicas e à superficialidade com que noções e conceitos são veiculados pelos documentos. Em suas conclusões, ela aponta que os professores têm consciência desse caráter sucinto e amalgamado das propostas curriculares oficiais e da necessidade de aprofundamento de discussões sobre as noções veiculadas por esses documentos, bem como têm clareza sobre a impossibilidade da transposição direta de conhecimentos teóricos para a sala de aula e de que o domínio desses conhecimentos não é condição única nem suficiente para a inovação das aulas. Eles também entendem claramente as deficiências dos livros didáticos em relação ao ensino da gramática. No que concerne ao trabalho realizado pelo professor em sala de aula, os resultados mostraram que os professores que buscam a inovação na sala de aula produzem algumas respostas comuns, entre elas: a inclusão do nível semântico-pragmático na análise de categorias da gramática tradicional; o estudo das categorias da gramática tradicional usando procedimentos de análise e descrição disseminados pela Linguística; a contextualização do estudo de categorias da gramática tradicional por meio da explicitação dos procedimentos de descrição. Porém, de acordo com a pesquisadora, é possível visualizar as dificuldades que esses professores enfrentam ao buscarem

a articulação dos discursos oficiais inovadores sobre o ensino da língua com as práticas nas salas de aula. Para ela, “o trabalho do professor, mais especificamente a produção da inovação de ensino de gramática pelo professor em sala de aula é uma realidade social complexa, no sentido definido por Morin (1996), de um todo que comporta um emaranhado de ações, de interações e de retroações” (APARICIO, 2006, p.20). As suas referências, além das expostas, agregam autores de base sociocognitiva-interacional da área da Linguística, tais como Mondada (1994), Marcuschi (2000; 2001), Koch (2005) e filiam-se à perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada.

Um estudo que se aproxima da temática abordada por Aparício (2006) consta na dissertação de Scafutto (2007), que teve como objetivo identificar a concepção de gramática que permeia a prática docente de professores no ensino de Português. A autora, diferentemente de outros trabalhos já citados, indicou que, pelo discurso pedagógico dos professores, há uma predominância da concepção normativa da gramática, ancorada na concepção normativa de língua, mesmo que se observe, por exemplo, a utilização de textos e seus diferentes gêneros, já que, em muitas ocasiões, o texto é usado como pretexto, reduzindo-o a um objeto de ensino que se delimita em si mesmo, ou seja, o texto é pretexto para o ensino da gramática, da leitura e da escrita, tomadas como atividades não complementares. Além disso, pontua que, nos discursos dos professores entrevistados, vêm à tona vozes que permitem evidenciar múltiplas imagens, apontando para a constituição heterogênea e, ao mesmo tempo, paradoxal do sujeito-professor. Para a pesquisadora, em todo o discurso do professor, ressoa um discurso já dito que ressoa em outro, construindo, assim, uma cadeia interdiscursiva infinita. O entendimento do professor como um sujeito portador de uma pluralidade, construída na relação com o outro, é um convite para a busca de mudanças, como, por exemplo, a ampliação de cursos de formação, que possibilitem às professoras ultrapassar a visão convencional da linguagem, para entendê-la como uma forma de interação entre os sujeitos. Neste sentido, Scafutto (2007) defende que a concepção interacionista precisa entrar em cena nas aulas de Língua Portuguesa.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, Poll (2008) analisou as relações entre o saber científico e a prática social da linguagem. Tomando como *corpus* teses da área da Linguística, a autora buscou compreender por que o ensino da gramática continua pautando as aulas de Língua Portuguesa nas escolas, mesmo após a Linguística ter apontado as falhas nos compêndios que prescreviam tal ensino. A pesquisadora apresenta quatro fatores responsáveis pela continuidade do ensino tradicional da gramática, a saber: a metalinguagem veiculada nas gramáticas e as regras normativas são legitimadoras da norma padrão; as discussões teórico-

acadêmicas em relação à norma padrão e ao seu ensino apresentam desencontros; o domínio da norma padrão é uma forma de reconhecimento social; os estudos linguísticos são de caráter eminentemente teórico-investigativos, ou seja, voltadas para si mesmos e para a ciência.

A autora toma como base teórica para a sua análise os estudos da Sociolinguística, da Linguística Teórica e da Linguística Aplicada, dentre os quais figuram autores como Possenti (1996; 2002; 2003), Bagno (1998; 2001; 2002; 2003; 2007), Koch (2001), Bortoni-Ricardo (2004; 2006), Geraldi (2002), Marcuschi (1998; 2001; 2004), Orlandi (2001), Perini (2002; 2004) e, com maior destaque, Neves (1991; 2000; 2002; 2003).

Compreender como os professores estão incorporando as novas concepções de ensino da Língua Portuguesa, especialmente, o ensino de gramática, também foi a intenção de Silva (2009). Para a pesquisadora, uma das principais perspectivas teórico-metodológicas contrapostas ao ensino tradicional de gramática, a análise e a reflexão linguística, ainda tem sido uma prática pouco assumida pelos dois professores observados no exercício do seu trabalho junto à rede municipal do Recife/PE. Os resultados mostraram que existe uma diversidade de perspectivas teórico-metodológicas no trabalho pedagógico com o eixo da análise e reflexão sobre a língua. Uma das possíveis causas dessa variação, segundo Silva (2009), pode ser atribuída à formação profissional inicial e continuada dos professores, enquanto a outra possível causa pode estar relacionada à dificuldade que muitos professores apresentam em trabalhar com conteúdos de ensino e programas curriculares pouco precisos quanto ao princípio orientador da progressão de conhecimentos escolares, o que, certamente, impede o professor de avançar no trabalho desenvolvido nas aulas de gramática.

Outros três estudos ainda voltam os seus interesses para as práticas dos professores de Língua Portuguesa: Gonçalves (2013), Miranda (2014) e Cheron (2004)¹⁶. Acreditando na necessidade de buscar um ensino que vise ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, em contraposição a um ensino estático e fragmentado da língua, Gonçalves (2013) procura investigar como esse trabalho está sendo desenvolvido na sala de aula e verificar se os docentes realizam a transposição didática, se contemplam nas aulas as várias gramáticas (normativa, descritiva, internalizada) e se exploram a variação linguística, tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A sua pesquisa, de tipo estudo de caso, teve como campo uma classe de 9º (nono) ano do ensino fundamental II de escola da rede

¹⁶ O texto de Cheron (2004) está fora do recorte temporal que fizemos, uma vez que foi publicado em 2004. No entanto, por se tratar de uma pesquisa que investiga a prática do ensino da gramática em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco de nosso estudo, e por ser um dos poucos trabalhos voltados a esse nível de ensino, consideramos pertinente agregá-lo ao *corpus* analisado.

pública estadual de São Paulo, e, como instrumentos e documentos a serem analisados, planejamentos anuais das professoras, análise de aulas e aplicação de questionários aos docentes envolvidos, documentos oficiais, entre eles, Projetos Político-Pedagógicos das instituições participantes, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e LDBEN 9394/96.

Um dos resultados produzidos por essa investigação revelou que, mesmo os professores tendo consciência da importância do ensino da Língua Portuguesa e de seus objetivos, bem como um conhecimento das teorias que embasam um ensino funcional da língua, muitos deles demonstraram dificuldades em desenvolver um trabalho diferenciado com a língua, ou seja, um trabalho que pudesse priorizar a reflexão sobre o seu funcionamento, como algo necessário para o desenvolvimento de uma competência comunicativa, essencial, por sua vez, ao exercício da cidadania.

Em sua pesquisa, Miranda (2014) analisou a gramática reflexiva como um instrumento¹⁷ importante para a produção textual escrita. A pesquisa desenvolveu-se por meio de um estudo de caso, envolvendo alunos do 9º (nono) ano do ensino fundamental. Esse trabalho apresenta uma proposta de sequência didática para a produção de um artigo de opinião. Da sequência, faz parte uma proposta de reflexão linguística pautada pela gramática reflexiva como instrumento para o desenvolvimento das competências gramaticais dos estudantes. A autora defende que o estudo gramatical na sala de aula é importante para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos; porém, esses estudos só apresentarão bons resultados se priorizarem a reflexão no processo de análise gramatical. Considera também que os estudos gramaticais devem estar relacionados ao uso dos recursos linguísticos, envolvendo os gêneros textuais e a situação comunicativa.

Um único estudo abordou o ensino da gramática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se da pesquisa desenvolvida por Cheron (2004) na área de Linguística. Essa pesquisa objetivou analisar como se dá o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e, dentro dele, especialmente, o ensino gramatical. A pesquisadora parte do

¹⁷Travaglia (2006), ao referir-se à gramática reflexiva, afirma que ela diz respeito ao trabalho de reflexão sobre recursos linguísticos que o aluno ainda não domina, com o objetivo de levá-lo à aquisição de novas habilidades linguísticas e não, unicamente, um trabalho de reflexão de elementos linguísticos que o aluno já domina. Compreendida dessa forma, a gramática reflexiva possibilita um ensino produtivo e não simplesmente uma descrição sobre o funcionamento do sistema linguístico. Considerando as ponderações de Travaglia (2006), acreditamos que a gramática reflexiva não se trata de um instrumento, mas de uma possibilidade de refletir conscientemente sobre todas as propriedades da língua, desencadeando um processo de ensino e aprendizagem produtivo e potencialmente mais eficaz.

pressuposto segundo o qual, de acordo com a teoria sociointeracionista da linguagem, o texto deve ser o centro desse processo e o seu estudo deve envolver três práticas interdependentes: leitura, análise linguística, incluída a gramática, e produção textual. Como resultados de uma investigação de abordagem etnográfica em Linguística Aplicada, desenvolvida junto a uma turma de 4º (quarta) série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Londrina/PR, que focalizou o processo teórico-metodológico deflagrado pelo professor ao desenvolver o ensino da gramática, temos: faz parte das aulas o uso frequente de diferentes textos, no entanto, a leitura dos textos praticamente não ultrapassa o nível de decodificação, pois o “texto tem primazia sobre o leitor, no qual os sentidos são homogêneos, únicos e transparentes” (CHERON, p.77); a produção textual dos alunos, mesmo que tenha espaço na sala de aula, não é vista “como fonte de (possíveis) problemas, sejam eles de ordem estrutural, sintática, etc.” (CHERON, p.78); a refacção textual resume-se a “passar o texto a limpo”(p.78); os conceitos gramaticais abordados de forma tradicional e expostos de maneira não satisfatória, criando, por vezes, condições para que os alunos internalizem exemplos cujas analogias podem estar comprometidas; a gramática não está vinculada aos textos, caracterizando um ensino descontextualizado, não abordando a perspectiva das três práticas interdependentes: a leitura, a produção textual e a análise linguística; reforça-se a crença de que a variante padrão, socialmente privilegiada, deve sobrepor-se às demais variantes.

Para a realização dessa pesquisa, foram gravadas vinte aulas consecutivas de Língua Portuguesa com o intuito de observar como a gramática é inserida no contexto da aula; qual é o seu papel e se há ou não dificuldades por parte da professora em trabalhar com a gramática contextualizada¹⁸. Além disso, foram aplicados questionários a serem respondidos pela professora, sujeito da pesquisa, com o propósito de observar se o discurso produzido por ela condizia com a real prática desenvolvida em sala de aula.

A pesquisa de Noadia (2009), localizada na área de Linguística, ao tentar compreender como os professores estão incorporando, em sala de aula, as diferentes propostas de ensino para o trabalho com a análise linguística, adotou a pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, sendo os principais instrumentos de coleta de dados: a observação participante com 25 aulas gravadas em áudio e transcritas em fichas; as notas de campo; as entrevistas semiestruturadas com os professores e a consulta aos cadernos dos alunos. A autora destaca a importância da

¹⁸Gramática contextualizada, conforme a autora, é a gramática que “deve estar relacionada com a leitura, com a produção textual. Ou seja, a gramática deve ser contextualizada, deve-se ter um motivo real, concreto para estudá-la” (CHERON, 2004, p.21).

“triangulação dos dados, pois em pesquisas de cunho etnográfico é bastante comum a utilização de diferentes métodos de coleta de dados (2009, p.76).

Kaodoiniski (2015) teve a intenção de compreender, por meio de uma pesquisa bibliográfica, as concepções de gramática normativa, descrita e internalizada, buscando aproximações com concepções de ciência e observando se elas apresentam contribuições ao ensino de língua materna na Educação Básica. Segundo afirmações da autora, a gramática descritiva procura descrever a língua para perceber os seus próprios usos, podendo ajudar o aluno a compreender o funcionamento linguístico; a gramática internalizada pode trazer benefícios ao ensino de língua portuguesa porque reconhece e não desvaloriza as regras de língua apreendidas pelos alunos nas suas comunidades de fala, sugerindo ao professor que identifique a realidade linguística dos alunos, para, assim, poder elaborar propostas de atividades que aproximem os alunos de outras formas de expressão. O estudo apresentou, como proposta alternativa, a realização de atividades que contemplem o texto e o discurso, tal procedimento, segundo a autora, iria ao encontro da concepção de ciência alicerçada em características como a unidade, a complexidade e a visão sistêmica.

Entre os trabalhos difundidos nas reuniões da ANPED que se aproximam desse núcleo de problematização encontram-se os de Albuquerque (2011), Morais (2002) e Miller (2003)¹⁹. No primeiro deles, a autora apresenta mudanças teóricas enfatizadas pelos documentos oficiais, tendo como base a concepção interacionista da língua. Tais orientações implicam recriar em sala de aula contextos significativos de leitura e produção de textos. Para verificar como os professores têm se apropriado dessas novas concepções sobre o ensino da Língua Portuguesa, a autora faz uma análise do discurso do professor e sobre como ele incorpora essas mudanças em sua prática de sala de aula. Diante do discurso hoje bastante difundido, tanto nos textos oficiais como em outros materiais aos quais os professores têm acesso, segundo o qual o fundamental é trabalhar diferentes textos na sala de aula, o trabalho apresenta que, conforme as professoras, devem ser enfatizados dois blocos de conteúdo: “o novo”, os textos, que têm sido priorizados por elas, e o “antigo”, relacionado aos conteúdos ortográficos e gramaticais, que, por serem bastante arraigados na tradição do ensino, é difícil desconsiderar. De acordo com o estudo, existem algumas tentativas de trabalhar a gramática por meio de textos, mas os professores de modo geral sentem-se inseguros em relação a esse procedimento e acabam

¹⁹Nos estudos Moraes (2002) e Miller (2003), há um mapeamento dos Anais da Anped Nacional, de 2000 a 2015. Por isso, incorporá-los ao nosso estudo contribui para o estado do conhecimento, já que dão relevância a estudos gramaticais e, especialmente, aos anos iniciais, focos de nossa investigação.

utilizando-os como pretexto para o ensino da gramática. O estudo revelou, além disso, que a forma como o texto é trabalhado ainda é tradicional, pois é necessário que o professor ensine primeiro para os alunos o que é texto, as suas características, para, depois, eles lerem e produzirem.

O estudo de Morais (2002) teve como problemática a seguinte questão: “Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino daquilo que hoje os especialistas denominam ‘análise linguística’ ou ‘conhecimentos linguísticos’ ou ‘análise e reflexão sobre a língua’”? O pesquisador analisou as concepções e as práticas de professoras de turmas de 3ª (terceira) e 4ª (quarta) séries do ensino fundamental e constatou que o espaço ocupado pelas atividades de produção textual, nas salas de aula, aparecia desconectado de situações de reflexão sobre a língua; não lhe pareceu evidente a necessidade de os alunos debruçarem-se sobre os seus próprios textos a fim de melhorá-los ou aproximá-los das conformações dos gêneros textuais socialmente valorizados. Morais (2002) afirma ainda que não considera eficaz continuarmos prescrevendo um ensino de língua que apenas privilegie a produção e a compreensão de textos, sem avançarmos no debate acadêmico e pedagógico sobre como tratar, em sala de aula, o amplo eixo didático chamado análise linguística.

Na edição de 2011, Souza (2011) apresenta um estudo em que analisou as práticas de professores do 2º (segundo) ano do segundo ciclo do ensino fundamental, buscando compreender como os professores elaboravam as suas aulas no que diz respeito à análise linguística. O interesse desse estudo foi, fundamentalmente, aprender como as professoras estavam se apropriando das novas prescrições para o ensino da língua e gramática e efetivavam-nas nas práticas de sala de aula. A autora compreende que vivemos um período de transição no que se refere à análise linguística, uma vez que os professores conciliam os modelos tradicionais da gramática com algumas inovações. O estudo mostrou, ainda, que as docentes têm passado por momentos de conflitos e reestruturações tanto no que concerne à validação do ensino (ou não) de determinados conteúdos gramaticais, como em relação aos objetivos para o ensino da língua na escola e que tais posturas refletem-se na tentativa de aproximar as práticas de ensino às orientações provenientes das instâncias acadêmicas.

Na mesma direção, Miller (2003) destacou a importância das atividades epilinguísticas no processo de aprendizagem do texto escrito. Considerando a atividade epilinguística como o “exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização”, que difere da atividade linguística voltada ao ato de ler e escrever e da atividade metalinguística que supõe a capacidade de falar sobre a

linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo (2003, p.01), a autora salienta que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo geral, a aprendizagem da escrita de textos tem ocorrido de forma desarticulada da aprendizagem da gramática da língua materna, cujo ensino está centrado na realização de atividades que dão prioridade aos aspectos descritivos dos fatos linguísticos. A pesquisadora afirma ainda que a produção textual não envolve os estudos gramaticais realizados pelos alunos, os quais ocorrem de forma isolada ao contexto das produções das crianças.

O destaque que deve ser feito a esse trabalho relaciona-se ao fato que Miller (2003) abordou a questão do ensino da língua, reportando-se às reflexões que as crianças fazem sobre a língua. A autora chama a atenção para o fato que a produção textual acaba “*não sendo afetada*” pelos estudos gramaticais realizados pelos alunos, ou seja: “o aluno não incorpora a ela os conhecimentos metalinguísticos adquiridos pelos estudos da gramática” (MILLER, 2003, p.01). Para ela, são necessárias a integração entre a atividade de produção de textos e a atividade de análise linguística voltada à sistematização dos conhecimentos. A autora traz como uma das contribuições mais importantes do estudo que o trabalho de reflexão e de operação que o aluno faz sobre os textos que produz permite o desenvolvimento de um processo em que ele pode usar a linguagem escrita em contextos situacionais e específicos, acrescentando ainda a capacidade de refletir sobre a adequação de um recurso linguístico para a elaboração de um determinado texto e de agir para transformá-lo a partir dessa reflexão.

As pesquisas recuperadas neste tópico apresentam semelhanças, já que muitas delas versam sobre o ensino da gramática nas escolas e, com isso, revelam como os professores reagem aos discursos oficiais sobre o ensino da gramática e de que forma isso está repercutindo na prática desses professores. Boa parte dos trabalhos selecionados²⁰ aponta que, apesar de termos vivido um intenso debate, especialmente nas últimas duas décadas, sobre o ensino da língua na escola, mudanças substanciais nas aulas de gramática ainda não ocorreram e continuam centradas no ensino de nomenclatura, em classificações de termos e em memorização de definições e regras estabelecidas no âmbito da gramática prescritiva, distanciando-se do que orientam os documentos e as matrizes curriculares para o ensino da língua nas escolas: um ensino pautado no uso da língua como ferramenta de interação social e desenvolvimento do sujeito.

²⁰Especialmente os estudos de SOUZA (2011); ALBUQUERQUE (2011) NOADIA (2009); MIRANDA (2014); GONÇALVES (2013); SILVA (2009); APARÍCIO (2006) revelaram essa realidade.

2.2 Desdobramentos da investigação: conclusões, aspectos lacunares e problemas pendentes

As perspectivas teóricas assumidas nos trabalhos recompostos nos tópicos anteriores convergem todas para uma concepção de língua como uma atividade discursiva e, portanto, de natureza social e histórica. No que se refere à gramática, prevalece a crítica aos modelos de ensino que pautam a classificação e a memorização como recursos de aprendizagem da variante de prestígio e a defesa que os conhecimentos gramaticais devam estar a serviço dos usos da língua, situados em situações reais de comunicação.

No que concerne aos aspectos metodológicos, destacam-se duas abordagens: a abordagem etnográfica, com a inserção do pesquisador no campo da pesquisa, o campo de pesquisa coincidindo com ambientes naturais de ensino e a busca pelos processos de produção de sentido que se estabelecem nesses ambientes por meio da ação e dos discursos de seus sujeitos; e a pesquisa documental, voltada ao entendimento de propostas curriculares impressas, principalmente, em documentos oficiais e livros didáticos, confrontando-as ou não às formas de organização didáticas instauradas por docentes nas escolas.

Essas opções teóricas e metodológicas coadunam-se em estudos situados no âmbito do “diagnóstico”, no que são reiterados alguns resultados:

- a) O desejo de abandonar um ensino descontextualizado e pouco produtivo da gramática e de redimensionar os objetivos do ensino da língua na escola e de aproximar as suas práticas das orientações expostas nos discursos oficiais e acadêmicos têm sido motivo de tensão entre a maioria dos professores, sujeitos de pesquisas integrantes do *corpus*. Não obstante, são tímidos os avanços em relação ao trabalho de reflexão sobre o funcionamento da língua, em especial, ao trabalho com a gramática se consideradas tais orientações. É, sobretudo, no eixo análise linguística que a escola tem se revelado uma instituição conservadora, apesar de os professores mostrarem em seus depoimentos a necessidade de fazer um ensino de gramática que leve em conta os parâmetros de funcionalidade e de contextualização.
- b) Os estudos direcionados aos saberes docentes e às implicações desses saberes nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula indicam que boa parte dos professores realiza um ensino prescritivo da gramática, sustentado em ações de classificação e memorização de definições e nomenclaturas, ao mesmo tempo em que visam trabalhar para a evolução dos alunos e de suas condições de leitores e produtores

de textos. Essa abordagem da gramática está colada à ideia segundo a qual o domínio da norma padrão é um elemento que possibilita a inserção no mundo cultural e social.

- c) Os livros didáticos contribuem timidamente para o trabalho com a análise linguística, o que também aprofunda a fragilidade da transposição entre os conhecimentos pautados pela Linguística, principalmente concernentes à abordagem funcional da gramática, e com as propostas didáticas.
- d) Constata-se a urgência de propostas metodológicas para o ensino da gramática que possibilitem aos alunos um conhecimento operativo acerca da língua, que favoreça o desenvolvimento linguístico dos alunos, a capacidade de tomar a língua como um objeto de estudo e um trabalho reflexivo sobre a língua para que os alunos desenvolvam autonomia para decidir sobre as suas escolhas linguísticas.
- e) As áreas de Linguística e de Educação não diferem substancialmente no modo como tratam da problemática do ensino da língua portuguesa. Abordam-na conciliada à esfera da formação de professores, como esfera de articulação entre teoria e prática, de desenvolvimento da autonomia e promotora da capacidade discursiva dos alunos. Coincidem em termos de concepção de língua, de função do ensino da língua portuguesa e do ensino da gramática. Em termos de *locus*, dirigem-se, fundamentalmente, aos anos finais do ensino fundamental.
- f) Contribuições metodológicas para estudos subsequentes podem ser elaboradas com base nas experiências de pesquisa expostas, a saber: a importância de evitar generalizações, como mostrou o estudo de Santos (2015); a clareza ao definir os materiais a serem utilizados, como vimos nas pesquisas de Nobrega (2012) e Aparício (2009); a importância do objeto de estudo ser analisado em seu contexto natural, como também mostrou Aparício (2006); a importância de, ao realizar observação de práticas de professores, acompanhar o processo de ensino de um conteúdo, observando o seu início e fim, como foi o caso de Duarte (2014); a relevância de mais de uma fonte no processo de produção de dados, a fim de garantir maior legitimidade aos estudos, conforme Lima (2015).

Com base no exposto, situamos novamente nosso trabalho. Em diálogo com a Linguística e situando-nos na área da Educação, está evidente aos pesquisadores do ensino da língua portuguesa na escola a necessidade de produzirmos, instaurarmos e avaliarmos práticas pedagógicas que auxiliem professores e alunos em uma interlocução com o conhecimento linguístico sistematizado de maneira mais eficaz do que até o momento se vê.

Muitas questões derivam dessa demanda: De que caminhos dispomos para potencializar o espírito investigativo sobre a língua e a sua capacidade de interação criativa com essa poderosa ferramenta cultural? De que situações de formação necessitam os professores para que possam manejar com autonomia as possibilidades da língua e oferecerem-nas de modo sistemático aos seus estudantes? De que recursos metodológicos as pesquisas podem valer-se para, ao observar a interação das crianças com a língua, nos contextos de aulas de português, apreender os movimentos de elaboração feitos pelos estudantes, articulando-os às propostas pedagógicas de seus professores?

As constatações produzidas pelos estudos a que tivemos acesso e as questões que deles derivam, aos quais se juntam problemas que estão em pauta nas nossas salas de aula como professoras que somos, inquietam-nos e impulsionam-nos a pesquisar, uma vez que reforçam o compromisso que temos, como pessoas pertencentes ao âmbito acadêmico e inseridas em grupo de pesquisa que investiga os processos de ensino e aprendizagem da linguagem verbal, com a escola de Educação Básica e com docentes e crianças, sujeitos pensantes, críticos, capazes de fazer as suas escolhas conscientemente, seja enquanto usam a língua, seja enquanto participam do meio social e cultural ao qual pertencem.

Por considerarmos que as respostas às problemáticas expostas pelos estudos recuperados anteriormente e aquelas que derivam de nossa experiência investigativa não podem ser produzidas em uma via de mão única, na direção pesquisa e ensino ou âmbito acadêmico e escola, e dada a infrequência de estudos que problematizem a sala de aula como um espaço de formação do professor por meio da pesquisa no que se refere ao ensino da língua e, mais especificamente, ao ensino da gramática, elegemos, como proposta metodológica, a pesquisa colaborativa.

Trata-se de um importante método que, além de produção de conhecimento, permite qualificar as práticas docentes e os resultados das pesquisas, provocar o desenvolvimento dos conhecimentos das crianças, estabelecer vínculos de mútua colaboração entre professores da Educação Básica e pesquisadores acadêmicos e estreitar laços entre a pesquisa e o ensino. A pesquisa colaborativa, segundo Zeichner (1998), ainda permite que pesquisador e professor elaborem propostas de ensino que se beneficiem das críticas acadêmicas ao ensino da língua e dos saberes cotidianos acerca da gestão da aula e que permitam mobilizar recursos teórico-metodológicos com vistas ao redimensionamento do estudo sobre a gramática por meio do qual estudantes possam falar sobre a língua, qualificar a sua reflexão e compartilhar decisões acerca de seu uso.

Nesse aspecto reside outra de nossas preocupações, cuja representação também nos pareceu lacunar nos trabalhos que constituem o *corpus* de nossa revisão. Trata-se da necessidade de estudos que constituam como foco os conhecimentos sobre as propriedades e o funcionamento da língua portuguesa que os estudantes manifestam em suas reflexões sobre esse objeto, que compreendam as estratégias usadas por eles quando instados a acionar e/ou elaborar conceitos linguísticos, a ampliar as suas possibilidades de reflexão sobre a língua mediante a apropriação de uma metalinguagem e a fazer escolhas que requeiram o alargamento dos seus conhecimentos linguísticos prévios.

Outro aspecto lacunar sobre o qual nosso trabalho pretende atuar diz respeito ao nível de ensino em que se situa a grande maioria das pesquisas sobre o ensino da gramática na escola. Nosso foco volta-se para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois consideramos que a reflexão sobre a língua é uma capacidade que a criança apresenta desde muito cedo e que conceitos gramaticais são conceitos que, à semelhança de tantos outros derivados das pesquisas científicas, estão para serem disponibilizados aos estudantes como objetos de sua educação básica, permitem a ampliação do seu repertório linguístico e contribuem para a elaboração de compreensões mais alargadas acerca de como o mundo está organizado.

Por fim, reafirmamos a nossa posição de que são urgentes pesquisas que atinjam o domínio da didática da língua. Porém, esses estudos precisam contemplar alunos e professores que atuam diretamente nas salas de aulas, não apenas como sujeitos das pesquisas, mas como atores que constroem conhecimentos em vivências concretas. Em resposta a essa necessidade, pretendemos situar a nossa pesquisa e recompor os conhecimentos e as estratégias que as crianças acionam para refletir sobre a língua que usam, mediante situações didáticas que têm em vista favorecer essa atividade, centradas na interação entre elas e entre elas e a professora.

3 DIDÁTICA DA LÍNGUA, ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO DE GRAMÁTICA: ABORDAGENS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Entre coisas e palavras - principalmente entre palavras - circulamos.
(Carlos Drummond de Andrade)

Ao propormo-nos a investigar o ensino da gramática nos anos iniciais de escolarização, buscando compreender as reflexões que produzem as crianças sobre a língua e que enlaces realizam entre o conhecimento prévio que possuem e os conhecimentos aportados pela professora em processos de interação no espaço da sala de aula, trazendo à reflexão uma forma de organização pedagógica potencializadora do desenvolvimento das reflexões metalinguísticas, não podemos prescindir da exposição dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o nosso projeto.

Além do campo da pesquisa em educação, os nossos objetivos aliam-se ao campo da didática da língua, pois ela tem muito a contribuir para os processos de ensino e aprendizagem, já que se debruça sobre questões centrais nos processos de ensino da língua, a saber, o que ensinar; como ensinar; por que ensinar o que se ensina. Em nossa proposta de pesquisa, o campo da didática da língua tem muito a contribuir, uma vez que pretendemos observar as reflexões linguísticas elaboradas pelas crianças, no contexto da sala de aula, por meio de uma proposta didática que pode colaborar com a tomada de consciência acerca do funcionamento da língua. Ademais, também pontuamos a escassez de pesquisas que se inserem nesse campo de estudos, e, por isso, a nossa pesquisa pode contribuir para as discussões nesse campo do saber científico.

Inicialmente, situaremos, portanto, a origem desse campo do conhecimento, a didática da língua, expondo os seus princípios e as implicações pedagógicas dessa área de estudo. Também analisaremos conceitos de gramática que têm relação estreita com a nossa proposta de pesquisa. Sobre esses conceitos, vamos explicitar, fundamentalmente, a relação entre essas concepções e a proposta de análise linguística, amplamente difundida para o ensino por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que inaugura uma proposta curricular para o Ensino Fundamental brasileiro e, mais especificamente, para o ensino da língua portuguesa nesse nível.

3.1. A didática da língua: finalidades, objetos de estudo e caminhos metodológicos

Para que possamos compreender as principais configurações e/ou reconfigurações pelas quais a didática da língua foi submetida ao longo da história, entendemos ser importante explicitarmos as origens da didática e a sua busca pela progressiva autonomia e pelo seu estatuto enquanto uma disciplina científica.

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p.23), no decorrer da história, as correntes didáticas assumiram três formas: primeiramente, um discurso de origem filosófica e política; a seguir, uma metodologia geral e positiva integrada às ciências da educação e, posteriormente, didáticas disciplinares, cruzando-se nas diversas ciências, buscando uma institucionalização e uma autonomização.

Em relação à primeira perspectiva – *um discurso filosófico e político* –, os autores destacam a Didáctica Magna, de Comenius (1592 – 1670), a qual propunha uma crítica ao Estado e à educação e, ao mesmo tempo, uma proposição de enfrentamento aos problemas da época. Conforme sinalizam Dolz, Gagnon e Decândio (2009), Comenius reivindicava uma educação para todos e o reconhecimento das línguas nacionais e da educação coletiva como meio e necessidade da didática: “Comenius denuncia a orientação elitista e fatalista das metodologias de formação em uso e contesta os métodos de ensino dedutivos, provenientes da escolástica medieval” (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO 2009, p.23).

Na verdade, as proposições reformadoras do filósofo-gramático²¹ incitavam as sociedades a adotarem um projeto educativo global, envolvendo tanto os marcos educativos informais quanto a criação de uma escola pública democrática, cuja responsabilidade estaria nas mãos do Estado. Assim, a Didáctica Magna é considerada, por Comenius, como a arte

²¹Jan Amos Comenius (1592-1670) nasceu na Morávia, Europa Central. Viveu e estudou na Alemanha e na Polônia. Foi um educador, um teólogo e um reformador social. É considerado o maior educador e pedagogo do século XVII, bem como o fundador da didática moderna. Comenius teve um interesse particular pelo ensino das línguas, muito além do que foi feito por qualquer outro pedagogo do seu tempo. Foi, sem dúvida, uma das figuras mais eminentes da história da educação. Apesar disso, foi pequena a influência que exerceu sobre os educadores de sua geração, a não ser no ensino das línguas. Por quase dois séculos, a sua obra pedagógica permaneceu desconhecida. A Didáctica Magna é o maior dos seus livros. Foi editada pela primeira vez na *Opera Didáctica Omnia*, em Amsterdã, 1657. Era a tradução latina da *Didáctica tcheca*. Comenius não se descuidou do ensino das línguas, ao qual deu atenção especial. Na Didáctica Magna, no Nono Princípio, apresenta oito regras básicas adotadas para o ensino da língua, nas quais destacava: é importante aprender uma língua de cada vez; é necessário destinar uma parte do tempo para o estudo das línguas; as línguas devem ser aprendidas muito mais pela prática do que pelas regras, no entanto, as regras devem ajudar a confirmar a prática; as regras das línguas devem ser gramaticais e não filosóficas; a norma para escrever as regras de uma nova língua devem ser de uma língua já conhecida; os primeiros exercícios de uma nova língua devem ser em torno de um conteúdo já conhecido e, finalmente, afirmava que todas as línguas podem ser aprendidas por um só método. (Nota elaborada com base nos estudos de Walker, 2002).

universal de ensinar tudo a todos. O acesso à educação, portanto, deveria ser para todos, numa perspectiva de direitos iguais para toda a população, constituindo-se, assim, como uma crítica ao Estado e à Educação.

Na Didáctica Magna, o pedagogo orienta a criar situações agradáveis e adaptadas aos interesses dos alunos, mobilizando a sua própria língua em vez de uma língua literária e artificial (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 23). As proposições de Comenius, na época, não tiveram força suficiente frente à tradição dos programas e das práticas oriundas da escolástica medieval.

No entanto, com os movimentos reformistas²², no final do século XIX, parte das ideias de Comenius foi retomada. Esses movimentos da reforma, conforme destacam os autores, situavam-se no contexto geral de constituição das diferentes ciências humanas, paralelamente ao desenvolvimento dos sistemas educativos, favorecendo o incremento de uma abordagem científica para o conjunto dos fenômenos educativos, institucionalizando-se aos poucos com a denominação de “ciências da educação” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p.24). Sobre as ciências da educação, os autores pontuam:

O princípio das ciências da educação inspira-se na psicologia. Assistimos, então, ao desenvolvimento da didática geral e da psicopedagogia. A primeira centra-se sobre os mecanismos de aprendizagem em situações escolares, e a segunda inspira-se nos trabalhos de Wallon e Piaget, levando em consideração as capacidades e as estratégias próprias dos aprendizes. A psicopedagogia, dessa maneira, preenche as lacunas da didática geral na elaboração dos programas e dos métodos, ao passo que a didática geral contribui para melhorar os procedimentos pedagógicas e psicopedagógicas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p.24).

Para os autores, apesar das contribuições, essas duas correntes não conseguiram resolver os problemas do fracasso escolar da época e não integraram os novos saberes produzidos pelo campo científico. Assim, as respostas para esses problemas passaram a ser abordadas pelas didáticas disciplinares, emergentes nas décadas de 1970 e 1980, sendo, portanto, essa a terceira forma assumida pela didática. Salientamos que as didáticas disciplinares são o resultado das interações das disciplinas que abordam os objetos de ensino na área da matemática, das línguas vivas, da história, com as disciplinas que tratam da aprendizagem dos alunos.

De acordo com o que frisa Bronckart (2006), as didáticas das disciplinas escolares caracterizam-se pelo desenvolvimento de um triplo trabalho:

²²Em 1992, Cousinet criou a Revista Nouvelle Éducation, importante suporte para a divulgação das ideias da Escola Nova. Um grande filósofo e pedagogo representante do movimento na América foi Mevil Dewey (1851-1931). (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p.24).

[...] (i) a análise do estado de ensino de uma determinada matéria (suas finalidades, sua história, sua organização, as características de seus professores e de seus alunos, etc.); (ii) a análise aprofundada dos aportes teóricos das disciplinas científicas de referência; (iii) trabalhos de pesquisa e de intervenção que visam o melhor estado de ensino, com a introdução de conceitos e métodos oriundos do campo científico, mas que são sempre objeto de uma **transposição**, isto é, de uma adaptação levando em conta o que parece ser possível em uma determinada situação (BRONCKART, 2006, p.205, grifo do autor).

Nesse contexto, em que se reconhecia a necessidade de uma autonomia do “pensamento metametodológico”, temos, então, o início da “didática das línguas”. Os dois marcos de referência para a didática das línguas foram o construtivismo de Piaget, que ressalta a atividade dos aprendizes na aquisição dos conhecimentos, e o interacionismo social, inspirado nos trabalhos de Vygotsky. Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p.25) frisam que o último desses marcos considera “a ação recíproca dos membros do grupo e a linguagem como fenômenos fundamentais na elaboração dos conhecimentos”. A partir daquele momento, a didática das línguas passa a considerar as interações verbais não apenas como um objeto prioritário, mas como a principal ferramenta das aprendizagens verbais e não verbais.

Nessa trajetória histórica, o campo da didática tem lutado pela autonomia e pelo reconhecimento de sua natureza enquanto uma disciplina científica. Neste sentido, Jolibert (2003) contribui com a discussão sobre essa problemática ao apresentar cinco postulados que, segundo ela, estão relacionados à didática na perspectiva de campo de estudos autônomo e científico. No primeiro deles, a autora parte do pressuposto segundo o qual a didática “é o campo científico que se refere ao manejo das atividades na sala de aula” (JOLIBERT, 2003, p.90) e que a didática da língua constitui um campo de pesquisa próprio, já que se volta para uma prática social particular, as aprendizagens dos alunos e a intervenção de ensino dos professores (JOLIBERT, 2003, p.90), diferenciando-se, assim, de outros campos, entre eles, da psicogenética, da psicolinguística textual ou da sociolinguística.

Nem linguística aplicada, nem psicologia aplicada, nem qualquer outra ciência humana aplicada. Campo próprio. Campo de intervenção, e não apenas de observação. Campo de ação e campo de pesquisa, e, portanto, campo de pesquisa-ação. Nessa perspectiva, as ciências-fontes não constituem a “teoria” que os professores teriam de “aplicar” na “prática” da sala de aula (JOLIBERT, 2003, p.90).

Essa definição de objeto da didática da língua, proposta por Jolibert (2003), é corroborada por Dolz; Gagnon e Decândio (2009). Para eles, “a didática da língua é uma

disciplina que estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas entre os três polos do *triângulo didático*: o ensino, o aluno, e/ou a(s) língua(s) ensinada(s)”, e o seu objeto é “os processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que acontecem no contexto escolar” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p.19, grifos dos autores).

Sobre o segundo postulado, Jolibert (2003) explicita que a pesquisa no campo da didática é realizada necessariamente por uma *equipe multidisciplinar*, da qual participam todas as categorias de educadores que estão direta ou indiretamente envolvidos com a sala de aula. Pontua, ainda, que, no campo didático, não há uma hierarquia entre as diferentes categorias de professores, mas uma complementaridade de papéis distintos. Afirma que “[...] cada uma tem sua experiência e suas perspectivas próprias sobre a realidade complexa que é a sala de aula, ninguém é demais, necessita-se de complementaridade” (JOLIBERT, 2003, p.90).

Nisso, podemos perceber que Dolz, Gagnon e Decândio (2009) observam alguns problemas. Da mesma forma que Jolibert (2003), os autores veem a didática da língua ancorada em uma pluralidade de diferentes áreas do conhecimento e os saberes sobre o ensino e a aprendizagem da língua considerados a partir de diferentes posturas: “a do professor, responsável por transformar e adaptar os objetos de ensino para permitir o desenvolvimento linguageiro dos seus alunos; a do formador, que se preocupa com os saberes profissionais dos professores; a dos especialistas, encarregados de analisar os problemas deste ensino e, enfim, a dos pesquisadores, responsáveis por fazer avançar a produção científica” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 19).

Segundo os autores, essa diversidade de pontos de vista é um dos elementos que dificultam a institucionalização acadêmica da didática das línguas, ao que se soma o fato de que se encontra compartilhada por pesquisadores de diferentes áreas, departamentos, organizações acadêmicas, que, por sua vez, ainda não compartilham um mesmo sistema conceitual e uma mesma reflexão sobre a sua relação com outras disciplinas científicas, entre as quais, principalmente, a Linguística e a Psicolinguística.

Em relação ao terceiro postulado, Jolibert (2003) expõe que “uma pesquisa didática pode propor, como objetivo, a integração em uma mesma *problemática coerente do ponto de vista da sala de aula*, de fontes teóricas e orientações de várias origens” (2003, p.90, grifos da autora), isto é, pode agir com respeito e liberdade frente aos produtos de outras ciências, permitindo-se “tomar delas os conceitos e as estratégias que lhe pareçam *operantes na sala de aula* e a ordená-los em sua própria lógica, desde que o conjunto seja coerente didaticamente”

(JOLIBERT, 2003, p.90, grifos da autora) e gerar, dessa forma, os seus próprios conceitos e estratégias, quando necessário.

Além disso, podemos vincular a esse postulado o fato de que as pesquisas que se inscrevem nessa disciplina científica preconizam, preferencialmente, um trabalho de reelaboração e de construção dos objetos de ensino adaptados às situações didáticas, não aceitando proposições prescritivas que não sejam baseadas nas práticas de ensino e aprendizagem das línguas ou o simples aplicacionismo proveniente de disciplinas, tais como a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Sociologia, etc. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 20).

O quarto postulado remete ao fato de que a sala de aula é o ponto de partida e de chegada da experimentação didática. Neste sentido, Jolibert (2003, p. 91, grifos da autora) salienta que:

Os destinatários privilegiados de seus resultados são *todas as categorias de educadores* que intervêm na sala de aula, em primeiro lugar os professores (não apenas o componente da banca de uma tese de doutorado ou os leitores de uma revista de difusão restrita).

A didática da língua desempenha, portanto, um papel essencial no desenvolvimento de proposições para os processos de ensino e aprendizagem da língua. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2009), as pesquisas situadas nesse campo assumem, primordialmente, duas perspectivas, a saber: de um lado, preocupam-se com a organização e a experimentação de instrumentos metodológicos para o ensino; de outro, interessam-se pelas práticas dos professores, tendo em vista a observação e a compreensão dos fenômenos que ocorrem nas salas de aula, levando em conta não só as ações didáticas do professor, como também a aprendizagem dos estudantes.

No quinto e último postulado, Jolibert (2003, p. 91) destaca que os demais postulados possibilitam uma formação de professores mais eficiente e oportunizam eixos para outras pesquisas, facultando o trabalho em equipe entre acadêmicos e entre diferentes áreas (linguística, metodologia, educação especial, etc.).

Como em nossa investigação temos como propósito observar os movimentos que acontecem na sala de aula no que se referem às reflexões sobre a língua produzidas pelas crianças, ou seja, estamos a olhar os saberes que são mobilizados pelos alunos quando expostos a uma organização didática que beneficia e potencializa a elaboração de conhecimentos linguísticos, beneficiaremos-nos dos estudos do campo da didática da língua, assim como contribuiremos para agregar elementos às reflexões sobre os processos de ensino e

aprendizagem da língua que acontecem no contexto escolar. Também entraremos em um universo problemático inscrito nesse campo, que é o dos objetos a ensinar e o das formas de ensinar ou das práticas que permitem a sua aquisição. Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p. 23) oferecem questões que esclarecem esse ponto: “Qual entrada privilegiar: a das práticas, a das condutas, a dos saberes tradicionais ou a dos novos saberes? Em relação ao aprendizes, quais competências, quais capacidades devem ser esperadas?”

Camps (2001), ao explicitar as suas perspectivas sobre a didática da língua, acentua que ela tem o seu objeto na complexidade das atividades relacionadas com o ensino e a aprendizagem e o seu objetivo é o de elaborar conhecimento sistemático da realidade, com a intenção de poder intervir de maneira fundamentada e, assim, melhorá-la (CAMPS, 2001, p. 13). Para a autora, a investigação da didática não é as ações “em bruto”, mas as ações interpretadas pelos participantes da atividade. Neste sentido, a análise das atividades, de seus objetivos, dos processos de realização, de seus resultados requer a elaboração de modelos “heurísticos” que permitem, por um lado, atuar e, por outro, elaborar perguntas, hipóteses que conduzam à investigação das ações que são assumidas e de seus resultados, com a finalidade de buscar melhores caminhos para seguir no processo de construção de conhecimento (CAMPS, 2001, p.13).

Segundo Camps (2003), os estudos na área da didática da língua têm como finalidade contribuir para um ensino da língua cada vez melhor e mais adequado em um mundo complexo, dinâmico e que muda constantemente, sendo que os objetos de ensino e aprendizagem não podem ser considerados como estáticos, mas como complexos e dinâmicos.

Lerner (2002) também destaca esse papel da pesquisa didática no âmbito da língua escrita: conceitualizar de forma mais efetiva as condições necessárias para que uma situação de aprendizagem torne-se cada vez mais produtiva. Nas palavras da autora: “À medida que avançamos na construção didática da leitura e da escrita, certamente encontraremos melhores recursos para comunicar esse saber aos demais” (LERNER, 2002, p.50). Sobre o desenvolvimento da investigação didática na área da leitura e da escrita, a autora reivindica:

[...] é evidente a necessidade de se continuar produzindo conhecimentos que permitam resolver os múltiplos problemas que o ensino da língua escrita apresenta, e de fazê-lo através de estudos cada vez mais rigorosos, de tal modo que a didática da leitura e da escrita deixe de ser matéria ‘opinável’ para se constituir como um corpo de conhecimentos de reconhecida validade (LERNER, 2002, p.43).

Após o exposto, cabe destacar outro elemento que nos aproxima dos estudos em didática da língua: o fato de que, dentre os objetivos de suas investigações, não está a prescrição de propostas e processos e nem somente a descrição do que ocorre em sala de aula. A investigação da didática da língua tenta compreender e interpretar a realidade do ensino e da aprendizagem da língua, não como um fim em si mesmo, mas se orientando para a transformação da prática. Trata-se de uma disciplina de intervenção, assim sendo, os seus resultados permitem a seus interlocutores – sujeitos situados em diferentes espaços - melhorar a aprendizagem da língua e os seus usos.

Outro aspecto que nos diz respeito é a necessidade que pesquisas desse campo assumem de criar caminhos metodológicos que potencializem as capacidades reflexivas das crianças sobre a língua e que, por meios dessas reflexões, façam-nas avançar no desenvolvimento intelectual e na elaboração de conhecimentos sobre a língua.

Nesse contexto, é nosso desejo buscarmos caminhos didáticos que qualifiquem o ensino da gramática na escola, na qual a língua possa ser tomada como um objeto que pode ser observado e manipulado, por meio de reflexões metalinguísticas, acionadas na sala de aula, seja pelas crianças, seja pela professora. Por isso, é fundamental que esclareçamos com que conceito de gramática e de reflexão metalinguística estamos trabalhando e como concebemos o lugar dos conhecimentos gramaticais na construção de conhecimentos linguísticos. Esses serão alguns dos tópicos a serem abordados na próxima seção.

3.2 Gramática e análise linguística: entrelaçando conceitos

A discussão sobre ensinar ou não gramática na escola não é recente. Desde a década de 1980, muitos estudos²³ têm pautado essa polêmica, alguns deles acenando para uma resposta que inclui um novo eixo ao ensino de Língua Portuguesa na escola: o eixo da análise linguística. Nesta seção, temos a intenção de elucidar as concepções acerca de gramática e de análise linguística, bem como esclarecer as relações/aproximações e/ou diferenças que se estabelecem entre elas. No tópico que segue, explicitaremos situações de emergência desse eixo - análise linguística – nas discussões sobre o ensino da língua, para, no tópico seguinte, explorar os conceitos de gramática que interferem nos estudos sobre esse objeto de conhecimento na escola.

²³ Geraldi (1999); Possenti (2006); Travaglia (2006, 2011); Neves (2012, 2015); Franchi (2006); Lerner (2002).

No último tópico, abordaremos os conceitos de reflexão epilinguística e metalinguística e as suas relações com perspectivas metodológicas para o ensino da língua.

3.2.1 Concepções de análise linguística

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCN. No documento, apontava-se que o ensino da Língua Portuguesa deve estar estruturado em torno dos seguintes eixos: “**o uso da língua oral e escrita**” e “**a análise e reflexão sobre a língua**”, considerando, para isso, as habilidades linguísticas básicas que devem ser desenvolvidas nas aulas de português: *falar, escutar, ler e escrever* (BRASIL, 1997, p.43). No que tange à prática de reflexão sobre a língua, no documento, afirma-se que:

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza linguística, **uma atividade de análise linguística**. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado consegue realizar com a língua. (1997, p.38, grifo nosso)

Ainda em relação ao que preconizam os PCN²⁴ de Língua Portuguesa sobre **o eixo da análise e reflexão linguística**, destaca-se que as atividades de reflexão linguística envolvem atividades de leitura, produção e análise do funcionamento da língua, tanto no que se refere à modalidade oral quanto escrita. Por isso, a proposta dos PCN para o eixo de análise linguística tem como unidade básica de ensino o texto e não mais a palavra ou a frase, conforme o proposto pela gramática tradicional. O que se percebe é que, em nenhum momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam o ensino da gramática tradicional pautado nas descrições, classificações e memorizações de conceitos já definidos, como um dos elementos norteadores do ensino; ao contrário, **o eixo de análise linguística** passa a assumir um papel importante nas atividades didáticas a serem desenvolvidas em sala de aula. Porém, muito mais do que indicar novas propostas didáticas para o eixo da análise linguística, o documento aponta o que não deve

²⁴ A opção por trazer também os Parâmetros Curriculares Nacionais para a discussão acerca dos estudos da análise e reflexão linguística justifica-se pelo fato de os PCN terem assumido a proposta de Geraldi no que se refere à temática em estudo. Neste sentido, entendemos que, como o documento transpôs a proposta desse autor, consideramos ser importante apresentá-lo na tese.

ser feito, tendo como referência o ensino tradicional da gramática. Neste sentido, no documento, consta que:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de pensar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte de reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1997, p. 29).

Essa abordagem encontra o seu principal fundamento na obra “*O Texto na Sala de Aula*”, publicada no ano de 1984. Nela, Geraldi (1999) defende a necessidade de considerar o ensino da língua a partir da concepção de linguagem como forma de interação, situando-a como um lugar de constituição de relações sociais. Segundo ele, assumir essa perspectiva exigiria uma postura educacional diferenciada, já que demanda que se reconsidere o que deve ser ensinado, bem como com que propósito ensinamos (GERALDI, 1999, p.45). Em seu posicionamento, o autor faz uma crítica ao ensino da língua pautado no ensino da metalinguagem e no ensino tradicional da gramática.

A maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender uma metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer “exercícios esporádicos”, de língua propriamente ditos (GERALDI, 1999, p.45, destaque do autor).

Para Geraldi (1999), tradicionalmente prevaleceu na escola o ensino da descrição linguística. Ele assinala que “nem sequer essa descrição prevaleceu, mas sim o exemplário de descrições previamente feitas, pois na escola não se aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição, etc.” (GERALDI, 1999, p.46). Segundo o autor, o que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática.

Contraopondo-se, portanto, ao ensino tradicional da gramática, Geraldi (1999) propõe uma prática de *análise linguística* como um caminho possível para contribuir com o ensino da língua e possibilitar ao aluno o domínio da escrita padrão, opondo-se, assim, à ênfase dada ao ensino da Língua Portuguesa até a década de 1980, que primava pelo ensino tradicional, considerando, em especial, a descrição e a classificação das estruturas linguísticas. Ao elaborar

as orientações gerais para o ensino da Língua Portuguesa e, portanto, abordar a prática de análise linguística, o autor enfatiza:

Antes de mais nada, algumas orientações de ordem geral sobre esse tipo de atividades: a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno; b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos; para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno; d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise; e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno de anotações; dicionários e gramáticas; em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo; g) fundamenta esta prática o princípio ‘partir do erro para a autocorreção’. (1999, p.73-74).

Geraldi (1999), ao explicitar a concepção de prática de análise linguística, deixa clara a sua posição sobre o ensino gramatical. Para ele, a gramática só terá sentido se contribuir na escrita e reescrita dos textos produzidos pelos alunos, sendo que a organização das aulas de análise linguística deve estar baseada nas produções dos textos dos alunos, caracterizando, assim, uma retomada constante das elaborações escritas dos alunos. O princípio que deve orientar todo o trabalho com a análise linguística é o de, a partir dos erros produzidos pelos alunos, buscar-se a autocorreção.

O autor destaca que a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto. Assim sendo, a prática de análise linguística não se poderá limitar à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, ao contrário “trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores” (GERALDI, 1999, p.74): “Chamo a atenção para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, 1999, p.74). Ao posicionar-se a respeito da prática de análise linguística, Geraldi (1999) relativiza, portanto, o uso da metalinguagem nas aulas de Língua Portuguesa, priorizando, na referida análise, a reescrita de textos produzidos pelos alunos. Devemos registrar que essa perspectiva de análise linguística foi fortemente difundida pelos PCN.

A partir da definição do **eixo de análise linguística** como uma prática que analisa o funcionamento da língua, os aspectos gramaticais ganham utilidade, conforme os PCN, em

situações de produção de textos, enquanto o escritor monitora a sua própria escrita para assegurar a sua adequação, coerência, coesão e correção (PCN, 1997, p.89). No documento, os aspectos gramaticais a serem abordados devem ser selecionados dentre as produções escritas dos alunos, mediante o processo de revisão dos textos produzidos pelos alunos, assim compreendida, “trata-se de uma oportunidade privilegiada de ensinar os alunos a utilizar os conhecimentos que possui, ao mesmo tempo que é fonte de conteúdos a serem trabalhados. (PCN, 1997, p.90).

Sobre o uso de uma terminologia específica, no documento, explicita-se que:

A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. Em relação a essa terminologia característica, é preciso considerar que, embora seja peculiar a situações de análise linguística (em que inevitavelmente se fala sobre a língua), não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo (PCN,1997, p.90).

O critério do que deve ser ou não ensinado na escola sobre os aspectos gramaticais parece, segundo o documento, muito simples: ensina-se “apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos” (PCN, 1997, p.90).

Apesar de incitar a uma reflexão sobre o ensino da gramática em uma perspectiva mais produtiva e operativa, os PCN muito mais do que apresentar caminhos metodológicos explicitam o que não deve ser feito ao ensinar a gramática na escola. Mesmo assim, a partir da sua publicação, em 1997, acirra-se o enfrentamento das polêmicas a respeito do ensino da gramática na escola, principalmente do ensino tradicional que considerava a língua como um conjunto de regras rígidas e que, portanto, deveriam ser seguidas, independentemente do contexto em que se inseriam os interlocutores, assim como da função social que exerciam. Assim posto, questões como devemos ensinar gramática na escola, o seu ensino contribui para o desenvolvimento da aprendizagem da língua, em que medida o uso de uma metalinguagem torna-se significativo para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos ganham força no contexto educacional.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 33), os PCN difundem a expressão “**análise linguística**”, que começa a ser visualizada em produções acadêmicas sobre formação de professores da educação básica e, muitas vezes, no próprio discurso do professor, revelando-se, em alguns casos, como sinônimo de “conhecimentos gramaticais”, de “conhecimentos

linguísticos” e, ainda, de “normas”. De fato, um dos desafios para os que se dedicam aos estudos linguísticos tem sido compreender e dominar conceitos e terminologias específicos da área, sendo que isso se mostrou bastante evidente em relação ao conceito de análise linguística. Essa expressão é com frequência usada em contextos acadêmicos, em livros didáticos ou em projetos curriculares sem o devido cuidado em delimitar as diferentes significações que ela pode expressar.

Bezerra e Reinaldo (2013) assinalam que, a partir dos anos de 1970, tanto a expressão “**descrição linguística**” como “**análise linguística**” passam a conviver no meio acadêmico brasileiro. Porém, na década seguinte, a expressão “**análise linguística**” sobrepõe-se à expressão “**descrição linguística**”, fundamentalmente, porque a Linguística volta a sua atenção às questões relacionadas ao ensino da língua materna, trazendo para esse campo estudos descritivos das línguas naturais, em seus aspectos estruturais, cognitivos, funcionais, pragmáticos, em oposição aos estudos normativos, predominantes, estabelecidos pela gramática tradicional.

Segundo as autoras, mesmo que a gramática tradicional faça uma descrição da língua, a perspectiva prescritiva sobrepõe-se, porque as descrições tomam por objeto os registros considerados padrão e correto, diferentemente da Linguística, que se preocupa com a descrição dos diferentes registros da língua, como se constituem e como funcionam as línguas, sem o interesse de mostrar como devem ser (2013, p.13).

Além disso, Bezerra e Reinaldo (2013) acentuam que, nos anos de 1990, o foco dos estudos da aprendizagem da língua passa a ser o texto e/ou discurso. No destaque que dão à obra de Geraldí (1999), as autoras entendem que o linguista, ao propor a prática de análise linguística como alternativa para levar o aluno ao domínio da escrita padrão por meio da reformulação dos textos dos alunos (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.14), não dispensou as gramáticas normativas ou descritivas, mas lhes acrescentou novas fontes de reflexão linguística, visto que a reflexão gramatical foi considerada insuficiente para atender à descrição linguístico-textual e discursiva necessária à abordagem do novo objeto de estudo representado pelo texto (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.38).

Além disso, Geraldí (1999) afirma que a diferença entre a análise linguística está relacionada à atitude de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola, ou seja, a análise linguística teria um caráter reflexivo diferentemente do ensino da gramática tradicional, uma vez que, naquela abordagem, os alunos têm possibilidades de constituir a língua como um

objeto que pode ser analisado e observado, mobilizando os conhecimentos linguísticos que possuem.

Mais do que encontrar uma resposta, o que vale na reflexão sobre a língua é o processo de tomá-la como objeto. As tentativas, os acertos e os erros ensinam mais sobre a língua do que o estudo do produto de uma reflexão feita por outros, sem que se atine com as razões que levaram à reflexão que se estuda. (GERALDI, 1999, p.136).

Ao propor a prática de análise linguística, o autor procura instaurar, segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p. 37), uma metodologia para o ensino da língua materna que prevê, no momento da leitura, a comparação entre textos e a reflexão sobre as escolhas linguísticas feitas pelos autores, sobre os seus efeitos de sentidos, procurando compreender as alternativas que a língua oferece. Já na produção dos textos, os alunos orientados pelo professor realizam o seu planejamento de acordo com as condições de produção dadas e, desse modo, partem para as escolhas das unidades e das estruturas linguísticas, com vistas a perceberem o seu funcionamento, bem como serem capazes de escrever e reescrever os seus textos de maneira adequada às situações comunicativas. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.38).

Por isso, ressaltam que, assim,

a prática de *análise linguística* assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da língua. (BEZERRA, REINALDO, 2013, p.14, grifos do autor).

Para elas, portanto, a prática de análise linguística entrelaça dois campos importantes: o teórico e o metodológico. Teórico porque se refere a um conceito construído à luz dos estudos linguísticos e porque busca uma concepção que se volta para a observação dos fatos linguísticos. Cabe frisar que não se trata apenas da observação dos registros informais da língua, mas também do registro formal. Porém, não basta apenas uma definição teórica, é necessário, ainda, pensar como isso, de fato, pode efetivar-se na sala de aula como uma prática que garanta aos alunos o desenvolvimento da capacidade de observar o funcionamento da língua; trata-se, portanto, de uma questão metodológica, algo que os PCN não conseguiram contemplar de modo fundamentado.

Bezerra e Reinaldo (2013) destacam, também, que, a partir da década de 1980, o trabalho com as estruturas da língua, por meio de uma gramática tradicional, passou a conviver com ensaios e tentativas de ensino abordando outras categorias, oriundas de novos campos

teóricos. São citados, pelas autoras, os estudos de Beugrande e Dressler (1981), que discutem os critérios de textualidade; de Guimarães (1987) e Koch (1984), que provêm os operadores argumentativos que passam a ser estudados na sala de aula, tanto no plano textual quanto no plano frasal, equivalendo às categorias gramaticais, entre eles os operadores argumentativos (equivalendo a conjunções) (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.14).

Com isso, Bezerra e Reinaldo (2013) salientam que o eixo da análise linguística, conforme expresso pelos PCN, desloca o enfoque da palavra ou da frase para a análise do texto, influenciado pelas teorias linguísticas textuais e enunciativas, resultando em novos objetos de estudo. Essa nova orientação suscita incertezas no ensino da língua. De um lado, a confusão decorrente de críticas feitas à gramática tradicional, pelo discurso da mudança, provocando dúvidas sobre qual prática de ensino desenvolver em sala de aula; de outro, a falta de compreensão, por parte dos professores, do que significa ensinar a língua usando recursos conceituais linguísticos-textuais-enunciativos, provenientes de diferentes perspectivas teóricas, em detrimento dos estudos gramaticais tradicionais tão enraizados no processo de elaboração didática. Esse quadro não tem sido eficiente no sentido de estabelecer uma relação entre o plano textual e as descrições linguísticas no campo do ensino e isso se mostra mais claramente, segundo Bezerra e Reinaldo (2013, p.34), em materiais didáticos, especialmente em livros didáticos.

Analisando coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, publicadas no período de 2000 a 2010, constatamos, pelo menos, três tendências relacionadas aos estudos das unidades da língua: a primeira conserva a perspectiva da gramática tradicional, tanto na denominação das seções quanto na abordagem do tema e na elaboração das atividades destinadas aos alunos; a segunda adota denominações relacionadas à análise linguística (influenciadas pela Linguística moderna), mas ora aborda exclusivamente temas da tradição gramatical (nomenclatura e classificação da palavra e da frase), ora os explora acompanhados de tópicos da linguística do texto (critérios de textualidade) e/ou aspectos sociopragmáticos da língua, entre outros) e, conseqüentemente, elaboração de atividades correspondentes aos temas que foram abordados; e a terceira tendência também adota denominações relacionadas à análise linguística, mas sem abordagem sistematizada de temas, nem de atividades a eles correspondentes. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.52-53).

O que percebemos é uma polarização acerca da elaboração didática nesse campo de estudo. Segundo as autoras, por meio do processo de didatização, a concepção de análise linguística chega aos livros didáticos, ora ancorada na tradição gramatical, ora em teorias linguísticas, ora na interrelação dessas duas orientações. Mesmo sem considerar o conjunto de estudos a que fizemos referência no capítulo 2 (dois), as autoras também observam que,

[...] no ensino de Língua Portuguesa, recorre-se a teorias diversas como em um processo de amalgamação/evolução do conhecimento, e não de rupturas, pois vemos que a base da tradição gramatical não é eliminada. Verificamos que há um interesse em contemplar a reflexão implicada na prática de *análise linguística*, mas o encaminhamento dado ao estudo tem como norte levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos da gramática tradicional (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.84).

Para as autoras, portanto, a análise linguística apresenta-se como uma alternativa ou complementação ao ensino da gramática tradicional, principalmente relacionada aos eixos de leitura e de escrita.

Essa polêmica implica uma tomada de posição. De nosso ponto de vista, ensinar gramática pressupõe assumir uma metodologia de análise e reflexão sobre o funcionamento das estruturas linguísticas. Dessa forma, a análise linguística não envolve unicamente o ensino da gramática e nem sempre a análise linguística tratará de uma reflexão consciente da língua. Já o ensino da gramática insere-se no campo teórico e metodológico da análise linguística, exigindo um trabalho específico de análise e observação de fatos da língua relativos a um sistema estruturado e organizado. Em síntese, ao considerar a prática de análise linguística como um eixo de ensino da Língua Portuguesa, entendemos que o ensino da gramática implica uma prática de análise linguística, ou, ainda, a análise linguística inclui estudos relacionados às questões gramaticais. Ao fazê-lo, é necessário superar a descrição tradicional em direção a um estudo gramatical baseado em pressupostos de observação e de manipulação da língua, garantindo espaços para uma análise reflexiva e ativa por parte dos estudantes.

Essa síntese é buscada por Dickel *et al.* (2016):

[...] diz respeito à sua condição de agir com a língua, pensar sobre a língua e falar sobre a língua -, cabe-lhe também (a escola) – [acréscimo nosso] aprofundar e ampliar os conhecimentos relativos ao uso e à compreensão do sistema linguístico disponibilizado e requerido pelo meio cultural de origem da criança, pelo meio cultural na qual se insere (a escola) e pelos outros ambientes culturais com os quais ela irá interagir no curso de sua inserção social. A isso nos referimos como **análise linguística**. (2016, p.56, grifo das autoras).

As autoras defendem que, no eixo da análise linguística, é necessário realizar um duplo movimento representado por ampliar as situações de uso da língua, através de circunstâncias de leitura, oralidade e escrita, assim como aprofundar e expandir a capacidade humana de poder voltar-se sobre a língua, analisando-a, reconhecendo-a, pensando sobre ela.

A escola é o lugar onde as crianças podem encontrar condições para ampliar a capacidade de voltar-se para a língua e pensar sobre ela, manipulando-a de forma reflexiva,

para que sejam capazes de fazer escolhas conscientes sobre os elementos linguísticos que usam. Neste sentido, assumimos a importância de desenvolver um ensino explícito da língua, por meio de uma abordagem pedagógica que enfatiza a descrição da língua não apenas relacionada a elementos textuais e discursivos, mas também à dimensão do funcionamento da língua no que se refere ao sistema gramatical. Por essa razão, defendemos ainda a necessidade de sistematização²⁵ desses conhecimentos, como resultado de uma observação e análise consciente, que se efetiva por meio de atividades metalinguísticas.

3.2.2 Atividade linguística: reflexão epilinguística e metalinguística

No tópico anterior, vimos que a expressão “análise linguística” ganhou evidência na discussão educacional, desde a década de 1980, e, especialmente, quando os PCN do ensino da Língua Portuguesa foram publicados. Ela trouxe consigo a ideia de que a língua deve ser tomada como um objeto de estudo tendo como campo a produção escrita e oral de textos, a leitura e o sistema gramatical. Esses campos refletem dois níveis de reflexão ou dois âmbitos de atividade: a epilinguística e a metalinguística.

Os PCN, ao afirmar que a análise linguística refere-se a atividades que podem ser classificadas em **epilinguísticas e metalinguísticas**, remetem mais uma vez aos estudos de Geraldi (1993), em sua obra “*Portos de Passagem*”. Sobre a natureza das **atividades epilinguísticas**, o documento frisa:

Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. [...]. Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto – quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos - sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões (BRASIL, 1997, p.38).

²⁵ Assumimos, em nossa pesquisa, a perspectiva de sistematização a partir do que sinalizam Dickel; Laimer; Scartazzini (2016). Para elas, a atividade de sistematização é um “momento em que se confrontam dizeres, saberes e fazeres sobre/com a língua (do professor, dos alunos, dos materiais didáticos) com as categorias provenientes de campos do conhecimento, principalmente o linguístico” (p. 897). Assim, entendemos que a sistematização do conhecimentos gramaticais expressos pelas crianças trata-se de um espaço de retomada das aprendizagens construídas em coletividade com os pares na sala de aula. Entendemos, ainda, a sistematização como um momento em que as crianças organizam/reorganizam os seus conhecimentos sobre a língua.

No que diz respeito às **atividades metalinguísticas**, os PCN afirmam que se trata de uma atividade de análise voltada para a descrição, por meio de categorização e sistematização dos elementos linguísticos (BRASIL, 1997, p.38). Sobre essas atividades, o documento normatizador expõe:

Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalinguística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento das regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas (BRASIL, 1997, p.39).

Geraldi (2006) assinala que a prática de análise linguística envolve atividades que todo falante pode fazer com a língua, entre elas, o estudioso destaca: **atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas**. Em relação à concepção das atividades linguísticas, Geraldi (2006) afirma que se trata de uma reflexão sobre a língua, de uma forma automática, uma vez que o sujeito faz uma escolha dos recursos linguísticos que domina para a construção de seu texto, sem, no entanto, explicitá-los. Para ele, as atividades linguísticas estão relacionadas à gramática que denomina de **gramática de uso**, pois ocorre quando o usuário da língua utiliza, de forma automática, a sua gramática internalizada, aquela que o sujeito internalizou em sua história de vida (2006, p.34). As **atividades epilinguísticas**, entretanto, conforme frisa Geraldi (2006), são “aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos, que estão sendo utilizados, ou de aspectos de interação” (2006, p.34). Ao abordar a concepção de **atividades metalinguísticas**, Geraldi (2006, p.34) destaca que dizem respeito às atividades em que “se usa a língua para analisar a própria língua, construindo o que se chama de metalinguagem, isto é, um conjunto de elementos linguísticos próprios e apropriados para se falar sobre a língua”. Para o autor, portanto, as atividades metalinguísticas estão diretamente relacionadas com o que ele denomina **gramática teórica**.

[...] a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação. Há aqui sempre uma análise consciente dos elementos da língua, e se busca explicitar como esta é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa. O que se faz então é a construção de um conhecimento normalmente de natureza científica sobre a própria língua, portanto, a atividade metalinguística, na maioria das vezes, está relacionada diretamente a teorias linguísticas e métodos de análise da língua (GERALDI, 2006, p.35).

Travaglia (2006) segue a mesma linha de pensamento estabelecida por Geraldi (2006), atribuindo às atividades metalinguísticas um conhecimento de natureza científica. Portanto, para ambos os autores, Geraldi (2006) e Travaglia (2006), as atividades de natureza metalinguística estão diretamente relacionadas à gramática teórica.

Dickel *et al.* (2016), ao abordarem a análise linguística, pontuam que a função de analisar a própria língua desenvolve a capacidade de pensar e de controlar a linguagem de forma consciente, utilizando, para isso, a própria linguagem, o que fortalece a consciência metalinguística. Apoiadas em estudos de Camps (2000), as autoras destacam que essa consciência ocorre de duas formas: mediante **atividades implícitas** (uso da linguagem como uma atividade regulatória) e mediante **atividades explícitas** (com a ajuda da linguagem especializada ou da metalinguagem) (DICKEL *et al.*, 2016, p.56).

Em relação às **atividades explícitas**, as pesquisadoras afirmam que elas acontecem por meio de **atividades epilinguísticas** e de **atividades metalinguísticas**. As atividades epilinguísticas dizem respeito às atividades que se expressam no comportamento dos falantes, quando suspendem temporariamente o fluxo da comunicação para indagar-se sobre as escolhas linguísticas que fizeram ou que os seus interlocutores realizaram. Por outro lado, as **atividades metalinguísticas** estão relacionadas “ao movimento que se faz para dentro do próprio sistema linguístico, com vistas a compreender os recursos expressivos que ele oferece, analisá-los e falar sobre eles” (DICKEL *et al.*, 2016, p.56).

Nesse tipo de atividade, são focalizados aspectos formais: fala-se sobre os sons da língua (sua dimensão fonológica), sobre as palavras, sua composição e estrutura (dimensão morfológica), sobre as sentenças, seus elementos e as relações que estabelecem entre si (dimensão sintática) e sobre o texto, sua estrutura, seus elementos, sua relação com o contexto (dimensão textual) (DICKEL *et al.*, 2016, p.56).

Essa posição sustenta-se, entre outros, em conformidade com pesquisas realizadas por Neves (2012), para quem a metalinguagem é a linguagem do conhecimento e da apreciação da própria linguagem, a qual em si já representa o conhecimento e a apreciação do mundo. Para ela, a atividade metalinguística é tarefa complexa e é de esperar que a escola entenda que tem a obrigação de fornecer aos estudantes a oportunidade dessa extraordinária experiência de linguagem que a reflexão possibilita.

Em perspectiva que coincide com aquela apresentada por Neves, Camps (1988) pondera que as **reflexões metalinguísticas** instauram um trabalho analítico e reflexivo sobre o funcionamento da língua. Dessa forma, elas são consideradas um caminho para tomar

consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. São as atividades de observação da língua, segundo Camps (1988), que tornam possíveis o surgimento da função metalinguística e que orientam a explicitação do conhecimento implícito que a criança já possui; por isso, para ela, o uso deve preceder sempre a reflexão consciente.

Entretanto, Camps (2000) pontua que, atualmente, o adjetivo “*metalinguística*” tem sido usado com numerosos substantivos, dentre eles, destaca: *função metalinguística, capacidade metalinguística, atividade metalinguística, conhecimento metalinguístico*. Tem sido utilizado, ainda, tanto nos estudos linguísticos quanto nos estudos psicolinguísticos por referir-se, em termos gerais, a todos os aspectos da língua (uso, função, conhecimento) e porque ambas têm como objeto de estudo a própria língua. Nas palavras da autora:

[...] A part d'aquesta coincidència general, els problemes de la definició són considerables. Les divergències principals deriven de la consideració del nível de consciència implicat em l'activitat metalingüística i em l'especificitat o no d' aquest tipus de coneixement que es pot considerar simplement una manifestació de l'activitat metacognitiva.²⁶ (CAMPS, 2000, p.104).

A autora ressalta que o termo “metalinguística” tem raízes antigas, porém, em seu sentido mais moderno, tem origem na lógica e na matemática. A sua difusão no campo da Linguística pode ser atribuída ao trabalho de Jakobson (1978). Esse autor, dentre as diferentes funções da linguagem, destaca a função metalinguística quando aponta que o referente da mensagem é o próprio código, não necessariamente precisando usar para referir-se a ele de uma linguagem específica. Camps (2000) percorre as várias contribuições que diferentes autores forneceram para a compreensão dessa atividade humana, dentre elas, a de Benveniste (1994) ao tratar da “*facultat metalingüística*”. Nas palavras de Camps (2000), ela é a “possibilitat que tenim els humans d'elevantar-nos per damunt de la llengua i de contemplar-la alhora que la utilitzen en la comunicació”²⁷ (CAMPS, 2000, p.104). Na mesma linha de pensamento de Benveniste (1994), Culioli (1990) centra-se nos aspectos mentais da função metalinguística e da atividade do sujeito que a realiza. Para isso, Culioli trata de atividade metalinguística. Segundo Culioli, o trabalho do linguista é elaborar uma construção metalinguística que considere um sistema de representação de língua, mas não simplesmente um levantamento de

²⁶[...] Além dessa coincidência geral, os problemas de definição são consideráveis. As principais divergências derivam da consideração do nível de consciência envolvido na atividade metalinguística e da especificidade ou não desse tipo de conhecimento que pode ser considerado simplesmente uma manifestação da atividade metacognitiva. (Tradução nossa).

²⁷ “Possibilidade que os humanos têm de observar a língua, ao mesmo tempo em que a usam em comunicação” (Tradução nossa).

dados linguísticos. Além disso, conforme o que pontua Camps (2000), o autor distingue a atividade metalinguística não consciente, que chama de epilinguística, da atividade consciente, ou seja, a própria atividade metalinguística, que, segundo o autor, poderá ser acompanhada ou não do uso de uma metalinguagem (CAMPS, 2000, p.104).

Considerando as proposições feitas por Culioli, compreendemos, segundo Camps (2000), que a atividade metalinguística não tem uma única forma de manifestação. Ela pode ser não consciente, consciente verbalizada em termos comuns e sistematizada em modelos formais. Também entendemos que a atividade metalinguística possui diferentes dimensões, nas quais existe uma complexa interrelação de conhecimentos sobre a língua

Camps (2000) também acentua que a atividade metalinguística surge da própria atividade verbal, quando as necessidades de comunicação estão relacionadas à língua como um objeto de observação. Portanto, podemos tratar da existência de conceitos espontâneos sobre a língua, no que concerne à conceitualização, em geral, pouco sistematizados, que são construídos à margem das atividades de ensino. No entanto, a autora salienta que: “Entre aquests conceptes espontanis els models científics que intenten explicacions sistemàtiques del funcionament de la llengua existeix segurament un gradació”²⁸ (2000, p.107). Sobre essa questão, Camps (2000) destaca:

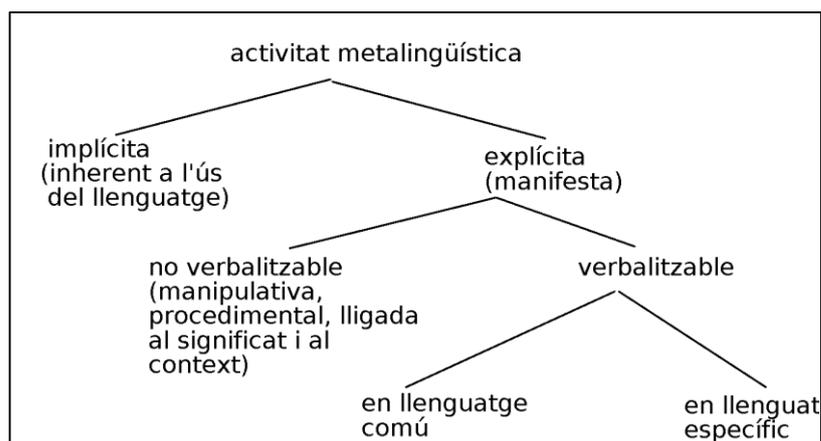
Les conceptualitzacions sobre la llengua podran, doncs, formular-se amb l'ús d'un metallenguatge específic, pertanyent, en un grau més o menys elevat, a models sistematitzats, però, en moltes ocasions els conceptes espontanis es vehiculen per mitja de paraules del llenguatge corrent²⁹ (2000, p, 107).

Nessa perspectiva, Camps (2000) adota o termo **atividade metalinguística** tanto para aquelas atividades sobre a língua que implicam uma atividade mental consciente, como para aquelas manifestações que permitem inferir uma atividade sobre a língua que não seja consciente, ou ainda em que não haja uma demonstração dessa consciência. O quadro a seguir explicita a gradação de que trata Camps (2000).

Figura 2: Activitat Metalingüística

²⁸ Entre esses conceitos espontâneos e os modelos científicos que tentam fazer explicações sistemáticas sobre o funcionamento da linguagem, provavelmente existe um grau. (Tradução nossa).

²⁹ A conceitualização da linguagem pode, então, ser formulada com o uso de uma metalinguagem específica, pertencendo em maior ou menor medida a modelos sistemáticos, mas, muitas vezes, os conceitos espontâneos são realizados por meio de palavras de linguagem corrente/comum. (Tradução nossa).



Fonte: CAMPS (2000, p.107)

Entre as formas de atividades metalingüísticas, há um *continuum* e não fases evolutivas.

Cal tenir en compte a més que les diferents tipus d'activitat metalingüística no es presenten tampoc com a fases evolutives. Com hem afirmat en altres ocasions (Camps, 2000 a i b) les evidències empíriques mostren que en edats escolars i, fins i tot en les adultes, es manifesten tots els nivells de l'activitat metalingüística³⁰ (CAMPS, 2000, p.107).

Além disso, Camps (2000) frisa que nem todos os conhecimentos linguísticos seguem um processo que vai do conhecimento implícito para o explícito, em idade escolar, sobretudo na aprendizagem de uma segunda língua, já que algumas construções linguísticas, que acabam sendo automatizadas, têm a sua origem em uma reflexão explícita (CAMPS, 2000, p.107).

Para Camps (2000), nesse modelo interpretativo da atividade metalingüística, baseada no reconhecimento da presença de diferentes dimensões, existe uma relação complexa de saberes, sejam eles do uso da língua ou de saberes sobre a língua.

El model interpretatiu de l'activitat metalingüística basat en el reconeixement de diferents nivells presenta, entota la seva complexitat, la relació entre els sabers com a sabers d'ús de la llengua i els sabers sobre la llengua, que podem ser simplement procedimentals o bé mediatitzats ja per les verbalitzacions relacionades amb la conceptualització explícita³¹ (CAMPS, 2000, p. 107 - 108).

³⁰Devemos também ter em conta que os diferentes tipos de atividade metalingüística não ocorrem como fases evolutivas. Como afirmamos em outras ocasiões, evidências empíricas mostram que, na idade escolar e, até mesmo nos adultos, todos os níveis da atividade metalingüística manifestam-se. (Tradução nossa).

³¹ "O modelo interpretativo de atividade metalingüística baseado no reconhecimento de diferentes níveis, revelando assim toda a sua complexidade na relação entre conhecimentos: com os conhecimentos do uso da língua e com os conhecimentos sobre a língua, podendo esses conhecimentos serem simplesmente procedimentais ou mediatizados pelas verbalizações relacionadas com a conceitualização explícita". (Tradução nossa).

Camps (2000) afirma que o interesse maior desse modelo está na necessidade de superação de uma divisão dicotômica entre saber linguístico e saber metalinguístico ou entre **gramática implícita** e **gramática explícita**, bem como para mostrar que o saber metalinguístico ou a gramática explícita têm manifestações diversas. Um dos nossos propósitos no exercício de nossa análise dos dados é também observar se, de fato, esses diferentes saberes linguísticos encontram-se articulados nas reflexões que as crianças fazem sobre a língua, ou seja, além de analisar o movimento de reflexão linguística produzido pelas crianças, também desejamos observar as diferentes manifestações do conhecimento metalinguístico recompostas por Camps (2000). A **gramática implícita** corresponde ao conjunto de ferramentas linguísticas que a criança mobiliza/utiliza de forma inconsciente, ou seja, são as articulações em que a criança demonstra competência linguística. A **gramática explícita**, por sua vez, refere-se ao uso dessa competência linguística e a manifestação desses saberes. Assim, podemos afirmar que o **conhecimento implícito** é aquele que conseguimos manipular/movimentar mentalmente, mas que não é estruturado a tal ponto de ser possível explicá-lo aos outros, enquanto que o **conhecimento explícito** é aquele que, por meio de observação, manipulação e de experimentação, torna-se consciente, ou seja, uma tomada de consciência do próprio funcionamento da língua.

Travaglia (2006) também trabalha com os conceitos de gramática implícita e explícita, porém, em uma perspectiva diferente. Para o autor, a **gramática implícita** diz respeito à competência internalizada do falante em todos os níveis de constituição e funcionamento da língua, sejam eles fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmático ou textual-discursivo. Assim, o autor salienta que:

[...] seria implícita porque o falante não tem consciência dela, apesar de ela estar em sua 'mente' e permitir que ele utiliza a língua automaticamente, quando dela necessita para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa. Alguns dizem também gramática inconsciente. Esse tipo de gramática, por possibilitar o uso automático da língua, está diretamente relacionado com o que se chama de ensino de gramática, no trabalho escolar com a gramática, de *gramática de uso* (TRAVAGLIA, 2006, p.33, grifo do autor).

Para Travaglia (2006), a **gramática explícita** pode ser chamada teórica também porque diz respeito aos estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar a sua estrutura, constituição e funcionamento. Neste sentido, Travaglia (2006) e Camps (2000) tratam de diferentes objetos ao referirem-se à gramática explícita.

Ao apresentar esse modelo interpretativo da atividade metalinguística, Camps (2000) busca ultrapassar as concepções que compreendem o conhecimento linguístico e o conhecimento metalinguístico como conhecimentos que se diferenciam um do outro. Para a autora, não é possível essa divisão, uma vez que compreende a atividade metalinguística a partir de um *continuum* entre um conhecimento e outro, ou seja, entre a gramática implícita ou explícita, ou, ainda, entre conhecimento linguístico e metalinguístico, já que há uma relação complexa entre todos esses saberes. Neste sentido, ela afirma que a atividade metalinguística poderá ser implícita ou explícita. Pode ser implícita porque é inerente ao uso da linguagem. A atividade metalinguística explícita, por sua vez, poderá ser verbalizada ou não. Quando não verbalizada, será apenas manipulativa ou procedimental, ligada ao significado e ao contexto e, quando verbalizada, a atividade metalinguística explícita poderá ocorrer por meio de uma linguagem comum ou através de uma linguagem específica.

Nas palavras da autora:

La llengua és un instrument que el nem ja posseeix. El nem té un coneixement implícit bàsic de la gramàtica de la llengua que parla. La llengua haurà de convertir-se em objecte d'estudi. Hi haurà d'haver un procés d'observació i manipulació que permeti al nem de passar de la gramàtica implícita a una consciència del funcionament de la llengua, i a una posterior explicitació del model de funcionament, és a dir, a una gramàtica explícita, per mitjà d'un treball d'experimentació sobre les seves pròpies produccions lingüístiques.[...] la llengua haurà de ser també l'instrument per parlar del funcionament de la pròpia llengua, és a dir, haurà de tenir una funció de metallenguatge. No serà suficient fer els exercicis sinó que caldrà verbalitzar les operacions que s'efectuen³² (1988, p.100-101).

Por essa razão, entendemos que o modelo apresentado por Camps (2000) não é unidirecional, uma vez que todos os níveis de conhecimentos manifestam-se nas atividades metalinguísticas, seja nas crianças em idades escolares, seja em adultos. Além disso, segundo Camps (2000), deve ser levado em consideração que os diferentes tipos de atividade metalinguística não são apresentados em fases evolutivas, conforme concebia Gombert, na década de 1990, quando explicitou o seu modelo de desenvolvimento metalinguístico

³²A linguagem é um instrumento que a criança já possui. A criança tem um conhecimento implícito básico da gramática da língua que fala. O idioma terá que se tornar um assunto de estudo. Deve haver um processo de observação e manipulação que permita que a criança mova-se da gramática implícita para a consciência do funcionamento da linguagem e para uma posterior explicitação do modelo operacional, isto é, para uma gramática explícita, por meio de atividades de experimentação sobre as suas próprias produções linguísticas [...] a linguagem também deve ser o instrumento para falar do funcionamento da própria linguagem, isto é, deve ter uma função de metalinguagem. Não será suficiente apenas fazer os exercícios, mas será necessário verbalizar as operações que são realizadas. (Tradução nossa).

organizado em fases evolutivas, portanto, numa perspectiva unidimensional, como o próprio autor definiu vinte anos mais tarde.

Para além disso, cabe assinalar que essa perspectiva apresentada difere daquela apresentada por Travaglia (2006) e também por Possenti (2006), como se verá adiante. Para esses autores, as atividades metalinguísticas deverão vir acompanhadas pelo uso de uma metalinguagem, revelando uma análise de caráter científico e teórico.

Conforme já anunciado, é nosso interesse observar as reflexões linguísticas construídas pelas crianças, por meio de processos de interação, nos espaços criados na sala de aula, e os enlaces que realizam entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos linguísticos aportados pela professora, por meio de uma proposta didática que visa desencadear e potencializar as reflexões metalinguísticas. Por isso, a recuperação e o confronto entre os conceitos expostos anteriormente é de grande importância já que estão na base da nossa problemática investigativa. No que diz respeito à perspectiva de gramática implícita e explícita, a nossa discussão será sustentada, fundamentalmente, pelos estudos desenvolvidos por Camps e pelo seu grupo de pesquisa - GREAL.

Consideramos, ainda, que, na interação verbal, a capacidade de pensar sobre a língua efetiva-se; portanto, concebemos os processos de interação verbal como elementos fundamentais para o desenvolvimento das atividades metalinguísticas. Para Camps (2006), essa capacidade fundamenta-se no uso reflexivo da língua e pode instalar o uso de uma metalinguagem que se sustenta em conhecimentos sistemáticos sobre o funcionamento da língua.

Além disso, é provável que os nossos alunos também permanecerão muito aquém do que se considera adequado para o uso consciente dos recursos que o sistema linguístico dispõe. Ressaltamos, por isso, a pertinência de nosso estudo investigativo. Consideramos que pesquisas acerca dos diferentes níveis de conhecimentos gramaticais dos alunos tornam-se imprescindíveis, porque, por meio delas, teremos melhores condições para pensar caminhos metodológicos que assegurem o desenvolvimento do conhecimento e do uso da língua.

3.3 As diferentes concepções de gramática e as implicações para o ensino

A essa altura de nosso trabalho, necessitamos explicitar as noções de gramática que se confrontam no campo da didática da língua, as continuidades e as rupturas existentes entre elas

e as escolhas que fazemos para sustentar a nossa pesquisa. Para tanto, recuperamos, inicialmente, concepções de gramática já ordenadas no campo da Linguística e do ensino da língua para, na sequência, explorar os problemas metodológicos decorrentes de suas apropriações para o trabalho com a língua na escola. Destinaremos o último tópico desta seção ao ensino da gramática nos anos iniciais de escolarização.

3.3.1 Concepções de gramática

Reportamo-nos, para recuperar as concepções de gramática acumuladas na literatura, às sínteses produzidas por Franchi (2006), em artigo publicado em 1991 pela primeira vez, e por Possenti (2006) e Travaglia (2006), em obras publicadas em 1996, *Por que (não) ensinar gramática na escola?* e *Gramática e interação*, respectivamente. Os dois últimos identificam três concepções de gramática, a saber, **gramática normativa**, **gramática descritiva** e **gramática internalizada**, que circulam a orientar os estudos gramaticais e o ensino da gramática na escola. Possenti (2006) aborda em cada uma as noções de **erro**, **língua** e **regra**, enquanto Travaglia (2006) utiliza as perspectivas de **gramática**, **saber gramática** e **ser gramatical**. Franchi (2001), por seu turno, tem o seu foco no ensino de gramática e na compreensão sobre a confusão em que estavam os professores de português naquele momento, buscando elucidar que esse ensino depende em muito das concepções em torno do que é “**gramática**”, do que são “**regras gramaticais**” e do que é “**saber gramática**”. Para fazê-lo, ele problematiza situações de correção de texto e situa as concepções de **gramática normativa** e **descritiva**.

Ao observar as reações de professores a textos elaborados por estudantes, Franchi (2006, p. 15) percebeu que se pressupõe que, entre diferentes modalidades de uso da linguagem, há uma que é culta e bela e outras que são feias e vulgares, geralmente usadas por pessoas que “sabem usar a língua, por bons escritores, e por pessoas do povo, respectivamente (FRANCHI, 2001, p.15-16). Assim, falar e escrever bem, especialmente escrever bem, estão relacionados à obediência às normas dessa língua culta, ao seu uso para a produção de belos textos. Essa forma de compreender e abordar a gramática identifica a **gramática normativa**.³³

³³ Franchi retoma a origem dessa forma de conceber a gramática, reportando-se à história dos estudos sobre “o bom uso da língua” e à sua relação com a lógica. Isso também é feito de modo bastante denso por Dörr (2017), em sua Dissertação de Mestrado.

Seguindo a mesma orientação, Possenti (2006, p.64) define a gramática normativa como “um conjunto de regras que devem ser seguidas” e, portanto, trazem como efeito o emprego da variedade padrão, seja na escrita, seja na oralidade. As **regras**, para a gramática normativa, expressam uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Nas palavras do autor: “Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objetos de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar a série seguinte na escola, por exemplo)” (POSSENTI, 2006, p.64). Portanto, conforme Travaglia (2006, p. 24), “**saber gramática**” seria o mesmo que dizer: “conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente” e “**gramatical**” é aquilo que se obedece, que se segue em termos de normas de bom uso da língua, do escrever e falar bem.

Possenti (2006) destaca que, na **gramática normativa**, a “*língua*” diz respeito às formas de expressão observadas por pessoas cultas, de prestígio (p.74). Nas sociedades que têm língua escrita, essa a modalidade é principalmente aquela que é tida como modelo, acabando por representar a própria língua. Em relação a essa concepção de gramática, ele pontua que ela “exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da variante padrão³⁴, considerando-os ‘erros’, ‘vícios de linguagem’ ou ‘vulgarismos’” (POSSENTI, 2006, p.75). Assim, nessa perspectiva, tudo o que não estiver de acordo com a variedade considerada como exemplo de uma boa linguagem será considerado erro (POSSENTI, 2006, p.78). Nessa concepção, todos os sujeitos usuários da língua devem seguir a variedade considerada como padrão, para, assim, não contribuir com a “*degeneração*” da língua e do seu país (TRAVAGLIA, 2006, p. 24).

Franchi (2006), diferentemente do exposto por Travaglia e Possenti, acentua que a gramática tradicional não possui apenas “normas”, ela possui também um caráter descritivo (2006, p.20), uma vez que, para construir “conjunto de regras de boa formação ou de bom uso de expressões”, para afirmar “quais são as expressões autorizadas e quais as expressões não autorizadas pela gramática da língua”, os estudiosos precisam proceder de modo descritivo e comparativo e utilizar mecanismos de observação e descrição da estrutura e do funcionamento de todo um sistema linguístico. O autor destaca, portanto, que, no processo de construção da gramática, ela acaba por constituir um “sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e se escreve nessa língua” (FRANCHI, 2006, p.22).

³⁴ Segundo Possenti (2006), a variante padrão da língua é uma variante da língua, utilizada preponderantemente por pessoas escolarizadas e de prestígio social. É uma variante cujas normas são consideradas socialmente como representativas da língua portuguesa e, em virtude disso, é identificada como a “língua correta”, aquela a ser ensinada nas escolas.

Ao fazer isso, Franchi (2006) observa que a própria noção de gramática modifica-se, pois se trata, desse modo, de descrever a língua. Nessa perspectiva, a gramática é concebida como

um sistema de noções mediante as quais se descreve os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramática do que não é gramática.

'*Saber gramática*' significa, no caso, ser capaz de distinguir nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade (FRANCHI, 2006, p.22).

Para Travaglia (2006), a **gramática descritiva** concebe a gramática como “um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método. Essas regras seriam utilizadas pelos falantes na construção real de enunciados” (TRAVAGLIA, 2006, p.27). Em relação a essas **regras**, “se assemelham às leis da natureza, na medida em que organizam observações sobre fatos, sem qualquer conotação valorativa” (POSSENTI, 2006, p.74). Entre os linguistas, nenhum dado é “desqualificado como não pertencente à língua. Ou seja, em princípio, nenhuma expressão é encarada como erro”, desde que fizesse parte, de maneira *sistemática*, de uma das variantes de uma língua (POSSENTI, 2006, p.75-79). Segundo Possenti (2006, p. 80), nessa concepção, “diferenças linguísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão”. Por isso, a gramática descritiva considera a língua como um fato a ser explicado, a ser descrito: a língua falada ou escrita sendo um dado variável permite encontrar as regularidades que condicionam essa variação.

Travaglia corrobora essa definição ao indicar que “*gramatical*”, nessa perspectiva, seria:

[...] tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade linguística. De acordo com esta perspectiva de gramática não é possível dizer que não pertencem à língua formas e usos presentes no dizer dos usuários da língua e aceitos por estes como próprias da língua que estão a usar (TRAVAGLIA, 2006, p.7).

Assim posto, “**saber gramática**” implica “ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade” (TRAVAGLIA, 2006 p.27). Portanto, para “*saber gramática*”, o falante não depende, a princípio, de uma escolarização, isto é, de quaisquer processos de aprendizado sistemático (TRAVAGLIA, 2006, p. 28).

Aparentemente, a gramática descritiva parece ser mais neutra e mais científica do que a gramática normativa. Porém, Franchi (2006, p. 23) afirma que a gramática normativa pode introduzir-se, sorrateiramente, na gramática descritiva pelo menos de duas formas: a) quem está descrevendo uma língua pode desconsiderar os fatos da linguagem coloquial e popular como algo a ser rejeitado, como se não existisse; b) os gramáticos podem, ainda, reintroduzir os critérios sociais de uso para excluir como não gramaticais todas as expressões que não correspondem ao uso consagrado da língua. Apesar de não pressupor, necessariamente, a manutenção dos mesmos preceitos da gramática normativa, o que ocorre, normalmente, na prática escolar, é que a gramática descritiva incorpora-os e transforma-se em um instrumento para as prescrições da gramática normativa (FRANCHI, 2001, p.23).

Com base no entendimento de que nenhuma perspectiva descritiva tampouco uma perspectiva normativa é suficiente para compreender o funcionamento da gramática e o modo pelo qual as crianças dominam-no, Franchi (2006, p. 25) investe em uma abordagem mais contemporânea da gramática, chamando a atenção para estudos que indicam que “todo falante, independentemente da modalidade de linguagem de que se sirva, possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, pelo menos, a interioriza já em tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas”.³⁵

Nessa abordagem, recuperada por Possenti (2006) e Travaglia (2006) como **gramática internalizada**, a gramática é um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o que é exigido pela situação de comunicação em que o usuário está inserido. Subjazem a essas variedades regras que o falante da língua aprendeu e utiliza para fazer uso ao falar (TRAVAGLIA, 2006, p.28). Nas palavras de Possenti (2006, p.69), “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 pertencentes a uma língua”.

Em sua defesa dessa abordagem de gramática, Franchi (2006, p. 24-25) parte do pressuposto de que toda criança, quando em contato com a linguagem, aprende rapidamente o funcionamento de sua língua, desenvolve hipóteses sobre o que seja a linguagem e sobre os seus princípios e regras. Para ele, os problemas das variações linguísticas precisam ser tratados pressupondo que há regras em todas as modalidades da língua e que, no domínio da gramática de uma ou de outra língua ou de uma modalidade de língua diferente daquela a que teve acesso,

³⁵ Observa-se, aqui, a grande influência dos estudos gerativistas de Noam Chomsky na concepção de gramática internalizada defendida por Franchi (2006).

a criança não depende de um aprendizado externo, mediante a formulação explícita de normas e regras a serem seguidas. Ao contrário, a criança depende de uma atividade linguística diversificada, que lhe possibilite “ter acesso a novos modos de dizer e a outros recursos expressivos equivalentes aos de sua linguagem” (FRANCHI, 2006, p.29). Para o estudioso, essa é uma questão cultural, social e política que não se resolve mediante a substituição da modalidade vulgar pela modalidade erudita, mas que requer a ampliação das experiências linguísticas e das hipóteses gramaticais dos alunos, para que disponham de uma gramática cada vez mais rica e operativa, construída e desenvolvida na “atividade linguística”.

Diante das abordagens que explicitamos no que tange às diferentes concepções de gramática, no tópico que segue trataremos, mais detalhadamente, das questões que se referem ao ensino da gramática na escola, enfatizando as críticas que são direcionadas a ela, bem como os possíveis caminhos didáticos que podem torná-la um objeto de estudo de efetiva importância.

3.3.2 O ensino da gramática na escola

Como vimos, não são recentes os estudos que se preocupam com o tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa na escola. Ao mesmo tempo, esses mesmos estudos provocam-nos a indagar: **Que gramática estamos ensinando na escola? Ainda devemos ensiná-la? Que gramática é preciso oferecer ao aluno? Como ensiná-la?**

No que se refere à primeira questão “**que gramática estamos ensinando na escola**”, estudos mostram que ainda se prioriza o ensino de uma gramática descontextualizada, mecânica, de classificação e de memorização de definições, contrapondo-se ao que propõem os documentos oficiais e aos estudos acadêmicos sobre o ensino da língua na escola. Sobre como tem sido o ensino de gramática nas escolas, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio, Travaglia (2006) acentua que:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas pela tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas ‘corretas’ e ‘boas’ a serem imitadas na expressão do pensamento. [...] Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções de elementos linguísticos, o que caracteriza um ensino descritivo, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável (TRAVAGLIA, 2006, p.101).

Antunes (2003) afirma que o estudo da gramática na escola é o ensino de

[...] uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto, uma gramática dos “nomes” das unidades, das classes e das subclasses dessas unidades (e não das regras de seus usos). Pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de ‘reconhecer’ as unidades e de nomeá-las corretamente (ANTUNES, 2003, p.32).

Essa abordagem apresenta um conjunto de regras relativamente explícitas e coerentes que, se dominadas, poderão produzir, como efeito, o emprego da variedade padrão oral ou escrita (POSSENTI, 2006, p.64). Com isso, segundo Possenti (2006), cria-se a falsa ideia de que memorizar definições e regras é aprender gramática. Esse fato provoca um afastamento de propostas didáticas inovadoras, já que se acredita ser desnecessário estudar gramática, pois tal estudo pode não levar a benefício algum, criando, assim, falsas concepções sobre o que seja, de fato, o ensino da gramática.

Neves (2015) denuncia esse quadro pelo fato de dar origem a certo descrédito por parte de muitos professores e estudiosos da língua em relação à importância de estudar a gramática na escola, já que, dessa forma, é entendida como um simples conjunto de regras que precisa ser memorizado para aprender a língua padrão e, conseqüentemente, ler e escrever corretamente.

Em relação à segunda problemática - **devemos ensinar gramática na escola?** -, consideramos fundamentais as contribuições de Perini (2010). Para ele, o estudo da gramática na escola deve ser presente, porque a gramática é uma disciplina científica, “tal como a astronomia, a química, a história ou a geografia”, e “ela deve ser estudada como parte da formação científica dos alunos – formação essa que se torna cada vez mais indispensável ao cidadão do século XXI” (PERINI, 2010, p.18).

[...] a escola não tem como função única a preparação de jovens para eventuais carreiras profissionais. A escola – ou melhor, a educação tem objetivos muito mais amplos e muito mais importantes para a comunidade e para seus membros. Existem disciplinas de valor prático imediato (a leitura, elementos de matemática, a escrita). Mas existem disciplinas que formam um componente, digamos ‘cultural’, e cuja presença no currículo ninguém pensaria em questionar: a geografia, a biologia, a história, a física, etc. Cada uma dessas disciplinas pode vir a ser útil para alguns alunos, mas apenas para uma minoria. São elas que baseiam a alfabetização científica a que me refiro neste capítulo. E é entre elas que a gramática encontra (ou vai ter que encontrar) o seu lugar (PERINI, 2010, p.38).

Para o autor, não se deve estudar gramática na escola para que isso leve obrigatoriamente a mudanças no formato e na qualidade dos textos que as crianças produzem, mas porque a gramática estuda aspectos da linguagem, “um fenômeno tão presente em nossas

vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos” (PERINI, 2010, p.35). O autor ainda pontua que “o conhecimento de uma língua é uma parte do nosso conhecimento do mundo, programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e dos julgamentos dos falantes”. Por isso, Perini (2010) salienta que a gramática é uma disciplina científica, pois tem, como finalidade, o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real (PERINI, 2010, p. 36), assim sendo, “é uma disciplina que estimula o pensamento, a reflexão e a observação cuidadosa do funcionamento da língua”. Por isso, esperar que o “estudo da gramática possibilite alguém a ler ou escrever melhor é como esperar que o estudo da fisiologia melhore a digestão das pessoas” (2010, p.18). Para ele, “a gramática não esgota nem o estudo da língua, nem o da comunicação humana; mas é um ingrediente fundamental dela”. Essa perspectiva assemelha-se à de Neves (2012), segundo quem a gramática é uma disciplina que estimula o pensamento, a reflexão e a observação. Com base nisso, ela desafia a escola:

Não seria o caso de – em primeiro lugar – a escola (exatamente a escola) começar a mostrar àqueles que estão se formando para a sociedade que não é só nas aulas de matemática, física, química que o aluno tem de pensar? Que são especialmente nas aulas de língua pátria que têm de ser baseadas em atividades reflexivas, porque nelas está a porta - e a chave da porta – de tudo? Que é por elas que o falante vai chegar a saber, realmente, definir melhor suas pendências, escapando da angústia de passar a vida tentando resolver pendências falsas (por exemplo, as de adequação a uma etérea “norma”)? Que na explicação da gramática está o exercício fundamental sobre o cálculo da produção de sentido da linguagem (que é o que resolve todas as pendências de todos os ramos do conhecimento)? (NEVES, 2012, p.194-195).

Assim como em outras disciplinas, os estudos gramaticais exigem uma nomenclatura específica, já que, como necessário ao pensamento científico, é preciso nomear os fenômenos quando nos referimos a eles. Por outro lado, não é a memorização de termos que nos garante a apropriação de conceitos. Possenti (2006) define, assim, a sua posição face à questão de usar ou não nomenclatura nas aulas de português:

Eu sugeriria que se falasse normalmente em concordância, em verbo, em sujeito, em pronome, em plural etc., sem que a terminologia fosse cobrada, de forma que, eventualmente, ela passasse a ser dominada como decorrência de seu uso ativo, e não através de listas de definições. (POSSENTI, 2006, p.90).

De acordo com Camps (1988, p. 103), em nenhum momento, devemos “fugir” ao uso da terminologia gramatical que será necessária para falar dos fatos da língua que a criança observa, mas é preciso cuidado e não abusar do uso desses termos, pois é necessário ter

prudência com as definições a serem oferecidas às crianças. Uma proposta, segundo a autora, seria o uso progressivo dessa terminologia técnica, que parta de uma definição semântica implícita para ser seguida de uma definição funcional, para, finalmente, chegar a uma definição formal (CAMPS, 1988, p. 104). Para Camps (1988), as crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, precisam começar a adquirir uma terminologia gramatical mínima que lhes permita falar sobre a língua que usam e organizar as observações que fazem sobre ela.

Ressaltamos que, com base na proposta didática que elaboramos para explorar o ensino da gramática com as crianças do 4º (quarto) ano, o uso de nomenclaturas está presente, sejam elas mobilizadas pela professora ou pelas crianças. Temos clareza de que, não obstante, considerando o nível de ensino em que as crianças encontram-se, as definições das crianças ainda serão inconsistentes e são provisórias. No entanto, o uso das terminologias deve auxiliar na compreensão e na sistematização dos conhecimentos que estão construindo sobre a língua. Além disso, o emprego de terminologias deve dar-se em decorrência de um processo ativo e reflexivo das crianças sobre a língua e não como resultado de definições formais, sejam elas apresentadas pela professora ou pelo material didático.

A respeito da indagação **que gramática é preciso oferecer ao aluno**, Neves (2015, p. 22) pondera que “a natureza da gramática que se defende para o uso escolar é, pois, a de uma gramática não desvinculada dos processos de constituição do enunciado, ou seja, dirigida para a observação da produção linguística operada”. Por isso, frisamos que não se pode abdicar da importância da gramática escolar numa perspectiva de reflexão sobre a linguagem, considerando as variações linguísticas, inclusive, a língua-padrão. Neste sentido, Neves (2015) assinala:

Sob pena de perder toda legitimidade, a disciplina gramatical escolar não pode alhear-se do real funcionamento da linguagem, e limitar-se ao oferecimento de um simples mapa taxonômico de categorias, definidas em planos isolados; fica instituída a legitimação do tratamento da língua-padrão, já que é real a necessidade de os cidadãos adequarem seus enunciados aos diferentes contextos socioculturais de interação (NEVES, 2015, p.123).

Possenti (2006) entende que a escola não pode privilegiar apenas a variante padrão, porque ela é uma das variedades de uma língua e dá conta de apenas um subconjunto dos fatos de uma língua. Ele critica o fato de a escola considerar a gramática normativa como, praticamente, a única que pode ser objeto de estudo na escola, inclusive, com uma postura preconceituosa em relação às outras manifestações linguísticas. Porém, o autor não exclui o

ensino da gramática normativa da escola. Para ele, a escola deve considerar o conhecimento linguístico que a criança possui – a gramática internalizada - e, a partir disso, ampliar os seus conhecimentos sobre a língua. O estudioso entende que a escola tem o compromisso de colocar as crianças em contato constante com a variedade padrão da língua e frisa, ainda, que a tarefa da criança que aprende a língua e a do linguista que descreve e explica o funcionamento da língua é semelhante, assim sendo, em ambos os casos, “é essencial uma vivência profunda, ainda que intuitiva, dos dados da língua” (POSSENTI, 2006, p.85). Neste sentido, o autor salienta que é necessário expor o aluno a experiências linguísticas que o obriguem a viver a variedade que se quer que ele aprenda, neste caso, a norma padrão. Segundo o linguista, qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico (POSSENTI, 2006, p.17).

De modo semelhante, Franchi (2006, p. 32) considera a possibilidade de não se excluir o aprendizado da gramática normativa na escola, já que se trata de uma “ciência de um aspecto da linguagem” e que isso permite ao estudante transitar por uma área de investigação e de conhecimento que poderá ou não lhe persuadir para uma atividade futura. Já, para Neves (2015, p. 157), “a escola é o foro institucionalmente preparado para colocar os falantes nas situações de uso prestigiado da língua e isso tem de ser feito dentro do princípio de que a norma padrão é um uso linguístico e tão natural e legítimo quanto qualquer outro [...]”.

Por isso, considerando a importância de não apenas saber usar a língua, mas também a relevância de tomarmos consciência das escolhas linguísticas que fazemos, bem como da capacidade reflexiva das crianças, que já operam com a língua desde os primeiros anos de vida, é importante refletir sobre o ensino da gramática numa perspectiva de oportunizar reflexões conscientes, não apenas dos fatos linguísticos, mas também das estruturas que compõem os enunciados linguísticos, desenvolvendo, portanto, atividades de reflexão metalinguísticas, tornando, assim, o ensino da gramática mais produtivo e menos prescritivo. Neves (2012) corrobora a nossa discussão, apontando também:

A gramática que vai à escola não pode descaracterizar-se por uma inocente aceitação de que simples receitas e rótulos serão mais fáceis de digerir do que fundas reflexões que revelam a verdadeira natureza da linguagem, a qual, necessariamente é complexa (NEVES, 2012, p.192).

Em relação à inquietação “*como ensinar gramática na escola*”, observamos, no estado do conhecimento que produzimos, o aspecto lacunar de pesquisas sobre propostas de inovação para o ensino da gramática. Considerando os limites do ensino tradicional da gramática, Ferrer e Zayas (2004) afirmam que é frequente a demanda por uma gramática pedagógica, que possa

servir como programação para os conteúdos gramaticais, com base em um enfoque de reflexão gramatical e de uso da língua, sem que se limite a descrever as formas linguísticas que faz uso a escola, mas que mostre para que servem e como as utilizam em diferentes usos sociais da língua.

Neves (2015) também entende que deve existir uma relação entre a reflexão gramatical e o uso que fazemos da língua. As aulas de língua, para a autora, devem ser baseadas em atividades reflexivas, pois, na explicação do funcionamento da gramática, está o exercício fundamental para dar sentido à linguagem que fazemos uso. Por isso, o tratamento da gramática deve estar assentado na reflexão sobre o funcionamento da linguagem, refletindo sobre as relações naturais entre as diversas modalidades de desempenho linguístico, seja na modalidade oral ou escrita, seja no aspecto coloquial ou culto.

Assim como para Ferrer e Zayas (2004), Neves (2015) também acredita que privilegiar a reflexão é exatamente preconizar um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico. Para a autora, conduzindo na reflexão sobre o uso da linguagem, o falante comum poderá orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo e, a partir disso, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem (NEVES, 2015, p.115). Além disso, Neves (2015) assinala que a gramática não deve desvincular-se do funcionamento da língua, considerando a existência de uma língua padrão e a necessidade de os sujeitos adequarem os seus discursos aos diferentes contextos comunicativos.

Para Camps (1988), nesse espaço, avança um novo conceito de gramática, a “gramática didática ou pedagógica”: “la gramàtica didàctica o pedagògica, a mig entre la intuitiva (implícita) i l’anàlítica (científica), destinada a l’ensenyament de conceptes i d’habilitats que podem anomenar-se, genericamente, gramaticals”³⁶. Ainda para Camps (1988), essa gramática “té com a objectiu uma descripció explícita global, coherent i econòmica dels fets lingüístics, em relació amb l’us de la llengua per a la comunicació i per l’expressió oral i escrita”³⁷ (1988, p.42), ou seja, o objetivo da gramática didática ou pedagógica deve ser o de favorecer ao aluno o domínio de todos os recursos de sua língua para expressar-se e comunicar-se adequadamente, considerando as situações comunicativas das quais ele participa. Nesse contexto, entende-se a

³⁶ A gramática didática ou pedagógica, entre intuitiva (implícita) e analítica (científica), destinada a ensinar conceitos e habilidades que podem ser denominados genericamente gramaticais. (Tradução nossa).

³⁷ “(...) tem como objetivo uma descrição explícita, global, coerente e econômica dos fatos linguísticos, em relação com os usos da língua para comunicação e para a expressão oral e escrita”. (Tradução nossa).

gramática não apenas a partir do uso das estruturas, mas também com vistas à reflexão sobre essas estruturas (CAMPS, 1988, p.43).

3.3.3 GREAL: delineamentos principais

Dadas as contribuições para o ensino da gramática nos espaços escolares e a compreensão do potencial de desenvolvimento que o aprendizado da gramática tem sobre os jovens, entendemos ser pertinente avançar em algumas concepções teóricas e metodológicas desse grupo, que ainda não foram recuperadas nas seções anteriores.

O GREAL, cuja liderança foi, durante muito tempo, exercida por Anna Camps Mundó³⁸, busca respostas para questões entre as quais: Qual a finalidade do ensino da gramática? Que sentido há em aprender gramática? Em que consiste saber gramática?

Milian e Camps (2006, p. 27) consideram que o saber gramatical não consiste somente em conhecimentos sobre o funcionamento dos objetos linguísticos descritos pelos diferentes ramos da Linguística, mas também no saber acionado pela atividade e pela reflexão metalinguísticas, no conhecimento metalinguístico manipulativo e que permite explorar e dominar as possibilidades de uso linguístico. Sobre esse conhecimento, há muito o que saber e dizer e é ele que permite observar, estabelecer relações, refletir sobre a arquitetura da língua, algo variável em função dos usos que fazemos dela. As autoras formulam de modo bastante claro o ponto de partida do GREAL: “aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico” e “enseñar gramática consiste en establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos”³⁹ (MILIAN; CAMPS, 2006, p. 27).

³⁸Anna Camps Mundó é professora emérita de Didática da Língua na UAB – Universidade Autônoma de Barcelona. É licenciada em Filosofia e Letras (Filologia Catalã) e Pedagogia. Doutora em Psicologia pela UB – Universidade de Barcelona. Dentre as publicações, destacamos algumas: *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys: algunes reflexions* (1988); *Miradas diverses a la ensenyanza i aprendizaje de la composició escrita* (2004); *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica* (2005). No Brasil, duas produções originalmente em catalão foram traduzidas e publicadas pela Artmed Editora: uma delas em co-autoria com Teresa Colomer (2002), *Ensinar a ler, ensinar a compreender*, e a outra, sob a sua coordenação (CAMPS et al, 2006), *Propostas didáticas para aprender a ler e a escrever*.

³⁹“Aprender gramática é adquirir um conhecimento fundamentado sobre o funcionamento linguístico” e “ensinar gramática consiste em estabelecer pontes entre o conhecimento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado com as palavras de cada dia; trata-se de um conhecimento sistematizado sobre a língua e seus usos.” (Tradução nossa).

Milian (2006), uma das fundadoras do GREAL, auxilia-nos a posicionar o problema. Segundo ela,

é evidente que os falantes de uma língua usam a gramática em suas produções verbais, ou seja, combinam os elementos linguísticos de maneira adequada à situação de uso e de acordo com as regras de funcionamento do sistema da língua em questão. É evidente, da mesma maneira, que são capazes de controlar essas regras de funcionamento em suas próprias produções e também nas de outros, e que são capazes de perceber problemas, erros ou equívocos no uso da linguagem própria e alheia. (2006, p. 190).

No entanto, o que continua não sendo tão evidente é se, pelo simples fato de serem falantes, eles serão capazes de resolver esses obstáculos, utilizando esse saber operativo, ou se essas soluções poderiam ser acionadas mediante a análise e a explicitação do problema e o recurso a um conhecimento declarativo sobre a natureza do funcionamento dos elementos linguísticos. Isso porque, aponta a pesquisadora, os estudos sobre o ensino de gramática, produzidos sob diferentes perspectivas e posicionamentos diversos, seja pela Linguística, seja pela Didática da Língua, têm prescindido de uma investigação mais profunda sobre os procedimentos e os resultados do ensino da gramática e sobre como se constrói o saber gramatical dos falantes em situações de ensino e aprendizagem que ponham em diálogo o saber gramatical pessoal/operativo e o saber gramatical declarativo (MILIAN, 2006, p. 190-191).

Sobre especificamente os conhecimentos gramaticais dos alunos, Milian (2006, p.191) contribui com os seguintes achados, resultantes das pesquisas desenvolvidas no GREAL:

- Os conhecimentos gramaticais dos alunos constituem um aglomerado de diferentes elementos: saberes 'escolares' memorizados, saberes pessoais fruto da reflexão, saberes intuitivos, saberes de ordem formal ou de ordem lógico-semântico.
- Os procedimentos elaborados para a construção e a operacionalização desses saberes não são estáveis nem generalizáveis, e muitas vezes tem um campo de aplicação limitado. Constata-se a dificuldade para recuperá-los em situações diferentes daquelas em que os alunos os aprenderam; também se constata dificuldades para consolidá-los ao longo de uma etapa de escolarização.
- Os conceitos gramaticais que os alunos aprendem passam pelo filtro de procedimentos pessoais. Esses procedimentos - de identificação, por exemplo - podem ser muito diversos. Eles podem estar baseados em justificativas referentes à forma, ao significado, ao lugar que uma palavra ocupa no texto ou na frase, à relação com a enunciação, à relação com paradigmas memorizados.

Todo o exposto conduz a uma questão metodológica importante: como conciliar a gramática implícita e a gramática explícita nos processos de ensino? Comumente, observamos que a distância entre esses dois tipos de conhecimentos é tratada de modos diferentes: ou com

a imposição do conhecimento formal – de uma metalinguagem –, sem considerar o conhecimento metalinguístico individual ou, inversamente, prescindindo do conhecimento formal sobre a língua em favor da emergência da gramática implícita amalgamada aos usos linguísticos e discursivos dos alunos, sobretudo, em situações de leitura e escrita de textos. No entanto, Fontich (2006), entre os resultados de suas pesquisas desenvolvidas junto ao GREAL, assegura que a passagem do nível do uso ao nível de abstração requerido pela reflexão gramatical exige acompanhamento, isto é, a relação entre o que se aprende e o conteúdo de ensino não é produzida de maneira automática, mas mediante a intervenção de agentes que sustentem junto aos estudantes oportunidades de observar, manipular e analisar esses conteúdos. Para tanto, faz-se necessária a interação entre alunos e entre professores e estudantes e um planejamento que organize situações intencionais de acesso e troca de conhecimentos. Em suas palavras, Milian (2006, p.193) corrobora essa afirmação:

La interacció durant la realització de les activitats contribueix a desencadenar el comentari sobre l'activitat i sobre els elements que la contitueixen. Estem parlant de promoure l'activitat metalingüística com a procediment de distanciament de l'objecte i d'observació, manipulació i reflexió sobre aquest; que és, com actua, en relació amb que, en quines condicions, etc. En lloc de basar-se en la transmissió de definicions, categoritzacions i regles, la via de problematitzar les dades lingüístiques, de posar en qüestió les nocions apreses i de plantejar-se interrogants i indagar a partir d'un corpus o d'una definició memoritzada i constratada amb l'evidència de l'ús pot contribuir a la manifestació dels coneixements i les intuïcions implícites i, a la vegada, a l'elaboració compartida del coneixement sobre el funcionament i el comportament dels elements lingüístics en diferents contextos.⁴⁰

Cabe à aula⁴¹, portanto, ser um espaço e tempo de reflexão, análise e compartilhamento de conhecimentos linguísticos, sejam eles de natureza implícita ou explícita. Nela, a implementação de situações de interação é condição para a construção de conhecimentos já que permite a ocorrência de confrontos e a formulação de consensos entre os alunos e a ação

⁴⁰ A interação durante a realização das atividades contribui para desencadear o comentário sobre a atividade e os elementos que a constituem. Estamos falando sobre a promoção da atividade metalinguística como um procedimento para distanciar-se do objeto e de observação, manipulação e reflexão sobre ele; o que é, como funciona, com o que se relaciona, em quais condições, etc. Em lugar de basear-se na transmissão de definições, categorizações e regras, a maneira de problematizar os dados linguísticos, de colocar em questão as noções aprendidas e de suscitar perguntas e investigar a partir de um corpus ou de uma definição memorizada e contrastada com a evidência do uso, pode contribuir para a manifestação de conhecimentos e de intuições implícitas e, ao mesmo tempo, para a elaboração compartilhada de conhecimento sobre o funcionamento e o comportamento desses elementos linguísticos em diferentes contextos. (Tradução nossa)

⁴¹ Entendemos a aula de português como um espaço de mobilização e de produção de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, pautado nas relações de interação entre alunos e professora e num processo de construção coletiva de reflexões linguísticas. Batista (1997), ao tratar da produção de discursos na instância da sala de aula, pontua que a interlocução no contexto da aula caracteriza-se por construir-se oralmente em torno da professora, de um lado, e da turma, como um todo, de outro, enquanto polos da interlocução.

vigilante do professor. Milian (2006) ressalta que essas situações de interação constituem a base para a regulação das aprendizagens e para a avaliação formativa, dimensões fundamentais dos processos de ensino e de aprendizagem.

A autora, no entanto, chama-nos a atenção para o fato de que proporcionar atividades de observação e manipulação da língua que estimulem a capacidade de reflexão dos alunos não implica orientá-los para a aceitação de um modelo de análise formulado no campo das teorias gramaticais, mas, fundamentalmente, a superação de uma determinada maneira de conceber o ensino e a aprendizagem da gramática e, por extensão, de qualquer objeto de conhecimento, não somente por parte dos alunos, mas também por parte do mundo educacional: instituições administrativas e escolares, professores, pais, sociedade em geral. Essa mudança incide sobre modos de conceber e organizar o ensino arraigados e resistentes, que vão desde a aula até as expectativas sociais, passando pela formação de professores e projetos curriculares. De maneira contundente, a autora desafia:

És urgent dur a terme una revisió de les idees subjacentes als termes “ensenyar” i “aprendre”, una revisió que impregni i transcendeixi l’ àmbit dels agents de l’educació per complir amb les exigències de la societat del futur, tantes vegades invocades com a justificació de canvis i reformes que, inexplicablement – o, paradoxalment, de manera explicable segons els estudis sociològics (Bourdieu, entre d’altres) -, només arriben als gestos superficials - canvis curriculars, agrupacions d’alumnes, propostes d’activitats, sistemes de qualificació - i no tenen la força necessària per generar canvis substancials en les concepcions bàsiques de l’educació. (MILIAN, 2006, p.193).⁴²

Mas que saber gramatical deve ser objeto de ensino e de aprendizagem nos diferentes níveis do ensino obrigatório? E, além disso, se, para o GREAL, aprender gramática é apropriar-se de um conhecimento fundamentado sobre o funcionamento linguístico e ensinar gramática consiste em estabelecer pontes entre o conhecimento intuitivo, implícito, manipulativo, a atividade metalinguística ordenada e verbalizada por meio de palavras do dia a dia e o conhecimento sistematizado, explícito sobre a língua e os seus usos, que modos de organização instaurariam processos dinâmicos de construção de conhecimentos sobre a língua? Que participação esses processos teriam na produção de formas de ação sobre a língua que usam os estudantes?

⁴²É urgente levar a cabo uma revisão das ideias subjacentes aos termos ‘ensinar’ e ‘aprender’, uma revisão que impregne e transcenda o interesse dos agentes educacionais de atender às exigências da sociedade do futuro, muitas vezes invocadas nas justificativas de mudanças e de reformas que, inexplicavelmente - ou, paradoxalmente, de acordo com os estudos sociológicos (Bourdieu, dentre outros) -, apenas alcançam gestos superficiais - mudanças curriculares, agrupamentos de estudantes, propostas de atividades, sistemas de qualificação - e não têm a força necessária para gerar mudanças substanciais nas concepções básicas de educação. (Tradução nossa).

O GREAL também participa do movimento de críticas ao tratamento que se dá, na maioria das vezes, à gramática na escola. Considera-o particularmente deletério à ampliação dos conhecimentos linguísticos pelos alunos ao explicar e aplicar saberes elaborados à margem da aula e à margem daqueles sujeitos, partindo de um sistema de análise e um sistema terminológico (a metalinguagem) que mais impede do que auxilia a estabelecer pontes necessárias para dar sentido à aprendizagem. Nessas circunstâncias, segundo Milian e Camps (2006, p. 29), o aluno tende a ficar excluído do processo de construção de conhecimentos e de refletir por conta própria.

Para alterar essa lógica, as autoras afirmam ser necessário *implicar* os estudantes, expô-los a situações de investigação dos fatos linguísticos e discursivos, em atividades que provoquem interrogações e, portanto, que os incitem à reflexão, para que possam “elevar-se por encima del nível de transparencia del uso lingüístico comunicativo”⁴³ e posicionar-se em um nível mais abstrato, assumindo a necessária distância à reflexão gramatical (MILIAN; CAMPS, 2006, p. 29). É preciso envolver os alunos em um processo ativo de pesquisa, de observação, de análise e de sistematização dos conhecimentos gramaticais. Em resposta a essa necessidade e considerando que o funcionamento da língua pode ser um objeto de estudo de interesse dos alunos, desde que eles participem ativamente de sua abordagem, o GREAL desenvolveu uma modalidade de organização didática que tem a gramática como objeto de ensino e prioriza a atividade gramatical por meio de processos ativos de investigação sobre o funcionamento da língua, a **Sequência Didática para Ensinar Gramática**, doravante SDG⁴⁴.

Para o desenvolvimento de uma SDG, essencialmente, três elementos devem estar presentes, a saber: todas as atividades da SDG devem estar relacionadas com um objetivo, um produto, um resultado que lhes dê sentido; a SDG deve estimular a reflexão metalinguística, o que implica uma postura aberta, participativa e investigativa dos diferentes sujeitos envolvidos e a interação deve ser mediadora de todo o processo de construção do conhecimento, o qual é acompanhado sistematicamente pela avaliação formativa (MILIAN; CAMPS, 2006, p. 30).

No GREAL, quatro tipos de SDG têm sido produzidas e, com base nelas, diferentes investigações sobre a reflexão gramatical: 1) a SDG orientada para estruturas gramaticais, cujo domínio é necessário à execução de um projeto de escritura e/ou que não foram apropriadas pelos estudantes, haja vista o seu desempenho na produção de um texto; 2) a SDG baseada na

⁴³Ir além do nível de transparência do uso linguístico comunicativo. (Tradução nossa).

⁴⁴No capítulo 4 (quatro), ao tratarmos da metodologia de nossa pesquisa, aprofundaremos a concepção e a função da SDG nas investigações desenvolvidas pelos integrantes do GREAL.

comparação entre línguas diferentes, o que permite explorar situações de tradução, analisar microssistemas e procedimentos de gramaticalização entre outros enfoques⁴⁵; 3) a SDG baseada na investigação sobre a variação na língua oral e/ou escrita, enfocando, por exemplo, as continuidades e as diferenças entre essas duas modalidades, principalmente em contextos de diversidade linguística, a relação de ambas com o sistema normativo e os conceitos gramaticais que permitem compreender de modo mais profundo as características e as tensões decorrentes das variedades linguísticas; 4) e a SDG com vistas ao tratamento de conceitos gramaticais que, sempre baseados na semântica e no léxico, possam ser construídos como objetos de aprendizagem, entre eles, os conceitos de oração, subordinação, anáfora, entre outros (CAMPS, 2006, p.36).

Essa breve síntese acerca da compreensão de SDG estabelecida pelo GREAL permite observar que se trata não somente de uma proposta para o desenvolvimento de atividades que acionem, abordem, ampliem e sistematizem conhecimentos gramaticais, mas de um marco teórico-metodológico para pesquisas que atentem para a observação e a análise da atividade metalinguística dos estudantes. Em virtude dessa dupla face das SDG e dos muitos trabalhos produzidos no âmbito do grupo catalão sobre essas temáticas destinamos um espaço privilegiado nesta exposição.

A necessidade de levar em conta a atividade metalinguística dos estudantes, os conhecimentos que possuem e que elaboram ao tomar a língua como objeto e de produzir a aula como espaço de investigação e reflexão também orientam o nosso percurso investigativo. Como vimos na primeira seção deste capítulo, estudos que discutam esses saberes, principalmente quando acionados por propostas didáticas que intencionam o desenvolvimento da reflexão consciente sobre o funcionamento do sistema linguístico, não ocupam com frequência a pauta da pesquisa educacional no Brasil. Inseridas no campo da Didática da Língua, as investigações do GREAL fomentam essa possibilidade e fornecem vários recursos teórico-metodológicos para avançar na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem da língua e em sua qualificação.

⁴⁵ Cabe destacar que a diversidade linguística em Barcelona, assim como em toda a Espanha, é estruturante da vida cotidiana dos residentes naquele país. Barcelona é a capital da Catalunha, estado espanhol cujas línguas oficiais são o catalão, o castelhano e o occitano (Vale do Arão). A complexidade linguística também deriva do fato que se trata de uma das cidades europeias mais cosmopolitas do mundo e que recebe um número considerável de imigrantes. Em vista disso, as salas de aulas das escolas barcelonesas formam um espectro multifacetado de idiomas, nacionalidades e cores.

3.3.4 O ensino da gramática nos anos iniciais de escolarização

Quando pensamos em ensino de gramática para os anos iniciais, não podemos prescindir da proposta elaborada por Anna Camps Mundó, na obra *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys: algunes reflexions i propostes*⁴⁶, publicada em 1988. Para a autora, as crianças entre oito e dez anos de idade, que frequentam os anos iniciais de escolarização, já são capazes de operar com dados reais e a língua oferece alguns elementos já interiorizados, que são conhecidas por elas e passíveis de uso para agir na realidade.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, segundo as bases teóricas de Piaget, as operações intelectuais características desse período e nas quais se baseiam o domínio e o uso das estruturas linguísticas são as seguintes: seriar, ordenar, estabelecer relações (de solidariedade, complementaridade, coordenação) associar, comparar, classificar segundo critérios diferentes. A criança é capaz de descentrar-se e adotar pontos de vistas diferentes e, com o suporte de elementos concretos, ela saberá distinguir as partes de um todo, assinalar o que é mais importante e o que é secundário, saberá opinar sobre o que é verdadeiro ou falso sobre uma proposição que faça referência ao mundo concreto, estabelecer relações de causa e consequência e distinguir o que é real do imaginário.

Essas operações intelectuais também se manifestam no sistema linguístico e são a base para que a criança seja capaz de observar a própria linguagem e falar sobre ela. Assim posto, quando pensamos no planejamento relacionado ao ensino da gramática nesse período de escolarização, segundo Camps (1988), é fundamental ter presente as seguintes considerações: a língua é um instrumento que a criança já possui, tendo um conhecimento implícito básico da gramática da língua que fala; a língua precisa converter-se em um objeto de estudo mediante um processo de observação e manipulação que permita à criança passar de uma gramática implícita para uma percepção do funcionamento da língua, ou seja, a uma gramática explícita, por meio de um trabalho de experimentação de suas próprias produções linguísticas; a língua é um instrumento para falar sobre o funcionamento da própria língua já que tem uma função metalinguística.

Neste sentido, Camps (1988) assinala que não será suficiente apenas fazer exercícios, mas as crianças terão de falar /escrever sobre as operações linguísticas que realizam. Sabemos que as estruturas sintáticas produzidas pelas crianças ocorrem de maneira ajustada, cada vez

⁴⁶ A gramática na escola básica entre 5 (cinco) e 10 anos: algumas reflexões e propostas. (Tradução nossa)

mais com mais precisão, às situações de uso. Por isso, é possível tomarem a língua como objeto de observação, aprenderem a manipulá-la para verem como funciona e começarem a adquirir uma terminologia gramatical mínima que lhes permita falar da língua e ordenar as observações que fazem.

Durante essa etapa do processo de escolarização, a criança completa a aquisição das estruturas sintáticas próprias da linguagem do adulto. Por isso, para a autora, é preciso continuar o trabalho que se inicia ainda antes desse ciclo, dando ênfase a dois tipos de atividades, especialmente, **as atividades livres de expressão e as atividades para praticar sistematicamente algumas estruturas gramaticais.**

No que diz respeito ao primeiro tipo de atividades, **atividades de livre expressão**, segundo Camps (1988), é importante pôr a criança em situações de tomar a palavra, de explicar o que fez, argumentar a sua opinião, de convencer, de comunicar-se com receptores presentes ou não. Neste sentido, ela destaca a importância de assembleias, dramatizações, conversas com amigos e com o professor, criação de diálogos, explicação de experiências, interpretação de imagens, explicações de filmes, de contos, de revista de classe ou da escola, entre outras situações de ação com a língua. Essas atividades orais ou escritas são fundamentais, porque a criança põe em prática todas as suas capacidades linguísticas e aprende a utilizar a língua com finalidades diversas.

Em relação ao segundo tipo de atividades, **exercícios para praticar algumas estruturas gramaticais**, a autora aponta que o professor, a partir da fala dos alunos e das suas produções escritas, deve programar atividades orientadas para o uso e o domínio de algumas estruturas gramaticais pouco frequentes na linguagem das crianças. Nesse contexto, a criança que já adquiriu um domínio elementar da língua escrita pode começar a observar como funciona a língua, através de manipulações e observações diversas (transformações, trocas de ordem, supressão, etc.) sobre os enunciados (CAMPS, 1988, p.102). Essa perspectiva de Camps, em certa medida, aproxima-se da proposta de análise linguística defendida por Geraldi (1996), para quem o trabalho de análise e reflexão sobre a língua deve estar embasado nas produções escritas dos alunos.

Camps (1988) compreende, também, que, em todas as atividades propostas às crianças, é importante partir de unidades significativas (o texto ou a frase), assim como, mesmo os exercícios sobre as partes das orações (nome, verbos, adjetivos) devem ser feitos a partir do funcionamento dentro da frase e não como palavras ou peças sem conexão com os efeitos de expressão. A pesquisadora argumenta a sua posição frisando que:

Des que el nem comença a llegir i a escriure, sent parlar de frases: escriu frases sobre el que veu em um gravat. Sobre experiències viscudes, per resumir um conte, etc. Aquesta unitat gramatical i comunicativa bàsica és utilizada pel nem intuitivament, sense saber quines condicions han de tenir um conjunt de mots per constituir això que em diu frase. Justament aquest és, em certa manera, l'objectiu de l'ensenyament de la gramàtica explícita. Així doncs, es comença per observar um tot, per al final, arribar e descobrir como està constituït .El nem procedeix així em tots els camps de l'ensenyament i és camí que s'ajusta a la seva estructura intel·lectual. Per això, em aquest cicle, les observacions comencen per la frase, treta, sempre que es pugui, de l'expressió i comunicació espontànies⁴⁷ (CAMPS, 1988, p.102-103).

Portanto, de acordo com a exposição de Camps, a análise de estruturas gramaticais nos primeiros anos do ensino fundamental deve iniciar pela estrutura da frase⁴⁸, uma vez que, desde criança já ouve falar em frases, escreve frases sobre as suas vivências e experiências. A pesquisadora destaca também que a criança usa-a de maneira intuitiva, sem saber quais são os elementos básicos para constituí-la. Neste sentido, Camps (1998) reforça a importância do trabalho metalinguístico e a exploração de uma gramática explícita. Em relação aos exercícios gramaticais nessa etapa de escolarização, a autora pontua que é bastante difícil medir o grau de compreensão sintática em cada momento do desenvolvimento linguístico da criança, bem como asseverar quais são os mecanismos dessa compreensão (CAMPS, 1988, p.105). Neste aspecto, ela acentua que a compreensão é anterior à produção:

Una observació general, és però, que la comprensió és anterior a la producció. Tot i amb això, sembla que hi há algunes estructures sintàctiques de difícil comprensió i, sobretot, que el contingut semàntic que hi há al darrera d'algunes d'elles evoluciona cap al que és propi de la llengua adulta. A continuació es proposen dos tipus d'exercicis de comprensió: um sobre l'equivalència semàntica i l'altre sobre la pressuposició, em que el nem há de tenir em compte elemnts sintàctics i elemnts semàntics per entendre bé les frases ⁴⁹(CAMPS, 1988, p.105).

⁴⁷ Desde que a criança começa a ler e escrever, ouve falar de frases: escreva frases sobre o que você vê em uma gravura. Sobre as experiências, para resumir uma história, etc. Essa unidade comunicativa e gramatical básica é utilizada intuitivamente pela criança, sem saber quais as condições que deve ter um conjunto de palavras para constituir o que é chamado de frase. É justamente esse, até certo ponto, o objetivo de ensino da gramática explícita. Assim, começa a observar o todo, para, finalmente, descobrir como é constituída. É assim em todos os campos da educação e é um caminho que se enquadra na sua estrutura intelectual. É por isso que, neste ciclo, as observações começam com a frase, sempre que possível relacionadas à comunicação espontânea (Tradução nossa)

⁴⁸ A frase tem sido a unidade comunicativa básica trabalhada nos primeiros anos da escolarização pela maioria das escolas. Entendemos que compreender como essa unidade comunicativa organiza-se é um elemento importante, porém não é o único. É necessário que se pense os elementos que compõem as estruturas linguísticas e as relações de sentido que se estabelecem a partir dessa organização. Neste sentido, o estudo da sintaxe enriquece a linguagem das crianças, pois possibilita conhecer as possíveis relações que as palavras podem exercer entre si. Destacamos ainda que as frases exploradas na SDG foram produzidas pelas próprias crianças nas diferentes produções espontâneas que realizaram durante a aplicação da proposta didática.

⁴⁹ Uma observação geral, no entanto, é que a compressão é anterior à produção. Apesar disso, parece que existem algumas estruturas sintáticas que são de difícil compreensão e, acima de tudo, qual o conteúdo semântico está por trás de algumas delas e como evolui para o que é adequado à linguagem adulta. Em seguida, são propostos dois

É importante, por isso, que as crianças façam interagir tanto os elementos sintáticos quanto com os semânticos que estruturam a frase. A partir das contribuições da Psicolinguística e considerando os objetivos do ensino da língua no que se refere aos usos orais e escritos, os exercícios e as atividades gramaticais devem orientar-se no desenvolvimento das estruturas linguísticas com relação às estruturas cognitivas.

Neste sentido, aprender a escrever requer que a criança perceba os mecanismos de funcionamento da língua; por isso, para a autora, a linguagem escrita surge como resultado de uma aprendizagem especial que começa com o domínio consciente dos meios de expressão, ou seja, requer o exercício da função metalinguística. Ela assegura, portanto, que a língua escrita e também a oral (em algumas situações), devido a sua maior complexidade formal, impõem o uso consciente dos mecanismos da língua, o que significa afirmar que a criança deve ser capaz de analisar as produções linguísticas para poder julgar adequadas ou não ao pensamento elaborado por ela (CAMPS, 1988, p. 41-42).

Camps (1988) sugere que o trabalho gramatical tenha como base o material trazido pelas crianças ou selecionado pelo professor a partir de situações reais de comunicação e sobre as quais poderão realizar numerosos exercícios de observação, de manipulação, de criação, bem como de explicitação oral e escrita dessas observações e manipulações. Isso permite que a criança coloque em funcionamento atividades de experimentação que lhe possibilitem a manifestação de diferentes formas de raciocínio, desde o intuitivo até o científico. Camps (1988) ressalta também que as atividades de observação da língua não devem ser esporádicas e nem espontâneas, no sentido de não serem planejadas. É fundamental que haja uma programação e a definição de procedimentos que garantam uma progressão fundamentada.

Uma das características relevantes da proposta de Camps (1988) é o exercício ativo da pesquisa como uma prática constante na sala de aula. Essa proposta de ensino substitui a aula tradicional, baseada numa definição e análise prévia. Segundo Camps (1988), essa nova perspectiva de ensino substitui também a pseudo-experimentação pautada na observação de um exemplo, na formulação de um princípio e na aplicação posterior. Trata-se de um procedimento didático de investigação da língua, no qual as crianças são sujeitos ativos. Além disso, refere-se a um procedimento de tipo linguístico, contrariando a gramática tradicional que pretendia dar conta de tudo, colocando rótulos em tudo. Uma das contribuições da Linguística atual é o

tipos de exercícios de compreensão: um sobre equivalência semântica e o outro na pressuposição de que deve estar ciente a respeito dos elementos sintáticos e semânticos para entender corretamente as frases. (Tradução nossa)

reconhecimento de que a língua é um mecanismo extremamente complexo, sendo que um dos aspectos mais importantes nesse modelo de ensino não é apenas dominar alguns aspectos da realidade da língua, mas, essencialmente, o importante é propor aos alunos métodos de manipulação e de formulação de hipóteses sobre o seu funcionamento. Ademais, em termos de caráter pedagógico, a aula de gramática adota um modelo de “*classe-taller*”, ou seja, oficina de aula, em que o conhecimento é uma descoberta progressiva, na qual os alunos colaboram ativamente sob a orientação do professor.

Entendemos que a demanda por uma gramática pedagógica pautada na observação, na reflexão e no uso da língua tem mostrado que as atividades metalinguísticas precisam ser planejadas e organizadas de forma que favoreçam a atividade dos sujeitos sobre a língua. Neste sentido, o capítulo que segue tem o propósito de explicitar as escolhas metodológicas assumidas, tanto para a pesquisa quanto para o desenvolvimento da proposta de organização didática para o ensino da gramática.

4 CONSTRUINDO A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: EM FOCO O ENSINO DA GRAMÁTICA

Neste capítulo, apresentaremos os referenciais teórico-metodológicos que possibilitaram construir o nosso percurso investigativo, assinalando aspectos que nos desafiaram durante a nossa trajetória. Explicitaremos os princípios que sustentam a modalidade da pesquisa-ação colaborativa, os sujeitos participantes da pesquisa, os procedimentos adotados para a produção do material, a forma de exposição e de análise dos dados.

Nossa pesquisa insere-se em uma linha de pesquisa que toma como foco os processos educativos e dialoga com o campo da Didática da Língua. Ela está voltada para o espaço escolar, pois, além de entendermos ser necessário contribuir para os estudos que versam sobre o ensino da gramática, consideramos ser um lugar privilegiado de interações e de construção do conhecimento acerca da língua. Neste sentido, compreendemos ser pertinente recuperarmos a nossa problemática de pesquisa: **que movimentos produzem as crianças quando reflexões metalinguísticas são acionadas por elas mesmas, pelos pares ou pela professora, no curso de uma organização didática que tenha em vista desencadear e potencializar essas reflexões?** Acentuamos, ainda, que a escola, como espaço institucional responsável pelo processo pedagógico, tem o compromisso de oferecer às crianças ricas oportunidades de reflexão sobre a língua. Nesse espaço, as crianças podem vivenciar situações nas quais a língua torne-se objeto de estudo e análise e, dessa forma, com um olhar investigativo e curioso, elas podem descobrir novos conhecimentos e elaborar conceitos sobre a língua.

Para além desse propósito, também temos a intenção de contribuir para o desenvolvimento de propostas didáticas voltadas ao ensino da língua, especialmente, através de sequências didáticas para o ensino de gramática, o que permitirá dialogar com a formação profissional de professores, seja nos espaços acadêmicos, seja em âmbitos escolares.

Ao propormo-nos, portanto, a isso, é importante manter uma vigilância constante sobre a coerência entre os objetivos da pesquisa, os seus fundamentos teóricos, os procedimentos de produção e de análise dos dados, para que não coloque em risco a produção do conhecimento que se almeja construir. A exposição desses elementos é uma estratégia importante nesse sentido.

4.1 Caminho metodológico: a pesquisa qualitativa

Como já anunciamos, em outros momentos desta exposição, um dos compromissos assumidos pelo GEPALFA é a aproximação com a Educação Básica e, portanto, com as questões que dizem respeito aos processos de ensino e aprendizagem da língua, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É intenção do grupo mobilizar estudos que contemplem não apenas a produção de conhecimentos no universo da academia, mas que possibilitem aos professores que, cotidianamente, enfrentam inúmeros desafios na caminhada docente, beneficiarem-se de suportes teóricos e metodológicos para as práticas pedagógicas que realizam. Acreditamos que assumir um trabalho colaborativo com professores da Educação Básica auxilia todos os atores sociais envolvidos nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem da língua.

Com base nessas premissas, pontuamos que a nossa pesquisa é de natureza qualitativa, pautada pelos princípios e funcionamento da pesquisa-ação de caráter colaborativo. Consideramos que os estudos de natureza qualitativa apresentam grande relevância para a pesquisa e para os conhecimentos que se produzem na área educacional. Neste sentido, para Esteban (2010):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada para a compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativo, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p.127).

De acordo com Esteban (2010), uma das características mais importantes dessa abordagem de pesquisa é a atenção que o pesquisador deve dirigir para o contexto. Nas palavras da autora: “a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles” (2010, p.129). Nos estudos de caráter qualitativo, o pesquisador constitui-se no instrumento principal que, por meio da interação com a realidade, coleta os dados sobre ela (ESTEBAN, 2010, p.129).

Para Bogdan e Biklen (1994), os investigadores, ao inserirem-se em pesquisas qualitativas, frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto e entendem que as ações podem ser melhores compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. Por isso, salientam: “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a

palavra ou o gesto de seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN 2010, p.48). Dessa forma, para os investigadores, o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.

Segundo o que ressaltam Bogdan e Biklen (1994), a abordagem de natureza qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo (1994, p.49). Neste sentido, Minayo (1996) acentua que, em uma busca qualitativa, “preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação” (MINAYO, 1996, p.102).

Por isso, há uma preocupação com o registro rigoroso sobre o modo como as pessoas interpretam os significados. Assim, os investigadores qualitativos utilizam estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48-51).

Gatti e André (2010) afirmam que “a pesquisa de natureza qualitativa busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-os inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (2010, p.30). A abordagem qualitativa, para as autoras, é orientada por uma visão holística dos fenômenos, ou seja, é necessário que se leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.30).

Para elas, as pesquisas qualitativas vieram a constituir uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Nessa perspectiva de pesquisa, advoga-se, portanto, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.31).

Com base no que foi sinalizado acerca da pesquisa qualitativa, salientamos que a nossa investigação assume essa perspectiva, porque acreditamos que ela auxilia-nos a compreender as reflexões gramaticais das crianças considerando o contexto da sala de aula e a complexidade dos fenômenos que ali se manifestam e que ocorrem no espaço da sala de aula, no curso das relações de interação verbal.

4.2 Sobre a pesquisa-ação colaborativa ou cooperativa

Escolher a pesquisa-ação colaborativa como percurso para a pesquisa não foi por acaso. Desde o momento em que passamos a esboçar a nossa problemática de pesquisa, já tínhamos clareza que o nosso estudo precisava incidir sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua, buscando, prioritariamente, focar a nossa investigação em propostas didáticas que pudessem contribuir não só para ação do professor, como também para a aprendizagem das crianças. A clareza da necessidade de seguirmos pelos caminhos didáticos em nossa pesquisa, portanto, tem as suas justificativas. Por isso, consideramos pertinente apresentá-las aqui.

Quando iniciamos o rastreamento dos estudos desenvolvidos na área da língua, particularmente, dos trabalhos que versavam sobre o ensino da gramática, verificamos uma frágil presença de pesquisas que apontassem propostas didáticas para o ensino da língua. Conforme já demonstrado no capítulo I (um) deste texto, boa parte das pesquisas, por nós localizadas, refere-se, de modo geral, às críticas e às limitações que o ensino prescritivo da gramática impõe. Observamos que muito se diz sobre o que não fazer, mas pouco sobre como poderia ser. Esta é uma inquietação que, como já anunciado, acompanha-me há tempo: que caminhos metodológicos devemos seguir para romper com o ensino tradicional de gramática e, assim, qualificar o processo de ensino e aprendizagem da língua?

Outro momento que teve influência marcante quanto à decisão por essa modalidade de pesquisa foi o projeto de pesquisa “Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º (quarto) e 5º (quinto) anos do Ensino Fundamental”,⁵⁰ desenvolvido pelo GEPALFA e outros dois grupos de pesquisa, durante os anos de 2014 e 2015. Uma das fragilidades que ficou bastante evidente, naquela pesquisa, diz respeito às propostas didáticas acionadas pelos professores ao ensinar a língua, já que muitas das ações deles apresentavam características de um ensino bastante tradicional, dentre elas: exercícios de memorização e classificação; livro didático como o recurso mais utilizado em sala de aula; falta de planejamento dos professores; aulas em que as crianças, praticamente, não possuem espaços de reflexão sobre a língua, nas quais o aprendizado de nomenclaturas é o foco principal; fragilidade do professor em relação ao conhecimento de determinados conteúdos. Esse contexto impôs uma aproximação com professores da Educação Básica, para que

⁵⁰ Alguns resultados do referido estudo já foram explicitados na introdução desta tese.

pesquisadores e professores, juntos, reflitam sobre as problemáticas que envolvem o ensino da língua.

Ao pensar propostas didáticas para o ensino da língua, visando a avanços ou a inovações, acreditamos ser essencial essa aproximação da academia com a escola, de forma mais efetiva e produtiva. Sabemos que boa parte das pesquisas não atinge as escolas e, menos ainda, as práticas dos professores. Além disso, há um descrédito dos professores em relação às pesquisas acadêmicas, porque, na maioria delas, não há o envolvimento dos professores. Há, na verdade, um distanciamento entre o que se produz na academia e o que se faz na escola. Os professores não são protagonistas na construção dos conhecimentos, vistos, inclusive, como aplicadores e/ou reprodutores de conhecimentos produzidos por outros. Na prática, observamos que as pesquisas são, em sua grande maioria, sobre os professores e não com os professores.

Por isso, construir propostas didáticas sem o envolvimento daqueles que vivenciam, diariamente, as experiências pedagógicas na sala de aula, parecia-nos sem sentido, uma vez que compactuamos com a ideia de que os professores também precisam ser protagonistas nas propostas de inovações, participando efetivamente na construção dessas propostas. Acentuamos que o GEPALFA não tem medido esforços para estabelecer esse vínculo com as escolas de Educação Básica. Sublinhamos, ainda, que o GEPALFA tem, em sua natureza, a crença que um grupo de estudos só será fortalecido se envolver o saber daqueles que, cotidianamente, atuam nas salas de aula da Educação Básica. Por essa razão, professores universitários, pós-graduandos de cursos de mestrado e doutorado e professores que atuam em escolas públicas e privadas da região de Passo Fundo participam do grupo, o que favorece a nossa aproximação com a Educação Básica. Destacamos ainda que o GEPALFA tem clareza sobre a necessidade de buscar o aperfeiçoamento profissional dos professores para qualificar as práticas docentes, portanto, sabe a pertinência de criar caminhos para aproximar universidade e escola.

Assim, a partir das problemáticas que foram sendo descortinadas, bem como das nossas convicções como grupo de pesquisa, estabelecemos uma “parceria” com uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atua em uma escola particular da região. Essa professora, como já expressei, também está em processo de formação, uma vez que cursa Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, e, além disso, participa do GEPALFA.

Ademais, cabe frisar que professora e pesquisadora partilham de desejos comuns, dentre eles: pensar propostas didáticas que potencializem as reflexões das crianças a respeito da língua; aprofundar os estudos acerca do ensino da língua; buscar uma formação qualificada e,

especialmente, adentrar no universo da pesquisa científica, certamente, do lugar que cada uma ocupa, aprimorar as experiências docentes, bem como buscar o desenvolvimento profissional de ambas as pesquisadoras. Considerando as questões expostas até então, assumir a pesquisa-ação colaborativa como um percurso metodológico tornou-se um imperativo.

Para Esteban (2010), a pesquisa colaborativa pode ser considerada como uma modalidade da pesquisa-ação, cujo elemento fundamental reside na elaboração e no trabalho conjunto entre pesquisadores e educadores, sem excluir outros membros da comunidade educacional, envolvendo algum tipo de intervenção no contexto educacional.

Conforme o que acentua Thiollent (2011), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20). O autor explicita ainda que, de modo geral, a pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar as suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos.

Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2011, p.22, grifos do autor).

Para Thiollent (2011), a partir da orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive, ao nível pedagógico. Neste sentido, assinala que a pesquisa-ação promove a participação dos usuários na busca de soluções aos seus problemas. Em vista disso, não se trata apenas de observar ou de descrever; o aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento (THIOLLENT, 2011, p.85). Na verdade, a origem desencadeadora da pesquisa cooperativa foi a necessidade de eliminar o abismo que existia, nos anos de 1960, entre aqueles que realizavam pesquisa científica em educação e os profissionais que desenvolviam os seus trabalhos nas instituições educacionais, superando, assim, o projeto clássico de pesquisa e desenvolvimento. Por isso, a pesquisa cooperativa supõe um trabalho coletivo. Nesse contexto, o autor ressalta que há dois elementos centrais em processos de pesquisas dessa natureza, a saber: o enfoque cooperativo subjacente a toda a pesquisa e o caráter simultâneo e, mutuamente, complementar dos processos de pesquisa educacional e de desenvolvimento profissional.

Esteban (2010) também explicita alguns elementos básicos que caracterizam um processo de pesquisa colaborativa: os problemas emergem do que concerne a todos e da indagação realizada pela equipe, atendendo, prioritariamente, os problemas dos professores; as decisões que se referem ao processo de pesquisa, como, por exemplo, os procedimentos de coleta de dados e desenvolvimento de materiais são resultados de um esforço cooperativo; os professores desenvolvem competências, habilidades e conhecimentos de pesquisa, enquanto os pesquisadores reeducam a si próprios com a utilização de metodologias naturalísticas e estudos de campo; reconhece-se e utiliza-se o processo como uma estratégia de intervenção para o desenvolvimento profissional enquanto se realiza uma rigorosa e útil investigação e os resultados do estudo são utilizados para a solução de problemas práticos (ESTEBAN, 2010, p.180).

Conforme Zeichner (1998), a pesquisa-ação colaborativa é importante porque se fundamenta na possibilidade de transformar a prática curricular, em que o professor, por meio de uma reflexão crítica, avalia a sua própria prática pedagógica em parceria com o pesquisador. Nas palavras do autor: “o pesquisador acadêmico estuda então, com os professores, como estes usam a informação da pesquisa e a pedagogia do projeto emerge dos professores através da pesquisa-ação colaborativa” (ZEICHNER, 1998, p.220). O estudioso entende, ainda, que a prática de reflexão do professor passa por um processo dialógico, sendo, portanto, obrigatoriamente, coletivo. Acentua também que a pesquisa colaborativa tem como propósito criar nos espaços escolares uma cultura de análises das práticas realizadas, com o objetivo de possibilitar que os professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem as suas ações e as práticas docentes, desenvolvendo o currículo, valorizando uma educação que tem como foco a aprendizagem e que seja, culturalmente, relevante.

De acordo com o autor, para que a pesquisa-ação colaborativa efetive-se, é necessário romper com o distanciamento que há entre os professores e os pesquisadores, já que boa parte das pesquisas na escola foi construída sobre os professores e os seus saberes. Para ele, a pesquisa de caráter colaborativo precisa considerar o trabalho conjunto entre o professor e o pesquisador, valorizando, especialmente, o trabalho docente e, conseqüentemente, a pesquisa produzida pelos professores. Neste sentido, salienta: “[...] a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores [...]” (ZEICHNER, 1998, p.223).

A propósito dessa superação da distância entre a academia e professores, por meio de pesquisas colaborativas, o autor discute alguns caminhos que podem ser favorecedores dessa

superação, dentre eles: envolver os professores das escolas em discussões a respeito da importância das investigações desenvolvidas nas universidades e outras instituições de ensino; elaborar projetos de pesquisa em colaboração com professores das escolas; apoiar projetos de pesquisa-ação desenvolvidos pelos educadores, tratando com muita seriedade o conhecimento produzido nesses processos; incorporar dentro da universidade e, inclusive, nos programas de educação continuada, o conhecimento produzido pelos professores; criar um ambiente mais democrático no âmbito da pesquisa, de modo que ambos, professores e acadêmicos especializados, possam tornar os ambientes escolares mais educativos para todos os alunos (ZEICHNER, 1998, p. 217-219).

Os estudos de caráter colaborativo têm como principal objetivo “[...] educar professores para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (ZEICHNER, 1998, p.227). Apesar de o autor argumentar em defesa de a pesquisa educacional integrar os conhecimentos dos acadêmicos e dos professores, ele afirma que essa perspectiva não se trata de uma visão unicamente instrumental da pesquisa educacional. Neste sentido, assevera:

Meus argumentos, na condução da pesquisa educacional, em defesa de uma maior interação entre as vozes dos professores e dos acadêmicos, de um papel mais decisivo dos professores na tomada de decisões, de um maior respeito com o conhecimento do professor e de um padrão ético mais acentuado pelos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com os professores e com as escolas, não refletem uma visão puramente instrumental do propósito da pesquisa educacional – isto é, que todas as pesquisas precisam ser diretamente aplicáveis na prática escolar – o que seria uma visão demasiadamente estreita de pesquisa educacional. Há um lugar para conhecimentos que não devem ser obstruídos pelas demandas e pressões de utilização prática (ZEICHNER, 1998, p.228).

Destacamos, assim, que as pesquisas de caráter colaborativo possuem, especialmente, em sua natureza, a formação profissional continuada, não apenas dos acadêmicos, mas também dos professores que atuam na Educação Básica. Além do mais, a pesquisa-ação colaborativa tem em vista construir um conjunto de conhecimentos a partir de um determinado objeto de estudo, bem como almeja a possibilidade de intervir no contexto escolar, considerando o compromisso que assume com os professores envolvidos na pesquisa. Frisamos que, para além desses propósitos, as pesquisas colaborativas objetivam não apenas a melhoria na ação docente, mas também a elaboração de conhecimentos sobre a docência e a aprendizagem.

Finalizada esta apresentação, partimos, a partir deste ponto, para a explicitação do caminho trilhado na organização do planejamento didático, elaborado em colaboração com a

professora participante da pesquisa, levando em conta as premissas apresentadas pela pesquisa-ação colaborativa.

4.3 Sobre o planejamento didático produzido colaborativamente: o caminho trilhado

A nossa intenção foi elaborar uma proposta de trabalho que criasse situações em que as crianças pudessem, em contexto de interações, mobilizar e produzir reflexões linguísticas, em uma perspectiva de metalinguística.

Entendemos que construir uma proposta de trabalho em parceria com a professora, além de ser uma característica da pesquisa colaborativa, é acima de tudo um compromisso com a realidade na qual as crianças estão inseridas, uma vez que a professora, do lugar que ocupa, tem conhecimentos sobre a turma, as dificuldades, as potencialidades e as necessidades de aprendizagem das crianças, de que não dispõe a pesquisadora.

Ressaltamos, nesse contexto, que, na caminhada que construímos ao longo de nossa participação no GEPALFA, a Sequência Didática⁵¹ tem sido um caminho metodológico assumido pelo grupo, já que compactuamos com a concepção de que, por meio dessa estratégia metodológica, é possível potencializar um trabalho pedagógico que permita a reflexão das crianças na construção dos conhecimentos e, portanto, no desenvolvimento do pensamento científico. Assim sendo, não poderíamos prescindir dessa organização metodológica⁵².

Para que tornássemos possível a nossa intervenção no contexto da sala de aula, a partir de uma pesquisa em cooperação, realizamos encontros sistemáticos, com a intenção de estudarmos e planejarmos uma proposta de intervenção didática que fosse capaz de dar conta de nossas expectativas, a partir do que tínhamos nos proposto a cumprir e, fundamentalmente, que possibilitasse pôr em operação o nosso objeto de estudo. Na tabela a seguir, apresentamos uma síntese desses encontros.

Tabela 3- Encontros realizados entre a professora e a pesquisadora

DATA DO ENCONTRO	TEMPO DE DURAÇÃO	TEMÁTICA DO ENCONTRO
------------------	------------------	----------------------

⁵¹ “No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, a SD consiste numa modalidade de organização didática que vincula professores e estudantes em um projeto enunciativo e situa a língua em um contexto significativo e comunicacional e tem em vista suspender provisoriamente a língua em movimento, analisá-la e elaborar conhecimentos sobre ela. Esses conhecimentos são produzidos por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, para resolver problemas linguísticos que se interpõem na efetivação do projeto em curso.” (Dickel *et al.*, 2016, p.76).

⁵²Trataremos das questões teóricas e metodológicas da SD ainda neste capítulo, porém, numa seção específica.

18/07/2016	Das 8h30min às 11h30min	Análise do Planejamento Curricular da Escola e do Livro Didático. Informações sobre a turma do 4º (quarto) ano.
25/07/2016	Das 8h30min às 11h30min	Discussão sobre os conteúdos que ainda eram necessários serem trabalhados com a turma: gêneros textuais e gramática. Decisão pelos Contos de Artimanha e pela construção da estrutura da oração.
01/08/2016	Das 8h30min às 11h30min	Redefinição do gênero a ser estudado: Artigo de Opinião – Temática: “O jeitinho Brasileiro”.
08/08/2016	Das 8h30min às 11h30min	Seleção dos textos a serem trabalhados na SDG: Contos de Artimanha de Pedro Malasartes (textos desencadeadores da SDG) e Artigos de Opinião sobre o Jeitinho Brasileiro
15/08/2016	Das 8h30min às 11h30min	Planejamento da SDG
22/08/2016	Das 8h30min às 11h30min	Planejamento da SDG
29/08/2016	Das 8h30min às 11h30min	Planejamento da SDG
05/09/2016	Das 8h30min às 11h30min	Planejamento da SDG
12/09/2016	Das 8h30min às 11h30min	Planejamento da SDG
19/09/2016	Das 8h30min às 11h30min	Planejamento da SDG e organização da entrada no campo

Fonte: Elaboração das pesquisadoras Mariana e Rosângela.

Nos encontros, realizados, semanalmente, discutíamos questões relacionadas à proposta curricular da disciplina de Língua Portuguesa assumida para a turma, às práticas desenvolvidas, à turma com a qual faríamos a intervenção, observando as potencialidades e as fragilidades dos alunos; às dificuldades da professora (em especial, sobre ensino da gramática); ao uso do livro didático e também às escritas das crianças em textos produzidos por eles. Nesses encontros, realizados na Universidade de Passo Fundo, na Faculdade de Educação, sempre às segundas-feiras pela manhã, também analisamos as necessidades que se colocavam à professora em relação aos conteúdos que precisariam ser abordados no segundo semestre do ano letivo de 2016.

A escola adotava o livro didático *Projeto Presente Língua Portuguesa*⁵³, Guia e Recursos Didáticos, da Editora Moderna. De acordo com o seu projeto curricular, a disciplina de Língua Portuguesa estava inserida na área de conhecimento “Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias”, com uma organização curricular trimestral, e exposta por meio de competências

⁵³O livro tem a autoria de Debora Vaz, Elody Nunes Moraes e Rosângela Veliago. Foi publicado pela Editora Moderna, no ano de 2015. Está em sua 4ª (quarta) edição. A obra completa compreende cinco volumes para alunos do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano.

e habilidades, sendo os conteúdos classificados em conteúdos nucleares e conteúdos desdobrados (MC- 01⁵⁴).

Em relação à metodologia da área “*Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias*”, a disciplina de Língua Portuguesa trazia o trabalho com os textos de diversos gêneros textuais como eixo central.

O trabalho desenvolvido a partir da área *Linguagens, Código e Tecnologias* é realizado como meio de compreensão e expressão das diversas possibilidades de leitura disponíveis no nosso contexto. A Língua Portuguesa, especificamente, tem como objeto de estudo o texto, em situações de produção e compreensão; portanto, esse estudo é pautado pela abordagem dos gêneros textuais que circulam no universo leitor dos alunos, abrindo espaço para gêneros mais complexos. Cada gênero possui características, funções e estruturações próprias, semelhantes apenas, em alguns aspectos, ao grupo que lhe representa; são essas peculiaridades que pautam a construção dos conhecimentos gramaticais. A Língua Portuguesa é compreendida perante as suas quatro faces: ler, escrever, ouvir e falar. Por esse motivo, são desenvolvidas atividades que favoreçam o aprimoramento dessas abrangentes competências linguísticas, em situações que permitam às crianças perceberem-se como produtoras de texto e, para tanto, estudosas da gramática. Tais elementos indispensáveis para as boas práticas de exposição oral e escrita são indissociáveis e complementares, não devendo ser compreendidos de formas isoladas. Os conhecimentos linguísticos perpassam por momentos que permitem o seu desenvolvimento e a tomada de consciência da sua utilização: autoavaliação, reescrita, avaliação das produções em grupo, apresentação de pesquisa, defesa de opiniões, levantamento de ideias para além da leitura explícita, etc. Quando o texto é tomado como matéria-prima para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, o aluno encontra, descobre e experimenta modos de produção dos seus próprios textos, pela reflexão a partir dos textos produzidos por outros. A sala de aula é o espaço privilegiado para que as crianças desenvolvam as capacidades necessárias à leitura e produção de textos, mas não é o único. Portanto, também é um espaço de valorização dos conhecimentos que as crianças já construíram em outros espaços ou em anos anteriores, aprimorando e reconstruindo ideias.⁵⁵

Com a análise da proposta curricular, ficou-nos claro que ainda era necessário trabalhar com algum dos gêneros textuais que estavam expostos no livro didático adotado pela escola, dentre eles: cordel, biografia, contos de artimanhas e texto expositivo. Decidimos que trabalharíamos com o gênero “Contos de Artimanhas” por duas razões: **a primeira**, pela necessidade de a professora seguir o planejamento curricular e o trabalho desenvolvido por outras turmas do 4º (quarto) ano da escola⁵⁶; **a segunda**, por entender que esse gênero permitiria

⁵⁴ A sigla MC -01 diz respeito à catalogação do material coletado na pesquisa e refere-se à Matriz Curricular da escola.

⁵⁵ Informações retiradas da Matriz Curricular da escola.

⁵⁶ Em 2016, havia, na escola, três turmas de 4º (quarto) ano, que necessitavam seguir um planejamento semelhante, ao menos no que se referia aos conteúdos abordados.

chegar em um personagem, o “*Pedro Malasartes*”⁵⁷ e a suas “malandragens”, usadas para resolver os seus problemas cotidianos. Com isso, trabalharíamos com a temática “O jeitinho Brasileiro”, chegando ao gênero artigo de opinião, cuja complexidade sintática permitiria abordar recursos estilísticos importantes na defesa de uma opinião, na exposição de argumentos, entre outros.

Após essa decisão, partimos para a seleção dos textos que dariam suporte ao desenvolvimento da proposta didática: Contos de Artimanha e Artigos de Opinião que tratassem da temática “jeitinho brasileiro”. O passo seguinte foi o planejamento da SDG, cujos princípios teóricos e metodológicos encontram-se expostos a seguir.

4.4 Sequência Didática: metodologia de pesquisa e de ensino

Conforme já anunciado anteriormente, nossa pesquisa, além de tematizar o objeto sobre o qual se volta, visa apresentar propostas metodológicas que possam contribuir nos processos de ensino e aprendizagem da língua, bem como potencializar as capacidades que as crianças possuem no que diz respeito ao conhecimento linguístico. Além disso, a organização didática, a qual nos propomos desenvolver, também será um recurso metodológico que contribuirá para o levantamento de dados a respeito de nosso objeto de pesquisa. Neste sentido, a SDG será utilizada como uma estratégia metodológica de pesquisa e como uma proposta de organização didática para o ensino da gramática, opção frequente nos trabalhos do GEPALFA.

De acordo com Dickel *et al.* (2016), a SD organiza-se tendo por eixo os objetivos de aprendizagem que a professora estabelece com base no projeto curricular da escola e nas necessidades de aprendizagem das crianças. Por isso:

Os estudantes integram o trabalho e, portanto, precisam estar cientes dos objetivos da SD, dos conteúdos a serem trabalhados e das suas responsabilidades nesse processo. A avaliação formativa e a reflexão constante sobre os saberes em construção e sobre como eles estão sendo produzidos atravessam a SD. (DICKEL *et al.*, 2016, p.76).

⁵⁷“Malasartes” vem do espanhol “malas artes” (literalmente, “artes más”), que significa travessuras. Pedro Malasartes é um personagem famoso nos contos populares brasileiros. Chegou ao país na bagagem de histórias trazidas pelos povos da península Ibérica (Portugal e Espanha). De origem humilde, o astuto herói popular é cheio de artimanhas. Consegue enganar todos os que cruzam os seus caminhos. Sempre leva a melhor diante dos poderosos, avarentos, orgulhosos ou vaidosos. Em alguns contos, Malasartes aparece como um herói humilde que faz justiça. Em outros, é só um malandro que tenta sobreviver.

Na SD, o ensino é pautado na investigação. Assim, espaços e tempos são previstos para que todos movimentem-se, falem e ouçam, leiam e escrevam, pensem sozinhos e entre pares sobre as práticas de linguagem. Frisamos, ainda, que a SD não é um procedimento inalterável. A sensibilidade da professora e as vozes das crianças podem modificar o planejamento, desde que não se perca a finalidade de sua existência, a saber: “garantir um trabalho sistemático, contínuo e progressivo com a língua e suas múltiplas manifestações” (DICKEL *et al.*, 2016, p.77).

Para o GREAL, a SDG parte, além do exposto, da necessidade de abordar as características formais da língua, em dois aspectos estritamente inter-relacionados. Esses aspectos, conforme Santasusana (2004), são:

[...] Primer planteja com fer que els alumnes trobin sentit a les activitats d'aprenentatge, és a dir, com fer que considerin les activitats gramaticals com un entretament necessari i imprescindible per aprendre a reflexionar i que aquests processos de raonament reverteixin em el desenvolupament de la capacitat per parlar, per escriure e per interpretar millor les informacionn. I segon planteja com tenir una visió de conjunt del tractament de la gramàtica de manera que es pugui donar coherència a tota l'activitat lingüística que es du a terme a les aules (SANTASUSANA, 2004, p.41-42).⁵⁸

A autora ressalta que, para isso ser possível, é necessário que a SDG ocorra em uma situação colaborativa, entre alunos e professores. No entanto, cabe ao professor prover mediações nesse processo de construção do conhecimento sobre a língua. Nas propostas de SDG, parte-se da hipótese de que a língua pode constituir-se um objeto de conhecimento de interesse dos alunos. Camps e Zayas explicam:

Aquest model d'ensenyament de la gramàtica parteix de la hipòtesi que el funcionament De la llengua pot constituir un objeto de coneixement que interressi als estudiants si son ells qui l'aborden per construir coneixements a partir de processos actius d'indagació i d'investigació(recollida de dades, observació, comaració, argumentació, sistematització, síntesi de resultats , etc.), tot aixó em col-laboració amb els companys i amb la guia del professor , que sempre há de ser mediador em aquest procés de construcció del coneixement. [...] el desenvolupament de la seqüència didàctica permeti situacions interactives diverses que facilitin que el professor intervingui em els processos de coneixement i que pugui oferir ajuts

⁵⁸Em primeiro lugar, faz com que os alunos encontrem significado nas atividades de aprendizagem, ou seja, que eles possam considerar as atividades gramaticais como necessárias e indispensáveis para aprender a refletir, sendo que esses processos de raciocínio revertem para o desenvolvimento da capacidade para falar, escrever e interpretar melhor a informação. E, em segundo lugar, mostra como ter uma visão geral do tratamento da gramática para que possa ser coerente com toda a atividade linguística que é realizada nas salas de aula. (Tradução nossa).

necessaris, fa possible um procés d'avaluació formativa inserit em el mateix procés d'aprenentatge. (CAMPS; ZAYAS, 2006, p.10)⁵⁹

Camps e Zayas (2006) afirmam também que os esforços para dar coerência ao ensino da gramática no que se refere à aprendizagem do uso da língua têm apresentado, nas últimas décadas, três linhas de reflexão, que buscam constatar o importante papel que exerce a atividade metalinguística no desenvolvimento das competências verbais. São elas: a) precisar a natureza dos conhecimentos que estão envolvidos no desenvolvimento das capacidades verbais; b) integrar, nas Sequências Didáticas, o desenvolvimento das capacidades verbais e a sistematização desses conhecimentos linguísticos envolvidos nesse processo; c) enfocar a atividade gramatical como um processo ativo de investigação sobre algum aspecto do funcionamento da língua.

De acordo com Camps (2006), existem elementos básicos que fazem parte desse modelo didático. São eles: a) todas as atividades da SDG devem estar relacionadas a um objetivo final que lhe dão sentido, por isso, todo o processo é importante e não apenas o produto da sequência, mas as conclusões que são tiradas a partir de todo o trabalho; b) a importância de estimular a reflexão metalinguística, exigindo uma atitude aberta e participativa, bem como exploratória em muitas ocasiões da Sequência Didática. Além disso, o domínio de procedimentos de seleção e de sínteses em outros momentos da SDG; c) a importância da interação como mediadora no decurso de todo o processo desenvolvimento da SDG e na construção do conhecimento. Durante a realização da SDG, professor e alunos participam dessa construção, colocando em ação a avaliação formativa, inserida em todas as atividades da SDG e concebida como um processo de compreensão e de regulação dos processos de aprendizagem. Camps (2006) sustenta que a avaliação formativa deve ser entendida como reguladora do processo de ensino e aprendizagem.

As possibilidades de falar do que se faz e a utilização de critérios compartilhados permite o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas e metadiscursivas e a capacidade de controle metacognitivo das tarefas complexas de produção e compreensão da língua (CAMPS, 2006, p.49).

⁵⁹O funcionamento da língua pode constituir-se em um objeto de estudo que interessa aos alunos se eles forem desafiados a desenvolver esse conhecimento através de processos de pesquisa ativos (coleta de dados, observação, comparação, argumentação, sistematização, síntese de resultados). Tudo isso é em colaboração com os colegas e com a orientação do professor, que sempre deve ser um mediador nesse processo de construção do conhecimento. [...] o desenvolvimento da sequência didática permite diferentes situações interativas que facilitam o professor intervir nos processos de conhecimento e que podem oferecer a ajuda necessária; possibilita um processo de avaliação formativa inserido nesse mesmo processo de aprendizagem. (Tradução nossa).

Pontuamos que, no desenvolvimento de uma SDG, entram em jogo múltiplas situações interativas durante a aula, permitindo aos estudantes a ajuda mútua e o auxílio do professor. A reflexão sobre o processo didático que se segue em uma SD, desde o ponto de vista dos alunos, é também um elemento que os ajuda a serem conscientes das estratégias e facilita a aprendizagem. Neste sentido, as SD são formadas por um conjunto de atividades ou tarefas que se articulam temporariamente e estão relacionadas com o objetivo global da tarefa final, que dará sentido a todas as atividades.

As SDG são organizadas fundamentalmente em três fases. A **primeira** consiste em definir e negociar a tarefa que será realizada. Surge a partir do problema que se tem para resolver, do que está à frente e de quais são os conhecimentos gramaticais que devem ser alcançados. De acordo com Camps (2006): “Se plantea el problema que hay que se resolver y los contenidos gramaticales que hay que aprender, objetivos compartidos por parte de los estudiantes y del enseñante”⁶⁰ (CAMPS, 2006, p.34). Essa primeira fase acaba com a definição do problema a ser investigado. A **segunda fase** consiste no centro da SD. Uma vez definida a tarefa, é necessário tomar decisões sobre o objeto com o qual se trabalhará. Para Camps (2006), “[...] se han de tomar decisiones sobre las tareas que hay realizar y los procedimientos para llevarlas a cabo, diferentes en función del problema que se ha definido y los objetivos propuestos”⁶¹ (CAMPS, 2006, p.35). Na **terceira fase** da SDG, elabora-se um informe, uma síntese do que foi aprendido durante a aplicação da SD.

La tercera fase es la de elaboración de resultados, en forma de informe final o síntesis del trabajo realizado y de las conclusiones que se han alcanzado. Esta síntesis sirve también de instrumento de evaluación y de autoevaluación de los conocimientos adquiridos, a la vez que de instrumento de regulación de los procesos de aprendizaje que se han desarrollado a lo largo de la secuencia (CAMPS, 2006, p.35).⁶²

A pesquisadora frisa também que, ao pensar o planejamento das SDG, é preciso partir da concepção que os exercícios propostos e a reflexão sobre eles são dois componentes que se relacionam entre si. Por isso, as atividades que se desenvolvem na SDG têm dois momentos chave, **a definição do campo de trabalho e a síntese final**, em que se integram os

⁶⁰“Discute-se o problema que precisa ser resolvido e os conteúdos gramaticais a serem aprendidos, sendo os objetivos compartilhados pelos alunos e professores” (Tradução nossa).

⁶¹“É preciso tomar decisões sobre as diferentes tarefas que são realizadas e os procedimentos para realizá-las, levando em conta o problema que foi definido e os objetivos propostos” (tradução nossa).

⁶²A terceira fase é a elaboração de resultados, formas de relatório final ou síntese do trabalho realizado e das conclusões alcançadas. Essa síntese também serve como um instrumento para avaliar e autoavaliar o conhecimento adquirido, bem como para regular os processos de aprendizagem que foram desenvolvidos ao longo da sequência. (Tradução nossa).

conhecimentos elaborados. Neles, o foco são conceitos gramaticais tomados como objetos de aprendizagem. O conceito de oração, de anáforas, de adjetivos, de subordinação são alguns dos muitos exemplos que poderiam ser citados. Nessa modalidade de sequência, não se pressupõe uma aproximação unicamente formal, pelo contrário, busca-se uma gramática mais baseada na semântica e no léxico. Destacamos que a SDG organizada no âmbito de nossa pesquisa refere-se **à modalidade** que explora a construção de conhecimentos gramaticais que dizem respeito ao conceito e à organização da estrutura da oração.

Como vimos no capítulo anterior, as observações sobre o funcionamento da língua, mesmo que voltadas para unidades como a frase, devem estar relacionadas ao significado que as estruturas veiculam. Neste sentido, Camps (1988, p. 102) afirma que semântica e sintaxe são dois aspectos inseparáveis do trabalho gramatical nos anos iniciais.

4.5 A entrada no campo e os sujeitos da pesquisa

Realizamos o nosso estudo em uma escola de Educação Básica da rede particular de ensino, no município de Passo Fundo, interior do estado do Rio Grande do Sul. A nossa escolha em desenvolver a investigação nessa escola deu-se considerando os seguintes fatores: a) o GEPALFA ainda não havia realizado estudos em escolas particulares; b) a escola, inserida na pesquisa, tem como um dos princípios colaborar nos estudos investigativos, para que as práticas educativas de seus docentes possam beneficiar-se dos seus resultados; c) a professora envolvida na pesquisa também faz parte do Grupo e colocou-se à disposição para o trabalho, uma vez que anseia pelo seu desenvolvimento profissional e pela qualificação de sua prática docente. Acentuamos que as nossas intenções em relação à proposta de pesquisa entrecruzaram-se em vários momentos da trajetória de estudos construída no GEPALFA, ao longo dos últimos anos.

O estudo foi desenvolvido com uma turma de 4º (quarto) ano do Ensino Fundamental, que compreendia, em 2016, 31 alunos, sendo 18 meninos e 13 meninas⁶³. Consideramos, nesse primeiro momento, importante esclarecer o processo de entrada no campo e algumas decisões metodológicas do caminho que trilhamos para a pesquisa de campo e, a seguir, trazer detalhes sobre os nossos atores sociais.

⁶³ Destacamos que a realização da pesquisa foi autorizada pelos pais e pelas próprias crianças, através da assinatura dos Termos de Livre Consentimento, os quais foram arquivados pelas pesquisadoras.

Ressaltamos que, no processo de entrada no campo, o nosso envolvimento com as crianças foi um período de descobertas intensas, de encantamento e envolvimento, de respeito e de reconhecimento de que é possível um trabalho didático que potencialize as capacidades das crianças, no que se refere à reflexão linguística. Por isso, o referido momento, deu-se de uma forma respeitosa e por meio do diálogo. O primeiro contato formal com o campo ocorreu no mês de julho de 2016, através de uma conversa com a professora da turma, que aconteceu em uma sala de reuniões da Universidade de Passo Fundo. As conversas informais sobre a possibilidade de realizarmos um estudo investigativo por meio de uma pesquisa-ação colaborativa já vinham acontecendo há vários meses no âmbito do GEPALFA.

Em um dos encontros formais com a professora, traçamos as nossas primeiras ações sobre a minha entrada no campo. A minha aproximação, primeiramente, deveria ser com a equipe diretiva da escola e, posteriormente, com as crianças. Para isso, definimos um encontro com a Supervisão e a Orientação Pedagógica da escola, com o objetivo de apresentarmos o nosso projeto de pesquisa.

Para Minayo (1996), a estratégia de entrada no campo precisa prever os detalhes do primeiro impacto da pesquisa, ou seja, “como apresentá-la, como apresentar-se, a quem se apresentar, através de quem, com quem estabelecer os primeiros contatos” (MINAYO, 1996, p.103). A autora salienta, ainda, que o processo de investigação prevê idas ao campo antes do trabalho mais intensivo, permitindo o fluir da rede de relações e possíveis ajustes dos instrumentos de coleta de dados. Neste sentido, são estabelecidos os primeiros contatos e o calendário de viabilidade e realização da etapa empírica (MINAYO, 1996, p.103).

Assim, em uma tarde bastante chuvosa do mês de setembro de 2016, fomos recebidas, eu, a professora e a nossa orientadora, pela Coordenadora Pedagógica da Escola e pela Supervisora, em uma sala para reuniões: uma sala ampla, muito confortável, com recursos tecnológicos à disposição dos que a utilizam em momentos de discussões e estudos que são realizados entre os professores da escola. Apresentamos o projeto de pesquisa, expondo as nossas intenções e o caminho metodológico a ser desenvolvido durante a minha permanência no campo. A equipe diretiva da escola mostrou-se bastante interessada em relação à temática “**o ensino da gramática**”. As palavras da coordenadora revelaram a importância dessa questão: “é um assunto sempre muito polêmico e os professores têm dificuldades para trabalhar” (Diário de Bordo, setembro de 2016). A proposta de pesquisa foi aceita, com apenas uma exigência por parte da escola: “após a conclusão da pesquisa, é nosso interesse que vocês contribuam na

formação de nossos professores, trazendo-lhes os conhecimentos construídos sobre o assunto” (Diário de Bordo, setembro/2016-palavras da Supervisora Educacional).

Compreendemos, perfeitamente, o desejo de a escola receber o retorno do estudo, uma vez que isso pode favorecer o trabalho pedagógico dos professores que exercem as suas atividades nessa mesma instituição. Sabemos também que não é incomum, conforme o que já explicitamos em outro momento deste texto, os pesquisadores realizarem as suas pesquisas em ambientes escolares e, depois de concluído o estudo, não darem a devolutiva aos envolvidos no processo investigativo, tornando as escolas, em muitas ocasiões, lugares dos quais se faz uso sem algum tipo de retorno e sem contribuir, de modo efetivo, para a melhoria dos processos educativos. Zeichner (1998) também se mostra surpreso com essa postura:

Tem me surpreendido como alguns pesquisadores (quantitativos e qualitativos) parecem sentir que têm o direito de estar na escola (especialmente naquelas de crianças pobres e de cor) meramente para seus próprios benefícios, frequentemente tomando o tempo de professores e alunos para preencher questionários e participar de entrevistas (ZEICHNER, 1998, p.213).

O autor defende a necessidade de estabelecer diálogos com os professores para discutir formas de engajamento ativo nas escolas. Aponta ainda que, apesar de a academia não reconhecer a importância de deliberar juntamente com os professores sobre o significado de seu trabalho, alguns pesquisadores universitários estão começando a sentir uma obrigação ética de engajarem-se nesse diálogo (ZEICHNER, 1998, p. 212). Em razão disso, assumimos o compromisso de, tão logo concluirmos o processo de pesquisa, retornar à escola com os resultados obtidos, propondo-nos a desenvolver um trabalho de formação com os professores dos anos iniciais da instituição.

A escola com a qual realizamos o estudo de campo possui aproximadamente 1000 alunos e mais de 100 profissionais, entre professores e funcionários. Atinge todos os níveis de escolarização básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Está localizada no centro da cidade e abrange mais de 16 mil metros quadrados, considerando toda a sua estrutura física. Foi fundada no ano de 1929, portanto, tem uma longa trajetória na área educacional no município.

Sobre a metodologia de trabalho assumida pela escola, a proposta pedagógica aponta que: “a metodologia implementada fomenta a expressão pessoal dos estudantes através de projetos de trabalho, que são um convite à ruptura com práticas escolares embasadas em uma

concepção de conhecimento fragmentado. Resgata o sujeito que pensa e que sente através de um currículo integrado que se relaciona com a realidade do estudante” (Proposta Pedagógica).

Em relação à percepção dos alunos, a escola pontua: “o aluno, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é visto como agente de sua aprendizagem, construtor e protagonista do seu saber, pesquisador, perseverante, criativo, crítico, autônomo, empreendedor, solidário e ético, capaz de identificar e solucionar problemas e de trabalhar em equipe. Nesse sentido, a escola representa um espaço de excelência acadêmica, mas também de construção de projeto de vida” (Projeto Pedagógico/2016).

Ressaltamos que quando fomos conhecer mais detalhadamente os espaços da escola, alguns aspectos chamaram a atenção. Logo na entrada, há um porteiro que controla a entrada e a saída de pessoas. Há também duas funcionárias que registram, em uma planilha, o nome dos visitantes, solicitando a assinatura para que haja um controle mais efetivo das pessoas que entraram na escola. Entendemos esse controle como forma de segurança a todos que frequentam o espaço escolar. Esse tipo de controle é comum em escolas privadas do município, mas se estende também para muitas escolas públicas.

No *hall* de entrada, há várias cadeiras que estão à disposição de alunos, visitantes e pais. Há também exposição de trabalhos dos alunos, trabalhos artísticos que embelezam a entrada da escola e expõem as habilidades artísticas de seus alunos. Ao lado do *hall*, há um amplo estacionamento de carros, que também possui controle de entradas e saídas, exclusivo para os pais dos alunos.

Passadas as duas entradas principais, há um pátio localizado no centro da escola. Pinturas no chão, com desenhos, numerais, letras, jogos de amarelinha, figuras geométricas, linhas retas e curvas decoram o chão desse pátio. Próximo ao pátio, há uma cantina, na qual as crianças fazem os seus lanches, além de usarem também como espaço para atividades pedagógicas, já que há várias mesas nas quais os alunos podem sentar-se em grupos e realizar as suas tarefas. Ainda próximo ao pátio, há diversas salas de aulas que são utilizadas pela Educação Infantil. Observando as salas mais de perto, apesar de não ter tido acesso a elas, pude perceber que são salas amplas, com uma diversidade de materiais pedagógicos, organizados em uma mesa central que está à disposição de todas as crianças da turma.

A maioria das salas está disposta em torno desse pátio, distribuídas em dois andares superiores bastante amplos. Além de salas de aula, há laboratórios diversos: química, informática, biologia. Em um desses andares, encontra-se a capela que fica aberta durante os turnos de atividades da escola. Observei que várias crianças, antes de iniciar a aula, dirigem-se

até lá e permanecem por algum tempo. Tanto as salas de aula quantas as salas dos laboratórios possuem espaços adequados, confortáveis e com uma diversidade de material à disposição dos que as utilizam. Todas as salas têm acesso à internet.

Após o primeiro contato com o campo, definimos também que a aproximação com as crianças dar-se-ia, inicialmente, por meio de algumas observações de aulas, nas quais a professora estivesse trabalhando com a disciplina de Língua Portuguesa. Assim, realizamos oito horas de observação, que foram registradas em Diário de Campo. No final do mês de setembro de 2016, iniciamos a observação das aulas. O carinho com que fui recebida pelas professoras, com as quais íamos nos encontrando no corredor na escola, e pelas próprias crianças, que me viam acompanhadas pela sua professora, fez com que me sentisse mais tranquila e confiante e transformou minha chegada em um momento bastante afetivo e agradável. Apesar de ter clareza da importância de manter o meu olhar como investigadora atenta, fui envolvida por uma carinhosa situação de recepção do campo de investigação.

A entrada no campo é, muitas vezes, um momento de insegurança por parte do pesquisador, já que somos “estranhos” àquele ambiente e, por isso, a incerteza é nossa companheira em situações como essa. Mas o acolhimento deu-se de uma maneira tranquila, afetuosa e muito respeitosa. Trago aqui o meu registro no Diário de Campo desse primeiro encontro, porque foi um momento especial para mim, afinal marcou o início de uma etapa importante em um processo de investigação que, com um olhar inquieto e curioso de pesquisadora, começava a ganhar forma.

Antes de a aula iniciar, fui recebida ainda na portaria da escola pela professora da turma, minha parceira neste estudo, que me apresentou ao diretor da instituição e, também, mostrou-me algumas dependências da escola. Uma escola muito grande, com excelente estrutura física: dois pátios, um parque infantil, um campo de futebol, diversos laboratórios (informática, química, biologia ...) duas bibliotecas, salas de reuniões. Em alguns desses lugares, não nos foi possível entrar e conhecer mais detalhadamente devido ao horário, pois a aula estava prestes a iniciar. Muitos pais e crianças no pátio da escola, assim como vários monitores que olhavam atentamente as crianças que corriam, pulavam, brincavam alegremente, vinham ao encontro de seus professores para beijá-los e abraçá-los. Uma agitação normal que antecede o início da aula. Todas as crianças estavam uniformizadas, já que isso é norma da escola e, ao que parece, é cumprida. A caminho da sala de aula, fomos nos encontrando com meninos e meninas que, carinhosamente, cumprimentavam a professora, beijando-a e abraçando-a. Encontramos também com alguns professores conhecidos, colegas de trabalho, e algumas ex-alunas do curso de Pedagogia que nos abraçavam e demonstravam muita curiosidade para saber a razão de minha presença naquele lugar. À medida que íamos encontrando as pessoas, a professora titular da turma me apresentava aos colegas e sempre perguntavam o que estaria fazendo ali. A presença de um pesquisador, vindo da academia, provoca nos professores a curiosidade e, em alguns casos, até um certo silenciamento, uma insegurança, dúvidas... Ao chegarmos na sala de aula, várias crianças já estavam presentes; brincando, conversando, organizando seus materiais e cumprimentando a professora de uma maneira muito alegre: ‘oi prô! Oi prô Mari! Quem é essa que está contigo? Conta, prô! Conta, prô!’ Essas foram algumas falas iniciais ao perceberem a minha presença. A todas elas, a professora explicava que diria mais tarde quem eu era. As crianças são organizadas em fila no corredor que fica em frente à sala de aula. Após, entram na sala e colocam-se em seus lugares. A professora disponibilizou um lugar para que eu pudesse sentar. Algumas crianças estão sentadas em duplas, outras em trios. A professora indicou-me um lugar onde havia três classes:

sentei e aguardei a organização das crianças em seus lugares. Junto a mim, sentaram-se dois meninos que, obviamente, estranharam a minha presença. Pedi a eles se permitiam que ficasse junto deles durante a aula. Os meninos, curiosos e envergonhados, permitiram minha presença. O espaço da sala de aula é bastante adequado, as paredes pintadas de azul clarinho, cada criança possui seu escaninho, no qual guardam os livros didáticos, dicionários, trabalhos e portfólios que vão construindo no decorrer do ano. Há também um espaço na sala, coletivo, onde há diversos livros de literatura, gibis, revistas, materiais diversos de leitura. Na sala, também existe um quadro confeccionado em tecido, onde estão guardadas as produções textuais que as crianças realizam, são lugares reservados para diferentes gêneros de textos. Há, na sala, uma lousa digital com acesso à internet. Neste dia, trinta alunos estavam presentes; as crianças estavam organizadas em três colunas: na primeira, em duplas, na segunda e terceira em trios. Havia um menino autista, que estava o tempo todo acompanhado de seu monitor, um estudante de Educação Física. A aula teve início com uma oração e a professora perguntou às crianças se querem fazer algum agradecimento ou pedido especial. Algumas delas pediram pela saúde de seus familiares e outras agradeceram o retorno de viagens bem-sucedidas. Havia muita conversa entre as crianças a respeito de minha presença na sala. Estavam curiosas e queriam saber quem eu era. Várias vieram até a classe onde estava para saber meu nome e o que escrevia no caderno. A professora, então, solicitou que eu fosse até a frente da sala e fez perguntas às crianças: *‘Vocês sabem quem é essa pessoa e o que veio fazer aqui?’* Uma aluna disse que achava que era uma psicóloga (isso não causa estranhamento, pois não é incomum a presença desses profissionais nas salas de aula, que muitas vezes são chamados para resolver ‘problemas’ nas turmas). Fui, então, apresentada à turma, pela professora que explicou às crianças qual seria o meu papel. A professora falou sobre nossa pesquisa, afirmando que se tratava de estudos sobre a Língua Portuguesa, especialmente, sobre a gramática e nós duas tínhamos muita curiosidade em saber como elas aprendem alguns conteúdos de Língua Portuguesa. Disse ainda às crianças que aprenderiam muitas coisas, mas nós aprenderíamos muito mais. A professora explicou que algumas aulas seriam observadas, mas que, na semana seguinte, iniciariamos a aplicação de uma proposta de trabalho, na qual eu ajudaria nessa tarefa. Ela ainda destacou que usaríamos câmeras para filmagem. Rapidamente uma aluna afirmou: *‘Então seremos espionados.’* Diante da fala da aluna, a professora trouxe mais detalhes sobre a necessidade e a importância das filmagens: *‘nossa turma é grande, vocês irão trabalhar em grupos, muitas coisas que vocês dirão nós não vamos conseguir ouvir, queremos saber o que vocês sabem sobre o que vamos estudar...’* Naquele momento, houve uma agitação na turma e muita conversa entre as crianças. Algumas delas pareciam inseguras em relação às filmagens, mas a maioria mostrou-se feliz, afinal seria um momento diferente para a turma. As crianças aprovaram a ideia, após esclarecerem as dúvidas sobre a importância das filmagens para o nosso trabalho. Depois dessa conversa inicial, a curiosidade das crianças a meu respeito tornou-se ainda mais evidente. Solicitei, então, que dissessem seus nomes e que fizessem todas as perguntas que tivessem vontade de fazer. Foram perguntas relacionadas à vida pessoal e profissional: *‘qual é a sua idade? onde você mora? você é casada? quantos filhos você tem? Como é nome deles? onde você trabalha? quantas páginas vai ter o teu trabalho? você gosta de estudar? você é professora de crianças?’* Muitas foram as perguntas que as crianças fizeram e, aos poucos fomos, nos aproximando e eu adquirindo a confiança delas. Ao final das perguntas, muitas vieram me abraçar, num gesto de acolhimento e aprovação de minha presença num lugar que, até pouco instantes, era apenas delas e da professora, mas, a partir daquele momento, seria meu também. Senti que estava ‘autorizada’ a ocupar aquele lugar. Percebi, neste primeiro contato, que são crianças ativas, questionadoras, carinhosas, atenciosas e, de modo geral, a turma é muito participativa e acolhedora’. (Diário de Campo, 27/09/2016).

Os sujeitos, segundo relatos da professora, durante as nossas sessões de estudo, estão em contato sistemático com a leitura e a escrita; em sua maioria, são incentivados a estudar, ler, participar de atividades culturais como cinema, teatro e apresentações artísticas de diferentes modalidades. A maioria dos alunos compõe a mesma turma desde a Educação Infantil. Por isso, há um vínculo afetivo e de companheirismo bastante forte entre eles. Boa parte dos pais, conforme relatos da professora, também criou uma relação de amizade, construída desde a entrada das crianças na Educação Infantil. Na turma, há um menino com síndrome do espectro autista, que a acompanha desde a Educação Infantil. Segundo a professora, o menino adaptou-se muito bem à turma, porque foi muito bem acolhido pelas crianças e pelos pais. O que observamos é que, de fato, as crianças têm muito respeito por ele e, sempre que possível,

envolvem-no nas atividades de forma afetiva e acolhedora. Conhecem suas limitações e o auxiliam em suas necessidades, não só as de natureza pedagógica, mas também física e psicológica.

Ressaltamos, ainda, que os atores de nossa pesquisa são crianças que vivem em um contexto social e econômico privilegiado, participam de eventos culturais com bastante frequência, realizam viagens familiares e escolares também com regularidade. A grande maioria delas chega à escola trazida pelos pais, em carros próprios. Observamos que, nos textos escritos que produzem, manifestam um domínio adequado da linguagem escrita, correspondente ao tempo de permanência que acumulam dentro da escola e influenciados por situações que incluem vários projetos de incentivo à sua formação leitora.

A relação que estabelecemos com os sujeitos foi sendo construída durante todo o processo de pesquisa, portanto, à medida que íamos nos envolvendo com o campo da pesquisa e, particularmente, com as crianças, mais informações colhíamos sobre elas. Com o andamento de nossas atividades, através das observações e da aplicação da SDG, os nossos atores sociais foram se revelando crianças ativas, espertas e falantes. A maioria da turma mostrava-se interessada nas propostas das aulas, algumas crianças menos participativas, outras, participando em praticamente todas as intervenções feitas pela professora e um grupo menor de alunos ouvindo, timidamente, as falas dos colegas e da professora. Trago mais uma vez o meu registro no Diário de Campo, explicitando as minhas impressões sobre os nossos sujeitos.

As crianças, como de costume, organizam-se no corredor, em frente à sala de aula; entram e colocam-se em seus lugares. A classe, mais uma vez, está organizada em três colunas: na primeira, as crianças estão em duplas, na segunda e terceira colunas estão em trios. A entrada na sala e a acomodação em seus lugares acontecem sempre em meio a muita conversa. Agitação, alegria, energia e disposição são características de crianças que parecem chegar à escola felizes. Além disso, entusiasmo, coleguismo e amizade também são características marcantes da turma. Demonstram gostar da escola que frequentam e dos colegas. Também revelam um carinho muito especial pela professora, pois, muitos deles, a recebem, todos os dias, com beijos e abraços bem apertados (Diário de Campo, 04.10.2016.)

Em relação ao espaço físico da sala de aula, destacamos que, seguindo as características das demais salas, é ampla e os espaços são bem distribuídos. Existe à disposição da professora e dos alunos um computador com acesso à internet, bem como uma lousa digital: um dos recursos didáticos mais utilizados pela professora. Na sala, há um balcão que ocupa toda a parede esquerda. Nesse lugar, são guardados materiais didáticos diversos. Há ainda um lugar reservado para o material particular de cada criança, em forma de escaninho. Nesse espaço, são guardados portfólios de ciências e de literatura e trabalhos relacionados às mais diversas disciplinas. Também existe uma prateleira, onde são colocados diversos materiais para leitura:

livros de literatura, revistas, gibis, dicionários. Há, exposto em uma das paredes, no fundo da sala, um mural feito de tecido, com diversos bolsões, onde são guardados textos produzidos pelas crianças, dentre eles: contos, fábulas, poemas, histórias em quadrinhos, notícias.

A professora, no início de sua carreira profissional, atuou como docente em uma escola particular de Educação Infantil, por aproximadamente três anos. Desde o ano de 2012, exerce as atividades docentes na instituição de ensino privada na qual realizamos a pesquisa. Nessa escola, sempre trabalhou como professora titular de turmas de 4º (quarto) ano do Ensino Fundamental.

Além disso, no turno inverso, trabalha em um projeto da escola, denominado “Laboratório de Aprendizagens”. Nesse projeto, a professora atende a crianças de 3º (terceiro) e 5º (quinto) anos que apresentam dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa. É uma professora jovem e, nos últimos anos, tem se dedicado, exclusivamente, ao exercício da docência nessa escola. Conforme as nossas observações, demonstra ter um comprometimento com a aprendizagem das crianças e com a proposta pedagógica da escola. É respeitada pelos pais, que a procuram com frequência não apenas para tratar de questões pedagógicas, mas também para oferecer mimos em forma de agradecimento pelo trabalho que desempenha com as crianças.

A seguir, apresentaremos os dispositivos metodológicos acionados para a geração de dados para a pesquisa, bem como a sua forma de organização e exposição.

4.6 Dispositivos metodológicos que instrumentalizaram a investigação e a elaboração de episódios de interação

Como compreender os movimentos que produzem as crianças quando as reflexões metalinguísticas são acionadas por elas ou pela professora, no curso de uma organização didática que objetive potencializar e desencadear essas reflexões? Não há dúvidas de que a tarefa é complexa e desafiadora.

Para ser possível retratar esse fenômeno, organizamos um conjunto de dados, com a intenção de responder à nossa problemática. Nesta seção, portanto, temos o propósito de expor a geração e a produção dos dados da pesquisa, os quais sinalizam o percurso da investigação que ocorreu em espaço escolar. Temos clareza que organizar o conjunto de materiais construídos durante o trabalho de campo exige um olhar especial do pesquisador, pois sabemos

que diz respeito a um conjunto complexo de informações. Além disso, explicitaremos a forma de organização para a análise dos dados: episódios de interação.

A geração de dados é o momento em que se obtém as informações necessárias que, posteriormente, comporão o objeto de análise. Em vista disso, esse procedimento exige muita seriedade e planejamento do pesquisador, uma vez que é preciso prever que aspectos serão colocados em discussão e quais informações são necessárias para fazê-lo. Ao abordar a questão da geração dos dados, Moroz (2002) destaca que o pesquisador precisa planejar o modo como vai proceder. A autora afirma:

Não há *a priori* uma forma adequada de coletar os dados; o pesquisador deve considerar seu problema de pesquisa e escolher, em função deste, a melhor forma de obter as informações que lhe permitirão respondê-lo, levando em conta as características específicas de sua pesquisa, o tempo disponível, os recursos financeiros que possui, os recursos humanos com os quais vai contar, etc. (MOROZ, 2002, p. 62).

De acordo com o que expressamos anteriormente, elaboramos, em conjunto com a professora da turma do 4º (quarto) ano, uma SDG para ser desenvolvida com as crianças. Essa SDG foi planejada durante encontros presenciais que ocorreram entre os meses de julho e agosto de 2016. A SDG foi desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa, nos meses de outubro, novembro e dezembro do mesmo ano, sendo que foram necessárias doze aulas para a sua realização. Essas aulas foram videogravadas, resultando em 18 horas e 17 minutos de gravação.

Acentuamos, ainda, que os dados foram gerados mediante um conjunto de registros escritos, fotografados e filmados. No que diz respeito aos registros escritos, destacamos o uso do Diário de Campo, a descrição dos vídeos e as suas transcrições, materiais produzidos pelas mãos das pesquisadoras. Em relação ao uso dos recursos filmados ou fotografados, Minayo (2004) afirma que esse tipo de registro amplia o conhecimento do estudo, porque proporciona documentar situações que ilustram o cotidiano vivenciado, assumindo um papel importante na organização dos dados. Sobre o uso do Diário de Campo, Minayo (2004) frisa: “[...] é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando [...]”. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas (MINAYO, 2004, p.62).

Além da utilização desses recursos, também temos os registros escritos das crianças, produzidos por elas durante o desenvolvimento da SDG. Em relação a esse material,

destacamos que foram selecionados para a análise: a) **registros individuais**: opinião sobre Pedro Malasartes; primeira e segunda produção do artigo de opinião; b) **registros coletivos**: informes sobre “oração”, protocolos de observação da língua; mural das aprendizagens e mural dos objetivos.

Para procedermos à seleção de informações que comporiam os dados de análise, considerando a nossa problemática de pesquisa, primeiramente, assistimos a todos os vídeos produzidos durante a aplicação da SDG, fizemos uma descrição resumida de cada um deles, além de uma leitura detalhada dos registros escritos das crianças, bem como do diário de campo elaborado. A partir desse olhar minucioso, selecionamos cenas e registros escritos das crianças e da pesquisadora, considerando, para isso, as reflexões metalinguísticas acionadas tanto pelas crianças quanto pela professora, nos processos de **relações dialógicas** que ocorrem na sala de aula, que indicam o **potencial da proposta didática** posta em ação pela professora.

Para a organização dos dados, nem todos os materiais produzidos foram utilizados, especialmente as gravações em vídeos. No entanto, esses materiais ficarão guardados em um banco de dados que o GEPALFA dispõe para que possa ser utilizado em estudos futuros. Frisamos que o recorte dos materiais é um procedimento necessário, considerando a quantidade de informações que são coletadas e, fundamentalmente, o foco da investigação.

Nesse contexto de produção e de organização da análise de dados, salientamos que retratar os movimentos de aprendizagem que acontecem na dinâmica da sala de aula tem sido um desafio constante para aqueles que se propõem, com seriedade, a dar maior visibilidade aos processos de interação que ocorrem nos espaços escolares. Para o pesquisador, não é uma tarefa fácil fazer a exposição dos dados de modo que não venha a prejudicar o alcance dos objetivos a que se propôs, já que busca revelar, com a maior clareza e veracidade possível, os movimentos, as ações, os conteúdos, as vozes dos sujeitos e, especialmente, as aprendizagens que ocorrem nesses espaços.

Para o GEPALFA, isso é um desafio. Por isso, temos discutido intensamente uma forma de exposição das pesquisas que realizamos. Essas pesquisas contemplam os espaços de educação formal, seja na Educação Infantil, seja nos anos iniciais de escolarização. Somos desafiadas a pensar caminhos metodológicos que, de fato, consigam dar visibilidade a esses movimentos e que, fundamentalmente, respeitem as construções elaboradas nesses espaços, especialmente as vozes e as elaborações linguísticas das crianças, foco de nossas investigações.

Com muita frequência, perguntamo-nos se o modo como estamos organizando os nossos estudos está traduzindo o motor desses movimentos de aprendizagens, ou ainda: **estamos**

construindo uma estratégia adequada de percepção e de exposição dos fatos que ocorrem nos espaços de aprendizagem? Na verdade, o nosso interesse é reconstruir, em uma linguagem acadêmica, os processos de aprendizagem que ocorrem na sala de aula. Desejamos expor o que observamos na pesquisa de campo de modo que os nossos interlocutores possam também compreender esses processos e usá-los como possíveis caminhos de transformação de suas práticas, sejam elas de pesquisa ou de ensino. Por isso, entendemos que o nosso compromisso com os fatos exige uma constante vigilância na escrita, na forma de exposição e na análise dos dados que apresentamos.

Neste sentido, o GEPALFA tem utilizado uma forma de tratamento dos dados denominada “**episódio de interação**”, que busca possibilitar a produção dos dados de modo respeitoso e comprometido com os processos de interação e de aprendizagem ocorridos nas salas de aula, bem como um modo de exposição que permita aos nossos leitores sentirem-se envolvidos em todo o processo investigativo e, ainda, sendo capazes de reconhecer as potencialidades de nossas crianças no que se refere à construção de conhecimentos. Portanto, além de objetivarmos olhar para esses processos de aprendizagem e apontar o que e como as crianças aprendem, buscamos, intensamente, uma forma de exposição dos dados que se apoie na ética da pesquisa que se faz com crianças e com professores e na aproximação da realidade de forma mais verdadeira e legítima.

Mesmo tendo clareza que nenhuma pesquisa consegue revelar todos os movimentos e que, em certa medida, todas elas serão sempre incompletas, no sentido de “dizer” tudo o que aconteceu a respeito de um determinado fenômeno, já que sabemos que a realidade nunca será revelada por completo, a escolha por episódios de interação tem sido um caminho possível e pertinente para o tratamento dos dados. Para o GEPALFA, na dinâmica das interlocuções entre os pares, os sentidos vão sendo construídos e a estrutura de um episódio favorece a explicitação dessas interações e desses movimentos. Na verdade, o GEPALFA pretende atingir uma clareza conceitual que expresse o episódio de interação como uma unidade de análise, que busca compreender as ações, os movimentos, as construções e as reconstruções dos sujeitos, em situações de interação, em diferentes contextos.

Ao refletirmos sobre a construção de um episódio de interação é pertinente ter clareza que ele deve contemplar uma série de elementos que possam dar visibilidade aos fenômenos que ocorrem na sala de aula. Por isso, ao optarmos pelo tratamento dos dados a partir de episódios de interação, é relevante problematizar algumas questões com o intuito de

aproximarmo-nos, ao máximo, de uma elaboração conceitual pertinente com o que desejamos expor nos episódios interativos.

Três questões parecem-nos essenciais quando pensamos em episódios de interação, a saber: **a função de um episódio; o conteúdo que ele poderá abordar e a estrutura que deverá possuir**. No que diz respeito ao propósito de um episódio de interação, entendemos ser o de apresentar o processo pelo qual as crianças constroem e reconstróem, aperfeiçoam, elaboram e reelaboram conhecimentos que estão sendo abordados no contexto da sala de aula, por meio das interações que ocorrem entre todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Para Bakhtin (1997), as relações dialógicas são relações de sentido, o que, implica, portanto, estabelecer relações de sentido com a palavra do outro. Nos episódios de interação que elaboramos, temos a intenção de trazer à tona essas produções de sentidos, mediadas pela palavra não apenas da professora, mas também das crianças. Destacamos que as relações de sentido ocorrem não apenas mediante as produções de enunciados integrais, mas também por meio de uma única palavra ou mesmo pelo silêncio ou por gestos produzidos nesses contextos de interação. Bakhtin salienta que “as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes” (1997, p. 184).

Em relação ao conteúdo, frisamos que o GEPALFA foca os seus estudos na área da linguagem, em processos de ensino e aprendizagem da língua oral e escrita. Portanto, os conteúdos dirão respeito a esses processos de aquisição e desenvolvimento da língua, seja em propostas intencionais e planejadas pelo professor ou pesquisador, seja em observações de situações não planejadas. Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem, as construções linguísticas das crianças, as reflexões que fazem sobre o funcionamento da língua, o movimento didático promovido pelo professor em sala de aula são objetos de estudo centrais em nossas investigações.

Outra questão que se impõe ao pensarmos a constituição de um episódio diz respeito à **sua estrutura**, ou seja, o modo de exposição dos movimentos ocorridos na sala de aula e quais os recursos linguísticos seriam necessários para organizá-lo. No que concerne a essa questão, poderíamos afirmar que um episódio de interação deve contemplar diferentes elementos em sua constituição: as vozes dos alunos e da professora, os gestos, as imagens, o contexto situacional do episódio (o começo, o desenvolvimento e o fechamento), o objetivo das propostas didáticas que estão ali sendo descritas, o conteúdo explorado (quando há um trabalho pedagógico intencional – no nosso caso, a SDG), os registros efetuados, sejam eles da pesquisadora, sejam

dos alunos, os comentários esclarecedores da pesquisadora com vistas a recompor aspectos não presentes nas fontes coletadas, transcrições das filmagens e informações extraídas dos diários de campo, dos registros individuais ou coletivos das crianças.

Nas palavras de Bortolini, Bica e Perin:

O episódio é composto por um fio condutor percebido a partir da intencionalidade dos sujeitos diante de um motivo. Portanto, é resultado de uma atividade que, apesar de materializar-se a partir do conjunto de ações objetivadas que buscam sanar uma necessidade de aprendizagem sobre a língua, prioriza respeitar as múltiplas vozes e as interações que emergem do contexto de uma sala de aula, atendo-se aos movimentos tanto do professor quanto dos alunos. Destarte, um episódio pode ser composto por cenas de diferentes aulas, a partir dos mais distintos movimentos dos sujeitos, desde que seja conduzido na temperança entre o macro e o micro, ou seja, entre a unidade (composta de começo, transcurso e fechamento) e a singularidade (composta de detalhamento e sentido). (BORTOLINI; BICA; PERIN, 2016, p.2).

Os episódios de interação compostos para análise caracterizam-se pelo agrupamento de um conjunto de situações didáticas que desafiam as crianças a formular ideias sobre a língua, a representar as reflexões que desenvolveram em momentos das aulas, sejam elas individuais ou em pares. Ao compormos os episódios de interação, elegemos diferentes cenas de situações didáticas diferenciadas, considerando não apenas os objetivos e os conteúdos de ensino que se apresentavam nas cenas eleitas. Fundamentalmente, a seleção tem por base a observação da ocorrência do fenômeno que orienta o nosso problema de pesquisa: as reflexões metalinguísticas que as crianças elaboram, por meio das interações que se efetivam na sala de aula.

5 ATIVIDADES METALINGÜÍSTICAS: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A LÍNGUA EM SITUAÇÕES DIDÁTICAS DESENVOLVIDAS PARA ESSE FIM

Quando contemplo no todo um homem situado fora de mim e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2011, p.21)

Neste capítulo, temos o propósito de apresentar o diálogo que procuramos estabelecer entre nossos estudos e o material que resultou de nossa entrada no campo, com vistas a refletir sobre o nosso problema de investigação, a saber: **que movimentos produzem as crianças quando reflexões metalingüísticas são acionadas por elas mesmas, pelos pares ou pela professora, no curso de uma organização didática que tem em vista desencadear e potencializar essas reflexões?**

Os dados produzidos junto à turma de 4º (quarto) ano do Ensino Fundamental foram organizados em dois episódios de interação, os quais incluem cenas em que as crianças são desafiadas a refletir sobre diferentes estruturas linguísticas, visando mobilizar reflexões metalingüísticas acerca do conceito de oração. O primeiro episódio constitui-se de três cenas. Na primeira, as crianças definem critérios para dividir diferentes sentenças linguísticas. Na segunda cena, elaboram conceitos iniciais sobre oração e, na terceira, estabelecem critérios para a definição de frases aceitáveis e inaceitáveis. O segundo agrega duas cenas, sendo que, na primeira delas, as crianças são motivadas a refletir sobre a estrutura básica da oração: o grupo do nome e o grupo do verbo. Além disso, a reconhecer o verbo como elemento central da oração. Na segunda, apresentamos situações em que as crianças manipulam orações, ampliando-as e reduzindo-as, assim como sistematizam, por meio de um informe, os conhecimentos construídos sobre o conceito de oração.

A unidade de cada episódio é dada por um conjunto de problemas expostos às crianças pela professora e por respostas dadas por elas às consignas que orientaram o trabalho. Além disso, destacam-se, nas cenas de ambos os episódios, reflexões linguísticas que exigem aportes

conceituais para que sejam compreendidas. Por isso, a apresentação de cada cena será sucedida por sua análise com base em nossos referenciais teóricos, mas antecedida pelo detalhamento do contexto que permitiu a produção dessas cenas.

Em nossa proposta didática, temos, como campo de estudo, a sintaxe da língua, a “parte da gramática que estuda as orações e suas partes” (PERINI, 2009, p.62). Dele, extraímos o conceito de oração, limitado à organização gramatical básica da oração, ou seja, estruturada, essencialmente, por dois grupos: o grupo do nome e o grupo do verbo, ou também denominados, respectivamente, por sujeito e predicado. Temos clareza que um falante, no uso da língua, tem à sua disposição inúmeras possibilidades de organizar “a oração”, como, por exemplo: sem a presença do sujeito, invertendo a ordem dos termos da oração, utilizando uma única palavra, entre outras. Mas o que todas elas têm em comum é a exigência de um verbo, sendo ele o elemento central da organização da estrutura oracional. Seguimos, portanto, a definição proposta por Perini (2010): “Uma oração é uma estrutura que tipicamente contém um verbo e muitas vezes um ou mais complementos (sujeito, objetos e/ou sintagmas preposicionados, adjetivos ou adverbiais). Além disso, a oração pode comportar um ou mais adjuntos” (PERINI⁶⁴, 2010, p.65). Em função disso, optamos por aproximar as crianças do conceito de oração, problematizando a estrutura predicativa sujeito/predicado e a centralidade do verbo na sua constituição.

As análises que apresentamos neste capítulo objetivam compreender as reflexões que as crianças realizam a respeito da língua, na interação com os seus pares e com os adultos, e os enlaces que elas produzem entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos linguísticos aportados pela professora, no curso de uma proposta de organização didática que vise desencadear e potencializar reflexões metalinguísticas e que coloque em ação e beneficie-se do pensamento da criança, bem como analisar a função da metalinguagem na explicitação dos conhecimentos que já possuem e que estão a construir. Nesse contexto, também objetivamos averiguar a pertinência da SDG, como uma proposta de organização do ensino da língua que potencializa reflexões metalinguísticas.

⁶⁴ Optamos pela definição do conceito de oração a partir dos estudos de Perini (2010), uma vez que tal definição contempla a estrutura de oração que foi explorada na SDG; estrutura, fundamentalmente, constituída pela presença do verbo e também, em muitas ocasiões, a presença de complementos; entre eles, o sujeito e os objetos. Ademais, a escolha por esse autor também se pauta pela importância que ele atribui aos estudos gramaticais na escola, considerando a gramática como uma disciplina científica e, por isso, precisa ser estudada como um elemento importante para a formação científica e intelectual dos alunos.

5.1 O contexto do Episódio 1

As cenas que apresentamos no episódio 1 (um) foram selecionadas das duas primeiras aulas em que iniciamos o trabalho com o conceito de oração. Elas ocorreram entre as 6^a (sexta) e 7^a (sétima) aulas da sequência didática. Ressaltamos que as aulas anteriores abordaram questões relacionadas, especialmente, à temática – jeitinho brasileiro - e aos gêneros de texto contos de artimanha e artigo de opinião. A primeira e a segunda cena dizem respeito à aula do dia 31 de outubro de 2016, sendo, portanto, as atividades realizadas pelos mesmos grupos de alunos. A cena três refere-se à aula do dia 03 (três) de novembro de 2016. Em ambas as aulas, o objetivo foi criar condições para que as crianças, diante de situações desafiadoras, tomassem a língua como um objeto de observação e de análise.

Nesse episódio, traremos, como categoria central, os conceitos iniciais para a compreensão da organização da oração. As construções linguísticas, que são materiais de análise nas atividades, foram elaboradas pelas próprias crianças como produtos de propostas de produção escrita (opinião sobre o comportamento de Pedro Malasartes e opinião sobre o famoso “jeitinho brasileiro”), desenvolvidas nas aulas que antecederam as do dia 31 de outubro e 03 (três) de novembro.

Dessas produções, foram extraídas frases, pois, de acordo com Camps (1988), as crianças, desde o momento que aprendem a ler e a escrever, ouvem falar em “frases” e escrevem “frases”; porém, essa unidade **gramatical e comunicativa** básica é utilizada pelas crianças intuitivamente, sem saber que condições é preciso ter um conjunto de palavras para que se constitua como uma frase.

O episódio 1 (um) contempla, portanto, uma etapa importante no desenvolvimento da **SDG: a etapa da observação da língua**. Segundo Camps (2006), as crianças devem observar as construções linguísticas e refletirem sobre elas, especialmente em trabalhos de grupo, nos quais os diferentes posicionamentos e conhecimentos precisam ser discutidos e explicitados.

Um elemento importante que se configura, nesse episódio, é a necessidade de as crianças refletirem sobre os critérios que usariam para a separação das diferentes construções linguísticas que lhes são apresentadas. Outro elemento diz respeito à seleção de frases aceitáveis e inaceitáveis, seja do ponto de vista sintático ou semântico.

Ressaltamos, ainda, considerando não apenas esse primeiro episódio, que, assim como a proposta de SDG tem um caráter de verticalização, de aprofundamento e de complexificação das atividades que são encaminhadas nela, os episódios, do nosso ponto de vista, também serão

elaborados considerando essa verticalização e esse aprofundamento. As crianças, no decorrer da SDG, são desafiadas a pensarem com base em propostas cada vez mais exigentes e desafiadoras. Por isso, entendemos que, ao elaborarmos os episódios de interação, é importante manter esses princípios, levando em conta não apenas o planejamento didático, mas, fundamentalmente, a necessidade de elaboração de conhecimentos sobre a língua cada vez mais complexos.

Além disso, frisamos que, sempre que possível, evitamos a fragmentação das cenas, pois buscamos compreender os movimentos de construção de conhecimentos sobre a língua, a partir do momento em que reflexões metalinguísticas são evocadas no contexto da dinâmica de interação verbal que ocorre em sala de aula.

5.1.1 Cena 1 (um): “Do conceito de critério à realização da tarefa”

A SITUAÇÃO: Nesta aula, trinta alunos estavam presentes. Ao chegarem, as classes já estavam organizadas em grupos. O material usado nessa proposta foram envelopes contendo frases em fichas e uma folha com um Protocolo de Observação. Os alunos deveriam separar as sentenças em dois grupos, considerando um critério que fosse válido para essa atividade. O grupo deveria discutir a separação que realizou e apresentar as razões para tal divisão, definindo, portanto, critérios de separação das sentenças. Os grupos foram orientados a registrar no Protocolo de Observação os critérios eleitos por eles para a divisão das sentenças em dois grupos. Após o trabalho realizado, a professora registrou no quadro as divisões feitas pelas crianças. Essa cena apresenta os momentos em que as crianças foram desafiadas a assumirem uma posição de investigadores, o que, para elas, foi considerado algo novo, já que, segundo o relato da professora, foi a primeira vez que isso seria dito de forma explícita a eles. Os envelopes recebidos pelos seis grupos continham as seguintes sentenças⁶⁵:

- a) Que malandragem!
- b) Quanta esperteza!
- c) Pedro Malasartes mentiu para seu amigo.
- d) Sujeitinho esperto!
- e) Eu assisti a um vídeo que fala sobre Pedro Malasartes.
- e) Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas.
- f) Pedro Malasartes faz planos passo a passo bem antes de fazer suas travessuras.
- g) Mentiroso!
- h) Muita enganação!

⁶⁵ As frases foram retiradas de textos sobre Pedro Malasartes e de produções escritas das crianças, que foram explorados durante as atividades da SD.

- i) Eu estudei tanto e ele me copia!
- j) Ele falsificou minha carteirinha!
- k) Estou com muita dúvida! Ah, vou colar!
- l) A professora deu um trabalho difícil!
- m) Vou olhar a internet!
- n) Nãooooo!!!

‘Quando chego à sala de aula, muitas crianças já estão sentadas no chão, no corredor em frente à sala, aguardando o sinal de entrada. [...] Percebo que há muita alegria, energia e disposição da turma, que parece ser muito unida. Ao ouvirem o sinal, colocam-se em fila e entram na sala com a permissão da professora. As classes já estão organizadas em grupos e cada aluno procura seu lugar. A aula inicia com a oração, como é de costume, e logo a atividade é encaminhada aos grupos. A professora, inicialmente, faz combinados importantes sobre como trabalhar em grupos: saber escutar, respeitar a opinião do outro, não falar alto para não atrapalhar os outros grupos. Os grupos são numerados de 1 (um) a 6 (seis). Cada grupo recebe um tablet para que a atividade seja gravada. A turma é grande e, para nós, professora e pesquisadora, seria muito difícil acompanhar as reflexões feitas pelas crianças. A professora explica aos alunos que cada um deles será um pesquisador e que vão investigar sobre a estrutura das frases. Para isso, a professora entrega um protocolo de observação que deverá ser preenchido pelo grupo, durante a realização da tarefa investigativa. Após o preenchimento do protocolo com os dados iniciais (título da pesquisa, pesquisadores envolvidos, data, hora, materiais utilizados e objetivo), os grupos recebem um envelope contendo as frases e as orações. O comando da atividade foi dado pela professora, a qual solicita que separem as construções linguísticas em dois grupos, considerando os critérios escolhidos por eles e que seja válido para tal divisão. O grupo deverá discutir a separação que fez e qual a justificativa para a divisão das sentenças. O que se percebe é um interesse bastante grande pela atividade, uma vez que será gravada no tablet, algo diferente para eles até o momento, já que é a primeira vez que utilizam esse recurso para gravação de aula. Outra motivação que ficou clara foi realizar o trabalho em grupos (Diário de Campo, 31/10/2016.)

Inicialmente, a professora orientou as crianças sobre como trabalhar em grupo. Explicou detalhadamente como seria a atividade e sobre o Protocolo de Observação que deveria ser preenchido pelo grupo, após as conclusões a que chegarem.

Imagem 1: Crianças em grupos iniciando as atividades



Fonte: Acervo da pesquisadora

1. Professora: {...} Então, olha só! Nós vamos fazer duas atividades /.../. Para fazer as duas atividades, nós vamos fazer uma espécie de investigação. Como assim? A gente vai procurar / meninas, por favor /.../ ((diante de conversas paralelas)) / a gente vai procurar chegar a uma conclusão sobre um conteúdo, sobre uma atividade em grupo. Então, pra isso, a gente vai precisar investigar sobre essa atividade... Precisar conversar, discutir, trocar ideia pra chegar a uma conclusão. Então assim... Pra fazer isso, nas duas atividades ((mostra a folha de atividades))

vocês vão receber um protocolo de observações de grupo. O que que é isso? ((entrega um protocolo de observações por grupo)) É uma ficha, como se fosse uma ficha de registro de pesquisa. Os grupos de vocês / cada grupo vai preencher uma das fichas, mas quando a gente for preencher, isso não quer dizer que vai ser aquele colega que/ (...)

2.Júlio: Como assim, prô? A gente vai tá /.../

3.Professora: Isso! Eu já vou ajudar vocês agora. Tá? Primeira coisa! (...) Eu vou pedir pra que a gente comece, que o Roberto, e o Roberto tá do lado do Henrique hoje, vão até a sala da Prô Fran, que eu pedi pra ela tablet pra gente usar, pra gente /.../ (filmar) nos grupos / (...)

4.Professora:{...} Então, nós vamos ter um tablet em cada mesa, para que se possa registrar o que vocês estão conversando, o que que vocês estão fazendo. Porque só com aquela câmera ali / só com aquela lá ((aponta para a câmera da pesquisa)) eu não consigo escutar direitinho o que vocês vão discutir no grupo, porque como vai ser em grupo, vai ter várias conversas dentro da sala. Então, a gente vai deixar um tablet em cada uma das mesas, pra que se possa escutar, depois, direitinho, o que vocês estão conversando. Ok? O Henrique e o Roberto, então, vão rapidinho pra mim lá na sala da prô Fran e peçam seis tablets pra ela.

Henrique e Roberto: ((saem para buscar os tablets).

5.Professora: Os outros colegas, que não foram buscar os tablets, olhem pra cá um pouquinho. (O que está escrito aqui?) “Protocolo de observação”. E a gente vai escrever/

6.Crianças: (falas paralelas).

7.Professora:{...} Vocês vão colocar aqui ((aponta para a folha de atividade)): protocolo de observação, número... E a gente vai escrev(er)... Hoje vai ser a primeira aula que a gente vai trabalhar assim. Nós vamos fazer duas atividades. Nas próximas, a gente também vai trabalhar a (sequência).

(...)

8.Professora: Atenção! “Título da pesquisa”.

Henrique e Roberto: ((entram na sala e começam a distribuir os tablets aos grupos)).

9.Professora: Muito obrigada!

10.Crianças: (falas paralelas) ((um grupo tira na sorte para ver com qual criança o tablete ficará)).

11.Professora:{...} Não é para ligar ainda. Depois, eu peço para ligar e aí ((inaudível)). Tá? Volta lá! (...) ((recupera a explicação referente ao preenchimento do protocolo)). Aqui, no primeiro quadrinho, tem dados gerais sobre a nossa pesquisa de hoje. Quem/ quem são as pessoas envolvidas na pesquisa de hoje? Vão ser vocês. Esse grupo aqui, por exemplo, é um grupo de pesquisadoras. Por quê? Porque elas vão pesquisar hoje uma questão (inaudível) e elas vão chegar a uma conclusão sobre isso. Lá tem um outro grupo de pesquisadores.

12.CNI: (inaudível).

13.Professora: Calma! Calma! Então, lá tem um grupo ((aponta para vários grupos)). Então, cada grupo hoje é um grupo de pesquisadores, ok? Então, o título da pesquisa, que vai ser o tema que a gente vai desenvolver, hoje. Então, o nosso título da pesquisa/ (...) a gente vai colocar, que hoje vai ser “Investigação sobre a estrutura das frases da nossa língua”. Podem colocar... Investi-ga-ção sobre a estrutura/

14.CNI: É no título?

15.Professora: Título de pesquisa! ((dita novamente)) Investigação sobre a estrutura (...) sobre a estrutura das frases (...)

16.Manuela: Investigação sobre a estrutura das frases...

17.Professora: Isso! Abaixo vocês têm: “investigadores envolvidos”. Vão colocar o nome do grupo/

18.CNI: Como assim?

19.Professora: Já explico. (...) Os nomes de vocês ((mostrando na folha de atividade)). (...) A data, que dia que é hoje (...). Primeiro, escreve os pesquisadores envolvidos, que são vocês. Coloca o nome de todos do grupo. Quem tem mais de um colega com o mesmo nome, coloca o sobrenome (...). A data de hoje. A hora da nossa pesquisa, que é o primeiro período.

Professora: ((entrega um envelope para cada grupo)).

(...)

20.Professora: Não abram ainda, tá? Esperem um pouquinho.

21.Professora: Ok! Agora (inaudível). /.../ no segundo ((mostrando no protocolo)), abaixo vocês data, hora, materiais utilizados. Nós vamos colocar/ .../ dentro desse envelope. A gente não vai abrir ainda, porque vocês não organizaram as mesas pra isso, mas dentro de cada um dos envelopes, tem fichas com frases. Então, a gente vai escrever: materiais utilizados – fichas com frases.

22.Luiza: Fichas (...)?

23.Professora: (...) com frases. (...) Lê, vamos lá, Lê ((olhando para o menino que não começou a escrever)).

(...)

24.Crianças: (falas paralelas) ((fazem perguntas)) (inaudível)

Imagem 2 - Trabalho com os Protocolos de Observação e gravação nos tablets.



Fonte: Acervo da pesquisadora

25.Professora: E aí eu tenho o objetivo. Como eu já comentei que dentro de cada envelope vocês têm fichas com frases, ((mostrando os envelopes))/ .../ o que que nós vamos ter como objetivo? Depois, que utilizar essas fichas, depois, que utilizar os tablets e (ver) direitinho a câmera, vocês vão precisar dividir essas frases que tão aqui dentro em dois grupos. **Vão ter que ler todas as frases e criar critério que ajude a dividir as frases.** {...} Então, assim, dentro do envelope de vocês, tem um conjunto de frases. Tem várias frases. Vocês /.../ vão ler todas as frases e vão pensar numa maneira de dividir essas frases em dois grupos. Vão ter que criar um critério. Vão ter que criar uma ordem. Ah, nesse grupo, ficam frases que são assim... E, nesse grupo, ficam frases que são assim...

26.Augusto: (inaudível) (particular).

27.Professora: Vamos fazer de conta que...Vamos pegar a ideia do Augusto/

28.Luiza: Plural e singular.

29.Professora: (...) plural e singular. Aí, teriam que dividir em dois grupos. Mas quem vai decidir os critérios do grupo é o grupo. Vocês vão ter que observar as frases e ir tentando separar elas em dois grupos. Então, assim, ((apontando para o protocolo)), ali onde diz objetivo, vocês vão ter que... O objetivo é... Decidir em grupo um critério para dividir as frases que vocês têm em dois grupos.

30.Luiza: Tá, então /...//

31.Professora: Criar em grupo/

32.Augusto: Um critério/

33.Professora: (...) um critério para dividir as frases do envelope em dois grupos.

34.Aline: (inaudível).

35.Professora: Issoo! Critério é uma ordem, /.../ que você vai conseguir... É algo como se fosse uma regra. {...}É como se fosse uma regra; Vou ter que separar as frases por regras. Um grupo vai seguir essa regra, outro grupo vai seguir outra regra. Tá? Um critério é uma regra.

36.Professora: (...) Um critério para dividir as frases/ .../

(...)

37.Luís (do mesmo grupo): Mas como é que a gente vai se dividir em dois grupos?

(...)

38.Professora: Sim! (...) Em grupo, dividir essas frases em dois grupos, ok? Nós vamos dividir elas de acordo com um critério. O que é um critério?

39.Luís: Uma ordem.

40.Professora: Isso! Uma ordem! É uma regra, certo? Então, eu tenho... ((pega dois envelopes que estão sobre sua mesa)) (...) aqui, eu tenho dois envelopes. Dentro desse aqui/ ((balança um dos envelopes)) que a Vitória perguntou se eram igual... Todos os envelopes são iguais! (...) eu tenho frases para dividir essas frases em/

41.Luís: Grupos.

42.Professora: (...) em grupos... Tentar observar elas e criar um critério, uma regra, uma ordem em grupo para dividir essas frases.

43.Francisco: A gente vai vê essas frases e aí /.../. Vai ser diferente as frases? /.../

(...)

44.Luiza: Não. O nosso /.../, a deles /.../ ((faz gestos e fala em resposta à pergunta do colega)).

45.Professora: Isso! Por exemplo, a ideia do Augusto. O Augusto disse assim: separar no plural e no singular. Então, vamos fazer de conta que aqui dentro ((segurando um envelope)) tem frases no plural e no singular. Vocês não sabem disso! Quando vocês abrirem, vocês vão ter que ler as frases/
(...)

46.Professora: Você vai observar as frases, vai ver que elas têm algumas coisas em comum em umas e algumas coisas em comum em outras. Vão ter que achar um critério, uma regra, uma ordem para dividir elas em dois grupos. Como nós vamos trabalhar na mesa, eu quero em cima das mesas só o envelope. Garrafa no cantinho da mesa ou no chão.

Nesse momento, há muitas conversas paralelas em todos os grupos. Perguntas em relação ao uso do tablet surgem de vários grupos. É preciso que a professora retome a explicação do uso desse recurso durante a atividade. (Diário de Campo, 31/10/2016).

((A professora passa nos grupos para auxiliar na instalação do tablet sobre as mesas; a pesquisadora também dá suporte às crianças)).
(...)

47.Professora: Não! Vocês vão ter que dividir essas frases em dois grupos diferentes.

((Os grupos trabalham na atividade, enquanto a professora e a pesquisadora circulam entre eles para auxiliá-los)).

Depois dessa discussão acerca do conceito de “**critério**” e orientações sobre a realização da atividade, as crianças iniciam o trabalho de grupo e passam a analisar o conjunto de sentenças recebidas. “[...] A professora e eu circulamos pela sala para observar a discussão e a separação das sentenças. A maioria da turma, na primeira separação das sentenças, adotou o critério “**assunto**” para a formação dos dois grupos. Após as discussões, vários grupos separaram as sentenças considerando que há algumas com sentido completo e outras não[...]”. Diário de Campo (31/10/2016).

Porém, a dúvida sobre o conceito de critério permanece para um aluno, que a explicita quando afirma: “**Como assim, que critério?**”

48.Professora: Pessoal, olha só! Vocês fizeram... Os grupos todos conseguiram criar critério sobre a divisão das frases. Então, o que que eu vou pedir agora? Pxiuu! Que vocês voltem lá no protocolo de observação número um ((segura a folha da atividade)) e, aqui, vocês têm um segundo quadrinho escrito assim: “conclusões do grupo/resultados parciais”. Vocês vão ter que escrever que critério que vocês utilizaram para dividir as frases em dois grupos.

49.CNI: Como assim, que critério?

50.Professora: Que regra?/

51.Luiza: Então, tipo assim: ((mexe a mão que segura o lápis como se estivesse escrevendo)) nós dividimos, ahm... Um grupo /.../ assim, o outro assim...

52.Professora: Por que vocês dividiram as frases em dois grupos? Que regra você usou para dividir?

(...)

53.Professora: Escrevam, qual foi a regra que vocês utilizaram para dividir as frases.

54.Crianças: (falas paralelas).

55.Professora: Volta lá na (ficha). Atenção! Grupo um! Grupo dois! Grupo três! Grupo quatro! Grupo cinco! Grupo seis! ((aponta para os grupos)) Atenção! Volta lá na ficha, no segundo quadrinho, onde diz assim: “conclusão do grupo/resultados parciais”. Escreve o primeiro critério que vocês utilizaram para separar, a primeira regra, por exemplo, eu e o meu grupo separamos as frases pelo assunto. Num grupo ficou o que era ‘(Jeitinho Brasileiro’, no outro grupo eu coloquei o que era /.../ Malasartes, um exemplo. Cada grupo vai escrever como que separou as frases do seu grupo. Ok? Pode escrever.

((Os grupos trabalham um curto período de tempo no que foi solicitado)).

56.Professora: Amados! Quem conseguiu escrever pra me contar o que o grupo pensou?

57.Henrique: Não! Calma, prô /.../

(...)

58.Professora: Tudo bem! Só pra gente (não perder) muito tempo com isso.

(...)

59.Professora: Pessoal! Agora sim, os grupos já escreveram. {...} Então, olha só! Vocês separaram as frases em dois grupos. Vamos começar pelo grupo um, então né?

60.Luiza: ((levanta o dedo)) Aqui!

61.Professora: Grupo um, conta pra nós, como que ficou a separação de vocês?

62.Luiza: (inaudível) ((lê a resposta do grupo um)).

63.Professora: Muito bem! Agora, grupo um me ajuda aqui. Nas frases sobre (...) então, o grupo dividiu em dois assuntos. Um sobre o jeitinho brasileiro, outro sobre o /.../ do Pedro Malasartes. Elas fizeram esses critérios. Num lado, fica o jeitinho brasileiro, no outro, fica o Pedro Malasartes. No grupo do jeitinho brasileiro, o que vocês colocaram?

64.Luiza: A gente colocou... (inaudível) “a professora deu um trabalho de /.../”, “vou olhar a internet”, “/.../”.

65.Professora: Tá! Só um pouquinho! Segunda, “estou com muita dúvida”. Deixa só eu achar aqui ((separando fichas com as frases para colar no quadro, de acordo com a separação feita pelo grupo)).

66.Luiza: Não! “Vou olhar a internet” é a segunda.

67.Professora: Vou olhar a internet.

68.Luiza: (inaudível).

69.Professora: “Vou olhar a internet” ((cola a ficha com frase no quadro)).

(...).

70.Professora: Isso! Terceira?

71.Luiza: “Nããão!”

72.Professora: “Nããão!” ((cola a ficha no quadro)) (...) Calma, Gabi! Pxiuu! E aí?

73.Luiza: “Eu estou com /.../”

(...)

74.Professora: Agora, as outras frases ficaram/ o critério seria o /.../ do Pedro Malasartes, certo? ((cola as frases que restaram do outro lado do quadro, no grupo do Pedro Malasartes)). Alguém mais fez essa divisão, como as meninas têm?

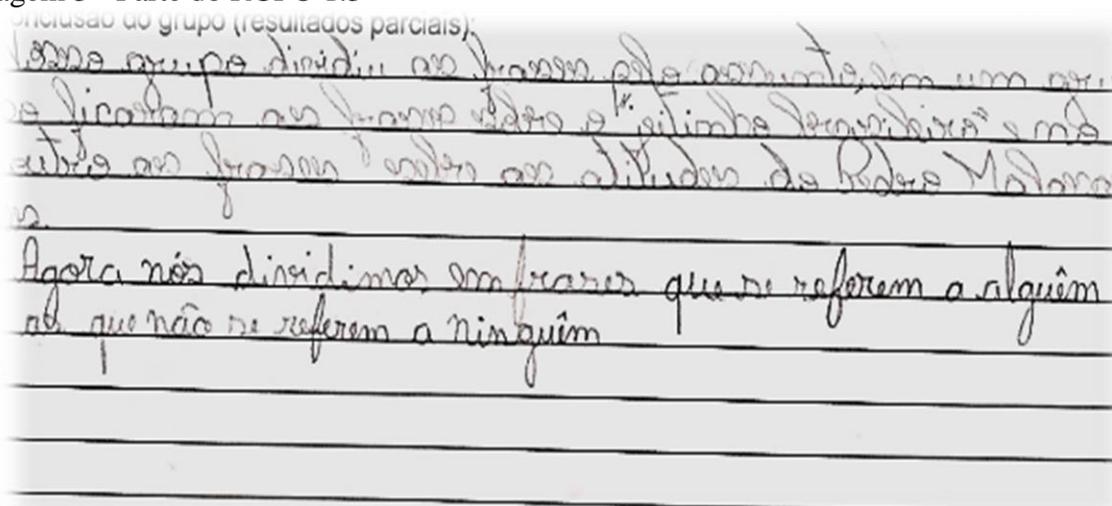
75.CNI: Igual?

76.Professora: Com a mesma ideia. Separou jeitinho brasileiro de um lado e atitudes do Pedro Malasartes de outro/

O registro no Protocolo de Observação apresenta o critério selecionado pelo grupo para separar as sentenças. Na primeira divisão, o critério utilizado foi o assunto abordado nas sentenças linguísticas. Na segunda divisão (ocorrida num segundo momento, após as pesquisadoras perceberem que o critério de escolha não contemplava a estrutura da oração), o grupo optou pelo critério “frases que se referem a alguém e as que não se referem a ninguém”.

(Diário de Campo, 31/10/2016)

Imagem 3 - Parte do RCPO 1.3



Fonte: Acervo da pesquisadora

Transposição da Imagem 3: “Nosso grupo dividiu as frases pelo assunto (.). Em um grupo, ficaram as frases sobre o “jeitinho brasileiro” e, no outro, as frases sobre as atitudes de Pedro Malasartes. Agora, nós dividimos em frases que se referem a alguém e as que não se referem a ninguém”.

((estudantes de três grupos erguem a mão)).

(...)

Imagem 4 - Separação das sentenças por assunto (1)

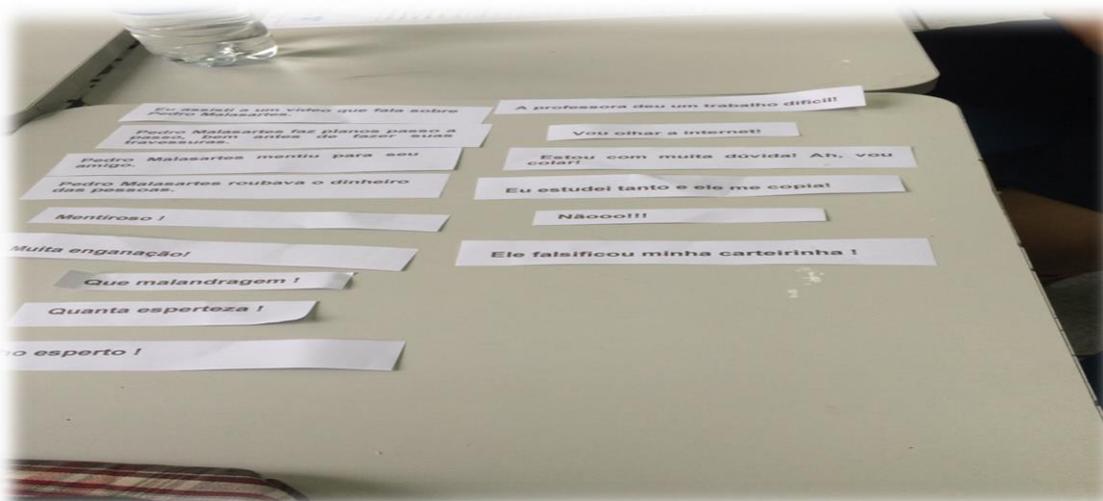


Fonte: Acervo da pesquisadora

Transposição das sentenças da Imagem 4 (quatro):

PRIMEIRO GRUPO DAS SENTENÇAS: “O jeitinho Brasileiro.	SEGUNDO GRUPO DAS SENTENÇAS: As atitudes de Pedro Malasartes”.
<p>A professora deu um trabalho difícil! Vou olhar na internet! Estou com muita dúvida! Ah!, vou colar! Nãoooo! Eu estudei tanto que ele me copia! Muita enganação! Ele falsificou minha carteirinha! Que malandragem!</p>	<p>Eu assisti a um vídeo que fala sobre Pedro Malasartes. Pedro Malasartes faz planos passo a passo antes de fazer suas travessuras. Quanta esperteza! Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas. Sujeitinho esperto! Pedro Malasartes mentiu para seu amigo. Mentiroso!</p>

Imagem 5- Separação das sentenças por assunto (2)



Fonte: Acervo da pesquisadora

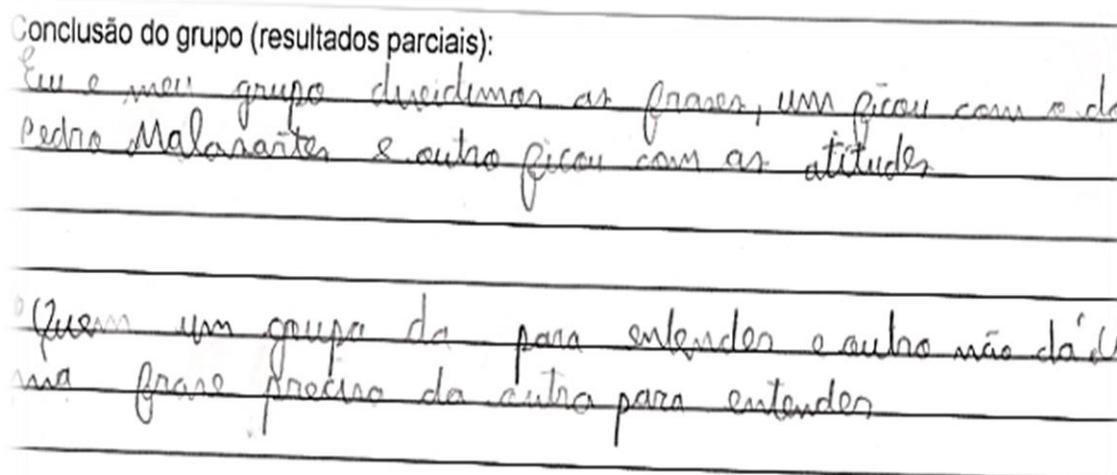
Transposição das sentenças da Imagem 5 (cinco):

PRIMEIRO GRUPO DAS SENTENÇAS – As atitudes de Pedro Malasartes	SEGUNDO GRUPO DAS SENTENÇAS – O Jeitinho Brasileiro

<p>Eu assisti a um vídeo que fala sobre Pedro Malasartes. Pedro Malasartes faz planos passo a passo antes de fazer suas travessuras. Pedro Malasartes mentiu para seu amigo. Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas. Mentiroso! Muita enganação! Que malandragem! Quanta esperteza! Sujeitinho esperto!</p>	<p>A professora deu um trabalho difícil! Vou olhar na internet! Estou com muita dúvida! Ah! vou colar! Eu estudei tanto que ele me copia! Muita enganação Nãooooo! Ele falsificou minha carteirinha!</p>
--	---

O registro no Protocolo de Observação de outro grupo também revela a organização das sentenças conforme o assunto; porém, não utiliza o termo “**assunto**”.

Imagem 6- Parte RCPO 1.6



Fonte: Acervo da pesquisadora

Transposição da Imagem 6 (seis): “Eu e meu grupo dividimos as frases(.) Um ficou com o do Pedro Malasartes e outro

Que um grupo dá para entender e outro não dá e uma frase precisa da outra para entender.”

Nessa primeira separação das sentenças linguísticas, quatro grupos separam-nas por assunto. A aula segue com a exposição das escolhas feitas por outros grupos. O grupo a seguir também organiza um grupo de sentença pelo assunto, porém elege um critério diferente para o segundo grupo de sentenças: um critério baseado em um conhecimento gramatical -“frases exclamativas” (Diário de campo, 31/10/2016).

77.Professora: Então, o grupo um, dois, três e seis utilizaram o mesmo critério. Grupo quatro, que critério utilizaram?

78.Roberto: Nós /.../ do jeitinho brasileiro e frases exclamativas.

79.Professora: O que era jeitinho brasileiro e o que era frases afirmativas. Olha só! Pxiuu! Deixa só eu terminar aqui ((registra no quadro)). Os grupos que colocaram/ separaram por assunto, separaram jeitinho brasileiro e Pedro Malasartes. Os meninos sugeriram que a separação seja (...) Repete pra mim.

80.Roberto: Jeitinho brasileiro e frases exclamativas.

81.Professora: Aham. Jeitinho brasileiro ficou assim ((apontando para a estrutura registrada no quadro, a qual fora feita pelo outro grupo))?

82.Roberto: Não.

83.Professora: Qual (...) leia pra nós.

84.Roberto: “Estou com muita dúvida, (ah, vou colar)”. “Ele falsificou minha carteirinha”. (inaudível). “Pedro Malasartes mentiu para seu amigo”. “Pedro Malasartes faz planos passo a passo, bem antes de fazer /.../. “Eu assisti a um vídeo que fala sobre /.../”. “Pedro Malasartes /.../.

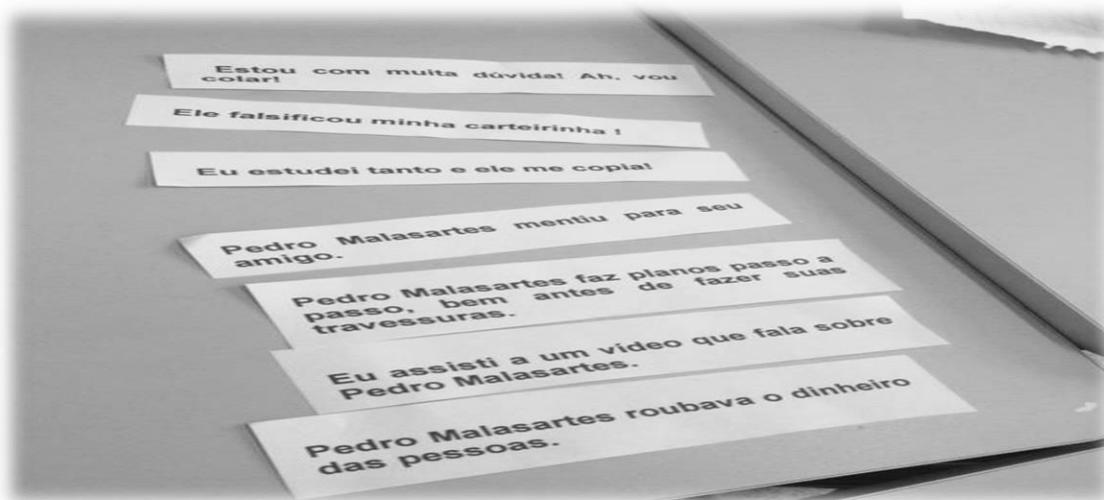
(...)

85.Professora: Agora, leiam pra mim as frases exclamativas que vocês colocaram.

86.Roberto: “Quanta esperteza!”. “Vou /.../!”. “Mentiroso!”. (inaudível)

87.Professora: Então, olha só! Os meninos utilizaram outro critério. Eles não separaram porRR (...) ahmm, assunto. Eles separaram por algo que eles encontraram na frase também. Primeiro, eles separaram as frases por assunto e, depois, eles separaram as frases que tinham ponto de exclamação. Ok! E o outro grupo que separou por critério/ Manu, pergunta.

Imagem 7 (sete)- Separação das sentenças por assunto(3)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 8 - Separação das sentenças pelo sinal de pontuação.



Fonte: Acervo da pesquisadora

O registro no Protocolo de Observação apresenta o critério adotado pelo grupo para a divisão das sentenças. É preciso observar que, no registro escrito, as crianças dizem “*frases afirmativas*”, no entanto, ao explicitar oralmente o critério assumido, dizem: *Nós /.../ do jeitinho brasileiro e frases exclamativas*. (Diário de Campo, 31/10/2016).

Imagem 9 - Parte RCPO 1.5

Conclusão do grupo (resultados parciais):

Nós separamos o que é o jeitinho brasileiro e frases afirmativas.

Nós separamos em frases mais completas e frases com mais intensidade

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transposição da Imagem 9 (nove): “Nós separamos o que é jeitinho brasileiro e frases afirmativas. Nós separamos em frases mais completas e frases com mais *intensidade*⁶⁶”.

A aula segue com o último grupo apresentando a separação das sentenças que realizou.

88.Professora: Não, mas eles deixaram aqui. Tá? (...)/ Aline, qual é o critério que vocês utilizaram?

89.Aline: A gente (inaudível).

90.Professora: Tá! E como é que ficou a separação de vocês?

91.Aline: “A professora deu trabalho difícil”. “Vou olhar a internet”. “Estou com muita dúvida, ah vou colar”. “Eu estudei tanto e ele me copia”. Muita enganação /.../”. (inaudível).

(...)

92.Aline: “Mentiroso, que /.../”.

93.Professora: Tá! Agora vocês falaram do/

94.Algumas crianças: Presente.

95.Professora: (...) presente! Agora do passado.

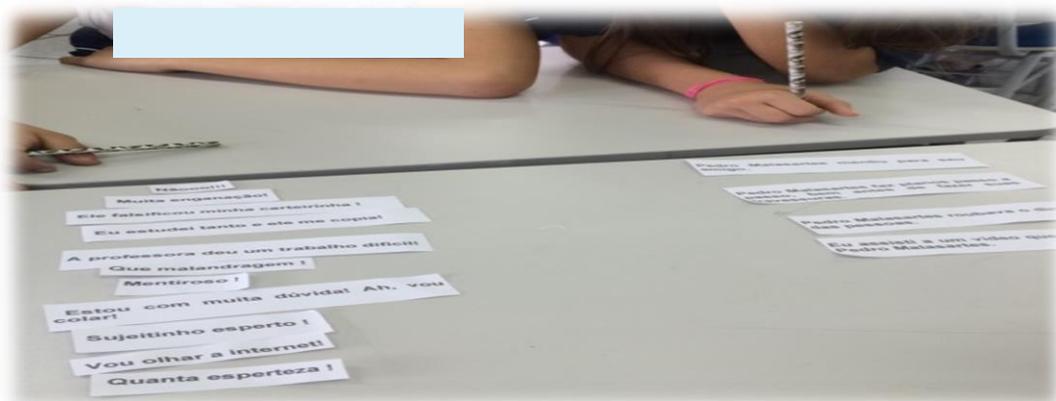
96.Aline: “Pedro Malasartes /.../”. “Pedro Malasartes /.../”. (inaudível).

(...)

97.Professora: Eu assisti?

98.Crianças: (falas paralelas).

Imagem 10 - Separação das sentenças buscando uma explicação no tempo verbal



Fonte: Acervo da pesquisadora

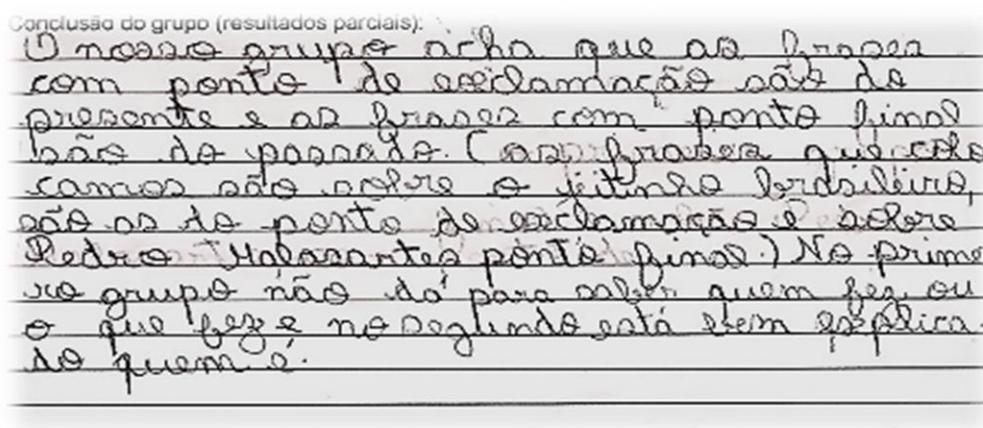
⁶⁶As palavras escritas em itálico sinalizam nossa correção ortográfica.

Transposição das sentenças da Imagem 10.

Primeiro Grupo das Sentenças – tempo passado (justificativa das crianças)	Segundo Grupo de Sentenças – tempo presente (justificativa das crianças)
- Nãoooo! Muita enganação! Ele falsificou minha carteirinha. Eu estudei tanto e ele me copia A professora deu um trabalho difícil. Que malandragem! Mentiroso! Estou com dúvida! Ahh, vou colar! (presente) Sujeitinho esperto! Vou olhar a internet! Quanta esperteza!	Pedro Malasartes mentiu para seu amigo. Pedro Malasartes faz planos passo a passo bem antes de fazer suas travessuras. (presente) Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas. Eu assisti a um vídeo que fala sobre Pedro Malasartes.

Apesar de evocarem, como critério de agrupamento, o tempo verbal, a professora observa que, na separação feita, há problemas, uma vez que, no grupo do “tempo presente”, há verbos conjugados no pretérito e, no grupo “tempo passado”, há sentenças que não possuem verbos. Com base nisso, ela questiona as crianças. (Diário de Campo, 31/10/2016).

Imagem 11- Parte RCPO 1.2



Fonte: Acervo da pesquisadora

Transposição da Imagem 11: “O nosso grupo acha que as frases com ponto de exclamação são do presente e as frases com ponto final são do passado. (as frases que colocamos são sobre o jeitinho brasileiro () são as do ponto de exclamação e sobre Pedro Malasartes(,) ponto final).

99.Professora: Tá! As meninas tentaram fazer uma divisão de acordo com o tempo verbal da frase, tá? Agora, eu vou pedir o seguinte: vocês conseguiram. (...) A maioria dos grupos separou sobre a estrutura da frase, ou melhor, sobre o assunto da frase. E vocês separaram/ (...) quatro, dos seis grupos, separaram em tipos de assuntos diferentes, as frases. **Agora, eu vou pedir o seguinte: que vocês olhem um pouco mais atentamente, não para o assunto da frase, mas olhem para a organização da frase.** O que que aparece em uma frase, por exemplo, que não aparece em outra. O que que eu consigo ler/ entender, lendo uma frase e que não consigo entender, lendo outra?

A professora investe em uma nova tentativa.

(...)

100.Professora: Isso! Vamos separar em dois grupos de novo/

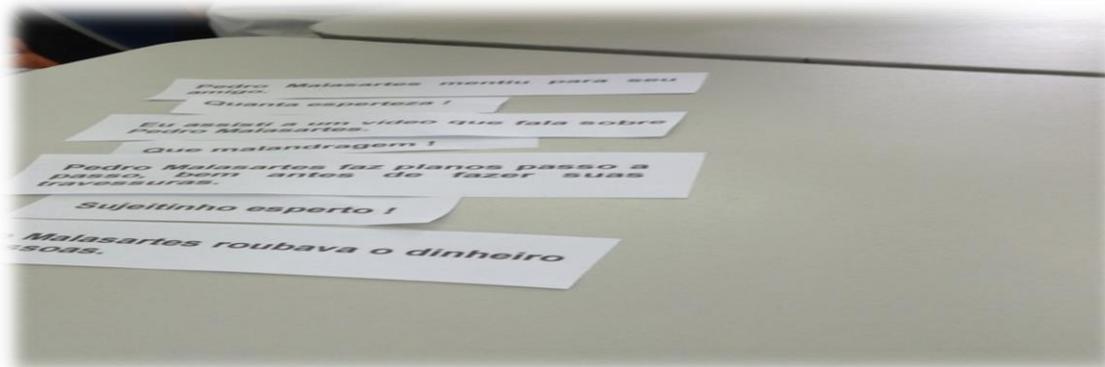
(...)

101.Professora: (...) na estrutura da frase. Na forma de organizar a frase. Se fosse pensar agora, na organização da frase, como que eu iria separar em dois grupos? Gabi?

(...)

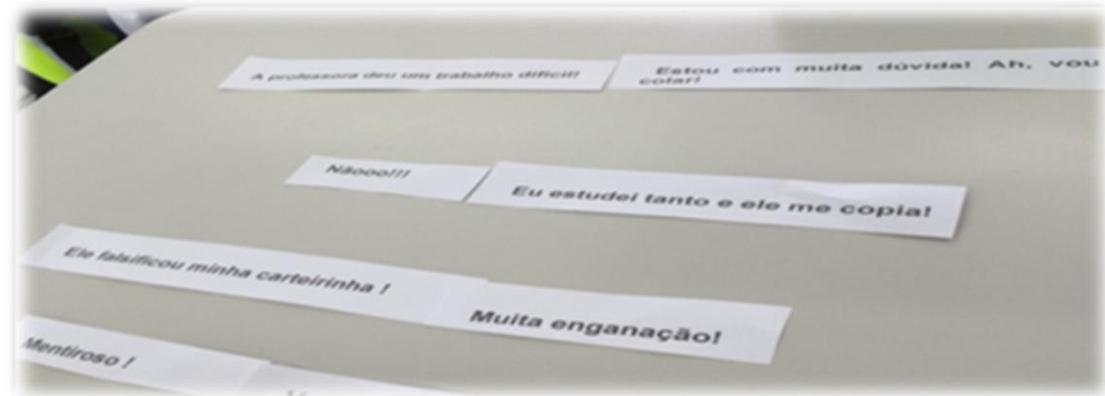
102.Professora: Tá! Nós vamos pensar assim: são frases. Nós não vamos organizar um texto com essas frases, tá? Tem grupos preocupados que elas vão formar um texto. Elas não vão! Os assuntos só são semelhantes, porque são frases que aparecem nos textos de vocês. Tá? Então, o que que vocês têm que fazer agora? De novo, unir as frases e separar elas de acordo com a estrutura que elas têm. Olhem as frases e separem em dois grupos. Ok? Vamos começar!

Imagem 12- Organização das sentenças considerando a necessidade de construir um texto



Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 13 - Organização das sentenças considerando a necessidade de construir um texto



Fonte: Acervo da pesquisadora

Transposição das sentenças das imagens 12 e 13.

Primeiro Grupo de Sentenças Imagem 12	Segundo Grupo de Sentenças Imagem 13
Pedro Malasartes mentiu para seu amigo. Quanta esperteza! Eu assisti um vídeo que falava sobre Pedro Malasartes. Que malandragem! Pedro Malasartes faz planos passo a passo bem antes de fazer suas travessuras. Sujeitinho esperto! Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas.	A professora deu um trabalho difícil. Estou com muita dúvida! Ah, vou colar! Nãooo!!! Eu estudei tanto e ele me copia! Ele falsificou minha carteirinha! Muita enganação! Mentiroso! Vou olhar a internet!

((Os grupos trabalham por cerca de dez minutos. Enquanto isso, a professora e a pesquisadora oferecem auxílio e ouvem a ideia deles. Alguns grupos mostram não ter entendido o que significa separar as frases por estrutura)).

103.Professora: Pxiii! Agora, vocês conseguiram separar as frases de forma diferente. Não só olharam o assunto, mas também tentaram olhar como que essa frase era organizada. Então/

104.Crianças: (falas paralelas).

{...}

((Luís levanta a mão para pedir a fala)).

105.CNI: A gente não terminou de escrever.

106.Gabriela: Mas a gente já sabe, porque a gente separou os grupos ((permanece em pé e com a mão levantada durante o tempo de fala, enquanto isso, Aline, colega de grupo, faz os mesmos gestos, falando ao mesmo tempo e, disputando a vez, fala))

107.Aline: A gente separou em dois grupos.

{...}

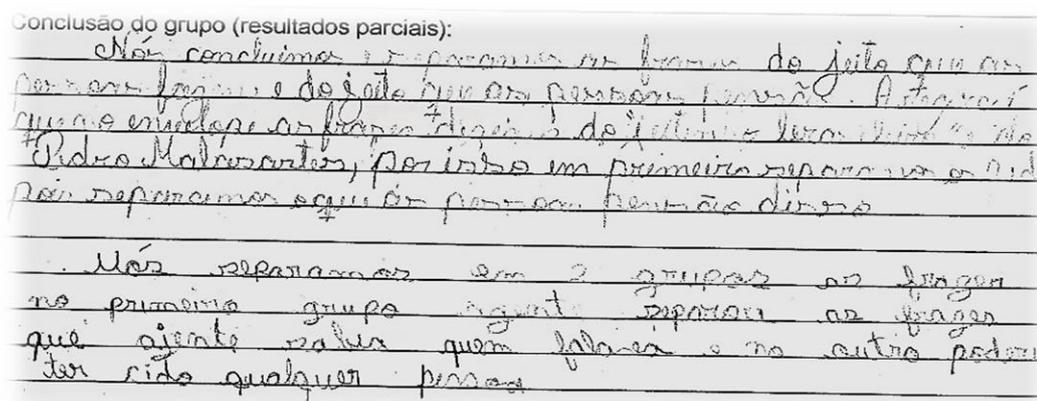
((Gabriela e Aline continuam em pé)).

108.Gabriela: Prô, nós separamos dois grupos. Um grupo que a gente pode reconhecer a pessoa e o grupo que a gente não pode. Como? Se a gente escrever, por exemplo: /.../ tá muito difícil, vou colar na prova. A prova é do estudante! Então, nós sabemos que é o estudante. Nós separamos no grupo de reconhecimento ((faz gestos explicativos durante todo o tempo de fala))

109.Eduarda: Tipo: a professora deu um trabalho difícil. A gente sabe que pra professora é (difícil) mas/

110.Gabriela: Difícil / mas aí a (pessoa) diz: sujeito esperto! Que sujeito é esse? Quem falou? ((gesticula)) Que sujeito é esse? ((Enquanto uma participante do grupo seis fala, todas as outras ficam gesticulando, concordando e complementando a que está com a palavra)).

Imagem 14 - RCPO 1.1.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Transposição da imagem 14: “Nós concluímos e separamos as frases do jeito que as pessoas fazem e do jeito que as pessoas *pensam* A regra é que, no envelope, as frases diziam do “jeitinho brasileiro” e do Pedro Malasartes, por isso, em primeiro, separamos os 2 (dois) e, depois, *o que as pessoas pensam* disso.

Nós separamos, em 2 (dois) grupos, as *frases*, no primeiro grupo, *a gente* separou as *frases* que *a gente* sabia quem falava e, no outro, poderia ter *sido* qualquer pessoa.”⁶⁷

111.Professora: Tá! Então, muito legal a ideia. /.../ de organizar. Vocês escolheram um grupo que/ que critério que era? Dava para reconhecer a pessoa... Que pessoa é essa?

112.Eduarda: A professora!

113.Gabriela: O estudante!

114.Aline: E, no outro, a gente poderia colocar a pessoa. .

115.Gabriela: É, qualquer palavra /.../.

(...)

116.Aline: E, na outra, a gente poderia ter /.../ pessoas.

117.Gabriela: É. Qualquer palavra que /.../.

118.Aline: É, qualquer palavra.

119.Professora: Tá! Então, olha só! As meninas disseram então/ {...} Então, o que disseram aqui o grupo, é que eu conseguiria reconhecer o sujeito que fala porque as frases dão prova de quem poderia ser essa pessoa. Então, elas separaram isso em um grupo. E, no outro grupo, que a gente não saberia quem fala. Como é que vocês colocaram, menina.

⁶⁷Na transposição do registro, as palavras que estão em itálico sinalizam a nossa correção ortográfica.

120. Professora: Um grupo que poderia reconhecer e o outro grupo que não tinha /.../?

Grupo 6: (inaudível) ((as meninas falam todas ao mesmo tempo, dando exemplos e explicações)).

{...}

121. Gabriela: /.../ prova.

122. Aline: Sem ter prova na frase.

123. Professora: Pxiii! Meninas! Me ajudem, então! De acordo com vocês, quais seriam as frases que teriam prova de quem falou, de quem disse?

124. CNI: “A professora deu um trabalho difícil”.

125. Professora: Tá! A professora deu um trabalho difícil?

126. Gabriela: “Eu estudei tanto e ele me copiou”. Porque estudei poderia ter sido o estudante.

127. Professora: Ok!

128. Gabriela: E, “O Malasartes (inaudível)”.

129. Aline: /.../ Pedro Malasartes. /.../ “Estou com muita dúvida, vou colar”.

Grupo 6: (inaudível) ((as meninas falam todas ao mesmo tempo)).

130. Professora: Tá! E no grupo que não tinha provas?

131. Gabriela: “Sujeito esperto!”

132. Eduarda: “Que malandragem!”

133. Professora: Su-jei-to es-per-too! ((registrando)).

134. Eduarda: “Que malandragem!”

135. Professora: Que ma-lan-dragem.

Aline e Eduarda: (inaudível) ((falam ao mesmo tempo)).

136. Professora: Vou o-lhar na internet.

137. Gabriela: “Ele falsificou a carteirinha”.

138. Professora: Ele falsificou a carteirinha.

139. Eduarda: “Sujeitinho esperto”.

140. Aline: Ahm! “Quanta esperteza!”

141. Professora: Quanta esperteza.

142. Gabriela: “NÃÃÃÃO!”

143. Professora: Não!

144. Aline: “Mentiroso”.

145. Professora: Mentiro(so)/

146. Eduarda: “Muita enganação”.

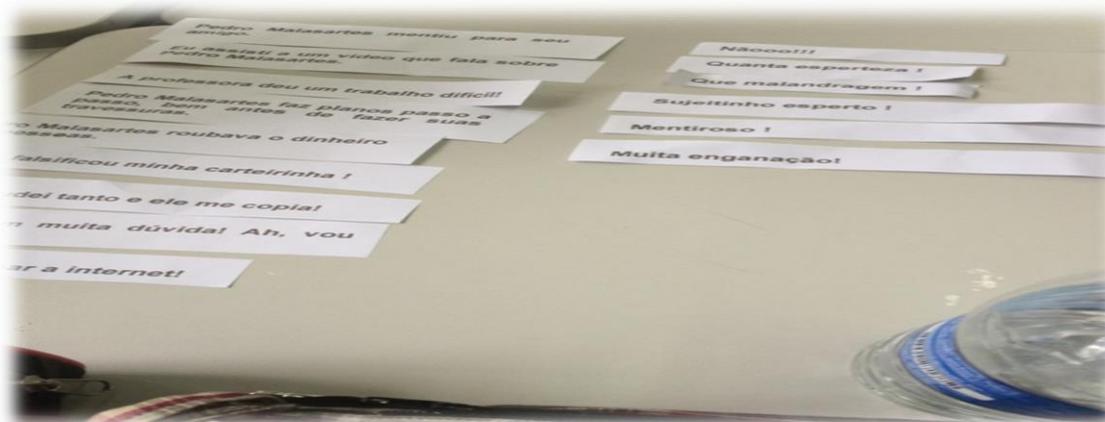
147. Gabriela: “Eu assisti um vídeo que fala sobre Pedro Malasartes”.

148. Professora: Tááá!

149. Aline: “Muito engraçado”.

150. Professora: E, muita enganação/ muito engraçado? (...) Quem tem uma ideia de divisão que é parecida/ parecida com a das meninas? ((aponta para o quadro, onde colou as frases divididas entre os dois grupos)).

Imagem 15 - Separação das sentenças pelo critério "frases que se referem a alguém e frases que não sabemos de quem estamos falando"



Fonte: Acervo da pesquisadora

Transposição das sentenças da Imagem 15

Primeiro Grupo (Com referência a alguém – sabemos quem fala)	Segundo Grupo (sem referência – não sabemos de quem estamos falando)
Pedro Malasartes mentiu para seu amigo. Eu assisti a um vídeo que fala sobre Pedro Malasartes. A professora deu um trabalho difícil. Pedro Malasartes faz planos passo a passo antes de fazer suas travessuras. Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas. Ele falsificou minha carteirinha. Estudei tanto e ele me copia. Estou com muita dúvida! Ah, vou colar! Vou olhar a internet!	Nãoooo!!! Quanta esperteza! Que malandragem! Sujeitinho esperto! Mentiroso! Muita enganação!

((Luiza levanta a mão)).

(...)

151. Luiza: A gente dividiu /.../ parecido. A gente dividiu as/ aham/ frases que se referem a alguém e frases que /.../.

((A professora registra a ideia no quadro)).

152. Professora: As meninas tiveram uma ideia parecida. (...) E não se referem?

153. Luiza: /.../ diferente do que delas /.../. Porque, prô /.../ ((gesticula enquanto explica)).(...)

154. Professora: Olha só! ((aponta para o quadro)) As meninas comentaram que elas fizeram uma divisão parecida. Elas colocaram frases que se referem a alguém e frases que não se referem. Só que elas fizeram a divisão das frases um pouco diferente. Meninas, o que que vocês deixaram no que não se refere?

155. Luiza: “É muita enganação!”. Quanta esperteza!”. “Que malandragem!” e, “Nããã” ((sinalizando com as mãos)).

156. Professora: Tá! Então, “vou olhar na internet”, “ele falsificou minha carteirinha”, “eu assisti um vídeo”, e “sujeitinho esperto”/

157. Luiza: Aham.

158. Professora: É isso? ((movimenta as frases para o outro grupo)).

159. CNI do grupo 6: Não /.../ prô.

160. Luiza: Tá, ((faz sinal de pare)) mas esse aí é o nosso!

161. Professora: Não/ isso! O de vocês foi de um jeito. O delas foi de outro. Alguém separou parecido com o grupo um e o grupo seis?

162. Mateus: Eu, prô! ((fica com o braço erguido))

163. Professora: Como é que vocês fizeram?

164. Mateus: A gente foi bem parecido. Ahm. (inaudível) um grupo das (frases) que (têm sentido sozinha) e o grupo das (frases) que (não têm sentido sozinha).

165. CNI: Ai, nada a vê, não é /.../!

166. Professora: Caaaaalma! Mas olha só o que que ele disse. Eles disseram assim: um grupo de frases que têm sentido sozinha, ou seja, se eu ler, eu tô sabendo que tem provas de quem fala, do que que acontece... E o grupo que não tem sentido sozinha, que quando eu leio, eu não sei a quem se refere/

167. Mateus: Ô, prô! Ô, prô! E também /.../

168. Professora: Só um pouquinho /.../ ((registra a ideia no quadro)). Fala Mateus.

169. Mateus: /.../ ô, prô!

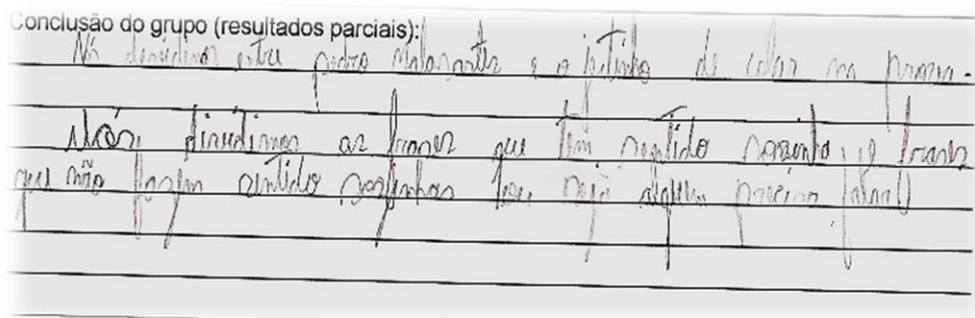
170. Professora: Diga!

171. Mateus: Aquele grupo ali, que também / os que sentido, ahm, tem alguém falando (que tem sentido, complementa) /.../. Ahm, deixa eu ver... ((fica com os joelhos apoiados na cadeira e com os braços esticados apoiados na classe, mexendo-se de um lado para o outro)) “Pedro Malasartes /.../” “/.../esperteza”. Aí um complementa o outro.

172. Professora: Como se fosse uma/ olha só! O Mateus disse: se eu pegar, por exemplo, “quanta esperteza!” aqui ó ((mostra a frase no quadro)), é uma frase que não tem sentido sozinha, mas se eu unir aqui com uma frase que está falando sobre as atitudes do Pedro Malasartes, a minha frase terá sentido. Ok! Pessoal, qual foram os outros crit(érios)?/

((Francisco e Roberto, que estão em grupos diferentes, levantam a mão, pedindo a palavra)).

Imagem 16 - Parte RCPO 1.4



Fonte: Acervo da pesquisadora

Transposição imagem 16: “Nós dividimos entre *Pedro Malasartes* e o jeitinho brasileiro de colar na prova. Nós dividimos as frases que *têm* sentido sozinha e frases que não fazem sentido sozinhas, ou seja, alguém precisa falar”.

173.Professora: Grupo qua(tro), três, como é que vocês fizeram?

174.Francisco: Tá, prô! A gente fez praticamente igual as meninas ali ((apontando para o grupo seis)). Só que/ (...)

175.Professora: (Ordem) diferente? Perfeito!

176.Francisco: /.../ a gente colocou /.../ “quanta esperteza!”. (...)

177.Francisco: Posso ler a próxima?

178.Professora: Pode!

179.Francisco: “Que malandragem!”. “Sujeitinho esperto!”.

180.Professora: Tá! ((reordenando e apontando para as frases no quadro)).

181.Francisco: “Não!”.

182.Professora: “Nããã!”.

183.Francisco: “Muita enganação!”.

184.Professora: Tááá!

185.Francisco: “Mentiroso!”.

186.Professora: Tá, ok!

187.Francisco: “Eu estudei tanto que /.../”.

188.Professora: Eu estudei tanto que /.../. Tá!

189.Professora: Ok! E o resto ficou aqui ((apontando para o outro agrupamento de frases)). Perfeito! Grupo quatro que não falou...

190.Roberto: A gente fez igual, só que /.../.

191.Henrique: Só que a gente fez assim, ó /.../.

192.Professora: Ok! E o último grupo, o grupo cinco que não falou? Gurias, como é que vocês fizeram?

193.Fernanda: A gente /.../ o /.../ grupo /.../ que não dá pra saber /.../.

194.Professora: Tá! Esse aqui né? ((apontando para o quadro)).

195.Ana: Só que é uma ordem diferente, prô.

196.Professora: Tá! É uma ordem diferente. E eu consigo saber quem fez, isso?

197.Grupo 5: Éééé!

198.Ana: Sim!

199.Júlia: Por exemplo: “Sujeitinho esperto!”, não dá para saber quem é o sujeitinho esperto. E aqui ((pega outra frase)) diz: “Pedro Malasartes /.../”, dá pra saber que é Pedro Malasartes.

200.Professora: Iiiiiisso! /.../ temos um detalhe/

201.Professora: Atençãããã! Um! Dois! Três! Nessa atividade, nós temos um detalhe. Isso aqui. Tudo isso aqui que vocês colocaram. Essas divisões são/ {...} Essas divisões... Essas tentativas que vocês fizeram... Elas têm lógica. Não é porque o colega colocou uma frase aqui, outra lá, que tá errado. Dependendo da forma como vocês fizeram a divisão. {...}. Então/ então assim: essas frases, vocês dividiram em dois grupos. Um grupo /.../. Um grupo que mostra as frases que têm um sentido /.../ completo quando feita a leitura. E um outro grupo que, só lendo a frase, ela não me diz tudo; que eu precisaria de algo mais para poder compreender.

A cena que apresentamos permite-nos verificar os movimentos de observação e reflexão da língua realizados pelas crianças, durante o desenvolvimento da proposta de trabalho que foi

apresentada pela professora, a qual propôs situações didáticas que visavam possibilitar às crianças um exercício de análise do funcionamento da língua. Além disso, a cena propicia a observação sobre como a professora dirige pedagogicamente as reflexões que as crianças elaboram sobre a língua.

Nessa cena, elas passam a vivenciar experiências, cujas propostas didáticas permitem-lhes participar ativamente do processo de construção de conhecimentos linguísticos, ainda que, em muitos momentos, a análise das crianças seja limitada pela pressão sobre o uso do tempo. Para iniciar o trabalho de observação das sentenças linguísticas, a professora esclareceu às crianças que a tarefa que deveriam realizar trata-se de um momento em que precisam assumir uma postura investigativa e reflexiva (turno 13).

Em relação ao uso dos *tablets*, reconhecemos que houve falha ao organizarmos essa proposta de registro, pois era necessário que tivéssemos feito algumas experiências anteriores com as crianças em relação ao uso desse tipo de material. Ocorre que o recurso usado, no caso de algumas crianças e de alguns grupos, acabou assumindo um lugar privilegiado em relação à atividade proposta, o que, certamente, impactou sobre a qualidade das informações produzidas.

Por outro lado, o engajamento das crianças à proposta e a interação nos grupos de trabalho podem ser observados pelas respostas dadas à professora em suas interpelações. A imagem 2 (dois) revela a mobilização das crianças nos grupos de trabalho, pois se percebe a organização do material sobre a mesa, a manipulação das fichas recebidas e a atenção das crianças em cada grupo de trabalho. Trata-se do primeiro contato com o Protocolo de Observação.

A partir do turno de fala 25, a professora trouxe informações mais detalhadas sobre o que deveria ser feito com as fichas que estavam dentro do envelope. Durante a exposição dessas informações, ela utilizou, inicialmente, dois termos para explicar a atividade: **“critério”** e **“ordem”**, porque era necessário que as crianças dividissem as estruturas linguísticas em dois grupos baseados em critérios de livre escolha.

Augusto, diante da exposição da professora, falou em particular com ela, que imediatamente dirigiu-se à turma e expôs a ideia apresentada pelo aluno. *“Vamos fazer de conta que... Vamos pegar a ideia do Augusto”* (turno 27). Luiza, que escutara o colega, tomou a frente e disse: *“Plural e Singular”* (turno 28). A professora, por sua vez, reiterou: *“plural e singular”*. Augusto, antes de explicitar à turma o seu posicionamento, falou em particular com a professora, porque certamente estava com dúvidas e precisava da confirmação que o seu exemplo estava correto. Nesse contexto, a professora legitimou a sua reflexão, pois ela

autorizou- a entrar em cena: “...*vamos pegar a ideia de Augusto*” (turno 27). Luiza, por sua vez, mediante a confirmação da professora e atenta ao diálogo, rapidamente tomou a palavra e apresentou o exemplo dado pelo colega (turno 28).

Augusto recuperou um conhecimento escolar de natureza gramatical (Camps, 2000) - singular /plural - como critério que poderia ser usado para classificar os enunciados. Augusto aproximou, desse modo, conceitos de natureza gramatical de uma atividade que objetivava estudar conhecimentos sobre a língua; estabelecendo, portanto, uma relação com a própria disciplina de Língua Portuguesa para contribuir na compreensão do conceito de “critério”.

Além disso, Augusto, ao acionar as expressões “**singular e plural**”, fez uso de uma **nomenclatura** adequada a um contexto de interação no qual termos tais como os acionados por ele são usados, ou seja, com base no comando dado pela professora, que lhe autorizou o uso da palavra e, mediado por condições de produção específicas, ele fez uso desses termos. No entanto, não é possível afirmar que isso se configure como um conhecimento gramatical; trata-se do uso de uma terminologia técnica. Nesse contexto, o uso dessa terminologia pareceu ser um recurso mobilizado pelo aluno para resolver um problema dado pela professora. Augusto operou com essa nomenclatura como sendo um critério de análise que poderia ou não se configurar como um conhecimento gramatical explícito.

Nesse contexto, favoreceu a observação e a manipulação da língua considerando outras situações, uma vez que foi compreendida como um exemplo de critério para a classificação das diferentes sentenças linguísticas.

Entendemos ser importante destacar que a tarefa de classificar pode ser bastante complexa para as crianças. No entanto, quando Augusto fez uso de uma terminologia gramatical mostrou que há um potencial para operar com essa categoria, porque as palavras que ele aciona caracterizam uma força de organização e de classificação. Augusto não operou com o singular e plural, mas mostrou o potencial que a nomenclatura pode ter em determinadas situações de análise da língua.

Entre os turnos 30 e 37, foram feitas retomadas verbais pela professora e por algumas crianças na tentativa de esclarecer o significado do conceito de “**critério**”. Luiza: “*Tá então !!!*”(turno 30); Professora: “*Criar um grupo*” (turno 31); Augusto: “*Um critério*” (turno 32); Professora: “*(...)um critério para dividir as frases do envelope em dois grupos* (turno 33). A professora, provavelmente a partir da fala de Aline, que é inaudível na gravação, ainda reafirmou: “*IIIsoo! Critério! Uma ordem, /.../ que você vai conseguir... É algo como se fosse uma regra. [...] É como se fosse uma regra. Vou ter que separar as frases por regras. Um grupo*

vai seguir essa regra, outro grupo vai seguir outra regra. Tá? Um critério é uma regra. (turno 35).

Na primeira tentativa de explicação da professora, ela utilizou, além do termo critério, a palavra “ordem”. Tão logo empregou-a, também buscou explicar o que isso significa: *“Ah nesse grupo ficam as frases que são assim... E nesse grupo ficam as frases que são assim...”* (turno 25). Após perceber que as crianças não compreenderam a explicação dada por ela, com base nos termos critério e ordem, ela fez outras tentativas para auxiliar a turma: *“criar um grupo”* (turno31); *“criar um critério para dividir as frases em dois grupos”* (turno33). No turno 35, a professora acionou outros recursos para dar conta da demanda das crianças em relação à compreensão da tarefa a ser realizada. Nesse turno, acrescentou um novo termo *“regra”*, buscando sinônimos para a palavra “critério”, repetindo-o por cinco vezes.

Entendemos que a professora também vivencia um movimento de reflexão sobre as suas próprias palavras e os seus comentários, enquanto organiza a intervenção para a realização das atividades na sala e aula. À medida que as interações vão acontecendo na aula, ela precisa organizar/reorganizar constantemente a sua condução e a seleção de palavras de que dispõe. Essa reflexão da professora acontece na ação, durante a interação que ocorre com as crianças.

A aula é uma situação em que não é possível prever tudo o que será dito e em relação às reações às propostas. Esse movimento de interação entre a professora e as crianças não pode ser completamente planejado. As réplicas das crianças, as intervenções dos pares, as dúvidas da professora não podem ser previstos anteriormente. Assim sendo, nesse movimento de interação, ela precisa pensar sobre as próprias palavras.

No turno 35, ela incorpora, em sua explicação, a palavra *regra* que, de seu ponto de vista, parece ser mais adequada para que as crianças compreendam o que é preciso fazer, diferentemente da palavra *ordem*, que não auxiliou na compreensão. A professora trabalha com conceitos abstratos e complexos, que lhe parecem transparentes e unívocos. Entretanto, as crianças exigem que ela faça um movimento de transposição que requer recursos sobre os quais não pensou. Dessa forma, ela faz uso de sinônimos, tenta aproximar as crianças de termos que já conhecem - *“regra”*-; compõe raciocínios - *“Ah nesse grupo ficam as frases que são assim... E nesse grupo ficam as frases que são assim...”* (turno 25), *“se vai observar as frases, vai ver que elas têm coisas em comum em umas e algumas coisas em comum em outras...”* (turno 48) -; produz analogias - *faz de conta que aqui dentro tem frases no plural e no singular*” (turno 45).

O movimento que se dá em torno da significação de uma palavra não acontece com todas as crianças ao mesmo tempo e nem com o mesmo nível de compreensão. Por isso, a professora precisa retomar as suas explicações e fazer novos comentários, em vários momentos. Cada vez que ela faz isso, agrega novas palavras e novas informações, nem todas produtivas e adequadas.

Essa necessidade de explicitação do vocabulário estende-se por boa parte da cena, inclusive depois de concluída a tarefa e durante o registro da atividade no Protocolo de Observação, no espaço destinado às conclusões do grupo/resultados parciais, onde as crianças reconstruíam o critério que utilizaram para a separação das sentenças. Um aluno questiona: *“Como assim, que critério?”* (turno 49). A professora indaga: *“Que regra?”* (turno 50). Luiza tenta auxiliar o colega e busca trazer exemplos: *“Então, tipo assim: nós dividimos, ahm... Um grupo/.../ assim, o outro assim...”* (turno 51).

A professora diante da pergunta do aluno, mais uma vez acionou o termo “regra” na tentativa de auxiliar o aluno. Luiza, que já havia participado anteriormente da discussão (turnos 28 e 30), fazendo parte, portanto, desse movimento de compreensão do conceito, nesse ponto, fez uso de exemplos e utilizou uma linguagem que parece ser comum entre os alunos (turno 51) e também foi usada pela professora. A atitude de Luiza revela a necessidade de colaborar com a professora na explicação do conceito e da tarefa, transportando a explicação a uma linguagem mais próxima dos colegas - *“tipo assim”* -, e atuando de forma colaborativa não só com a professora como também com o colega no processo de significação das palavras. Além do mais, enquanto fala, Luiza faz gestos explicativos, movimentando a mão como se estivesse escrevendo o critério que o seu grupo definiu para a separação das sentenças. Os gestos utilizados por ela podem ser favorecedores da compreensão, porque, acompanhados da fala, agregam sentido à prática a ser desenvolvida mediante o comando dado pela professora.

A postura de Luiza também revela uma posição ativa e responsável diante dos enunciados produzidos anteriormente tanto pela professora quanto pelos colegas. Para Bakhtin (2011, p. 293), quando uma pessoa entoa e gesticula está assumindo um lugar social ativo com respeito a determinados valores específicos, sendo essa posição condicionada pelas bases de sua existência social. O autor assinala também que dar respostas, dar atenção significam tomar parte do diálogo e, nesse diálogo, uma pessoa participa integralmente e, no correr de toda sua vida, com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com o seu corpo todo e com todos os seus efeitos.

As informações oferecidas pela professora foram tentativas para auxiliar na compreensão do conceito de critério e na realização da tarefa. Nessas tentativas, ela não estava sozinha, uma vez que Luiza e Augusto assumiram papéis fundamentais no processo de construção da compreensão do termo critério. Para Bakhtin (2011), toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva.

De acordo com Bakhtin (2011), toda compreensão plena real é ativamente responsiva e uma fase inicial preparatória para a resposta. Conforme o autor, o próprio falante está determinado a essa compreensão ativamente responsiva, ou seja, ele não espera uma compreensão passiva que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução. (BAKHTIN, 2011, p.272). Neste sentido, entendemos que a compreensão efetiva-se por meio de uma atitude responsiva e ativa. Para Bakhtin (2011), essa posição responsiva do ouvinte forma-se ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante. Segundo o autor, toda compreensão implica uma resposta, o que obrigatoriamente faz com o que o ouvinte torne-se falante.

Percebemos, ainda, nesse movimento de compreensão, que a professora apropria-se do movimento de reflexão feito pelas crianças na tentativa de auxiliar ela mesma no compromisso que tem em explicar à turma o que precisa ser feito. Nesse contexto, é possível afirmar ainda que a criança, quando orientada, ajudada e em atitude de colaboração entre os pares, pode fazer mais e resolver tarefas mais complexas do que se tivesse de realizá-las sozinha. Camps (2000) destaca que, na interação com os outros, as crianças têm mais condições de refletir sobre a língua.

No turno 55, a professora solicitou às crianças que registrassem no Protocolo de Observação quais foram os critérios definidos para separar as sentenças em dois grupos. No turno 56, a professora solicitou também a apresentação dos grupos a partir da realização da tarefa. Henrique (turno 57), porém, pediu-lhe que tivesse calma, anunciando, portanto, que a tarefa ainda não estava concluída. O tempo destinado pela professora para a realização da atividade parece ter sido insuficiente para algumas crianças, já que há uma solicitação de um tempo maior para a finalização da atividade. Entendemos que esse tempo era, de fato, necessário, considerando a dificuldade de compreensão por parte de alguns alunos e por ter sido a primeira experiência com o Protocolo de Observação. Segundo a nossa compreensão, o tempo

que destinamos às atividades de observação da língua é de grande importância para que os alunos possam elaborar as suas reflexões e aprendizagens.⁶⁸

O primeiro grupo de alunos passou a expor os critérios escolhidos por eles: dividiram as sentenças a partir dos assuntos abordados nas frases. (o jeitinho brasileiro e Pedro Malasartes). Luiza (grupo1) fez a exposição das conclusões do grupo ao ler o registro escrito no Protocolo de Observação. A professora retomou a leitura de Luiza e, no turno de fala 63, reafirmou os critérios assumidos pelo grupo: o jeitinho brasileiro e as atitudes de Pedro Malasartes. Vale ressaltar que o termo “assunto” foi apresentado pela professora tanto no turno 55 quanto no 63. As crianças, por sua vez, ao explicitar, oralmente, o critério de divisão das sentenças, apontam as frases considerando as duas temáticas que apareceram nelas. No entanto, no Protocolo de Observação 1.3, o grupo registrou que a divisão das frases foi pelo assunto, o que indica que, ao escreverem, optaram pelo termo usado pela professora. Ao realizar a separação das sentenças, o grupo de Luiza considerou como critérios os aspectos semânticos, uma vez que convergem o olhar para os sentidos que os enunciados apresentavam, considerando, portanto, o conteúdo que cada sentença linguística.

Os grupos 2 (dois), 3 (três) e 6 (seis) também dividiram as sentenças linguísticas considerando as duas temáticas presentes nas frases. Os grupos que até então apresentaram os seus critérios de divisão das frases estavam fundamentalmente embasados em aspectos de natureza semântica, dirigindo o olhar para o sentido que as frases expressam.

O quarto grupo também definiu como um dos critérios o assunto das sentenças, porém o outro critério assumido foi o sinal de pontuação (**frases exclamativas**). Nos turnos 78 e 80, o aluno Roberto afirmou: “*Nós /.../ do jeitinho brasileiro e frases exclamativas*”. A professora solicitou que o aluno repetisse os critérios definidos, já que, até então, quatro grupos haviam assumido os mesmos critérios. Roberto reafirmou: “*jeitinho brasileiro e frases exclamativas*” (turno 80). Entre os turnos de fala 81 a 87, observamos a divisão das frases considerando os

⁶⁸ Ressaltamos, nesse contexto, que a SDG requer tempo, porque há um conjunto de situações didáticas que precisam ser realizadas ativamente em processos colaborativos de análise, observação e manipulação da língua. A professora tem clareza disso e sabe da necessidade de desenvolvermos a SDG como um todo, ou seja, ela precisa ser desenvolvida até o final, para que possamos ter condições de, com base nas propostas desenvolvidas, finalizarmos o trabalho de campo. No entanto, a professora sabe, também, que necessita dar conta de toda a demanda que a escola impõe. Conforme já anunciamos em outras passagens deste texto, pontuamos que a SDG foi desenvolvida nos meses de outubro, novembro e dezembro, ou seja, último trimestre letivo e isso também exige da professora um compromisso para dar conta de conteúdos de todas as áreas do conhecimento, já que precisa trabalhar com outras disciplinas. Salientamos também que a SDG foi aplicada nesse período letivo porque eram essas as possibilidades tanto da professora quanto da pesquisadora. Entendemos que a professora, diante desse contexto, não quer aligeirar o pensamento e as análises das crianças, mas, do lugar que ocupa, deseja que as crianças produzam o trabalho planejado.

dois critérios definidos pelo grupo 4 (quatro). As imagens 7 (sete), 8 (oito) e 9 (nove) também explicitam essas divisões.

O grupo do qual Roberto é porta-voz, além do critério “assunto”, recorreu a um conhecimento gramatical, que é expresso pelo uso de uma terminologia possivelmente utilizada em outras situações escolares: **frases exclamativas**. Entendemos que se trata de um conhecimento gramatical e não apenas o uso de terminologia específica porque as crianças ao separar as sentenças fizeram-no adequadamente, conforme se verifica nas imagens 7 (sete) e 8 (oito). Trata-se de um conhecimento metalinguístico explícito, com o uso de linguagem específica e operativo, uma vez que auxiliou as crianças na atividade de reflexão e manipulação dos enunciados observados (CAMPS, 2000).

No Protocolo de Observação desse grupo, observamos, porém, que as crianças registraram “*frases afirmativas*” - RCPO 1.5): “*Nós separamos o que é jeitinho brasileiro e frases afirmativas*”. Já na exposição oral (turno 78) e na atividade de divisão das sentenças, seguiram utilizando a expressão “frases exclamativas”. Talvez seja possível afirmar que esse grupo, ao fazer a análise das frases e o registro escrito de suas conclusões, esteja num movimento de construção e de reconstrução dos conceitos que possui acerca da pontuação.

Nessa situação, consideramos que o uso da metalinguagem tem característica diferente da que foi usada pelo aluno Augusto, quando acionou os termos *singular* e *plural*. Para o grupo de Roberto, o recurso acionado tornou-se operativo. Isso aponta que o uso da nomenclatura não remete necessariamente a uma apropriação conceitual, haja vista a função que desempenha na condução da atividade.

Na primeira ocasião, o recurso à nomenclatura definiu os limites da condição de produção, como se informasse “estamos em uma aula de Português!”. Isso possivelmente tenha ajudado a que outros grupos também recorressem a conhecimentos escolares já abordados em outros momentos (frases afirmativas, exclamativas). Entre esses recursos, o grupo de Roberto, na segunda ocasião, utilizou um critério de agrupamento que o auxiliou na manipulação das diferentes sentenças e foi recebido como um critério adequado e funcional de agrupamento. Trata-se de um conhecimento gramatical de natureza escolar, mesmo que a nomenclatura ainda não esteja estável.

Ao analisarmos o registro no Protocolo de Observação do grupo de Roberto, considerando as duas atividades que foram propostas pela professora, verificamos que, no segundo registro, as crianças sinalizaram a divisão das sentenças, com base na observação da estrutura e escreveram: “*Nós separamos em frases mais completas e frases com mais*

intensidade” (RCPO 1.5). Na segunda atividade, o movimento de reflexão das crianças foi diferente, isso porque a condução da professora também o foi. O que pode ter levado as crianças a usarem o termo “intensidade”? A partir de nossa análise, localizamos duas razões principais: a presença do ponto de exclamação e a natureza semântica que ele pode representar, ou seja, as crianças, por meio dessa reflexão, podem estar entendendo que frases com ponto de exclamação assumem uma entonação expressiva.

O último grupo a apresentar a divisão das sentenças e os critérios assumidos para tal divisão também assumiu um critério de natureza gramatical aprendido na escola: **o tempo verbal: pretérito e presente**. Os turnos 124 a 137 explicitam a tentativa de divisão, considerando esse critério. A imagem 10 apresentou essa divisão. É possível observar que o conhecimento gramatical acionado pelo grupo (tempo verbal) não está consolidado, uma vez que “mistura” os tempos verbais nos dois grupos organizados. No Protocolo de Observação - RCPO 1.2 - também verificamos que as crianças tentam relacionar os sinais de pontuação com o tempo verbal. *“O nosso grupo acha que as frases com ponto de exclamação são do presente e as frases com ponto final são do passado. (...) as frases que colocamos sobre o jeitinho brasileiro são as de ponto de exclamação e sobre Pedro Malasartes ponto final”* (RCPO. 1.2). Nessa situação, poderíamos afirmar que se trata de um saber escolar, envolvendo uma reflexão metalinguística explícita.

Nesse contexto, podemos verificar que existe um movimento de construção de conhecimentos de natureza gramatical, que, porém, ainda precisam ser consolidados. Neste sentido, pontuamos que há um processo de construção de conhecimentos sobre o funcionamento da língua em curso. Sinalizamos também que, diante da elaboração do grupo, a professora não os interrogou e, por isso, naquele momento, não houve espaço para uma possível reflexão com a turma. Compreendemos que a professora, nessa situação, ouve a exposição do grupo e respeita a elaboração das crianças até o momento.

Ademais, ao olharmos o segundo registro escrito desse grupo, percebemos que o movimento de reflexão foi diferente, uma vez que as crianças buscaram analisar as sentenças do ponto de vista dos elementos linguísticos expressos nas frases: um desses elementos, provavelmente, é a presença do verbo e do sujeito: *“No primeiro grupo não dá para saber quem fez ou o que fez e no segundo está bem explicado”* (RCPO 1.2). Pontuamos que o segundo registro no Protocolo de Observação deu-se a partir do segundo comando dado pela professora no sentido de analisar as sentenças linguísticas com base na estrutura que elas apresentam (turno 99).

Com base nas análises dos dois últimos grupos que sinalizaram o movimento realizado por eles para a observação da língua, pudemos reconhecer que as crianças fizeram uso de conhecimentos gramaticais aprendidos na escola, mesmo que ainda não totalmente consolidados. Além disso, as crianças indicaram um movimento importante de atividade metalinguística, uma vez que conhecimentos tornaram-se explícitos e verbalizados em linguagem específica. Segundo Camps (2000), um conhecimento gramatical explícito, seja ele em linguagem comum ou não, é mobilizado por meio de situações de observação e experimentação do funcionamento da língua. Além disso, destacamos que o uso da linguagem específica contribui para a explicitação das reflexões que as crianças realizaram sobre a língua nessas ocasiões.

Pontuamos ainda que, até esse ponto de análise das sentenças linguísticas, o movimento de reflexão das crianças sobre a língua esteve pautado, basicamente, na perspectiva semântica, uma vez que, em suas elaborações e explicações, apareceram, como critérios de divisão, as temáticas presentes nas frases (o jeitinho brasileiro e as atitudes de Pedro Malasartes), visualizando, portanto, o conteúdo que as frases apresentavam. Os dois últimos grupos, além de olharem outros critérios como a pontuação e o tempo verbal, também deram destaque ao conteúdo semântico das sentenças. Roberto, no turno 78, sinalizou a separação do grupo pelo assunto Jeitinho Brasileiro e pelas frases exclamativas. O último grupo também indicou o critério assunto e isso pode ser observado no agrupamento das frases - imagem 10: no grupo das sentenças do tempo presente, aparecem as frases que falam exclusivamente de Pedro Malasartes e, no grupo do tempo passado, estão as frases que se referem ao jeitinho brasileiro. O registro no Protocolo de Observação desse grupo também sinaliza a escolha do critério semântico (RCPO 1.2).

Para além disso, tínhamos como propósito avançar na análise, pois era nosso desejo que as crianças olhassem para as sentenças considerando as diferentes formas de organização, reconhecendo, portanto, as diferenças entre as estruturas que constituem as frases em estudo. Assim, a professora partiu para uma nova tentativa de separação das sentenças. Neste sentido, solicitou às crianças um novo agrupamento: *“Agora, eu vou pedir o seguinte: que vocês olhem um pouco mais atentamente, não para o assunto da frase, mas olhem para a organização da frase. O que que aparece em uma frase, por exemplo, que não aparece em outra. O que que eu consigo ler/ entender, lendo uma frase e que não consigo entender, lendo outra?”* (turno 99).

A orientação da professora conduziu a análise das sentenças para a observação da estrutura, frisando que não devem olhar para o assunto que elas expressam. Porém, ainda nesse

mesmo turno, a professora, na tentativa de ampliar a sua explicação, contradiz-se, porque também solicitou uma observação voltada à compreensão leitora, uma vez que ela questionou as crianças no sentido de buscar um entendimento ao ler uma ou outra frase. Durante essa explicação, um grupo de alunos começou a reorganizar as frases, agrupando-as de tal forma que fosse possível a construção de um texto. A professora percebeu o movimento do grupo e chamou a atenção: *“Tá! Nós vamos pensar assim: são frases. Nós não vamos organizar um texto com essas frases, tá? Tem grupos preocupados que elas vão formar um texto. Elas não vão! Os assuntos só são semelhantes, porque são frases que aparecem nos textos de vocês. [...]”* (turno 102). As imagens 12 e 13 mostram o agrupamento das frases na tentativa de construir um texto.

Mais uma vez, ficou explícito o movimento de reflexão das crianças acerca do funcionamento da língua em direção à organização de ideias que constituam um todo organizado, pautado no conteúdo semântico expresso nas sentenças. Para as crianças, as expressões, tais como “Quanta esperteza”, “Que Malandragem”, “Sujeitinho Esperto”, “Mentiroso”, “Muita enganação”, “Nãoooo”, deslocadas de um contexto, perderam, de certo modo, a sua expressividade. Por isso, elas buscaram o agrupamento com outras frases para que não permanecessem neutras, mas com um sentido concreto, dado por um contexto que lhes garantisse um processo de significação.

Segundo Bakhtin (2011), expressões dessa natureza, conforme o contexto de um determinado enunciado, podem assumir diferentes sentidos. Por exemplo, a expressão “Quanta esperteza”, dependendo da situação comunicativa em que se insere, pode assumir um tom de crítica e de ironia ou um tom de valorização positiva. As demais expressões, em diferentes contextos, também poderiam expressar diferentes sentidos.

Além disso, Bakhtin (2011) pontua que:

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não o escolhemos apenas uma oração, não o fazemos por consideramos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado *inteiro* que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina nossa escolha. (BAKHTIN, 2011, p. 286) (grifo do autor)

As crianças, ao fazerem o movimento de produção de um texto, escolheram construir novas orações porque direcionam o olhar para o enunciado inteiro e para a busca pela produção de sentidos. Nessa situação, no entanto, a preocupação da professora estava centrada na análise das sentenças considerando o critério da estrutura das sentenças. As crianças, por sua vez,

organizaram as sentenças apoiadas em seus conhecimentos semânticos, buscando atribuir-lhes sentido, e, muito provavelmente, porque a condução da professora também solicitava que analisassem as frases buscando a compreensão leitora.

Além disso, na primeira atividade de análise, as próprias crianças definiram os critérios de separação das sentenças, já que a proposta pedagógica apresentada lhes permitia essa escolha. Assim, na segunda proposta de trabalho, também escolheram um critério que atribua sentido ao que fazem e que possibilite o agrupamento das diferentes sentenças linguísticas, num movimento que sinaliza a construção de um texto.

O segundo comando dado pela professora – *“Agora, vocês conseguiram separar as formas/frases de forma diferente. Não só olharam para o assunto, mas também tentaram olhar como esta frase está organizada.”* – orientou o registro no Protocolo de Observação e mostrou-se mais adequado se comparado à orientação dada por ela no turno 99. Reconhecemos, mais uma vez, que a professora também vivencia situações de organização /reorganização de sua conduta face a procedimentos que não lhe são habituais.

Diante da solicitação da professora, as alunas Aline e Gabriela disputaram pela vez de falar, esperaram em pé para fazer uso da palavra e apresentar à turma as conclusões a que chegaram (turnos 105 a 110): *“A gente não terminou de escrever”* (turno 105); Gabriela: *“Mas a gente já sabe, porque a gente separou os grupos”* (turno 106); Aline: *“A gente separou em dois grupos”* (turno 107); Gabriela: *“Prô, nós separamos dois grupos. Um grupo que a gente pode reconhecer a pessoa e o grupo que a gente não pode. Como? Se a gente escrever, por exemplo: /.../ tá muito difícil, vou colar na prova. A prova é do estudante! Então nós sabemos que é o estudante. Nós separamos no grupo de reconhecimento”* (turno 108).

As falas das três crianças (Gabriela, Aline e uma delas não identificada) apontam para um movimento de reflexão linguística bastante importante. Quando Gabriela complementa a fala da criança do turno 105, afirmando que já sabem a resposta porque separaram os grupos de frases, ela sinalizou a ação das crianças diante das sentenças, pois antes mesmo de escrever como fizeram a divisão, frisaram já ter compreendido as diferentes formas de organização das estruturas linguísticas que analisaram: *“Mas a gente já sabe, porque a gente separou os grupos”* (turno 106); *“A gente separou em dois grupos”* (turno 107). As falas de Gabriela e Aline revelaram o movimento de análise do grupo: antes de escrever, é preciso observar e manipular a língua; atuaram sobre as sentenças, acionando e refutando hipóteses até chegar a uma conclusão. Além disso, expressaram um movimento de análise que é compartilhado pelo grupo, pois, durante a exposição oral, vários componentes do grupo disputaram a vez de falar,

o que aponta para uma reflexão que certamente aconteceu no grupo como um todo, uma construção coletiva, uma análise de grupo.

No turno 108, Gabriela apresentou o critério: um grupo no qual se reconhece a pessoa e um grupo em que não é possível reconhecer essa pessoa. Além disso, ela também fez uso de exemplos para argumentar o seu posicionamento e dar sentido à classificação que fizeram para as diferentes sentenças: *“Como? Se a gente escrever, por exemplo: /.../ tá muito difícil, vou colar na prova. A prova é do estudante! Então nós sabemos que é o estudante.*

Eduarda, outra componente do grupo, diante do comentário de Gabriela, tomou a palavra e numa postura muito semelhante à da colega também apresentou um exemplo concreto: *“Tipo: a professora deu um trabalho difícil. A gente sabe que pra professora é (difícil)”* (turno 109). Na sequência, Gabriela interrompeu a fala de Eduarda e tomou a palavra: *“mas aí a (pessoa) diz: sujeito esperto! Que sujeito é esse? Quem falou? Que sujeito é esse?”* (turno 110). Enquanto fez uso da palavra, ela também gesticulou muito, expressando uma atitude de explicação aos próprios questionamentos levantados. Vimos que tanto Gabriela quanto Eduarda fizeram uso de exemplos para sustentar a escolha do critério que orientou a divisão das diferentes sentenças linguísticas: o reconhecimento da pessoa que “fala”. Percebemos que ambas as alunas, ao posicionarem-se acerca da reflexão que fazem sobre a língua, manifestaram um movimento de atividade metalinguística explícita, porém, não fizeram uso de linguagem específica. Ao afirmar, por exemplo, *“um grupo que a gente pode reconhecer a pessoa e o grupo que a gente não pode”* (turno 108), elas organizaram uma reflexão sobre os enunciados, utilizando recursos não aprendidos na escola, mas produzidos na observação e em resposta ao comando dado pela professora.

Outro movimento importante de reflexão sobre a língua, nesse contexto, foi a incorporação da pergunta na fala de Gabriela: *“como?”* (turno 108). A pergunta que a própria criança fez-se é uma estratégia que ela utiliza para a explicitação da construção feita pelo grupo. Com isso, ela atuou colaborativamente, buscando explicar à professora e aos colegas o posicionamento do grupo.

No turno 110, Gabriela mais uma vez fez uso de perguntas, no entanto, em outra situação. Nesse caso, ela buscou complementar a explicação dada por Eduarda (turno 109) que também participou desse movimento de tentativa de justificar a escolha dos critérios para a separação das sentenças, trazendo exemplos. A explicação de Eduarda pareceu não satisfazer Gabriela; por isso, retomou a fala, apresentou outro exemplo - *“sujeito esperto”* - e mais uma vez indagou: *“que sujeito é esse? Quem falou? Que sujeito é esse?”*

Gabriela e Eduarda, na tentativa de esclarecer à professora o critério definido pelo grupo, vivenciaram um movimento de elaboração de pensamento por meio da fala e em uma situação de comunicação direta com outrem. Para Bakhtin/Volochínov (2009), o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior, ou seja, está situado no meio social que envolve o indivíduo. De acordo com o autor, quando uma atividade mental realiza-se sob a forma de enunciação, a orientação social à qual ela submete-se adquire maior complexidade graças à existência de adaptação ao contexto social imediato, ao ato da fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Além do mais, Gabriela, não convencida pela fala de Eduarda, novamente fez uso da palavra (turno 110) e, movida pela situação de interação, produziu um novo enunciado movido pelas condições externas, isto é, provocado pelo contexto social da enunciação. Conforme Bakhtin/Volochínov, (2009), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. Segundo o autor,

a palavra dirige-se a um interlocutor e por isso toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro e, nesse sentido, constitui o produto da interação entre o locutor e o ouvinte. A enunciação enquanto tal é um produto puro da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata de fala ou pelo contexto mais amplo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.126).

Importante destacar que, na primeira ocorrência da pergunta - *Como?* -, Gabriela utilizou-a com o propósito de argumentar relativamente a seu próprio posicionamento; na segunda - *Que sujeito é esse? Quem falou?* -, a aluna usou a pergunta como uma estratégia para completar a exposição da colega, uma vez que, na perspectiva de Gabriela, a explicação de Eduarda não foi suficientemente esclarecedora, porque, apesar de ela apresentar um exemplo concreto, não explicitou uma reflexão mais detalhada com base no exemplo dado. Assim, diante do exemplo apresentado por Eduarda, sentiu a necessidade de auxiliar na reflexão e, para isso, fez uso de perguntas, num movimento que, além de orientar a própria reflexão, também se dirige à dos colegas.

Nesse movimento de reflexão sobre o funcionamento da língua, o uso de perguntas pode contribuir para a construção dos conhecimentos que ela mesma elabora sobre a língua, bem como colabora para que outros colegas beneficiem-se desses questionamentos e avancem em suas elaborações. Ademais, ressaltamos que essa postura de indagação de Gabriela é um elemento bastante presente nas intervenções que são feitas pela professora durante os exercícios de observação da língua que propõe às crianças. A professora também usa a pergunta como

uma estratégia para estimular a reflexão das crianças, bem como para auxiliá-las nas justificativas orais e escritas de suas escolhas e de suas análises, como ocorre nos seguintes turnos: “*o que é um critério?*” (turno 38); “*Que regra?*”(turno 50); “*Por que vocês dividiram as frases em dois grupos? Que regra você usou para dividir?*” (turno 52); “*O que eu consigo ler/entender, lendo uma frase e que não consigo entender, lendo outra?*”(turno 99).

Diante das explicações dadas pelas alunas, a professora retomou a palavra e avaliou que a ideia do grupo é “*muito legal*”, comentando o critério adotado por elas: [...] *dava para reconhecer a pessoa ...* (turno 111). Nesse momento, é possível perceber que a professora convalidou o conhecimento elaborado pelo grupo. Eduarda e Aline, com base na pergunta feita pela professora (turno 111) - “que pessoa é essa?” -, seguiram com a argumentação e exemplificaram: Eduarda, “*A professora*” (turno 112); Gabriela. “*o estudante*” (turno 113). As crianças, ao afirmarem que, em algumas sentenças, é possível reconhecer a pessoa, localizaram o sujeito da oração, sem utilizar a linguagem específica. Baseadas nos pressupostos teóricos de Camps (2000), entendemos que se trata de uma reflexão metalinguística explícita, porque as crianças expressaram oralmente a análise feita sobre o funcionamento da estrutura organizacional das sentenças. No entanto, a reflexão é explicitada com base em suas experiências linguísticas, fazendo uso, portanto, de uma linguagem comum.

Aline, com a finalidade de apresentar o critério adotado pelo grupo para o agrupamento das outras sentenças e demonstrando já estar satisfeita com as explicações dadas pelas colegas, tomou a sua vez de fala, dirigiu a reflexão para a organização do segundo grupo de sentenças: “*E no outro a gente poderia colocar a pessoa*” (turno 114). Gabriela, atenta aos comentários da colega, complementou a fala de Aline: “E qualquer palavra” (turnos 115 e 117). Aline concordou com o posicionamento de Gabriela e reafirmou: “E qualquer palavra” (turno 118). Vimos que existe um movimento intenso de colaboração e de interação verbal entre as componentes do grupo: ora assumem a palavra para justificar os seus posicionamentos (turnos 108, 109, 112, 113), ora para complementar (turnos 110, 115, 117), ora para reafirmar o que foi expresso pelas colegas (turno 118). Nesse movimento colaborativo e de interação, elas vão construindo e explicitando as reflexões sobre a língua.

A professora retomou as explicações e, novamente, ratificou as elaborações realizadas pelo grupo, conforme apontam os turnos 119 e 120: “[...] *Então, o que disseram aqui o grupo é que eu conseguiria reconhecer o sujeito que fala porque as frases dão prova de quem poderia ser essa pessoa. [...]* (turno 119); “*Um grupo que poderia reconhecer e o outro que não tinha/.../?*” (turno 120). A professora fez uso de uma metalinguagem, ao expressar “reconhecer

o sujeito que fala”. As meninas do grupo seguiram com os seus comentários, falaram todas ao mesmo tempo com vistas a dar à professora explicações cada vez mais claras e fundamentar ainda mais as suas conclusões. Gabriela e Aline (turnos 121 e 122) afirmaram a necessidade de “ter provas” para saber de quem se está falando e de “não ter provas” ao se referirem ao grupo de sentenças em que não é possível identificar a pessoa. Nesse movimento de reflexão sobre a estrutura das sentenças, as crianças convergiram a análise para elementos linguísticos presentes nas sentenças (há provas) e para elementos linguísticos que não podem ser percebidos (não há provas), fazendo uma análise, portanto, que articula elementos linguísticos com o sentido que eles expressam nas sentenças. Trata-se de uma reflexão metalinguística, pautada no conteúdo semântico. No turno de fala 123, a professora indagou o grupo sobre quais seriam as frases que não apresentariam provas sobre “a pessoa” à qual os enunciados referem-se e, no turno 130, solicitou a exposição das frases que, segundo as alunas, não mostraram provas sobre quem se está falando. Entre os turnos de fala 124 a 149, é possível identificar as frases expostas pelo grupo. Na imagem 15, também visualizamos os agrupamentos das sentenças considerando os dois critérios assumidos pelo grupo: **frases com referência a alguém e frases sem referência a nenhuma pessoa**.

Recuperamos o registro escrito do grupo para evidenciar o movimento do grupo. No primeiro registro, consta: “*Nós concluímos e separamos as frases **do jeito que as pessoas fazem** e do jeito que as **pessoas pensam**. A regra é que, no envelope, as frases diziam do ‘jeitinho brasileiro’ e do Pedro Malasartes, por isso, em primeiro, separamos os 2 (dois) e, depois, o que as pessoas pensam disso*” (RCPO 1.1). Esse movimento de análise indica que as frases do primeiro grupo foram selecionadas com base na presença do verbo e, portanto, da ação que ele representa “do jeito que as pessoas **fazem**”; no segundo grupo, no entanto, ficaram as frases que não há presença da ação de alguém, mas de um posicionamento, uma opinião: “o que as pessoas **pensam**”. A escrita das crianças apresenta o movimento de análise a partir da estrutura das diferentes sentenças, baseadas em conhecimentos gramaticais de ordem semântica.

No segundo registro, considerando, portanto, as novas orientações da professora que solicitou a observação das sentenças a partir da organização estrutural, bem como após as discussões com a turma, as crianças escreveram: “*Nós separamos em 2 (dois) grupos as frases, no primeiro grupo, a gente separou as frases que a gente sabia quem falava e no outro poderia ter sido qualquer pessoa*” (RCPO 1.1). Se, no primeiro registro, o grupo detalhou a ação que possibilitou a análise, já, no segundo, fez uma síntese da compreensão sobre as diferentes sentenças. Bakhtin (2011) afirma que uma palavra ou mesmo uma expressão isolada, fora de

um contexto, não contempla todo o seu significado real, verdadeiro. Além disso, o autor pontua:

[...] a palavra e a oração por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento – não são de ninguém e a ninguém se referem. Ademais, em si mesmas carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro. [...]. A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos [...] sintáticos. Entretanto eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. (BAKHTIN, 2011, p.386).

O registro escrito, as explicações orais e os agrupamentos que as crianças desse grupo realizaram evidenciam conhecimentos metalinguísticos explícitos, ou seja, são conhecimentos verbalizados e declarativos muito próximas do conceito de oração com o qual trabalhamos. As crianças, por meio da observação e da manipulação das sentenças, bem como por meio da reflexão que ocorreu no grupo de trabalho e na exposição oral e escrita, têm conseguido perceber algumas diferenças entre as estruturas das sentenças, algumas delas com o sujeito presente e outras, não. Isso, porém, não significa que uma oração distingue-se de uma frase, unicamente, pela presença do sujeito.

Nas elaborações realizadas pelo grupo, percebemos que as crianças utilizam conhecimentos de natureza sintática, com base em suas experiências linguísticas internalizadas a partir do uso que fazem da língua. Quando elas afirmam que “há provas”, podem estar se referindo ao sujeito explícito na oração, sinalizando, portanto, a organização das estruturas linguísticas com o sujeito presente, assim como com a presença do verbo, que mobiliza toda a ação do sujeito. Reafirmamos, com base nesse exemplo, que a partir de atividades metalinguísticas, elas são capazes de localizar as diferentes estruturas que compõem as frases, fazendo, portanto, uma análise consciente do funcionamento da língua, mobilizando um conhecimento metalinguístico explícito em linguagem comum (CAMPS, 2000).

Os demais grupos também fizeram as divisões das sentenças considerando basicamente o mesmo critério: **“frases que se referem a alguém e frases que não se referem a alguém”**. Entre os turnos de fala 151 a 160, ocorre o mesmo movimento de explicações e de exemplificações com o uso das frases que dispunham os grupos. No turno 151, Luiza, a partir da pergunta da professora (turno 150), também afirmou que, em seu grupo, fizeram a divisão das sentenças considerando o mesmo critério definido pelos demais grupos: **frases que se referem a alguém e frases que não apresentam referência a alguém**. A professora retomou a afirmação de Luiza, convalidando as suas explicações e solicitando que o grupo apresentasse

os agrupamentos das sentenças. Luiza, rapidamente, respondeu, apresentando as frases que não apresentam referência a nenhuma pessoa: *É muita enganação! Quanta esperteza! Que malandragem! Nããão!*. Enquanto expõe o agrupamento, ela também fez gestos com as mãos, demonstrando presença ativa e responsiva diante da solicitação da professora.

Também recuperamos o registro do grupo de Luiza, que, após o movimento de análise e de manipulação das sentenças linguísticas, considerando o critério de livre escolha, registrou: *“Nosso grupo dividiu as frases pelo assunto (.) Em um grupo, ficaram as frases sobre o ‘jeitinho brasileiro’ e, no outro, as frases sobre as atitudes de Pedro Malasartes”* (RCPO.1.3). Nessa primeira escrita, é possível visualizar a ação do grupo ao separar as sentenças, que, baseados no critério semântico, as organizaram considerando as temáticas que representam. O segundo registro do grupo (análise da estrutura) sinaliza um movimento de observação diferente: *“Agora, nós dividimos em frases que se referem a alguém e as que não se referem a ninguém”*. (RCPO.1.3). Esse registro indica que a análise do grupo foi, de fato, para a estrutura das sentenças, pois as crianças apoiaram-se em elementos linguísticos explícitos ou não; presentes ou não nas frases. Conforme já pontuamos anteriormente, trata-se de reflexão metalinguística explícita, sem o uso de linguagem específica.

Nessa dinâmica de diálogo e de reflexão sobre a organização das diferentes sentenças linguísticas, Mateus, com o braço erguido, solicitando a vez de falar, rapidamente afirmou *“A gente foi bem parecido. “Ahm!! Um grupo das (frases) que (têm sentido sozinha) e o grupo das (frases) que (não tem sentido sozinha)”* (turno 164). Após a fala de Mateus, um colega, numa atitude atenta à fala do outro, contestou a explicação de Mateus e pontuou: *“Ai, nada a vê, não é/...!”* (turno 165).

A fala do colega que discordou da explicação de Mateus também revela um movimento de reflexão acerca da língua, apontando para um posicionamento contrário ao do colega. Num movimento de diálogo, de interação verbal, é comum a presença da discordância de ideias. Nem sempre haverá consonância na dinâmica das relações dialógicas. Bakhtin (2011) frisa que, em determinados contextos, o diálogo não será sempre um consenso. Para ele, as relações dialógicas poderão resultar em consenso, acordo, complemento, adesão, mas também poderão resultar em divergência, desacordo, questionamento, recusa ou ainda embate.

Na relação de diálogo entre Mateus e seu colega, é possível perceber uma reação de desacordo e de divergência. Além disso, segundo Bakhtin (2011), cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade de esfera de comunicação discursiva. Neste sentido, considerando as ponderações teóricas de Bakhtin,

podemos afirmar que a reposta do colega ao argumento de Mateus revela uma postura de rejeição ao enunciado produzido, uma vez que o colega não concordou com o agrupamento das sentenças proposto por Mateus (frases com sentido completo e frases sem sentido). Nas palavras do autor:

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2011, p.297)

Nesse movimento de reflexão sobre a língua, a professora retomou a palavra e legitimou a posição de Mateus, afirmando: “*Caaaaalma! Mas olha só o que que ele disse. Eles disseram assim: um grupo de frases que têm sentido sozinha, ou seja, se eu ler, eu tô sabendo que tem provas de quem fala, do que que acontece... E o grupo que não tem sentido sozinha, que quando eu leio, eu não sei a quem se refere!* (turno 166). Ao expressar “*Caaaaalma!*”, a professora, numa atitude responsiva, revelou a necessidade de retomar a fala de Mateus e explicar às crianças a análise feita por ele. Conforme Bakhtin (2011), em determinadas situações, a palavra pode adquirir um sentido profundamente expressivo na forma de enunciado exclamativo. Para o autor, a entonação expressiva pertence ao enunciado e não à palavra. Nas palavras de Bakhtin: “Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto” (2011, p. 292). Na verdade, no contexto do enunciado, o que a professora deseja, no nosso ponto de vista, é apoiar e validar a reflexão de Mateus, bem como sinalizar para as demais crianças a necessidade de reavaliar o posicionamento do colega.

Nessa fala da professora, também cabe outra análise: ao retomar a fala de Mateus, a professora utiliza as expressões: “*frases que têm sentido sozinha*” e o grupo que “*não tem sentido sozinha*”. No entanto, no turno 164, quando Mateus expressou-se, não é possível afirmarmos com certeza que ele utiliza essas expressões, já que parte da fala é inaudível, sendo, pois, apenas uma suposição do transcritor, que se apoia no contexto da situação para indicar tais expressões. Ao retomar a palavra, no turno 171, Mateus, no entanto, deixa claro o uso da palavra “sentido”, provavelmente apoiado no discurso da professora.

Nesse contexto dialógico, também cabe destacar que Mateus não se intimidou com a discordância do seu enunciado, apresentado por um colega (turno 165), e pediu a palavra, novamente, por duas vezes, revelando a necessidade de completar as suas conclusões: “*Ô prô!*

Ô prô! E também prô! (turno 167) ; *“Ô prô !* (turno 169). O pedido insistente de Mateus aponta para a necessidade de dar explicações referentes à separação das sentenças realizada pelo grupo, bem como o desejo de ir além do que já havia sido discutido anteriormente e ampliar a reflexão acerca das sentenças analisadas. Ademais, o apelo de Mateus (turno 167) aponta para a necessidade de ser ouvido e de manter viva a relação de diálogo que se estabeleceu, além disso Mateus quer que a sua palavra seja reconsiderada. Neste aspecto, recorreremos mais uma vez a Bakhtin:

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à *revelia*. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, na qual era será ouvida, respondida e reapreciada. (BAKHTIN, 2011, p.356).

A professora, enquanto Mateus solicitou a vez para falar, registrou, no quadro, as ideias expressas por ele. Concluído o registro, ela deu a voz ao aluno: *“Aquele grupo ali, que também / os que têm sentido, ahm, tem alguém falando (que tem sentido, complementa) /.../. Ahm, deixa eu ver... “[...]Pedro Malasartes /.../” “/.../esperteza”. Ai um complementa o outro”* (turno 171). Mateus, enquanto falava, apontou para o quadro e sinalizou as duas frases que, se unidas, poderiam complementar a ideia uma da outra. Mateus, nesse contexto de análise, ampliou a reflexão porque reconheceu a possibilidade que duas sentenças linguísticas podem fazer parte de uma mesma frase e, assim, ampliar o sentido uma da outra.

Na verdade, ele sinalizou as duas frases e afirmou que uma complementa a outra, num movimento semelhante ao que apareceu no início da atividade, quando alguns alunos tentaram construir um texto, juntando frases que poderiam ampliar o sentido uma da outra. O que vemos, no posicionamento de Mateus, foi um movimento de reflexão linguística pautado na relação de sentidos e na construção de um enunciado concreto. Segundo o que assevera Bakhtin (2011), a língua enquanto um sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos, sintáticos. Entretanto, ainda conforme o que pontua o autor, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto.

Nas palavras de Bakhtin: “Se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou oração e o direcionamento pertence não a elas como unidades da língua, mas ao enunciado”. (2011, p.306). Pela reflexão apresentada por Mateus, verificamos o desejo expresso por ele: ao

articular uma frase à outra é possível que essa “nova oração” assuma uma posição de um enunciado acabado, concreto e com um direcionamento que possibilite uma compreensão mais clara do que ela deseja expressar, já que ele sugere unir as seguintes sentenças: “Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas. Quanta Esperteza!

Diante da conclusão apresentada por Mateus no turno de fala 171, a professora pôs em destaque a posição do menino, validando-a: “*Como se fosse uma/ olha só! O Mateus disse: se eu pegar, por exemplo, quanta esperteza! aqui ó ((mostra a frase no quadro)), é uma frase que não tem sentido sozinha, mas se eu unir aqui com uma frase que está falando sobre as atitudes do Pedro Malasartes, a minha frase terá sentido. Ok! Pessoal, quais foram os outros crit(érios)?*” (turno 172). Nessa fala da professora, é preciso considerar que Mateus não afirmou que a frase “Quanta esperteza” não tem sentido sozinha. Essa é uma expressão produzida no discurso da professora, já que ele apenas anunciou que uma frase complementa o sentido da outra. A professora reconheceu a reflexão de Mateus como uma elaboração importante, mas, a partir de seu campo de visão, atribuiu um sentido diferente do que foi expresso pelo aluno.

No Protocolo de Observação, o grupo de Mateus registrou: “*Nós dividimos entre Pedro Malasartes e o jeitinho brasileiro de colar na prova.* (RCPO 1.4). Mais uma vez fica explícito o movimento de análise acerca do funcionamento da língua: um movimento pautado nas relações entre as temáticas expressas nas sentenças. No segundo registro, o grupo, ao olhar para a estrutura das frases, escreveu: *Nós dividimos as frases que t(ê)m sentido sozinha e frases que não fazem sentido sozinhas(,) ou seja(,) alguém precisa falar* (RCPO 1.4). Verificamos, pelos dois registros, que as reflexões linguísticas construídas pelas crianças do grupo, nas duas situações de análise, dirigiram o olhar para a língua sustentadas nas relações de sentido. Nas duas propostas, as crianças realizaram uma atividade metalinguística explícita ou uma gramática explícita verbalizada em linguagem comum.

Diante da explicitação de Mateus, a professora solicitou a exposição dos demais grupos de trabalho (turno 173). Dois alunos, Francisco e Roberto, que pertencem a grupos diferentes, estavam com as mãos levantadas, num gesto que indica o pedido de permissão para tomar a palavra. Após a fala da professora, Francisco disse: “*Tá, prô! A gente fez praticamente igual as meninas ali./ Só que/ (Turno 174).* A professora repetiu parte da fala de Francisco (inaudível) e disse: “*(ordem) diferente? Perfeito!*” (turno 175). A expressão da professora “*Perfeito!*” revelou uma concordância à ideia apresentada pelo aluno, que, para Bakhtin, significa “uma ativa posição responsiva, de simpatia, de acordo e de estímulo para a ação” (BAKHTIN, 2011, p.291). O autor assinala também que, em situações em que se utiliza uma única palavra, não

estamos diante de uma palavra isolada como unidade de língua e nem do significado de tal palavra, mas de um enunciado acabado e com um sentido concreto do conteúdo de um dado enunciado, ou seja, o uso da expressão “perfeito” tem significação no contexto de interação em que foi utilizada e, nesse caso, indica o acordo e a aprovação da professora em relação à ação que o grupo de Francisco realizou ao agrupar as diferentes sentenças.

Entre os turnos de fala 175 a 191, é possível perceber que os grupos três e quatro seguiram os mesmos critérios de separação das sentenças: frases com referência a alguém e frases sem referência a alguém. Em relação ao último grupo de trabalho, foi possível identificar que o critério que orientou o grupo na divisão das sentenças linguísticas também foi como o dos demais. No turno 199, Julia expressou esse critério com o uso de exemplos: *“Por exemplo: ‘Sujeitinho esperto!, não dá para saber quem é o sujeitinho esperto. E aqui ((pega outra frase)) diz: ‘Pedro Malasartes /.../, dá pra saber que é Pedro Malasartes’”*.

Julia, ao afirmar *“não dá pra saber quem é o sujeitinho esperto”*, elaborou a sua reflexão com base na análise da sentença, que, isolada de um contexto, de fato, não indica quem é esse “sujeitinho”. Para ter clareza de quem seria esse sujeitinho, seria necessário que a sentença estivesse vinculada a uma situação comunicativa concreta. As falas dos colegas que a antecederam (turnos 176 a 190) e da professora conduziram a análise para a observação das estruturas com essa característica: “Que Malandragem”. “Sujeitinho Esperto” (turno 179); “Muita enganação” (turno 183); Nãooooo! (turno 182); “Mentiroso”(turno 185).

Quando a professora passou a ouvir o grupo de Julia (turno 196), questionou: *“E eu consigo saber quem fez isso?”*, Julia deu explicações à professora fazendo a comparação entre os dois grupos de sentenças: um é possível reconhecer a pessoa e o outro não (turno 199).

Baseadas nos estudos de Bakhtin (2011), poderíamos destacar que *“Sujeitinho Esperto!”* é uma frase afirmativa em sua forma, porém, torna-se afirmação real apenas no contexto de um determinado enunciado. Quando Júlia destacou que não é possível saber quem é o sujeitinho esperto, ela sinaliza que, nessa expressão, não se pode identificar de quem estamos falando, porque, de fato, a afirmação não está inserida em uma situação concreta de comunicação. Diante do posicionamento de Julia, a professora convalida a elaboração das crianças e, com um tom expressivo, demonstra aprovação e concordância, afirmando: *“Iiiiiisso!”* (turno 200). Nesse contexto, essa expressão não é uma frase isolada, mas carregada de sentido, porque responde a um enunciado produzido anteriormente pela aluna Julia. Situação bem diferente ocorre quando Julia analisou a frase “Sujeitinho Esperto” que, fora de um

contexto comunicativo, perdeu o seu valor, já que, se a expressão estivesse vinculada a um contexto de produção de sentidos, certamente, a resposta de Julia não seria a mesma.

Analisando as duas sentenças linguísticas – “Que sujeitinho esperto” e “Iiiiiisso” -, verificamos a necessidade de estabelecer-lhes uma significação, considerando a produção de enunciados reais que são emitidos em situações de comunicação também reais, considerando que unidades linguísticas separadas de um enunciado concreto não sinalizam produção de sentidos, como, por exemplo: “sujeitinho esperto”. A expressão “Iiiiiisso”, por sua vez, utilizada pela professora a partir de uma situação real de comunicação, carrega um sentido concreto e acabado.

Com base nas reflexões apresentadas pelas crianças, a professora de posse da palavra, retomou algumas construções da turma e sinalizou para a continuação das análises das sentenças. Ela destacou, em sua fala (turno 201), que as sentenças foram divididas em dois grupos e as crianças assim o fizeram porque esta foi a orientação dada ainda no início da atividade: separar as sentenças considerando critérios que fossem válidos. Assim, a professora reafirmou que os critérios escolhidos pelos grupos foram: um grupo que mostra as frases com sentido completo e outro que, apenas lendo a frase, ela não diz tudo, sendo necessário algo a mais para poder compreendê-la. Nesse momento, quem realizou a sistematização das reflexões construídas foi a professora e não as crianças.

Ademais, verificamos, com base nas falas da professora, que o foco de sua análise foi conduzir as crianças ao conceito de oração a ser explorado na SDG, ou seja, existe uma preocupação da professora em dar andamento ao planejamento didático construído previamente. As crianças, por sua vez, diante da proposta que lhes foi encaminhada, observaram, analisaram e manipularam a língua com base em conhecimentos linguísticos, num movimento constante de busca de sentido para o funcionamento da língua.

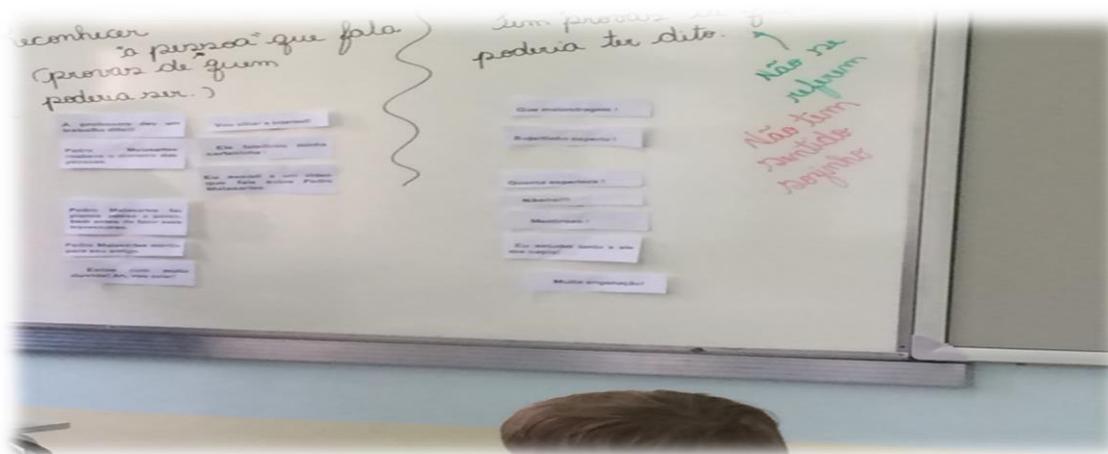
As crianças foram orientadas pela professora a registrarem as suas conclusões no Protocolo de Observação. Indicaram, então, que as sentenças linguísticas poderiam ser organizadas em dois grupos, considerando os seguintes critérios: 1) reconhecer a pessoa de quem se fala, porque se tem provas para isso; sentido completo; 2) sem provas de quem se fala; não se referem a ninguém, não têm sentido completo. Com base em nossas análises, salientamos que essa perspectiva “sem sentido completo” pode implicar diretamente nas próximas elaborações conceituais das crianças, já que essa concepção, do ponto de vista do conceito de sentido defendido por Bakhtin, está equivocada. Para Bakhtin (2011), “o sentido sempre

responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo”. Para o autor, o sentido:

é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos de sua perenidade (como uma palavra revela os seus significados somente no contexto). [...] não pode haver ‘sentido em si’ – ele só existe para outro sentido, isto é só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. (BAKHTIN, 2011, p.382).

A imagem a seguir apresenta essas conclusões iniciais acerca das diferentes estruturas das sentenças analisadas.

Imagem 17 - Agrupamento das sentenças a partir da "identificação da pessoa que fala e da não identificação da pessoa."



Fonte: Acervo da pesquisadora

Transposição das sentenças da Imagem 17:

“Reconhecer a pessoa que fala (provas de quem poderia ser)”	“Sem provas de quem poderia ter dito. Não se referem. Não tem sentido sozinho”
1.A professora deu um trabalho difícil.	1. Que malandragem!
2.Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas.	2. Sujeitinho esperto!
3.Pedro Malasartes faz planos passo a passo antes de fazer suas travessuras.	3. Quanta esperteza!
4. Pedro Malasartes mentiu para seu amigo.	4. Nãoooo!!!
5. Estou com muita dúvida! Ah, vou colar!	5. Mentiroso!
6. Vou olhar a internet!	6. Estudei tanto e ele me copia.

7. Ele falsificou minha carteirinha.	
8. Eu assisti a um vídeo que fala sobre Pedro Malasartes.	7.Muita enganação!

No agrupamento feito pelas crianças (imagem 17), percebemos que, no grupo em que afirmam que “não há provas”, elas incluem a oração “*Estudei tanto e ele me copia*”. Essa é uma sentença formada por duas orações; na primeira, o verbo “estudei” anuncia o sujeito do ponto de vista semântico e gramatical; já em “ele me copia”, apesar de gramaticalmente o sujeito estar marcado, semanticamente o pronome “ele” não é suficiente para satisfazer o critério assumido pelo grupo - “**Sem provas de quem poderia ter dito. Não se referem. Não tem sentido sozinho**” - pois está desvinculada de um contexto comunicativo do qual se possa depreender quem é “ele”. Assim, as crianças e a professora, com base nesse argumento, “sem provas”, incluem a sentença no grupo das orações sem referência. As crianças, mesmo direcionando a análise, na segunda proposta de divisão das sentenças, para a estrutura, seguem fazendo as suas reflexões, olhando, fundamentalmente, para o conteúdo semântico das sentenças.

Na primeira proposta de separação das sentenças, cujo comando da professora era o de dividi-las em dois grupos, considerando critérios que validassem a organização dessas sentenças em grupos diferentes, de modo geral, as crianças elegeram como critério as temáticas que se faziam presentes nas sentenças, sendo elas: **o jeitinho brasileiro e Pedro Malasartes**.

Ressaltamos que, dos seis grupos, somente dois basearam-se na estrutura dos enunciados e na composição sintática da oração: frases exclamativas e tempo verbal, conforme apontam os registros: “*Nós separamos o que é jeitinho brasileiro e frases afirmativas*⁶⁹” (RCPO 1.5). “*O nosso grupo acha que as frases com ponto de exclamação são do presente e as frases com ponto final são do passado. (as frases que colocamos são sobre o jeitinho brasileiro são as do ponto de exclamação e sobre Pedro Malasartes, ponto final)...*”. (RCPO 1.2)

Com base nas três fontes utilizadas em nossa análise - as falas, os agrupamentos de sentenças e os registros escritos nos Protocolos de Observação -, nessa primeira proposta de tomar a língua como objeto de observação, foi possível reconhecer que as crianças acionam conhecimentos de natureza sintática e semântica para pensar sobre ela. Neste sentido, destacamos que os conhecimentos gramaticais mobilizados pelas crianças constituem-se de

⁶⁹De acordo com o que já anunciamos anteriormente, as crianças registram, no Protocolo de Observação, “frases afirmativas” porém, em suas falas, usam “frases exclamativas” e operam com esse conceito ao dividir as sentenças.

diferentes elementos: saberes escolares memorizados (ponto de exclamação; frases exclamativas, presente e passado); saberes pessoais frutos da reflexão (quando separam as frases pelas diferentes temáticas- jeitinho brasileiro e atitudes de Pedro Malasartes). São conhecimentos metalinguísticos explícitos que acionam à medida que passam a observar a língua. Além disso, em algumas situações, também fazem uso da linguagem específica para falar sobre a língua que estão a analisar.

A segunda proposta de análise das sentenças foi conduzida com vistas à observação da organização da estrutura das sentenças. A partir disso, foi possível perceber que as crianças produziram elaborações bastante próximas do conceito de oração que objetivamos explorar na SDG. Segundo a nossa compreensão, o novo comando dado pela professora foi importante, porque favoreceu a condução do olhar das crianças para a organização da estrutura das sentenças.

No decorrer das interações que aconteceram durante a realização das atividades, percebemos que novos termos foram incluídos à medida que os grupos organizaram as suas elaborações: **“reconhecimento”** (turno 108); **“Que sujeito é esse? Quem falou?”** (turno 110); **“no outro a gente poderia colocar a pessoa”** (turno 114); **“prova ... sem ter prova na frase”** (turnos 121 e 122); **“frases com sentido sozinha, frases com sentido completo”** (turno 164); **“um completa o outro”** (turno 171). Nesse processo constante de relações dialógicas, que são relações de sentido, o discurso de um influencia o discurso do outro. Para Bakhtin (2011), “a palavra do outro deve transformar-se em minha–alheia (ou alheia minha)” (p.381). Ainda para o autor: “toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (2009, p.117) (grifos do autor). Para ele, “as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem” (2011, p.379). E, nesse movimento de interação verbal, no qual as palavras são reações às palavras do outro, as crianças vão alargando, ampliando, confirmando, organizando e reorganizando os seus conhecimentos sobre a língua.

Nosso objetivo geral, conforme já anunciamos na introdução, é compreender as reflexões que as crianças realizam a respeito da língua, na interação com os seus pares e com os adultos, assim como os enlaces que elas produzem entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos linguísticos aportados pela professora, no curso de uma proposta de organização didática que vise desencadear e potencializar reflexões metalinguísticas e que coloquem em ação e beneficiem-se do pensamento da criança. Com base, portanto, em nosso objetivo geral, que orienta as nossas análises, podemos afirmar que, nessa primeira cena, as reflexões das

crianças sobre a língua foram construídas a partir das interações dialógicas que ocorreram na dinâmica da aula, bem como pela proposta desencadeada pela SDG. Além do mais, ainda com base no objetivo geral, afirmamos que, nesse movimento de construção de conhecimentos linguísticos, as crianças apoiaram-se em saberes gramaticais de ordem prática, porém, um saber de manipulação consciente e explícito: **“sentido completo, sem sentido, um completa o outro”, “há provas”; “reconhecimento”**. Destacamos que esses saberes de ordem prática (gramática implícita) tornam-se saberes metalinguísticos explícitos (gramática explícita) à medida que as crianças são postas a observar e a refletir sobre o funcionamento da língua e a dizer sobre os seus fenômenos.

Foi possível reconhecer outra postura reflexiva das crianças diante da atividade de análise da língua, já que o novo comando dado pela professora indicou a necessidade de direcionar o olhar para as diferentes estruturas das sentenças, tomadas como objeto de estudo. Mesmo conduzidas pela professora a olhar para a organização estrutural das sentenças, as suas reflexões continuaram pautadas no conteúdo semântico expresso em cada sentença.

Elaboramos um organograma que facilita a visualização das principais reflexões gramaticais das crianças produzidas a partir da segunda proposta de divisão das sentenças linguísticas.

Imagem 18 - Organograma 1 (um)



5.1.2 Cena 2 (dois): [...] “E daí, eu não sei se tá certo, mas eu coloquei que se chama de oração a frase completa”

A SITUAÇÃO: Nessa cena, damos continuidade às reflexões das crianças acerca da estrutura das diferentes sentenças linguísticas iniciadas na cena 1 (um). Trata-se, portanto, da sequência da aula do dia 31/10/2016, na qual começamos o trabalho com SDG. Os grupos permaneceram em seus lugares e o objetivo era estimular as crianças na elaboração das ideias iniciais do que seja uma oração e como ela estrutura-se. Objetivamos apresentar as reflexões das crianças acerca **da elaboração de um conceito gramatical**, a partir de observações da língua. Após realizarem a separação das diferentes sentenças, considerando os critérios e as reflexões que foram reconstruídos na cena 1 (um), partimos, em continuidade, para a elaboração do conceito de oração. Pontuamos, também, que é nosso objetivo que as crianças, com base em suas observações do funcionamento da língua, construam conhecimentos linguísticos e sejam capazes de utilizá-los com autonomia em situações diversas e oportunas.

(...)

202.Professora: O que que eu precisaria? Se eu fosse ler aqui, por exemplo, olha só: ahm... “Que malandragem!”. Me ajuda...

((Francisco levanta a mão e fica mexendo os dedos para o alto a fim de ganhar o direito à palavra)).

203. Professora: “Que malandragem!” é uma frase que me disseram que eu não tenho sentido completo... Que tá faltando alguma coisa... O que que tá faltando aqui na frase “que malandragem!”, Fran?

204.Francisco: Eu posso ler o que /.../.

205.Professora: Fala aí...

206.Francisco: (inaudível) ((lê a anotação feita no protocolo do seu grupo)).

207.Professora: Isso! Que essa frase precisaria de uma outra frase para dar sentido /.../. Pode ser! Que mais? Que eu poderia/ que eu precisava ter nessa frase aqui? {...}O Fran disse que essa frase aqui, precisaria de uma outra frase pra ajudar a entender. Quando eu leio “que malandragem!”, eu sei de quem **que eu tô falando?**

208.Algumas crianças: Não!

209.Professora: E por que é que eu tô falando isso?

210.Francisco: /.../ para complementar.

211.Professora: /.../ outra frase para complementar essa ideia. (...) Agora, se eu pegar aqui: “Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas”. Eu consigo entender o que aconteceu?

212.CNI: Sim.

213. Professora: Quem que fez? O que aconteceu? De quem que ele roubou o dinheiro?

214.Professora: Então, a gente pode dizer que vocês classificaram corretamente essas frases como frases que eu (entendo) o que fala, que tem provas...Como frases que tem realmente um sentido completo. E esse grupo aqui, vocês separaram, e o grupo até disse que não tem sentido sozinho, que não tem um sentido completo. Agora, a minha pergunta é assim: vocês sabem como que eu chamo essas frases que têm um sentido completo? Que sozinha, eu consigo entender o que tá dizendo na frase? Como é que eu chamo?

((Francisco levanta e cochicha algo para a professora)).

215.Professora: Tá. (...) Como é que eu chamo? Alguém tem alguma ideia?/

216.Mateus: /.../ argumento.

217.Professora: (...) vai nos ajudar a entender porque que as frases têm sentido completo, nosso argumento, mas eu não chamo essa frase de argumento. Como é que eu chamo essa frase?

218.Professora: ((balança a cabeça afirmativamente)) Então, vou contar... Quando a gente tem uma frase em que ela/ a gente chama essa frase que tem sentido completo, de / / oração.

(...)

219. Professora: É! Quando eu tenho uma frase em que ela, por si só, me representa a situação... Eu consigo ler e entender ou, como vocês colocaram, ela tem provas daquilo que eu tô falando, do que que tá acontecendo, ela me mostra indícios, então eu tenho uma fra(se), um tipo de frase que eu vou chamar deee/

220. Luís: Oração.

221. Professora: (...) oração. Então, a gente vai trabalhar depois, um pouquinho mais sobre essa ideia do que que é uma oração, mas aqui embaixo ((mostra o protocolo de pesquisa)) vocês têm um espaço assim, diz assim ó: “Após a discussão sobre os resultados da pesquisa, percebemos que...”. Então, depois dessa separação que vocês fizeram, o que que a gente pode perceber sobre a organização das frases?

222. CNI: Como assim, prô?

223. Professora: Depois disso que vocês fizeram, dessa separação/ grupo seis!/, depois dessa separação que vocês fizeram, o que que a gente pode entender/

224. Professora: Só um pouquinho, Fran. (...) As frases são organizadas todas da mesma maneira?

225. CNI: Não!

226. Professora: Não! E que diferenças a gente encontrou hoje?

(...)

227. Luís: /.../ têm frases que você precisa de outras frases para (completar) elas, mas tem outras frases que são completas.

228. Professora: Isso, Luís! Têm frases que estão completas sozinhas,/ e têm frases que eu preciso de outras frases para dar sentido a elas/ Gaabi...

229. Gabriela: /.../ respostas, como /.../ do jeitinho brasileiro, a pergunta é dentro de uma frase ((faz sinal com o polegar, remetendo a algo que já passou) /.../.

(...)

230. Gabriela: Eu pensei que a pergunta /.../ frase quando a resposta também. Então, as frases são diferentes. Pode ser dos mesmos assuntos, mas elas sempre vão (es)tar diferentes. Se for uma pergunta, ela é uma frase. Se for uma resposta, ela é uma frase do mesmo assunto, mas é uma outra (resposta).

(...)

231. Professora: Tááá! Se eu tenho uma fra(se)... Vamos dizer que a gente tem uma frase mais completa... Uma junta com a outra... Tem uma frase maiooor, mais completa, eu tenho uma frase com sentido, diferente daquela frase que é formada por (uma só) palavra.

(...)

232. Eduarda: Mas daí (não) é uma frase, é uma palavra.

233. Professora: Mas uma palavra pode ser uma frase.

234. Professora: Olha só! Me ajudem a preencher a última parte.

(...)

235. Professora: Tá! Então, a última parte ((pega o protocolo de pesquisa nas mãos)) (...). “Após a discussão sobre os resultados da pesquisa, per/

(...)

236. Professora: Fala, Luiza, de novo pra nós, o que que vocês escreveram.

237. Luiza: Após a discussão sobre /.../ percebemos que têm frases que já estão completas. Já, outras precisam de outras frases para fazer sentido.

238. Professora: Iiisso! Precisam de outras frases para fazer sentido... A gente pode colocar: precisam de outras informações, né(?), pra complementar. E, a gente pode colocar também, como é que eu chamo essa frase que tem um sentido completo?

239. Luiza: Oração!

240. Professora: Oração. Pode colocar ali dentro ((referindo-se ao protocolo de pesquisa)). Quem mais de vocês escreveu o seu e quer ler pra nós, pra gente ter uma ideia?

241. Francisco: ((levanta a mão)) Eu quero.

(...)

242. Professora: Não! O Fran primeiro.

243. Francisco: Uma frase/

(...)

244. Francisco: Uma frase /.../ completa.

245. Professora: Iiisso! Mas aí, a gente tem que colocar que existem frases que têm um sentido mais completo e existem frases que não têm um sentido completo, que precisam de mais informações.

246. Luiza: Prô! E essas frases /.../?

(...)

247. Professora: Isso aí! (...) o que que nós temos que pensar? Que o grupo esse... Existem, olha só! Como é que eu tenho que organizar? Eu vou ter que contar que existem dois grupos de frases... Que um grupo tem sentido

completo, que eu chamo de oração, e que o outro grupo é formado por frases que ainda faltam informações para que possam ter um sentido completo. Ok?

(...)

248.Francisco: /.../ completo.

249.Professora: Isso!

250.Luiza: Prô! Eu posso ler o que a gente (complementou) ((com o braço erguido)).

251.Professora: Leia, Luiza. Como é que ficou o de vocês?

252.Luiza: /.../ tem frases que já estão completas. Já, outras precisam de outras frases para complementar /...//

(...)

253.Professora: {...} Iiiiisso! Quem mais fez a sua, pra fazer a leitura pra nós?

((Luís levanta a mão)).

254.Roberto: Prô! /.../ ((levanta a mão)).

255.Professora: O grupo dois vai fazer a leitura e depois o quatro. Tá? Dois...

(...)

256.Roberto: Tá... /.../ tem frases que têm sentido completo e outras não.

257.Professora: Iiiiisso! E como é que nós chamamos a frase que tem sentido completo?

258.Várias crianças: Oração!

(...)

259.Gabriela: Dá pra gente ler? A gente tá aind(a)/

260.Professora: Tá! Tô esperan(do) um pouquinho.

261.Gabriela: Dois minutos...

(...)

262.CNI do grupo 6: /.../ uma palavra sozinha não significa nada e quando /.../ uma frase completa, é chamada de oração.

263.Professora: Tááá!? Mas vamos pensar no que tu colocou ali, que a oração.../ A frase s(ozinha)... A frase sozinha não significa nada (...) oração...

264.CNI do grupo 6: A palavra!

265.Professora: Então, a palavra! Porque a Gabi escreveu oração. Lê de novo ali a de vocês e arrumem a conclusão. Leiam e organizem... A ideia tá legal, mas não tá correto.

(...)

266.Helena: ‘Após a discussão feita sobre /.../ da pesquisa, percebemos que (já) tem algumas frases completas, já outras frases precisam de informação para se tornarem completas’. E daí, eu não sei se tá certo mas eu coloquei que, se chama de oração a frase completa.

267.Professora: As f/ então... As frases que já têm sentido completo, eu chamo de?

268.Isadora: Oraçããã.

269.Professora: Isso! Tá certo!

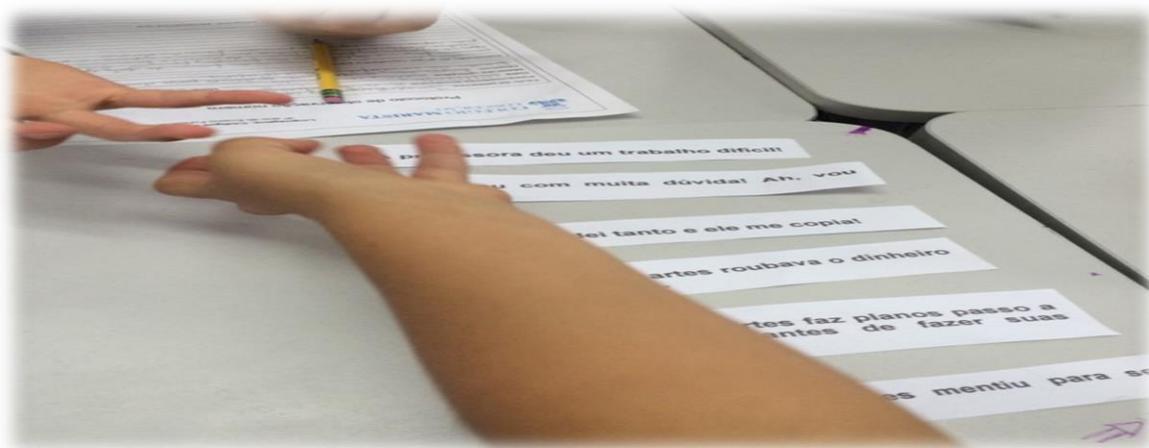
270.Isadora: Tá certo! Coloca certinho aí...

271.Professora: Alguém mais complementou a sua, e gostaria de fazer a leitura? (...) Não?

272.Algumas crianças: Não!

273.Gabriela: A gente ainda tá escrevendo, prô Mariiii!

Imagem 19 - Registro das conclusões no Protocolo de Observação



Fonte: Acervo da pesquisadora

274.Professora: Tá! Então, reescrevam. A gente fez um mural ali, e a gente tá colocando as coisas que nós já aprendemos. Se a gente tivesse que pensar... Da aula de hoje, até agora, o que que nós já aprendemos pra registrar lá no nosso mural?

Algumas crianças: ((levantam a mão para falar)).

(...)

275.Camila: /.../ as frases que já têm um sentido são chamadas de oração.

276.Professora: Que as frases que já têm um sentido completo são chamadas de oração ((entrega uma folha colorida para a Camila registrar o que disse)). Tem mais alguma outra coisa, que nós aprendemos hoje, que vocês gostariam de destacar? Marina ((que levantou a mão))...

(...)

279.Henrique: Ahmm... Voltando... Apenas um ponto de interrogação pode mudar o sentido da frase inteira.

280.Professora: Se eu colocar uma pontuação diferente, pode-se modificar o sentido da frase ((entrega uma folha colorida para o Henrique registrar o que disse)).

(...)

281.Leandro: ((com o tablet nas mãos)) /.../ frases que são completas /...//

282.Algumas crianças: Já foi! Já foi!

283.Professora: /...se chamam oração ((aponta para a Camila que já havia dito isso)). Isso?

284.Leandro: E que a frase incompleta tem outra frase que pode complementá ela.

285.Professora: Ah! Então, se eu tenho uma frase incompleta, existe a possibilidade que eu possa complementar ela ((entrega uma folha colorida para que Leandro registre o que disse)) com uma outra informação. Pxiuu! E aqui, e aqui? Luana...

286.Luana: É que tem frase que dizem sobre quem /.../, tipo, a do Pedro Malasartes fala quem fez e o que que ele fez. E a de quando cola na prova, não fala quem colou.

287.Professora: Isso! Então, existem frases que têm sentido completo e outras frases que não têm ((entrega uma folha colorida para Laura registrar sua fala)). Gabi...

288.Gabriela: Uma palavra sozinha não significa nada.

289.Professora: Será?

290.CNI: Nããão!

291.Gabriela: É verdade! Senão ela não forma um /.../ de oração.

292.Professora: Ah... Que uma palavra sozinha não forma uma oração. Isso!! Mas não que uma palavra sozinha não significa nada.

293.CNI: Porque ela significa...

294.Professora: Ela significa, mas ela não tem um sentido completo.

(...)

295.Professora: ((entrega uma folha colorida para a Marina fazer o registro)) Ok? Isso, pessoal?

Naquele momento da atividade, várias crianças dispõem-se a ir fazer as cópias do Protocolo de Observação, para que possa ficar arquivado. (Diário de Campo, 31/10/2016)

Nas imagens⁷⁰, a seguir, apresentamos partes do **Protocolo de Observação número 1** (um) e do **Mural das Aprendizagens**.

⁷⁰ Transposição das Imagens 20, 21, 22 e 23

RCPO 1.3	RCPO 1.4	RCPO 1.5	RCPO 1.6
“tem frases que <i>já</i> estão completas, já outras precisam de outras informações para complementar e as frases são completas são chamadas de oração	“tem frases que precisam de outras frases para poder falar (.) <i>Já</i> outras já estão completas e o nome das frases completas é oração”.	“ <i>um</i> ponto pode mudar o sentido da frase e o assunto dela (.) E tem frases que <i>têm</i> sentido completo (oração) (;) e outras não (.)	“ <i>uma</i> frase com a outra <i>dá</i> um sentido diferente e até mais completa(.) As frases que têm sentido completo são chamadas de oração (.)

Imagem 20 - Parte do RCPO 1.3

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que tem frases que
 já estão completas, já outras precisam de outras
 informações para complementar e as frases que
 não estão completas são chamadas de Orações.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 21 - Parte RCPO 1.4

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que tem frases que
 já estão completas, já outras precisam de outras
 informações para complementar e as frases que
 não estão completas são chamadas de Orações.

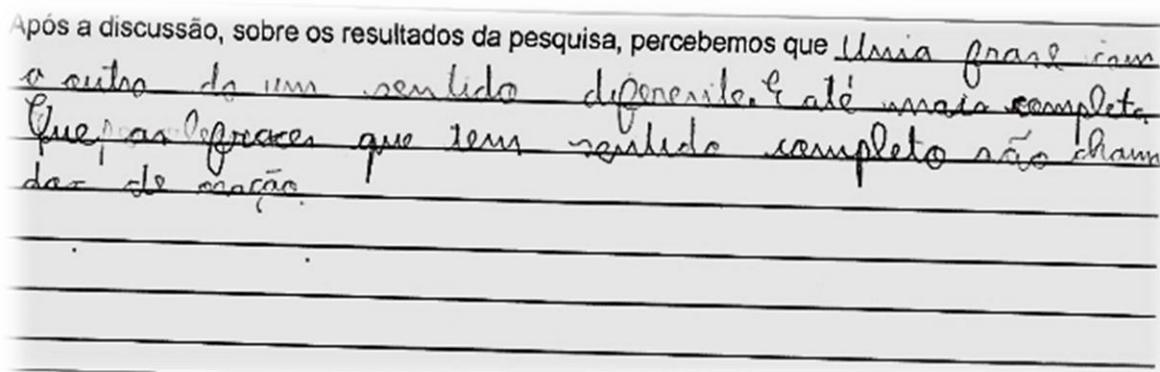
Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 22 - Parte RCPO 1.5

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que Um ponto por
 melhor o sentido da frase e o assunto dela e
 tem frases que tem sentido completo (oração)
 e outras não

Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 23- Parte RCPO 1.6.



Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que uma frase com o outro de um sentido diferente. É até mais completo. Que as frases que tem sentido completo são chamadas de oração.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 1 - Registro da sistematização - Mural das aprendizagens

“Que uma frase pode referir-se a alguém, como pode não se referir a ninguém” (RCMA).

“Que tem frase com sentido completo (que fala quem e o que fez) e outras que não têm sentido completo. E que não fala quem fez e o que fez” (RCMA).

Transposição: “Que tem frase com sentido completo que fala quem e o *quê* e outras que não têm sentido completo. E que não fala quem fez e o *quê* fez.

“Se eu botar apenas uma pontuação diferente pode mudar completamente o sentido da frase” (RCMA).

Transposição: “Se eu botar uma pontuação *diferente* pode mudar completamente o sentido da frase.

“As frases que já têm sentido completo chama-se de Oração” (RCMA).

Transposição: “As frases que *têm* sentido completo *chamam-se* oração.”

“A frase incompleta pode ser completada com outra frase” (RCMA).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na cena 2 (dois), encontramos movimentos de elaboração conceitual e reflexões acerca da língua que mantêm características semelhantes ao que foi visualizado na primeira. Porém, as crianças estão diante de outro desafio: elaborar explicitamente um conceito inicial de “oração”. A proposta apresentada na SDG diz respeito à observação que a oração pode ser estruturada a partir de dois grupos: **o grupo do nome e o grupo do verbo**. Além disso, também objetivamos que as crianças reconhecessem que a oração está estruturada em torno do verbo. A SDG sustenta um princípio de verticalização em que a organização das atividades, à medida que avançamos, torna-se mais complexa e desafiadora para as crianças.

Ao darmos início às primeiras reflexões sobre o conceito de oração, a professora, numa postura pedagógica que promove a participação dos alunos e que os indaga constantemente, solicitou o auxílio da turma na análise das sentenças. A observação iniciou pela comparação entre duas sentenças linguísticas com estruturas diferentes: **“Que malandragem”** e **“Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas”** (turnos 202 a 214).

Os turnos 202 e 203 sinalizaram o pedido de ajuda da professora: “[...] *O que que eu precisaria? Se eu fosse ler aqui, por exemplo, olha só: ahm... “Que malandragem!”. Me ajuda!* (turno 202). A professora seguiu com as suas indagações à turma e, imediatamente, deu a palavra a Francisco: Francisco leu a anotação feita pelo grupo no Protocolo de Observação (turno 206.) Após a leitura, a professora confirmou e retomou a elaboração do grupo, mas também fez outras perguntas com o objetivo de avançar na discussão: *“Isso! Que essa frase precisaria de uma outra frase para dar sentido /.../. Pode ser! Que mais? Que eu poderia/ que eu precisava ter nessa frase aqui? O Fran disse que essa frase, aqui, precisaria de uma outra frase pra ajudar a entender. Quando eu leio “Que malandragem!”, eu sei de quem que eu tô falando?”*(turno 207).

Segundo o que foi possível perceber pelo comentário da professora (turno 207), para Francisco, a sentença “Que Malandragem” é uma frase que precisa de outra para dar sentido, apontando para a ideia de que é necessária uma situação comunicativa concreta para que a frase tenha um significado real e não abstrato, já que, isoladamente, poderíamos, conforme sinaliza Bakhtin (2011), atribuir diferentes significados à expressão. Ainda no mesmo turno de fala, a professora seguiu com a sua indagação e questionou se, na frase “Que Malandragem”, é possível identificarmos de quem estamos falando.

Ao fazê-lo, ela voltou a reflexão para a estrutura linguística, remetendo à indagação para a presença/ausência do sujeito na frase: *“...Quando eu leio ‘Que Malandragem’, eu sei de quem eu tô falando?”* (turno 207). Além disso, percebemos que, nesse comentário, a professora instigou as crianças para a reflexão, conduzindo-as para o alargamento da discussão. Ela apropriou-se da fala de Francisco *“O Fran disse que essa frase, aqui, precisaria de uma outra frase pra ajudar a entender...”* (turno 207), mas também num movimento de questionamento levou a discussão adiante.

Algumas crianças (turno 208), mediante a indagação da professora, afirmaram rapidamente que não é possível reconhecer de quem se fala na sentença “Que malandragem”. Pela resposta dada pelo grupo de crianças, é possível perceber que não há dúvidas, para elas, quanto à necessidade de haver mais informações na sentença para que se torne viável a

identificação do sujeito de que se fala. Ademais, percebemos que a análise, conduzida pela professora, estava pautada na organização/forma da sentença, as crianças dirigiram a reflexão para o conteúdo e não para a forma, tanto que, para Francisco, tornou-se necessária a presença de outra frase para ajudar na compreensão da sentença “Que Malandragem”.

No turno 209, novamente a professora questionou a turma: “*E por que é que eu tô falando isso?*”. Francisco, que continuava atento aos questionamentos, pontuou que é necessário “*complementar*” (turno 210). Ele seguiu num movimento de análise e reflexão da frase alicerçado na concepção de que é necessário um sentido concreto para os enunciados, pois dizer apenas “Que Malandragem” não parece suficientemente claro para Francisco.

Recuperamos, nesse contexto, as contribuições de Bakhtin (2011) quando destaca que o sentido de uma palavra ou expressão é totalmente determinado por seu contexto. Por isso, para Francisco que diz ser necessária outra frase para complementar a ideia (turno 210) e para as crianças que afirmaram não ser possível identificar a pessoa de quem se fala (turno 208), é essencial que a expressão “Quanta Malandragem” esteja necessariamente vinculada a um contexto que lhe garanta significação.

Ao analisar a sentença “*Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas*”, a professora indagou as crianças a respeito da compreensão da oração: “(*...*) *Agora, se eu pegar aqui: ‘Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas’. Eu consigo entender o que aconteceu?*” (turno 211); “*Quem que fez? O que aconteceu? De quem que ele roubou o dinheiro?*” (turno 213). Diante das interrogações da professora, um aluno respondeu: “**Sim**” (turno 212).

Assinalamos que a análise dessa oração foi conduzida pela professora a partir da observação da presença do verbo, porém, não requereu, naquele momento, que as crianças identificassem explicitamente o verbo na sentença. As perguntas feitas pela professora indicaram esse movimento de análise: o que aconteceu, quem fez e de quem ele roubou, direcionando, portanto, ainda que implicitamente, a análise para o verbo “roubar”. Nessa situação, a professora orientou a observação da sentença considerando a estrutura da oração organizada a partir da presença do verbo, entretanto, as questões mobilizadas por ela conduziram as crianças a olhar para o conteúdo que se apresentava nela.

A preocupação da professora, naquele momento, parecia ser o reconhecimento que a sentença em análise (Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas) era organizada de forma diferente da sentença anteriormente estudada (Quanta Malandragem). Para que isso acontecesse, ela conduziu o olhar para o conteúdo da frase, questionando as crianças sobre

quem é a pessoa de que se fala e o que ela faz (turno 213). A professora, portanto, não anunciou que é o verbo que contribui essencialmente para a compreensão da sentença.

No turno 214, a professora, seguindo com os seus comentários e buscando alternativas para explicitar as diferenças de organização dos enunciados em estudo, reafirmou que a oração tem um sentido, é possível de ser compreendida e há elementos nela (provas) que possibilitam a clareza do sentido. Nesse comentário, a professora recuperou análises feitas pelos alunos, que foram expostas na cena anterior. Ela trouxe, em sua fala, palavras ditas pelas crianças (“há provas”) no desejo de favorecer a compreensão, utilizando a linguagem comum usada por elas.

Ainda nesse turno de fala, a professora enfatizou que são “*frases que têm realmente um sentido completo*”. O destaque dado por ela a “*realmente*” leva-nos a entender, portanto, que analisou a oração considerando a organização estrutural e a presença do verbo roubar; porém, não deixou isso explícito para os alunos. Ao fazer referência ao segundo grupo de sentenças, a professora declarou: [...] “*que não tem sentido sozinho, que não tem sentido completo[...]*”. Entendemos ser importante pontuar que as palavras “sozinho” e “completo” acionadas pela professora são distintas, não representam, portanto, sinônimos. Nesse contexto, o uso dessas palavras pode dificultar a compreensão das crianças a respeito do conceito de oração que a professora deseja explorar. Neste aspecto, localizamos um movimento de elaboração/reelaboração da professora semelhante ao analisado na cena 1 (um), ao explicar o conceito de critério como sendo uma ordem.

Recuperamos a nossa perspectiva, já anunciada anteriormente, de que para ela isso não é um movimento simples, já que precisa mobilizar os seus conhecimentos no momento da ação; no processo de interação que vai acontecendo entre ela e as crianças. Além disso, pontuamos que a professora por não ser uma estudiosa da Língua Portuguesa pode apresentar fragilidades conceituais e teóricas na disciplina. Os professores que atuam em anos iniciais têm formação, na maioria das vezes, em Pedagogia, ou unicamente em Magistério, mas precisam responder a todas as áreas do conhecimento. Ademais, reconhecemos que, de modo geral, os currículos de Pedagogia não dão conta dessas fragilidades.

A professora seguiu conduzindo as observações sobre as sentenças linguísticas e procurou chegar ao conceito de oração, conforme o planejamento previamente definido, que buscava a compreensão do que seja oração e agregar essa nova terminologia à reflexão produzida pelas crianças. Por isso, nos turnos 214 e 215, ela desafiou: “[...] *Como é que eu chamo?*”; “*Como é que eu chamo? Alguém tem alguma ideia?*” Mateus, numa atitude responsiva, diante da pergunta da professora, apresentou-lhe uma resposta: “*Argumento*”

(turno 216). Mateus pareceu buscar um conceito que, na sua perspectiva, tivesse relação com a frase de sentido completo.

Talvez seja possível dizer que o termo “argumento” foi acionado pelo aluno, porque, em reflexões anteriores, não expostas nesse episódio, quando a turma fazia as elaborações conceituais sobre o artigo de opinião, no início da SD, esse termo estivesse presente. A ideia que foi apresentada à turma, naquela ocasião, mostrava a necessidade de elaborar uma opinião, baseada em argumentos, ou seja, explicações e justificativas para defender essa mesma opinião, deixando, portanto, as ideias mais completas, ou seja, com a presença de argumentos: necessários, portanto, para aquela situação. Verificamos que o aluno utilizou um conhecimento escolar, baseado em suas experiências anteriores que ocorreram em situações em que se analisava a língua. Ademais, Mateus procurou uma resposta revelando uma postura de participação, de encorajamento e de iniciativa diante do questionamento da professora. Argumento, para ele, talvez possa implicar explicações, justificativas, frase completa e com sentido.

A professora, por sua vez, não desconstruiu a elaboração de Mateus, porque, ao apropriar do termo que ele apresentou, ela disse: “*Vai nos ajudar a entender porque as frases têm sentido completo, nosso argumento*” (turno 217). Percebemos que a professora compreendeu a relação feita por Mateus e, ao envolver a palavra trazida pelo estudante, indicou que ele estava próximo da resposta, mas que não chegara a ela. E, ainda no mesmo turno, ela voltou a indagar: “*Como é que eu chamo essa frase?*” (turno 217).

A professora demonstrou estar focada na decisão de introduzir o termo “oração” no vocabulário das crianças, atendendo ao planejamento elaborado. O fato de a professora não “esperar” pelas crianças para a apresentação desse termo pode ser um indicativo que ela sabia que as crianças não o mobilizariam. Assim, ela, prontamente, apresentou à turma o termo “oração”. A professora, do lugar que ocupa, sabe que tem o compromisso de auxiliar as crianças na ampliação dos conhecimentos sobre a língua e que a terminologia técnica não emergirá espontaneamente. No entanto, a sua expectativa de aportar novos termos pode ser um obstáculo à sua compreensão das reflexões produzidas pelas crianças nas suas interações com os fatos linguísticos selecionados para estudo.

Entendemos que se apropriar de uma terminologia específica, seja nas aulas de gramática, seja em qualquer outra disciplina, é importante para a formação do pensamento científico, uma vez que dar nome aos fenômenos é necessário quando nos voltamos para eles. É interessante também que as crianças, desde os anos iniciais, habituem-se com o uso dessas

terminologias como instrumento de reflexão sobre as situações comunicativas nas quais tomam parte. De acordo com Camps (1988), a terminologia gramatical é necessária para falar dos fatos da língua que as crianças observam. No entanto, é preciso cautela ao apresentá-la às crianças. Primeiramente, é importante trabalhar com definições semânticas implícitas para, depois, partir para definições formais.

Antes de a professora apresentar o termo “oração”, as crianças, durante as observações das sentenças linguísticas, mobilizaram recursos já disponíveis em seu vocabulário para agrupá-las: “*frases com sentido completo*” e “*frases que não têm sentido completo*”; “*há frases que temos provas de quem estamos falando*” e “*frases em que não temos provas*”, “*frases que se referem a alguém*” e “*frases que não se referem*”; “*nós separamos em frases mais completas e frases com mais intensidade*” (RCPO 1.5), “*no primeiro grupo não dá pra saber quem fez e no segundo está bem explicado quem fez*” (RCPO 1.2).

Porém, com base nas atividades de análise e observação da língua, segundo Camps (2000), o uso da terminologia pode auxiliar nesse processo, já que, ao serem expostas a situações de análise do funcionamento da língua, as crianças elaboram, por meio de atividades, os conhecimentos implícitos, tornando-os explícitos, verbalizados em linguagem comum ou em linguagem específica.

Tão logo a professora apresentou o conceito “oração” (turno 218), ela mobilizou outras expressões para ampliar a explicação que deu à turma: “[...] *Quando eu tenho uma frase que por si só me representa a situação. Eu consigo ler e entender, ou como vocês colocaram, ela tem provas daquilo que eu tô falando, do que tá acontecendo, ela me mostra indícios, então eu tenho uma frase, um tipo de frase que eu vou chamar deee/*” (turno 219). Quando a professora utilizou os termos “*por si só*”, “*indícios*”, “*têm provas daquilo que eu tô falando, do que tá acontecendo*”, ela estava fazendo referência à presença do verbo que é o elemento que nucleia, fundamentalmente, a estrutura de uma oração e que, articulado a outros elementos, organiza o seu sentido. Além disso, verificamos que a professora fez uso de diferentes termos e expressões, inclusive, recuperando análises das próprias crianças - “*tem provas*”. Entendemos que, nesse movimento de explicações, há um empenho da professora para que as crianças voltem-se para a estrutura sintática da oração e apropriem-se desse recurso para analisar os eventos linguísticos. Para tanto, recorreu à repetição: “*... um tipo de frase que eu vou chamar deee/*” (turno 219). Luís, que percebeu a intenção da professora, retomou e completou “*oração*” (turno 220). Obtendo a resposta desejada, a professora orientou a tarefa prevista no planejamento que era o

preenchimento da parte final do Protocolo de Observação (Resultados da Pesquisa) e, naquele momento, não abriu espaço para a reflexão.

A professora solicitou às crianças que registrassem as conclusões produzidas após as atividades de análise das sentenças linguísticas. Naquele momento, a professora dirigiu o questionamento para a organização da estrutura das orações: “[...] *o que que a gente pode perceber sobre a organização das frases?*”; (turno 221); “[...] *as frases são todas organizadas todas do mesmo jeito?*” (turno 224); “[...] *e que diferenças a gente encontrou hoje?* (turno 226). Uma das crianças, diante da primeira questão (turno 221), afirmou não ter entendido a atividade a ser realizada: “*Como assim, prô?*”(turno 222).

Fontich (2006) salienta que a passagem do nível do uso da língua para o nível de abstração que é requerido pela reflexão gramatical não é simples e nem automática. A relação entre o que se ensina e o que se aprende não acontece de maneira imediata, ao contrário, é necessário, segundo o autor, que aconteçam intervenções sistemáticas dos professores que garantam propostas de observação, manipulação e análise dos conteúdos que são objetos de estudos da língua. O questionamento do aluno (turno 222) faz com que a professora reelabore as suas perguntas na tentativa de viabilizar a compreensão. Os turnos 224 e 226 indicam a reorganização das perguntas da professora (*as frases são todas organizadas todas da mesma maneira? que diferenças encontramos entre elas?*). As duas questões permanecem centradas na análise da estrutura das frases. As crianças, por sua vez, retomam as elaborações construídas com base em critérios de ordem semântica.

Luís, por exemplo, movido pela indagação da professora e revelando ter compreendido as diferenças entre as frases, afirmou: “*.../ tem frases que você precisa de outras frases para (completar) elas, mas tem outras frases que tão completas.*” (turno 227). Luís, ao elaborar essa reflexão, sinalizou o conhecimento das diferentes estruturas apoiado em definições semânticas, apontando, portanto, para a construção de conhecimento gramatical explícito, manifesto por meio de uma linguagem comum, um conhecimento que, por meio da observação e da experimentação, pode tornar-se consciente (CAMPS, 2000).

A professora legitimou a definição apresentada por Luís e, com base que ele disse, declarou: “*Isso, Luís! Tem frases que estão completas sozinhas,/ .../ e tem frases que eu preciso de outras frases para dar sentido a elas/*”(turno 228). Reconhecemos que, ao ratificar o posicionamento de Luís, a professora também sinalizou um desvio teórico, porque se pensarmos no conceito de frase, que, segundo Sacconi (1999), indica que se trata de “todo e qualquer enunciado de sentido completo breve ou longo”, há um equívoco teórico na

compreensão do que seja uma frase. Além disso, ao olharmos para o enunciado de Luís (turno 227), ele não utiliza a palavra “sentido”, expressa pela professora no turno 228. O menino afirmou que há frases que já são completas e frases que precisam de outras para completá-las. Essa elaboração de Luís pode indicar que, para ele, existe a necessidade de articular determinadas frases a determinados contextos comunicativos, o que possibilitaria uma ideia completa.

Gabriela participou do diálogo e pontuou as suas observações sobre as diferenças entre as sentenças linguísticas. Os turnos de fala 229 e 230 mostram a sua análise: “/.../ respostas, como /.../ do jeitinho brasileiro, a pergunta é dentro de uma frase.” (turno 229). Naquele momento, Gabriela também fez gestos com o polegar, como se estivesse se referindo a algo que já foi dito, demonstrando, também, uma presença ativa e comprometida com o processo de interação e com a construção do conhecimento: “*Eu pensei que a pergunta /.../ frase quando a resposta também. Então, as frases são diferentes. Pode ser dos mesmos assuntos, mas elas sempre vão (es)tar diferentes. Se for uma pergunta, ela é uma frase. Se for uma resposta, ela é uma frase do mesmo assunto mas é uma outra (resposta)*”.

Gabriela, nesse contexto, buscou definir as diferentes estruturas linguísticas baseando-se em intervenções feitas anteriormente pela professora ao comparar as sentenças “Que Malandragem!” e “Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas”. Naquele momento, a professora utilizou perguntas para conduzir a reflexão das crianças sobre as diferenças dessas duas sentenças (turnos 203, 207, 211 e 213).

Ao analisar a oração “Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas”, as crianças concluíram que é possível entender o que está acontecendo. Para comprovar que a frase tem um sentido e que é possível compreender tudo o que está sendo dito, a professora fez perguntas relacionadas ao conteúdo da sentença e, especialmente, para o verbo, que, nesse caso, indica a ação do sujeito: “*Quem que fez? O que aconteceu? De quem ele roubou o dinheiro?*” (turno 213). No entanto, ao analisar a sentença “Que Malandragem!”, não é possível “fazer perguntas” como as feitas à outra sentença.

Quando Gabriela afirmou “*a pergunta é dentro de uma frase*” e “*se for uma pergunta é uma frase*” pode estar se referindo à oração, visto que o que pode mobilizar perguntas como as que foram feitas pela professora no turno 213 é a presença do verbo. E quando ela disse “*se for uma resposta, ela é uma frase do mesmo assunto, mas é uma outra*”, pode estar se referindo às frases às quais, se não estiverem inseridas em um contexto comunicativo, não será possível atribuir um significado concreto. Para ela, as frases que “aparentemente” apresentam apenas

“repostas”, não sendo possível, portanto, identificar qual a origem dessas “respostas”, são sentenças incompletas, ou seja, para Gabriela, se essas frases não estiveram vinculadas a um ou mais enunciados, a sua compreensão ficará comprometida. Para Gabriela, ainda que essas sentenças tratem do mesmo assunto, conforme ela afirmou no turno 230, elas serão diferentes, porque uma delas apresentará uma informação incompleta, por exemplo “Quanta Malandragem”. Segundo a aluna, essas diferenças caracterizam as estruturas linguísticas em análise.

Gabriela buscou, por meio de sua reflexão, encontrar justificativas para estabelecer as diferenças entre oração e outras frases. É um movimento de reflexão sobre a língua bastante significativo, uma vez que ela demonstrou estar apoiada em indícios linguísticos explícitos na sentença, como, por exemplo, a presença do verbo que permitiu construir “perguntas” e encontrar determinadas “respostas”. Trata-se de um conhecimento gramatical explícito, verbalizado em linguagem comum, um conhecimento vinculado a experiências linguísticas que foram mobilizadas na escola, por meio da observação consciente das diferentes estruturas das sentenças.

A professora, perante as explicações de Gabriela, na tentativa de esclarecer a elaboração feita pela aluna, afirmou: *“Tááá! Se eu tenho uma fra(se)... Vamos dizer que a gente tem uma frase mais completa... Uma junta com a outra... Tem uma frase maiooor, mais completa, eu tenho uma frase com sentido, diferente daquela frase que é formada por (uma só) palavra”* (turno 231). Eduarda, atenta às definições que estavam sendo expostas, contestou a elaboração feita pela professora, particularmente, quando disse que a frase maior, mais completa, tem um sentido e, por isso, seria diferente daquela formada por uma única palavra: *“Mas daí (não) é uma frase, é uma palavra”* (turno 232). Percebemos que a noção exposta por Eduarda sobre o que seja uma frase orienta-se pelas reflexões que até o momento ocorreram nas interações verbais em aula: *algumas frases têm sentido completo e outras não; uma frase maior, mais completa, tem sentido*. Com base nisso, concluiu que uma única palavra não poderia ser uma frase, algo que até o momento não havia surgido nas discussões.

A professora, tão logo Eduarda expôs o seu posicionamento, contrapondo-se à reflexão da aluna, afirmou que uma palavra pode ser uma frase. Naquele momento, a reflexão foi suspensa pela professora que encaminhou a atividade de registro no Protocolo de Observação. Durante a leitura dos protocolos, a discussão sobre o conceito de frase reapareceu. No turno 262, um componente do grupo seis leu o registro e explicitou que *“uma palavra sozinha não significa nada”*. A professora solicitou que revisse a escrita e corrigisse o grupo, afirmando que

“a frase sozinha não significa nada” (turno 263). Uma das crianças do grupo seis, contrapondo-se à professora, reafirmou: “A palavra!” (turno 264). A professora, por sua vez, convalidou a correção da aluna e solicitou ao grupo que corrigisse o registro efetuado, conforme aponta o turno 265: “Então, a palavra! Porque a Gabi escreveu oração [...]”. No turno 288, Gabriela, no momento em que a turma fazia registros sobre as aprendizagens construídas em aula, expostas no Mural das Aprendizagens, também afirmou que uma palavra sozinha não significa nada e, portanto, não pode ser uma oração

Recuperamos o diálogo que se estabelece entre ela, a professora e algumas crianças acerca dessa definição. Gabriela afirmou: “Uma palavra sozinha não significa nada” (turno 288). A professora disse: *Será?* (turno 289). Uma criança respondeu: *CNI: Nãããoo!* (Turno 290). Gabriela: “É verdade! Senão ela não forma um /.../ de oração” (turno 291). Professora: “Ah... *Que uma palavra sozinha não forma uma oração. Isso!! Mas não que uma palavra sozinha não significa nada*” (turno 292). CNI: “*Porque ela significa*” (turno 293). Professora: “*Ela significa, mas ela não tem um sentido completo*” (turno 294).

Naquele momento, percebemos que há desvios de ordem conceitual, de natureza teórica. A professora contradiz-se quando expressou, por exemplo, “uma palavra sozinha tem significado, mas não tem sentido completo”, “uma palavra sozinha não forma uma oração”. Nesses posicionamentos, reconhecemos que ocorrem alguns equívocos no que se refere às concepções de frase e de oração. Além disso, percebemos alguns deslizos de compreensão entre os termos significado e sentido completo, uma vez que ela afirma que uma palavra sozinha pode ter significado, porém, não tem sentido completo. A questão central que tem provocado “enganos” conceituais tanto das crianças quanto da professora é o reconhecimento que a qualquer palavra ou expressão poderá ser atribuída uma significação, mas, para isso, é necessário que essa palavra faça parte de um conjunto de enunciados produzidos em situações de comunicação.

No turno 290, uma das crianças, ao ser questionada se uma palavra sozinha realmente não significava nada, destacou em tom expressivo: “Nãaaaaoo!”; já no turno 293, uma das crianças diante da fala da professora, “mas não que uma palavra não significa nada”, discordou dela e ressaltou que uma palavra sozinha pode ter um significado. Salientamos, também, que uma única palavra, além de trazer consigo um sentido, quando inserida num contexto comunicativo, também pode representar uma oração, uma vez que há orações formadas apenas pela presença do verbo. Sobre o conceito de oração, Perini (2010, p. 65-66) assinala que “uma oração é uma estrutura que tipicamente contém um verbo e muitas vezes um ou mais

complementos”. Ainda conforme o autor, há orações que se caracterizam por só terem verbo, sem nenhum complemento, como o exemplo: “Choveu”. Verbos como chover, ventar, nevar, trovejar, esfriar, esquentar podem constituir esse tipo de construção, isto é, oração formada por apenas uma palavra.

A questão sobre uma palavra sozinha ser ou não uma oração ou ter ou não um sentido entra em discussão em três momentos diferentes da dinâmica da interação verbal que ocorreu na sala de aula. No primeiro, as crianças estão elaborando a definição de oração (turnos de fala 231 a 233). No segundo momento, o grupo seis está apresentando as conclusões registradas no Protocolo de Observação (turnos 262 e 265) e, na última ocorrência, as crianças estão fazendo as retomadas das aprendizagens para expor no Mural das Aprendizagens (turnos 288 a 294).

Nas três situações, as crianças apresentaram insatisfação e incerteza em relação à concepção de que uma única palavra não significa nada. A professora também revelou insegurança, porque ora afirma que uma palavra pode constituir uma frase (turno 233), ora legitima a posição de uma aluna que pontua “uma palavra sozinha não significa nada” (turno 265), ora questiona a mesma definição (turno 289), ora explicita que uma palavra sozinha não forma uma oração (turno 292) e, finalmente, afirma que uma palavra sozinha tem significado, mas não tem sentido completo (turno 294). As falas da professora também apontaram para perspectivas equivocadas, porque ela estava a explorar uma concepção de oração que remete a “frase com sentido completo”. Como estamos a tratar de sintaxe, o que as crianças expuseram é um problema para o conceito tal como está sendo explorado pela professora. Um único conceito, muitas vezes, restringe a compreensão, porque não contempla todas as propriedades que esse conceito científico representa.

Outra questão a ser discutida no contexto dessa cena é o uso do conceito de oração acionado pela professora em vários momentos do diálogo. Para dar conta do termo “oração”, a professora fez uso da repetição, por meio de perguntas, em diversas situações, como é possível verificar nos turnos de fala 214, 215, 257 e 267: *[...] Como é que eu chamo?”; Como é que eu chamo? Alguém tem alguma ideia?”; “[...] E como é que nós chamamos a frase que tem sentido completo?”; [...] As frases que tem sentido completo eu chamo deee?”*. As crianças, por sua vez, demonstrando que devem responder às perguntas feitas pela professora, num movimento também de repetição, reforçaram o termo apresentado por ela. Ao serem questionadas pela terceira vez (turno 267), Isadora repetiu o conceito *“Oraçãããoo!”* (turno 268), fazendo uso de uma entonação expressiva, que pode indicar a percepção que tal conceito já havia sido repetido várias vezes e de que não seria mais necessário manifestá-lo, porque já havia sido memorizado.

Entre os turnos 234 e 261, as crianças apresentaram as definições decorrentes das análises que realizaram nos grupos e dos comentários expostos na dinâmica do diálogo. Luiza expôs a reflexão construída pelo seu grupo, afirmando que há frases que possuem sentido completo e outras não, precisando, portanto, de outras frases para completá-las (turno 237). A professora, por sua vez, indicou como poderia ser o registro escrito do grupo: “[...] *A gente pode colocar: precisam de outras informações, né(?), pra complementar. E, a gente pode colocar também, como é que eu chamo essa frase que tem um sentido completo?*” (turno 238).

No turno 247, ficou explícito o pedido da professora para que observassem atentamente as informações que estavam sendo registradas no Protocolo de Observação. “[...] *Eu vou ter que contar que existem dois grupos de frases... Que um grupo tem sentido completo, que eu chamo de oração, e que o outro grupo é formado por frases que ainda faltam informações para que possam ter um sentido completo.* Assim, ela voltou a dirigir a reflexão das crianças apoiada no conteúdo que é expresso nas frases. Sabemos que o sentido de uma sentença estabelece-se a partir de um contexto comunicativo e esse contexto garante o sentido de qualquer expressão, seja ela uma palavra ou uma frase. Dessa forma, os enunciados produzidos pelos interlocutores de uma situação comunicativa garantem o sentido que se quer expressar.

Helena, no turno 266, ao ler o registro do Protocolo, expressou dúvida em relação ao conceito de oração construído pelo grupo: “[...] *percebemos que (já) tem algumas frases completas, já outras frases precisam de informação pra se tornarem completas. E daí, eu não sei se tá certo, mas eu coloquei que chama de oração a frase completa*”. Helena demonstrou ter compreendido as diferenças entre as estruturas das sentenças porque disse que há frases completas e outras que precisam de mais informações; entretanto, sinalizou dúvida quanto ao uso do conceito. Nesse movimento de construção de conhecimentos gramaticais, para Helena, o foco de interesse parece ter sido centrado no reconhecimento das diferentes características que as sentenças anunciavam e não no conceito propriamente dito.

Ainda acerca do sentido que as sentenças linguísticas podem sinalizar, recuperamos, para a análise, a reflexão feita por Henrique (turno 279). As crianças, naquele momento, estavam retomando oralmente as aprendizagens e registrando algumas delas no Mural das Aprendizagens. Henrique pediu a palavra e ressaltou: “*Ahmm... voltando... Apenas um ponto de interrogação pode mudar o sentido da frase inteira.*” Henrique elaborou uma reflexão acerca do funcionamento da língua que até o momento ainda não havia sido posta em discussão. Em sua reflexão, acionou um conhecimento de gramática explícita, fez uso de uma terminologia específica, porque expressou em sua fala “*ponto de interrogação*”, certamente, apoiado em

conhecimentos de natureza escolar. Além disso, Henrique, ao construir essa reflexão, fundamentou-se em um elemento linguístico explícito na frase (a presença do sinal de pontuação) e relacionou-o com a função dos sinais de pontuação, já que se tratam de marcas notacionais que, como elemento do sistema de escrita, alteram o sentido dos enunciados escritos, dependendo dos contextos em que esses usos ocorrem. Henrique direcionou a sua reflexão para elementos de ordem estrutural da oração combinados a critérios semânticos. De acordo com Milian (2006) e com base nas pesquisas desenvolvidas pelo GREAL, os conhecimentos gramaticais dos alunos passam pelo filtro de procedimentos pessoais e eles podem ser diversos. Entre eles, destacam-se: conhecimentos pautados em justificativas referentes à forma, ao significado, ao lugar que uma palavra ocupa em um texto ou em uma frase, ou ainda a relação que pode ser estabelecida com o contexto de enunciação.

Também salientamos a reflexão construída por Luana (turno 286), que se apoia em elementos linguísticos explícitos na oração: *“É que tem frases que dizem sobre quem/.../ tipo, a do Pedro Malasartes fala quem que fez e o que ele fez. E a de quando cola na prova, não fala quem colou”*. Luana, nessa reflexão, observou a estrutura da oração, pois sinalizou a presença do sujeito e da ação praticada por ele. A reflexão elaborada por ela já havia sido mobilizada em outras situações, tanto pela professora (turnos 207, 211, 213 e 219) quanto por Gabriela (turnos 299 e 230). Luana, por meio de sua reflexão, apresentou, portanto, um movimento de reafirmação e de retomada do conceito de oração presente nas interações verbais: uma estrutura na qual se identifica o ser de quem se fala e o que se fala desse ser.

Nas duas situações que acabamos de analisar, as crianças elaboraram as suas reflexões pautadas na estrutura das sentenças linguísticas. Quando Luana trouxe o exemplo da oração “Pedro Malasartes roubava o dinheiro das pessoas” e afirmou que, nela, é possível saber “quem fala” e “o que fez” está indicando a presença do sujeito e do predicado. Ela realizou, dessa forma, uma atividade metalinguística explícita, sem, no entanto, fazer uso da linguagem específica, construindo, assim, um conhecimento gramatical explícito verbalizado em linguagem da qual faz uso cotidianamente.

A professora, diante da elaboração de Henrique, reafirmou o que ele produziu (turno 280) e solicitou que fizesse o registro escrito para ser exposto no Mural das Aprendizagens. Em relação à análise feita por Luana, ela reafirmou a ideia que há frases com sentido completo e outras; não, direcionando a análise para os sentidos que são expressos nas diferentes sentenças (turno 287).

Pela análise realizada até o momento, a definição de oração, de modo geral, está pautada na concepção de que se trata de uma frase de sentido completo, uma vez que foram esses atributos explorados pela professora durante as atividades de observação das sentenças linguísticas (turnos 231, 238, 245, 247 e 285, 287), sendo que essa concepção foi reiterada pelas crianças em vários momentos (turnos 227, 237, 244, 252, 256, 275, 284 e 285). Além disso, vimos que o conceito de oração também esteve atrelado à necessidade de estarem explícitas, nas sentenças, informações que mostrem de quem se fala e o que se faz (a presença de um sujeito e, necessariamente, de um verbo que sinaliza a ação desse sujeito).

As reflexões linguísticas que professora e crianças elaboraram estiveram pautadas pelos recursos que trouxeram para o movimento de diálogo da sala de aula. Entendemos que o movimento das interações permite novas elaborações sobre o objeto em estudo, mas essas elaborações são mediatizadas pelas informações que os sujeitos trazem à interação. Nesse movimento de reflexão, a concepção da professora, apesar de decisiva, faz-se presente nas vozes das crianças, mas não de modo linear. Para Bakhtin/Volochínov (2009, p.152), “numa situação real de diálogo, quando respondemos a um interlocutor, habitualmente não retomamos no nosso discurso as próprias palavras que ele pronunciou”. Ainda, para o autor, aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. Para ele, portanto, a unidade real da língua, que é realizada na fala, não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de, pelo menos, duas enunciações, isto é, o diálogo.

Recuperamos algumas sequências dessa cena para mostrar a produção da professora, mobilizada pelas falas das crianças. No entanto, no curso das interações, ela não repete as falas das crianças, mas as reelabora com base em sua compreensão ativa. Para Bakhtin/Volochínov (2009), cada reconstrução feita por outrem recria à sua maneira a enunciação, dando-lhe uma orientação particular e específica. Nos turnos a seguir, é possível perceber como a professora recriou o discurso de Luís: “/.../ *tem frases que você precisa de outras frases para (completar) elas, mas tem outras frases que tão completas*” (turno 227). Ela diz: “*Isso, Luís! Tem frases que estão completas sozinhas, e tem frases que eu preciso de outras frases para dar sentido a elas*” (turno 228).

Bakhtin/Volochínov (2009) consideram que, nos discursos indiretos, o que o falante faz é uma espécie de análise do discurso de outrem, o autor afirma, com as suas próprias palavras, com a sua própria personalidade, uma posição de forte conteúdo semântico. Ao reelaborar o discurso de Luís, a professora apreendeu e transmitiu, de forma analítica, a enunciação do aluno

enquanto *expressão*, termo usado por Bakhtin/Volochínov (2009) para caracterizar não só o objeto do discurso, mas o próprio falante: a sua maneira de falar, o seu estado de espírito, expresso não no conteúdo, mas nas formas do discurso. Salientamos que esse movimento de expressão da professora revela-se quando, ao reelaborar o enunciado de Luís, ela afirmou: “*Isso!*”. Essa expressão anuncia um posicionamento de aprovação e concordância. A mesma condução é observada nos turnos 286 e 287, entre Luana e a professora. “*É que tem frase que dizem sobre quem /.../, tipo, a do Pedro Malasartes fala quem fez e o que que ele fez. E a de quando cola na prova, não fala quem colou*”. Professora: “*Isso! Então, existem frases que têm sentido completo e outras frases que não têm*”.

Situação semelhante também localizamos nas enunciações produzidas por Luiza e a professora, nos turnos 237 e 238: Luiza: “*Após a discussão sobre /.../ percebemos que têm frases que já estão completas. Já, outras precisam de outras frases para fazer sentido*”. Professora: ***Iiisso!*** *Precisam de outras frases para fazer sentido... A gente pode colocar: precisam de outras informações, né(?), pra complementar. E, a gente pode colocar também, como é que eu chamo essa frase que tem um sentido completo?*

No enunciado 238, a professora, além de recriar o discurso de Luiza, amplia-o, acrescentando-lhe uma ideia nova. Já no turno 239, quando respondeu à pergunta posta pela professora, Luiza pronunciou- “*Oração*” -, reproduziu discurso citado pela professora.

Neste sentido, fundamentadas nas elaborações das crianças, nas produções de discursos que foram construídos e reconstruídos de forma analítica, uma vez que cada falante produz o seu enunciado a partir de uma apreensão ativa do discurso do outrem, percebemos que as crianças, na maioria vezes, ao refletirem sobre o conceito de oração, apoiaram-se em conhecimentos linguísticos de ordem semântica, buscando estabelecer relações de sentido com os conhecimentos gramaticais que foram construídos nas situações de observação e análise da língua. Além disso, as elaborações conceituais produzidas pelas crianças sobre o conceito de oração tiveram influência marcante dos comentários produzidos pela professora.

Pontuamos, ainda, que o uso da nomenclatura gramatical esteve presente no registro de todos os protocolos. Em algumas situações, foram mobilizadas pelas crianças com base em saberes escolares (singular/plural; frases exclamativas; ponto de interrogação; passado/presente); em outras, foram utilizadas a partir das intervenções feitas pela professora, como foi particularmente a de oração.

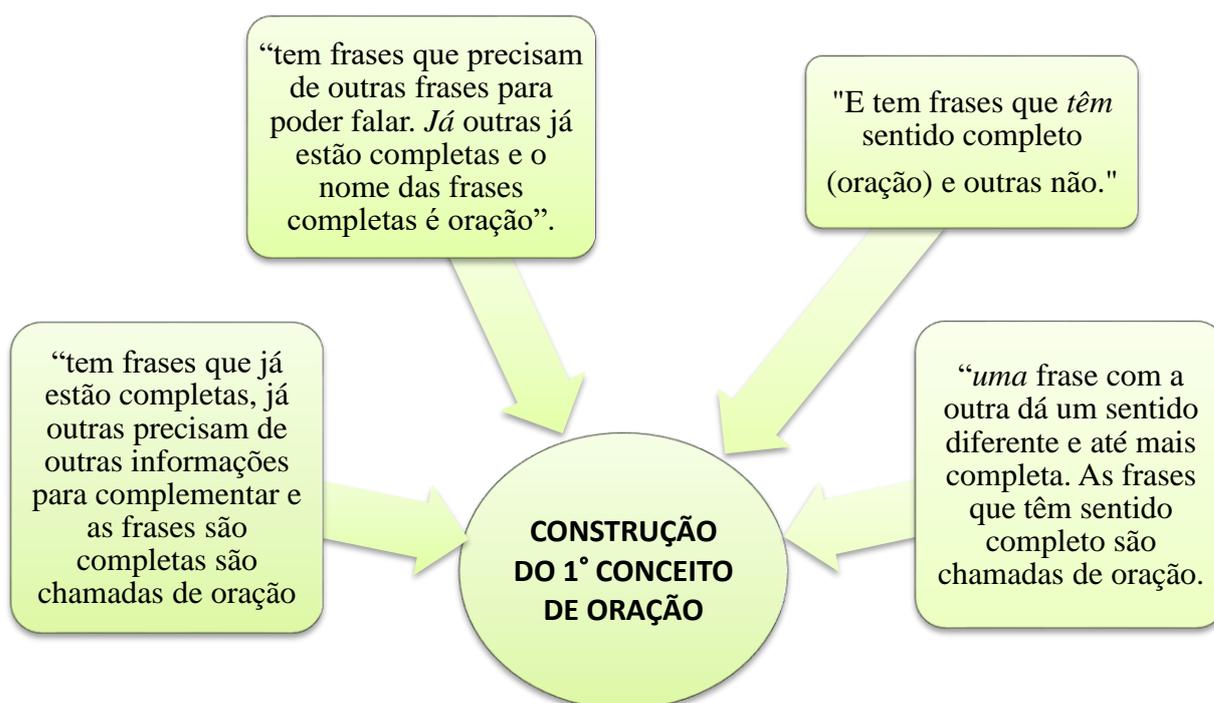
Reconhecemos que a terminologia gramatical mostrou que, dependendo do contexto, possui um potencial na reflexão sobre a língua. Foi o que visualizamos, por exemplo, quando

as nomenclaturas “singular e plural” foram usadas por Augusto com o propósito de exemplificar o que seria um critério de análise das sentenças. Por outro lado, o uso de “frases exclamativas” e “presente/passado” foi recuperado com o intuito de auxiliar na manipulação das diferentes sentenças linguísticas e no seu agrupamento. Já o uso da terminologia “ponto de interrogação” foi feito para esclarecer que os sentidos de uma frase podem ser modificados quando mudamos os sinais de pontuação; assim, nesse contexto, ela foi usada com o objetivo de apresentar explicações acerca do funcionamento da língua.

Vimos, portanto, que a terminologia gramatical foi mobilizada pelas crianças em três contextos diferentes: como um recurso de exemplo; como um recurso de análise e manipulação da língua e como recurso de explicação do funcionamento da língua. Entendemos, neste sentido, que o uso de linguagem específica para falar sobre a língua encobre níveis distintos de reflexão metalinguística.

Reafirmamos, também, que boa parte das reflexões linguísticas produzida pelas crianças está atrelada a conhecimentos de natureza semântica e, num movimento constante de busca de sentidos para o funcionamento da língua, elas vão fundamentando as suas reflexões gramaticais, movimento que também foi percebido na primeira cena desse episódio. O organograma a seguir explicita as elaborações das crianças acerca do conceito de oração sistematizado até esse ponto de nossas análises.

Imagem 24 - Organograma 2 (dois)



5.1.3 Cena 3 (três): Da observação de frases aceitáveis e não aceitáveis ao conceito de concordância e à produção de sentido

Esta cena integra a sétima aula da SD e a segunda em que estamos analisando as sentenças linguísticas (SDG).

A SITUAÇÃO: Para esta aula, está prevista a continuação das atividades de observação da língua, com o objetivo de analisar sentenças linguísticas que podem ser consideradas aceitáveis e as que podem ser consideradas não aceitáveis. Consideramos, para a nossa análise, como frases não aceitáveis aquelas que não seguem as regras da gramática normativa da língua. Portanto, as orações que não possuem concordância entre os termos, que não apresentarem uma ordem adequada de seus termos que lhes garantam sentido e também as que apresentarem problemas de coerência semântica serão consideradas não aceitáveis. Salientamos que essa proposta e análise está embasada nas perspectivas de Camps (1988), quando propõe atividades de observação da língua para crianças entre oito e 10 anos de idade. Nessa aula, as crianças são organizadas em grupos; porém, os grupos não são os mesmos das atividades anteriores. Elas recebem o segundo Protocolo de Observação para que possam fazer o registro de suas conclusões. Também serão utilizados os *tablets* para as gravações. Tão logo recebem o protocolo, preenchem coletivamente as primeiras informações. A turma parece bastante agitada; há muita conversa entre os grupos. Os alunos recebem envelopes com as sentenças, sendo que a ordem é separá-las em dois grupos: frases aceitáveis e frases não aceitáveis. As crianças demonstram interesse pela atividade, tentam organizar o *tablet* em suas mesas, discutem entre elas qual é o melhor lugar para deixá-lo. Professora e pesquisadora auxiliam nessa tarefa e nas dúvidas que apresentam em relação à proposta de trabalho. Os grupos analisam, coletivamente, as sentenças, classificando-as em aceitáveis e não aceitáveis. Para as sentenças não aceitáveis, os grupos deverão encontrar as razões pelas quais, assim, consideram-nas. Após as discussões e as observações dos grupos, as crianças selecionaram três critérios: combinação entre as palavras; falta de sentido e desordem dos elementos da frase. As crianças retomam o Protocolo de Observação e registram as suas conclusões nele” (Diário de Campo, 03/11/2016).

Quadro 2: Material analisado pelas crianças⁷¹.

Pedro Malasartes monta um plano antes de fazer a travessura.
O comportamento de Pedro Malasartes é de um menino normal, só que um pouco mais travesso e muito safado.
O jeitinho brasileiro é uma maneira de enganar as pessoas.
Eu acho o jeitinho brasileiro errado, porque quem faz o jeitinho não pensa nas outras pessoas.
O jeitinho brasileiro é um jeito de se safar de um problema.
Eu acho que o jeitinho é errado porque prejudica as outras pessoas.
E para mim também é uma coisa ruim, porque tem gente que as pessoas que mente para as pessoas que roubam de outras pessoas.
As artimanhas que ele fazia enganava todo mundo.

⁷¹ Boa parte do material foi extraído das produções escritas pelas crianças.

As duas história consegui enxergar as característica que são confiante que se faz um plano sabe que vai dar certo.
Eu acho que é errado a atitude de Pedro Malasartes, porque enganar as pessoa é super errado.
Acho que é errado fazer o jeitinho porque é errado faz ruim para você e outras pessoas.
Eu acho um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras.
As história sempre tem alguma coisa para discutir e também são inventada.
Eu acho isso e é legal e ele nem sempre a história é legal e repete algumas histórias e ele engana.
Enganador muito era Pedro Malasartes.
As pessoas apronta muito Pedro Malasartes e engana.
Ele rouba para ficar rico e para ganhar rico, não se importa ele engana pessoas.
Pedro Malasartes as atitudes muito boas eu não acho.

296.Professora: Certo? Então, olha só! Depois que eu entregar os envelopes pros grupos, vocês vão, de novo, observar as frases que nós temos no grupo e dividi-las em dois grupos/

297.Professora: (...) Vocês vão receber de novo um envelope com frases em tiras. Neste envelope, vocês têm frases misturadas, certo? Existe, aqui dentro, frases que eu possa es/ que estão estruturadas de forma que eu considere aceitáveis, ou seja, são frases que eu posso ler, entender, que estão corretas (pra mim) utilizar no texto.

298.Professora: (Entendeu?) poderiam ser completas. Se eu colocasse elas no texto, eu entenderia direitinho.

299.Luiza: Então, tipo de frases que não precisa de outras?

300.Professora: Ahm... Ou frases que tenham um sentido/ quando eu tô lendo, por exemplo, eu observo o sentido da frase, ela não tem problema na organização da frase. Ok?

301.Professora: Tem outras frases que/ que não são aceitáveis. Ou seja/

302.Professora: {...} frases que não são aceitáveis, ou seja, se eu fosse ler aquela frase no texto, ela teria algum problema. Eu não conseguiria entender, eu não conseguiria entender o que estaria sendo dito, ok?

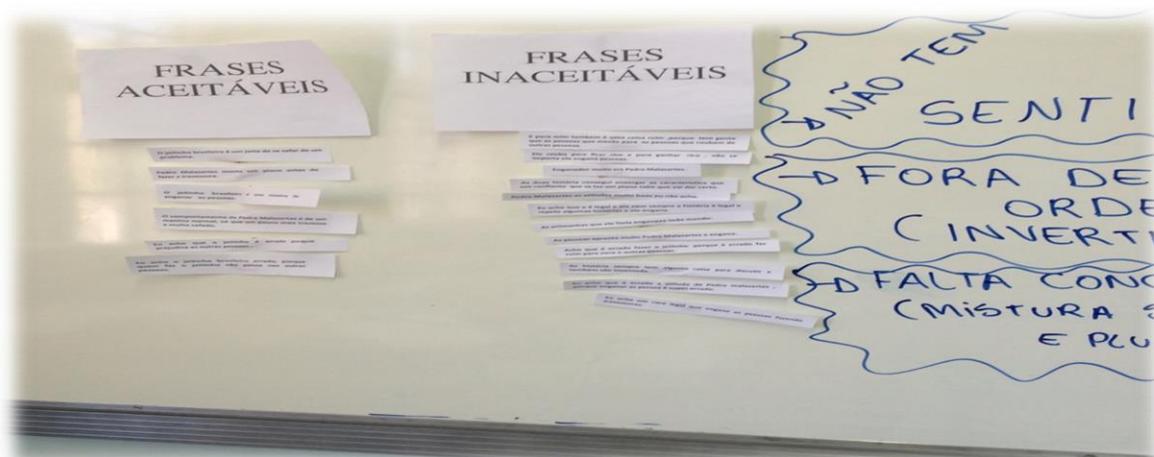
(...)

303.Professora: Então, tem dois tipos de frases: um tipo que /.../ texto e outro tipo que não é tão claro pra mim entender, ou que tem algum problema na escrita dessa frase. Tá? Quem receber ((mostrando os envelopes)) vai poder ligar seu *tablet*, {...} ((começa a entregar os envelopes, um para cada grupo)).

(...)

((A professora entrega os *tablets* para os grupos que estavam sem, enquanto alguns grupos já retiraram as frases do envelope e estão fazendo a leitura delas. Durante o tempo em que as crianças realizam a atividade, a professora e a pesquisadora passam de grupo em grupo para auxiliá-los)).

Imagem 25 - Frases aceitáveis e não aceitáveis



Fonte: Acervo da pesquisadora
 ((O grupo seis parece ter tido a ideia de registrar, com o *tablet*, a forma como organizou as frases)).

Imagem 26 - Crianças filmando atividade no tablete



Fonte: Acervo da pesquisadora

304.Professora: ((após cerca de seis minutos)) Pessoal! Quem conseguiu separar ((algumas crianças levantam a mão)) escreve lá na sua folhinha, como que separou as frases, como que organizou os dois grupos. Ok? Um minutinho e a gente conversa. E aí, conseguiram? ((pergunta ao grupo 6)).

((A professora volta a passar pelos grupos e, após uns três minutos, retoma a palavra)) Os grupos conseguiram separar as suas frases de dois jeitos, em dois grupos. Quem já conseguiu escrever o porquê que sepa(rou)/. Gabi e Leandro!/ (...) e me ajudem a pensar... Quem gostaria de ler para nós/

305.Henrique: Eu leio ((ele e outros colegas levantam a mão)).

306.Professora: (...) de que forma ficou a separação das suas frases?

((Henrique continua com a mão erguida)).

307.Henrique: ((fica em pé, movimentando-se no lugar)) As não aceitáveis são /.../.

(...)

308.Henrique: /.../ nós não fizemos ordem... Nós separamos um grupo das frases que não são aceitáveis, e um segundo das que têm sentido.

309.Professora: Tá! Então, vamos fazer assim: o grupo de vocês vai me ajudar... Vai me ajudar a separar... A separar as frases. Ok? ((pega tiras com as frases)).

(...)

310.Professora: {...} Só vou anotar aqui pra mim não esquecer... Me ajudem, então! Henrique, qual foi a primeira frase que vocês colocaram como aceitável?

311.Henrique: Ahm... “O jeitinho brasileiro é um jeito de safar de um p(r)oblema, problema”.

312.Professora: O jeitinho brasileiro é um jeito de escap(ar)/ de se safar de um problema? ((procura pela ficha que contém a frase lida pelo aluno)).

313.Henrique: É!

(...)

314.Professora: Essa é aceitável?

315.Henrique: É! É aceitável! ((faz um sinal de positivo com o polegar)).

(...)

316.Henrique: “Eu acho um cara legal, que engana as pessoas fazendo travessuras” ((fica em pé, remexendo-se durante a leitura)).

317.Luiza: Eu acho um cara, o quê?

318.Henrique: Um cara legal... Que engana as pessoas fazendo travessuras.
 ((Luiza e Gabriela verificam a frase no grupo)).

Imagem 27 - Grupo de alunos na atividade de análise das frases aceitáveis e não aceitáveis



Fonte: Acervo da pesquisadora

319.Professora: Tá! Henrique, qual é a outra?

320.Henrique: “Pedro sempr(e)/ A história sempre tem /.../.

321.Professora: Pessoal! Não mudem a de vocês. Não mudem as de vocês. Escutem o grupo cinco, porque eu não tô dizendo que tá correto o grupo e nem que tá errado. Eu só tô escutando o grupo /.../ ((fixa a frase no quadro)). Então, não mudem as de vocês. Ok? Grupo, continua...

322.Henrique: “Pedro Malasartes /.../.

323.Professora: Pedro Malasartes monta um plano de /.../, tá? ((encontra a frase)) Que é a outra?

324.CNI do grupo 5: “Eu acho que é errada a atitude do Pedro Malasartes, porque enganar as pessoa é super errado.

(...)

325.Henrique: “O jeitinho brasileiro é um jeito de enganar as pessoas”.

326.Professora: ((encontra a frase)) ok? Próximo...

327.Luana: “O comportamento de Pedro Malasartes é de um menino normal, só que um pouco mais /.../ e muito safado”.

328.Henrique: “Eu acho que o jeitinho brasileiro é errado, porque prejudica as outras pessoas”.

329.Luana: “Eu acho o jeitinho brasileiro errado, porque quem faz o jeitinho não pensa nas outras pessoas”.

330.Professora: As outra são as não aceitáveis.

331.Luana: É!

(...)

332.Luís: Eu coloquei que assim: “Eu acho o jeitinho brasileiro errado, porque quem faz o jeitinho não pensa nas outras pessoas”.

(...)

333.Professora: Sentem um pouquinho, meninas. Só deixem eu terminar... Só tem um detalhe... Vamos fazer um pouco diferente. Pxiuu! Em vez dos grupos falarem comigo, vou fazer o seguinte... Eu vou perguntar sobre as frases, e a gente vai conversar porque que elas estão de um lado ou de outro, tá? O grupo que quiser falar/

334.Professora: Pxiuu! (...) ergue a mão e a gente conversa. Então, olha só... Eu vou seguir a/ Gabi só um pouquinho! ((a aluna estava em pé, passando as mãos sobre as frases que a professora havia colado no quadro))/
 (...) eu vou seguir a divisão do grupo cinco, mas a gente vai conversar sobre essa divisão. O grupo cinco colocou:

“O jeitinho brasileiro é um jeito de se safar de um problema”. Algum grupo não concorda que essa frase é aceitável? Não concorda? Todo mundo concorda?

Imagem 28 - Professora analisando as frases coletivamente com a turma



Fonte: Acervo da pesquisadora

335.Professora: Tá! “O jeitinho brasileiro é um jeito de se safar de um problema”. Todo mundo concorda que é aceitável?

336.Turma: ((em coro)) SIIIIIMMMM!

337.Professora: Por quê?

338.Luiza: Porque ela tá escrita de maneira certa.

339.Professora: Porque ela tá escr(ita)/

340.Luiza: E tá completa!

341.Professora: ((balança a cabeça afirmativamente)) E tá comple(ta)/

(...)

342.Gabriela: E (tem um sentido só). (inaudível) ((gesticula bastante, enquanto fala)).

(...)

343.Professora: A Gabi trouxe uma.../ a Luiza disse que tem sentido, que tava completa, por isso que tá correta. E a Gabi complementou com uma ideia muito legal, ela disse assim... Repete pra nós Gabi...

344.Gabriela: Que não tem nem singular e nem plural misturado com outros/

345.Professora: Que a frase concorda, então.

346.Gabriela: Sim!

347.Professora: Que ela tem uma concordância ó, ou ela tá no plural, ou ela tá no singular.

348.Luiza: Porque se tá misturada não fica (certa).

349.Professora: Não fica (certa na leitura). Isso aí!

350.Professora: “Eu acho um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras”. E aí? Essa frase: eu acho um cara legal fazendo, que engana as pessoas fazendo travessuras. Será que essa frase tá legal?

351.Algumas crianças: Nããão!

352.Professora: Alguém/ alguém acha que ela é não aceitável?

((Algumas crianças levantam a mão)).

353.Professora: “Eu acho um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras”.

354.Professora: E aí? Marina... Marina, explica pra nós, por que o teu grupo acha que não é aceitável?

355.Marina: Poooorque/ é uma frase que não deveria ser aceitável, mas em vez do quê, ele deveria usar porquê ele engana as pessoas e tipo/.../.

356.Professora: Tá! Teria /.../ uma última palavra pra deixar a frase mais aceitável? Gabi... “Eu acho um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras”.

357.Professora: Próxima...! “As histórias sempre têm alguma coisa para discutir e são invent/ e são inventada”.

(...)

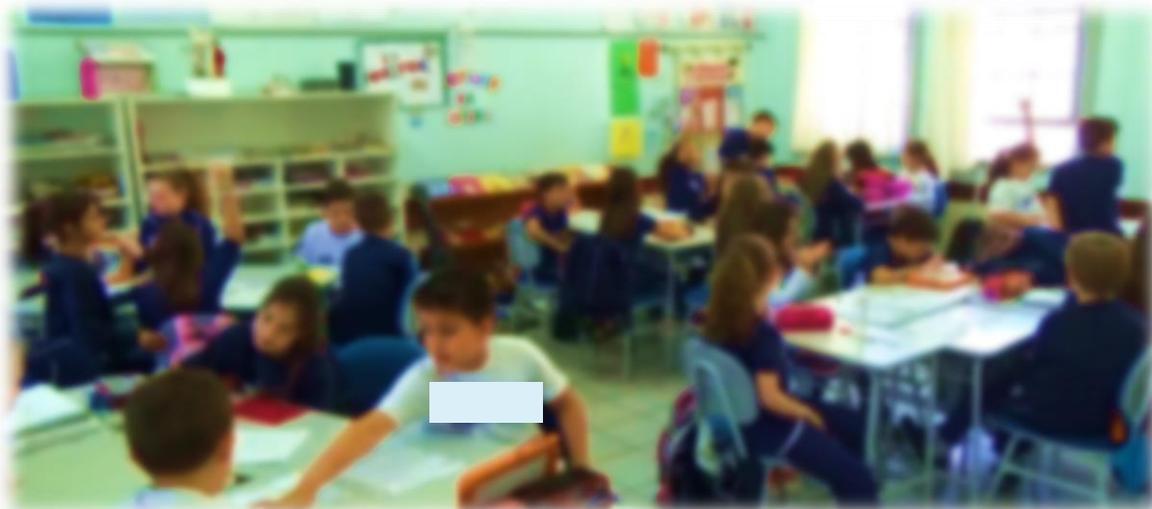
358.Professora: Essa frase é aceitável?

359. Algumas crianças: ((levantam a mão)) Não! Não! Não! Não! Não! ((alguns dizem em tom de brincadeira))

360. Professora: Sério! Essa frase é aceitável?

361. Algumas crianças: ((levantam a mão)) Não! Não! Não!

Imagem 29 - Grupos de trabalho analisando as frases aceitáveis e não aceitáveis



Fonte: Acervo da pesquisadora

362. Professora: Sério! Tá! Gabi...

363. Gabriela: /.../ inventa-da, teria tido o S, /.../ no plural.

364. Professora: Iiiiisso! Que a frase não tá concordando... Eu tenho um elemento no plural e outro no singular. Então, não tá correto. Próxima: “Pedro Malasartes monta um plano de fazer a travessura”. E aí? Essa frase/ desculpa, antes de fazer a travessura, tá correta ou não tá correta?

Imagem 30 - Professora organizando as frases no quadro



Fonte: Acervo da pesquisadora

365. Algumas crianças: Tá correta... Correta.

366. Professora: ((organiza a frase no quadro)) A outra... “Eu acho que é errado a atitude de Pedro Malasartes, porque enganar as pessoas é super errado”.

367. Algumas crianças: ((erguem a mão)) É errado.

368. Professora: Por que que é errado? Grupo do Leandro...

370.Leandro: Porque ele, ele acha que tá errada a atitude de Pedro Malasartes.

371.Professora: E, depois, eu explico ainda, dizendo de porquê tá errado, muito bem!/
(...)

372.Luiza: ((no seu grupo, aponta com o lápis para o protocolo de pesquisa)) Enganar as pessoas é errado, muda/

Imagem 31 - Luiza mostrando ao grupo a frase não aceitável



Fonte: Acervo da pesquisadora

373.Professora: Agora, vamos ver a que o primeiro grupo colocou como não aceitável, vamos ver por quê? Primeeeeeira. ((a professora retira do quadro a primeira frase que havia sido colada na coluna das não aceitáveis e faz a leitura)).

Imagem 32 - Professora muda frase de lugar



Fonte: Acervo da pesquisadora

374.Professora: “E para mim, também é uma coisa ruim, porque tem gente que, as pessoas que mente para as pessoas que roubam de outras pessoas”.

375.CNI: É errada.

376.Professora: Tá! E, por que que essa frase, então tá errada?.

(...)

377.Professora: Tá! Mas além disso... Ela/ mas o que que tá errado?

378.Amanda: Não diz o que que é a coisa.

379.Professora: Não diz o que que é a coisa.

380.Roberto: E também confunde /.../.

381.Professora: Confuuunde... Oi?

(...)

382.Professora: Não tem muito sentido... Repito: “E, para mim, também é uma coisa ruim, porque tem gente que, as pessoas que mente para as pessoas que roubam de outras pessoas”.

383.Francisco: Tá errado.

384.Professora: A Isadora disse pra nós que, então, essa é uma frase errada porque ela não tem sentido ((faz o registro no quadro)).

Imagem 33 - Professora registra no quadro sentença que foi considerada errada



Fonte: Acervo da pesquisadora

(...)

385.Professora: {...} Segunda: “Ele rouba para ficar rico e/ e para ganhar rico, não importa se ele engana as pessoas”.

386.CNI: Tá completamente errada.

387.Professora: Henrique!

388.Henrique: Porque ele fala aqui ((olha para as frases que o grupo organizou))

Imagem 34 - Henrique observando as frases organizadas pelo grupo



Fonte: Acervo da professora

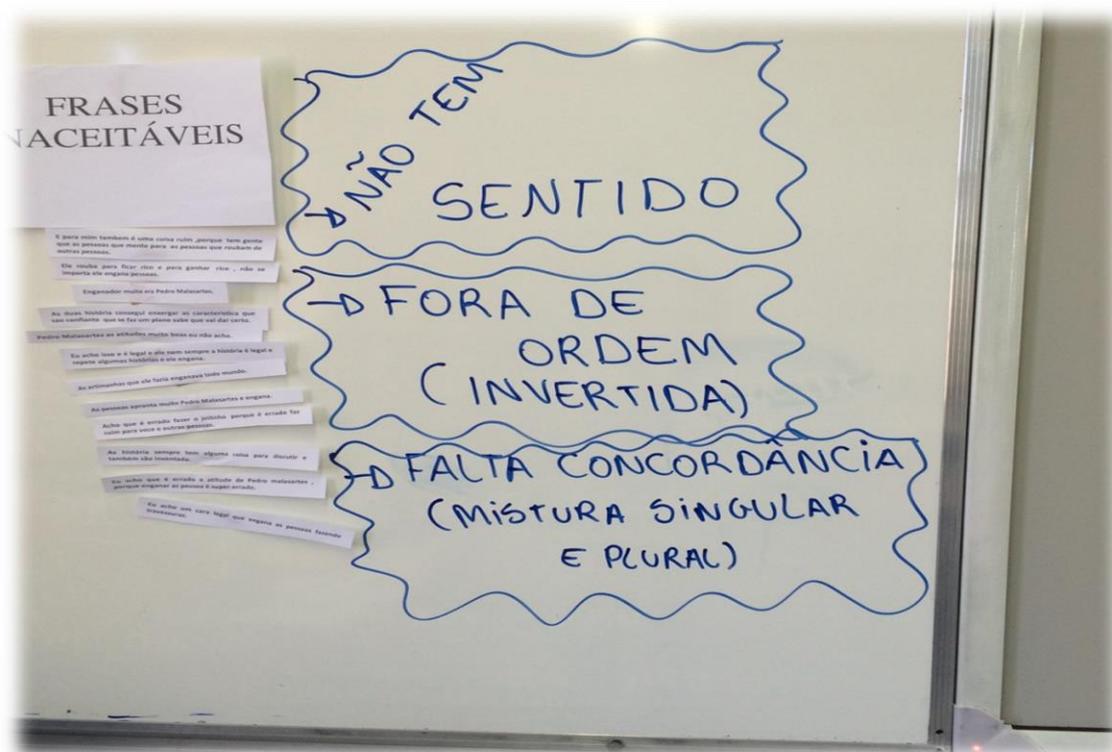
- 389.Luana:** Para ganhar rico.
- 390.Henrique:** Para ganhar rico.
- 391.Professora:** Tá! Então, a gente pode dizer também que tá errado porque não faz sentido?
- 392.Algumas crianças:** É...
(...)
- 393.Professora:** “Enganador muito era Pedro Malasartes”.
- 394.CNI:** Errado!
((várias crianças levantam a mão)).
- 395.Professora:** É não aceitável. Tá! Por quê?
(...)
- 396.Camila:** Porque tá invertida.
- 397.Professora:** ((confirma)) Tá invertiiida! Então, vamos colocar que ela tá fora de ordem? ((começa a registrar no quadro)).
- 398.Francisco:** /.../ invertido!
- 399.Professora:** Iiiiisso! Tá fora de ordem, a frase tá invertida.
- 400.Professora:** Outra: “As duas história, consegui enxergar as características que são confiante, que se faz o plano, sabe que vai dar certo”.
((várias crianças levantam a mão, pedindo a palavra)).
- 401.Roberto:** Porque também /.../ no singular e /.../.
- 402.Professora:** Também tem problema sentido e confunde o plural com o singular. Quando a pessoa confunde o plural com o singular, e essas palavras não/ como é que podemos chamar isso?
- 403.Gabriela:** Eu não sei bem como é que se chama, mas é uma pessoa que tem um /.../ tem gente que fala isso, ou por costume.
- 404.Professora:** Isso!
- 405.Gabriela:** Esquece de usar o... O...
- 406.Professora:** O plural.
- 407.Gabriela:** O plural.
- 408.Gabriela:** /.../ fala, ahm... Por exemplo: essa pessoas são muito lega/
- 409.Professora:** Legal.
- 410.Gabriela:** Legal.
- 411.Professora:** Agora... Se for na escrita que eu for fazer isso e eu troco o plural... Eu não coloquei o plural das palavras, tá faltando o que nessa frase?
- 412.CNI:** Um S.
- 413.Professora:** Não! Um S! Mas como é que eu posso chamar/
- 414.CNI:** Singular!
- 415.Professora:** Sim! Mas quando as palavras... Quando /.../ o plural, eu digo que as palavras não combinam ou, mais corretamente, que elas não concordam. Na frase, falta concordância ((registra no quadro)).
- 416.Professora:** {...} “Pedro Malasartes, atitudes muito boas eu não acho”. E aí, errada por quê, Vanessa?
- 417.Vanessa:** Porque ela tá fora de ordem.
- 418.Professora:** Fora de ordem.
- 419.CNI:** /.../ ao contrário.
- 420.Professora:** ((passa para a próxima frase)) “Eu acho isso e é legal, e (ele) nem sempre a história é legal e repete algumas histórias (e ele engana)”.
- 421.Algumas crianças:** ((levantam a mão)) Errado! E é errado!
- 422.Professora:** Por quê, Henrique?
- 423.Henrique:** /.../ não faz sentido.
- 424.Professora:** Não faz sentido.
- 425.Professora:** ((passa para a frase seguinte)) “As artimanhas, que ele fazia, enganava todo mundo”.
- 426.Henrique:** Tá errado!
- 427.Professora:** Por quê?
- 428.Henrique:** (Tá errado, porque não fala quem que faz isso).
- 429.Luiza:** (/.../não tem nenhum erro na frase).
- 430.Professora:** E aí? Me ajudem... “As artimanhas, que ele/”
(...)
- 431.Professora:** Qual é?... Quem colocou que tá certa?
((Algumas crianças levantam a mão)).
- 432.Professora:** Quem colocou que tá errada?
((Algumas crianças levantam a mão)).
- 433.Professora:** Que que vocês viram que tá de errado nessa frase?

- 434.Roberto:** Prô! ((levanta a mão)) Faltou um (m).
- 435.Professora:** Aonde?
- 436.Roberto:** Nnn... Ham... No enganava..
- 437.Professora:** Isso aí! O que que acontece? /.../ de concordar. Enganaaa-VAM! É um erro /.../, né Roberto, mas é um erro que acontece bastante.
- 438.Professora:** Agora, outra! “As pessoas apronta muito. Pedro Malasartes engana”. ((Algumas crianças pedem a palavra)).
- 439.Professora:** E aí? É errada, por quê?
- 440.Eduarda:** /.../ plural. ((a grande maioria da turma permanece com a mão erguida)).
- 441.Roberto:** Fora de ordem! Sem sentido!
- 442.Professora:** Tem falta de plural. Está fora de ordem... Sem sentido. Essa aqui é /.../. ((Risos da pesquisadora)).
- 443.Professora:** A outra... “Acho que é errado fazer o jeitinho, porque errar faz ruim pra você e outras pessoas”. ((Algumas crianças levantam a mão e Luiza, além de erguer a mão, fica em pé)).
- 444.Luana:** Não tem sentido que porque, “errar faz ruim pras pessoas” não tem sentido...
- 445.Luiza:** Errar faz MAL pras pessoas.
- 446.Professora:** Exatamente!
- 447.Professora:** Iiiiisso! ((passa para a frase seguinte)) “As histórias sempre têm alguma coisa para discutir e também são inventada”. ((Algumas crianças já levantam a mão)).
- 448.Professora:** Por que que tá errada?
- 449.Roberto:** Ah! Faltou um S.
- 450.Marina:** Porque /.../ e é aS históriaS.
- 451.Professora:** Isso! Não concorda.
- 452.Professora:** E a última... “Eu acho que errada a atitude de Pedro Malasartes, porque enganar as pessoa é super errado”.
- 453.Professora:** Mas tá errada, por quê?
- 454.Luiza:** Tá certo, prô! Tá certo!
- 455.Henrique:** As pessoas...
- 456.Luiza:** Ah! Porque faltou um S nas pessoas.
- 457.Professora:** Falta um S e a explicação também não /.../ sentido. (...)
- 458.Professora:** Oi?... Entre essas... Entre essas (doze) frases que vocês colocaram como erradas, vocês me disseram que elas estão erradas, por quê? ((olha para os registros que fez no quadro)).
- 459.Luiza:** Não tem sentido.
- 460.Professora:** Porque não tem sentido.
- 461Luiza:** e tem falta de concordância.
- 462.Professora:** Isso! Que é a concordância, né? ((registra no quadro)) “Mistura-se /.../ plural”. Agora, rapidinho, na mesa de vocês, vocês vão colocar dentro do envelope, de volta, as frases aceitáveis e vão dividir o grupo NÃO aceitável em: um grupo que não tem sentido; um grupo que tá fora de ordem; e um grupo que falta concordância. Certo? (...)

A professora passa pelos grupos que discutem e trabalham na atividade proposta. Algumas crianças procuram pela professora e lhe fazem perguntas (Diário de Campo, 03/11/2016).

Naquele momento, os grupos reorganizaram as frases não aceitáveis considerando os critérios que encontraram: **sem sentido, falta de combinação entre as palavras e palavras fora da ordem adequada**. Também fizeram o registro escrito no Protocolo de Observação número 2 (dois), considerando as conclusões a que chegaram. As imagens a seguir apresentam a separação que as crianças realizaram e as justificativas que encontraram para classificar algumas frases como não aceitáveis

Imagem 35 - Frases não aceitáveis



Fonte: Acervo da pesquisadora

REGISTRO DOS PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO NÚMERO 2 (dois) – RESULTADOS PARCIAIS E CONCLUSÕES DOS GRUPOS

Imagem 36 - RCPO 2.1

<p>Conclusão do grupo (resultados parciais):</p> <p>Nós separamos em grupos de frases que são aceitáveis e extra de frases inaceitáveis. Depois separamos as inaceitáveis em 3 grupos com frases sem sentido e as que não tinham concordância.</p>
<p>Após a discussão sobre os resultados da pesquisa, percebemos que as frases não sempre pedem ser iguais, pois elas são diferentes e pedem coisas diferentes de sentido se eu quiser que sejam entendidas a que eu entendi também que estavam com concordância e conforme o sentido.</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 37 - RCPO 2.2

Conclusão do grupo (resultados parciais):

Os dois grupos separados da frase acionam:

no 1º grupo tem as frases não acionadas e no 2º grupo tem as frases que tem sentido (ou acionadas).

Depois dividimos as frases em 3 grupos: as que acionam as frases em sentido e as frases que não acionam e plural feitas.

Após a discussão sobre os resultados da pesquisa, percebemos que existem frases que não dão sentido em um tipo de frase por separado. Muitas vezes existe tipo de frases e para as pessoas entenderem frases é necessário cuidar do sentido da frase e a concordância.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 38 - RCPO 2.3

Conclusão do grupo (resultados parciais):

Os dois grupos, divididos as frases em 2 grupos:

1º - frases acionadas -

2º - inacionadas.

3º - inacionadas em três grupos frases sem sentido frases acionadas sem inacionadas.

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que existem frases que não dão sentido em um tipo de frase por separado. Muitas vezes existe tipo de frases e para as pessoas entenderem frases é necessário cuidar do sentido das frases e a concordância e a organização.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 39 - RCPO 2.4

Conclusão do grupo (resultados parciais):

No 1º grupo a gente falou as frases acriticas (que quando a gente lê a gente entende) e no 2º grupo nós falamos as frases acriticas (que quando você lê dá pra entender).

• Depois nós separamos as frases acriticas no primeiro grupo a gente falou as frases que não tem sentido, no 2º grupo nós falamos as palavras que tem frases que tem plural e singular juntas e no 3º grupo a gente falou as frases que não tem sentido.

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que para poder escrever uma frase que toda mundo entenda tem que escrever com concordância verbal e com plural e singular mesmo numa frase.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 40 - RCPO 2.5

Conclusão do grupo (resultados parciais):

O nosso grupo separou as frases em dois grupos:

- O primeiro grupo tem frases que estão escritas de maneira correta.
- O segundo grupo tem frases que estão escritas de maneira incorreta.

Depois separamos as frases incorretas em 3 grupos: frases sem concordância, sem sentido e as que não fazem sentido.

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que para escrever uma frase que todo mundo entenda tem que escrever com concordância verbal e com plural e singular mesmo numa frase.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transposição dos Registros dos Protocolos de Observação: RCPO 2.1/ RCPO 2.2/ RCPO 2.3/ RCPO 2.4/ RCPO 2.5 Imagens 36, 37, 38, 39 e 40.

RESULTADOS PARCIAIS	CONCLUSÕES DO GRUPO
“Nos separamos em grupos de frases que são aceitáveis e outro de frases inaceitáveis. Depois, separamos as inaceitáveis em 3 (três) grupos. Com frases sem sentido e as que não tinham concordância.” (RCPO 2.1)	“as frases nem sempre podem ser iguais, pois elas são diferentes e podem variar o sentido. Se eu quiser que alguém entenda o que eu escrevi, tenho que escrever com concordância e conforme o sentido” (RCPO 2.1.)
“O meu grupo separou as frases assim: no 1º (primeiro) grupo tem as frases não aceitáveis e no 2º (segundo) grupo tem as frases que tem sentido (ou aceitáveis). Depois, dividimos as inaceitáveis em 3 (três) grupos, as sem sentido e as frases ao contrário e as frases com singular e plural juntos.” (RCPO 2.2)	“ <i>existem</i> vários tipos de frases inaceitáveis e para as pessoas entenderem as frases é <i>necessário</i> cuidar o sentido e a concordância da frase”. (RCPO 2.2)
“Nosso grupo dividiu as <i>frases</i> em 2 (dois) grupos: 1º (primeiro) <i>frases</i> aceitáveis, 2º (segundo) inaceitáveis, 3º (terceiro) inaceitáveis em três grupos frases sem sentido ao contrário sem concordância. (RCPO 2.3)	“existem palavras que não dão <i>certo</i> em um tipo de texto por variados motivos. <i>Existem</i> tipos de frases e para as pessoas entenderem frases é necessário cuidar o sentido das palavras (,) concordância e a organização” (RCPO 2.3)
“No 1º (primeiro) grupo, a gente botou as frases <i>aceitáveis</i> (que quando a gente lê a gente (e)entende) e, no 2º (segundo) grupo, nós botamos as frases aceitáveis (que quando você lê dá pra entender). Depois, nós dividimos as frases inaceitáveis; no 1º (primeiro) grupo, a gente botou as frases que não têm sentido, no 2º (segundo) grupo, nós botamos as palavras que têm frases que têm plural e singular juntas e, no 3º (terceiro) grupo, a gente botou as frases que estão sem sentido.”(RCPO 2.4)	“para poder escrever uma frase que todo mundo entenda(,) tenho que escrever com concordância, ordem e sem plural e singular numa única frase.” (RCPO 2.4)
“O nosso grupo separou as frases em dois grupos. O primeiro grupo tem frases que estão escritas de maneira correta. O segundo grupo tem frases que estão escritas de maneira incorreta. Depois separamos as frases inaceitáveis em 3 (três) grupos: frases sem concordância, sem sentido e ao contrário. “(RCPO 2.5)	“existem vários tipos de frases e para as pessoas entenderem as frases é preciso escrever com concordância e de acordo com o seu sentido.” (RCPO 2.5)

Na cena 3 (três), observamos movimentos de reflexão sobre a língua que aconteceram no trabalho coletivo, na discussão entre os grupos e na exposição oral e escrita das reflexões produzidas. A nossa análise, nessa cena, tem como **categoria central a oração a partir de três elementos: estrutura, concordância e sentido (conteúdo semântico)**.

A professora iniciou o trabalho explicando à turma o que seria feito e o material que receberiam (turnos 297 e 298). Luiza, para dizer da atividade que deveriam realizar, numa postura colaborativa, acionou uma definição explorada anteriormente, manifestando apropriação de um conhecimento gramatical construído em outro momento, quando elaboraram as primeiras ideias sobre *oração*. Neste sentido, ela afirmou: “*Então, tipo de frases que não*

precisa de outras?” (turno 299). Luiza, ao expressar-se, sinalizou o conceito de oração explorado com a turma, conforme análises desenvolvidas na segunda cena desse episódio.

Destacamos que, naquele momento inicial, não houve um envolvimento no diálogo por parte das crianças, já que a professora apresentou as explicações que considerava importante para que a atividade fosse realizada. Ela dirigiu a atenção das crianças para a organização das frases e para a tarefa de classificarem-nas em aceitáveis ou não (turnos 297, 298, 300 e 301). Ao orientar as crianças, a professora definiu frases aceitáveis como aquelas que podem ser lidas, compreendidas e corretas para serem utilizadas em um texto (turno 297). Além disso, definiu frases aceitáveis como as que são “completas” quando colocadas em um texto (turno 298). Seguiu a explicação e afirmou ainda que as frases aceitáveis são as que têm sentido, mas também chamou a atenção para a organização da frase (turno 300).

Essas definições apresentadas pela professora denotam uma tensão entre dois critérios, um deles que vincula aceitabilidade a “sentido” e o outro, à “estrutura” da oração. Ao apresentar à turma o que seriam as frases não aceitáveis, a professora pontuou tratarem-se de frases que, na leitura, apresentariam algum “problema”: “[...] *ela teria algum problema. Eu não conseguiria entender, eu não conseguiria entender o que está sendo dito*” (turno 302), –dando destaque ao critério de “sentido”.

Após as orientações da professora, as crianças trabalharam na atividade por aproximadamente dez minutos. Não houve solicitação de mais tempo por parte das crianças e elas realizaram-na com agilidade e prontidão. Assumiram o papel de “observadoras” da língua com bastante destreza e envolvimento.

Henrique foi o primeiro aluno a apresentar o trabalho feito pelo grupo (turnos 306 a 28). A professora ouviu e acolheu atentamente as ideias elaboradas pelo grupo, sem fazer questionamentos acerca da divisão apresentada por eles. Henrique iniciou a sua exposição destacando como as frases foram agrupadas: “*.../ nós não fizemos ordem... Nós separamos um grupo das frases que não são aceitáveis, e um segundo das que têm sentido*” (turno 308). Henrique utilizou a expressão “das que têm sentido” como sinônimo para frases aceitáveis. O grupo, ao realizar a análise, não dirigiu o olhar para a estrutura das sentenças, mas para o conteúdo apresentado em cada uma delas, portanto, acionaram critérios de natureza semântica. O conhecimento gramatical que estava sendo apresentado por Henrique apontou que os procedimentos de análise foram pautados em justificativas sobre o significado que as frases denotam.

Foram definidas pelo grupo como aceitáveis as seguintes sentenças: “*o jeitinho brasileiro é um jeito de se safar de um problema*”; “*Eu acho um cara legal, que engana as pessoas fazendo travessuras*”; “*As história sempre tem alguma coisa para discutir e também são inventada...*”; “*Pedro Malasartes monta um plano antes de fazer a travessura.*”; “*O jeitinho brasileiro é maneira de enganar as pessoas*”; “*o comportamento de Pedro Malasartes é de um menino normal, só que um pouco mais travesso e muito safado*”; “*Eu acho que o jeitinho é errado porque prejudica as outras pessoas*”. (turnos 311, 316, 320, 325, 327, 328 e 329).

Verificamos que esse agrupamento mostra que o critério definido para considerá-las aceitáveis foi o critério semântico, uma vez que não reconheceram como não aceitável, por exemplo, a sentença “*As história sempre têm alguma coisa para discutir e também são inventada*”, que, do ponto de vista da gramática normativa, apresenta desvios sintáticos. A sentença “*Eu acho um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras*” (turno 316), no entanto, causou estranhamento para colegas. Luiza, componente de outro grupo, tão logo Henrique expôs a sentença como aceitável, questionou-o: “*Eu acho um cara, o quê?*” (turno 317). A pergunta de Luiza apontou para uma incerteza no que se refere à classificação de “frase aceitável”, porque ela, certamente, estava a olhar para o aspecto valorativo expresso na oração. Por isso, do seu ponto de vista, não era possível considerar como “aceitável” uma sentença cujo conteúdo atribuiu um adjetivo de “legal”, ou seja, uma valoração positiva, para alguém que engana as pessoas. Para Luiza, portanto, o atributo que estava sendo conferido a alguém que engana não é adequado.

Além disso, se recuperarmos as orientações dadas pela professora sobre o que seria uma frase aceitável, localizaremos o critério do sentido para julgar a aceitabilidade dos enunciados. Logo, o que parece estar em pauta nos enunciados produzidos por Henrique e Luiza é a discussão de uma temática: enganar alguém e ser considerada uma pessoa “legal”; temática que pode expressar pontos de vista totalmente diferentes. Retomamos, neste caso, a perspectiva de Bakhtin acerca do objeto de discurso dos falantes que nos auxilia compreender a indagação de Luiza. Para o autor:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto de discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já é ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes.[...] O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro de opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum

acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural) (BAKHTIN, 2011, p.300).

Henrique diante da pergunta de Luiza, confirmou a escolha da sentença como aceitável (turno 318). Alguns alunos, com base na confirmação de Henrique e também mediante a postura da professora, que não interferiu na decisão do grupo, modificaram a frase de lugar, classificando-a também como aceitável. Diante desse movimento das crianças, a professora decidiu analisar as frases com toda a turma. Ela retomou as análises, questionando a turma acerca da frase “O jeitinho brasileiro é um jeito de se safar de um problema”, indagando se ela poderia ser considerada aceitável. A turma respondeu “em coro”: “*SIIIIIMMMM!!*” (turno 336). Essa confirmação, com entonação expressiva, prenunciou a compreensão das crianças sobre o que pode ser considerado uma frase aceitável, do ponto de vista do conteúdo que ela expressa. Segundo Bakhtin (2011), a entonação expressiva sempre pertence a um enunciado e não à palavra neutra da língua. Para Bakhtin, qualquer palavra da língua existe para o falante em três aspectos:

como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada de minha expressão. (BAKHTIN, 2011, p.294) (grifo do autor).

A professora, com o intuito de promover a reflexão e diante da convicção das crianças de que a frase em análise é de fato aceitável (turno 336), questionou a razão de concedê-la o atributo de aceitável. Luiza, numa postura de ouvinte ativo da comunicação discursiva, assinalou que a frase é aceitável porque está escrita corretamente e está completa (turnos 338 e 340). As justificativas de Luiza direcionaram a observação da sentença considerando aspectos de natureza gramatical. Ao considerar que “*tá escrita de maneira certa*”, a aluna pode indicar conhecimentos ortográficos, porque não localizou erros de escrita, e conhecimentos sintáticos, porque a frase também não evidenciou equívocos de concordância entre os termos. Ademais, ao complementar a sua justificativa, indicando que a frase estava completa, acionou conhecimentos de natureza semântica.

A interação entre a professora e Luiza motivou Gabriela a participar da situação comunicativa e contribuir com as justificativas que estavam sendo expostas acerca da concepção de frase aceitável. Gabriela, mediante a argumentação de Luiza, ampliou a reflexão

e acionou um conhecimento de gramática explícita em linguagem específica, anunciando que não há “mistura” entre usos do singular e do plural (turno 344). A menina fez uso de um conhecimento declarativo explícito, cuja apropriação tem origem em um conhecimento de natureza escolar e que parece ter sido consolidado por ela, porque reconheceu que, na frase, não havia problemas de concordância entre as palavras. Nesse contexto, usou uma terminologia pertinente à ocasião para confirmar o argumento que a frase estava escrita corretamente, apresentado por Luiza. Além do mais, Gabriela ao produzir o seu enunciado apresentou uma atitude ativa e responsiva diante das enunciações que foram produzidas no processo de interação verbal que ocorreu na sala de aula. A professora, considerando a justificativa de Gabriela e com a intenção de incorporar os novos elementos aportados pela menina, reelaborou a manifestação, acrescentando-lhe um novo termo: “*Que a frase **concorda** então!*” (turno 345). Gabriela, diante da fala da professora, confirmou a afirmação da professora (turno 346).

Para Bakhtin (2011), todo enunciado produzido na comunicação discursiva está voltado não apenas para o seu objeto, mas também para os discursos do outro. A professora, além de considerar o objeto do discurso (singular e o plural), também organizou o seu enunciado apoiada no discurso de Gabriela. Neste sentido, Bakhtin reitera acerca do enunciado: “é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando neles atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p.300-301). Para o autor, um traço essencial e constitutivo de um enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. O enunciado tem autor e destinatário, que pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano.

Os enunciados produzidos por Luiza, Gabriela e a professora, nesse movimento de reflexão sobre o que se considera uma frase aceitável, teve um direcionamento; um endereçamento: os interlocutores imediatos em interação na sala de aula (colegas e professora e o próprio falante). Sobre isso, Bakhtin pontua: “o papel dos *outros* para quem se constrói um enunciado é excepcionalmente grande.” Esses outros, conforme o autor, para os quais o pensamento pela primeira vez torna-se um pensamento real (e, desse modo, também para o próprio sujeito), são participantes ativos da comunicação discursiva, por isso, desde o início, o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva deles. (2011, p. 301).

A sentença “Eu acho um cara legal que engana as pessoas fazendo travessuras” voltou a ser discutida pela professora que questionou a turma para saber se é aceitável ou não (turno

350). Algumas crianças, “em coro”, responderam: “*Nãããã! (turno 351)*. A entonação expressiva das crianças apontou para a clareza que a frase não é aceitável. Na tentativa de justificar a classificação das crianças, Marina apresentou o seu posicionamento e, também num tom expressivo, anunciou: *Pooooorque/ é uma frase que não deveria ser aceitável, mas em vez do quê, ele deveria usar porque ele engana as pessoas e tipo/.../.* (turno 355).

A análise feita por Marina estava guiada por critérios linguísticos: sugeriu que deveria ser usada a palavra “**porque**” em substituição a “**que**” para que o enunciado pudesse ser considerado aceitável. Marina, num movimento distinto do feito pelos colegas anteriormente, pareceu não observar o que a frase diz, ou seja, o seu conteúdo, mas como está organizada linguisticamente. Para ela, o vocábulo “porque” indicaria uma melhor clareza na organização da frase.

A professora pautou a seguinte sentença: “As história sempre têm alguma coisa para discutir e também são inventada”. Algumas crianças levantaram a mão sinalizando o pedido de permissão para falar e, em tom de brincadeira, responderam: “*Não! Não! Nãã! Não! Não!*” (turno 359). Diante da atitude de brincadeira das crianças, a professora, demonstrando incerteza em relação à resposta dada por elas, retomou a questão: “*Sério! Essa frase é aceitável?* (turno 360). Novamente, algumas crianças levantaram a mão e confirmaram a resposta: “*Não! Não! Nãã!*” (turno 361). A confirmação dada pelas crianças de que a frase não era aceitável, levamos a entender que, para elas, não há dúvidas quanto a essa classificação. Gabriela assumiu a palavra e justificou a razão de não ser aceitável. Ela reconheceu que o equívoco está na combinação das palavras: inventada deveria estar no plural (turno 363). Gabriela fez a análise pautada na concepção da gramática normativa que considera como erro a falta de concordância entre as palavras. Gabriela também trouxe, em sua justificativa, a terminologia (plural), revelando que sabe fazer uso dessa nomenclatura e que esse conhecimento foi apreendido por ela; um conhecimento gramatical explícito verbalizado em linguagem específica; um conhecimento de natureza escolar. A professora, também apontando para uma postura de aprovação à reflexão apresentada por Gabriela, ratificou o raciocínio da aluna: “*Iiisso!! Que a frase não tá **concordando**... Eu tenho um elemento no plural e outro no singular. Então não tá correta...*” (turno 364). A professora, além de usar a palavra “isso” em tom expressivo, atribuindo, portanto, um sentido de aprovação e concordância à reflexão de Gabriela, também se apropriou do argumento da menina e utilizou-o como um recurso para ampliar a explicação sobre a razão de a frase ser classificada como não aceitável. Nesse movimento de reelaboração do discurso de Gabriela, a professora fez uso do termo “concordando”. Essa mesma análise

ocorreu em outras situações dessa cena, quando surgiram sentenças que apresentaram problemas de concordância. Destacamos que as crianças não apresentaram dificuldades para observar situações dessa natureza.

A partir do turno 373, a professora iniciou a análise da frase: *“E para mim também é uma coisa ruim, porque tem gente que, as pessoas que mente para as pessoas que roubam de outras pessoas”*. Diante dessa sentença, as crianças compreenderam que ela não pode ser considerada aceitável. Amanda e Roberto (turnos 378 e 380) indicaram que é uma frase que “não diz o que é a coisa” e também “confunde”. As justificativas das crianças sinalizaram que a observação da sentença voltou-se para o sentido que ela expressa. Análise semelhante ocorreu com outras sentenças: *“Ele rouba para ficar rico e para ganhar rico, não importa se ele engana as pessoas”* (turno 385). Diante dessa sentença, uma criança pontuou: *“Tá completamente errada”* (turno 386), apontando para o reconhecimento de que a frase não possui clareza na organização das ideias. Henrique e Luana (turnos 389 e 390) também assinalaram que a frase não é aceitável, sinalizando na própria sentença onde estava o equívoco: *“pra ganhar rico”*. A professora reafirma que a frase está errada porque não faz sentido (turno 391). A análise da sentença *“Eu acho isso e é legal e ele nem sempre a história é legal e repete algumas histórias e ele engana”* (turnos 420, 421, 422, 423 e 424) também apontou para esse movimento de não atribuir sentido à sentença. Henrique usou a expressão “não faz sentido” para justificar a definição de ser uma frase não aceitável. Essa expressão utilizada por Henrique apontou para a desorganização das ideias explícitas na frase. Dessa forma, entendemos que Henrique também utilizou um saber prático sobre a língua, um conhecimento de natureza semântica que o auxiliou na observação do funcionamento da língua.

Na análise da frase *“Acho que é errado fazer o jeitinho, porque errar faz ruim pra você e outras pessoas”*, várias crianças, de mãos erguidas, solicitaram a permissão para tomar a palavra, mas Luiza, além de erguer a mão, ficou em pé. Luana, no entanto, tomou a palavra antes de Luiza e justificou o equívoco, afirmando: *“Não tem sentido que porque: “errar faz ruim pras pessoas”, não tem sentido...”* (turno 444). Luiza, para auxiliar a colega, fez uma “correção” substituindo o termo “ruim” pelo vocábulo “mal”: *“Errar faz MAL pras pessoas”* (turno 445). As falas das alunas indicaram a reflexão do funcionamento da língua com base em conhecimentos semânticos, também de origem prática; são conhecimentos gramaticais implícitos, que, mediante as situações de análise, observação e experimentação da língua, tornam-se conhecimentos gramaticais explícitos, porque passam a ser conscientes e verbalizados (CAMPS, 2000). A ação de Luiza, ao fazer a substituição de um termo (ruim) por

outro (mal), denotou um domínio do léxico da aluna. Nesse contexto, tanto Luiza quanto Gabriela expressaram os seus conhecimentos gramaticais a partir da análise de elementos linguísticos explícitos na frase: o uso de determinados vocábulos, para elas, pode comprometer a clareza das ideias e, portanto, implicar diretamente no sentido que ela expressa.

As crianças também observaram que algumas sentenças não puderam ser consideradas aceitáveis, porque as palavras foram colocadas “fora da ordem”, comprometendo, assim, o sentido da frase. Na análise da frase “Enganador muito era Pedro Malasartes”, várias crianças percebem o erro e, numa ação simultânea, levantaram a mão e pediram a palavra. A professora, por sua vez, solicitou que Camila explicasse o equívoco. “*Porque tá invertida*” (turno 396). Camila reconheceu a necessidade de colocar as palavras numa sequência em que as palavras pudessem combinar entre si e, por meio dessa combinação, garantir o significado da sentença. Camila expressou um conhecimento gramatical de natureza sintática que foi construído pelo uso cotidiano que faz da língua, já que sinalizou que as palavras não estão dispostas na frase de forma adequada e também porque pontuou, em sua reflexão, que a frase estava invertida.

A professora confirmou a justificativa de Camila - “*Tá invertida! Então, vamos colocar que ela tá fora de ordem?* (turno 399) -, mas também acrescentou, em seu enunciado, a expressão “fora de ordem”, registrando-a no quadro como um dos critérios para classificar as frases não aceitáveis. Francisco retomou a expressão de Camila e, numa atitude de confirmação para si mesmo, frisou: “*!.../ invertido!* (turno 398). A professora confirmou e explicitou mais uma vez: “*Iiiisso! Tá fora de ordem, a frase tá invertida.*” (turno 399). Vimos que as falas de Camila, da professora e de Francisco apontaram para um movimento de repetição e confirmação das elaborações construídas.

O mesmo movimento de análise aconteceu quanto à sentença: “*Pedro Malasartes, atitudes muita boas eu não acho*”. A professora, ao apresentá-la, antecipou a análise das crianças, afirmando que era uma frase errada, mas questionou o motivo do equívoco (turno 416). Vanessa, prontamente, apresentou a razão de considerá-la não aceitável: “*Porque ela tá fora da ordem*” (turno 417). Um aluno contribuiu na análise e disse: “*!.../ ao contrário*” (turno 419).

As reflexões em torno das sentenças que apresentavam palavras organizadas de forma inadequada apontaram para um conhecimento de sintaxe: as palavras precisavam estar organizadas/combinadas entre si de tal forma que garantissem a compreensão da ideia que se quer expressar. Sobre essa questão, Dickel *et al* (2016, p. 60) pontuam que “cada item lexical - cada palavra assume um lugar em uma frase para que o enunciado tenha sentido e, em função

disso, estabelece relações com os demais itens”. Conforme as autoras, esse conhecimento é comum a todo falante de uma língua e a sintaxe o traz à tona e aborda as relações hierárquicas que os elementos lexicais estabelecem entre si.

As crianças que participaram desse diálogo (Henrique, Luana, Gabriela, Luiza, Francisco, Camila e Vanessa) reconheceram que as palavras presentes na sentença foram ordenadas de modo a comprometer o seu sentido. Elas explicitaram essa elaboração fazendo uso de termos que lhe são acessíveis: invertida, fora de ordem, ao contrário. Trata-se de uma gramática explícita verbalizada em linguagem comum.

Nesse movimento de análise das frases não aceitáveis, destacamos também as reflexões das crianças a partir da sentença: *“As duas história, consegui enxergar as características que são confiante, que se faz o plano, sabe que vai dar certo”*, que aparecem entre os turnos 400 a 415. Diante dessa sentença, a professora afirmou que a frase apresentava problema de sentido e confundia o singular com o plural (turno 402), após a fala de Henrique que sinalizava problemas em relação ao uso do singular e plural (turno 401). Além disso, a professora, preocupada com o uso do conceito “concordância”, indagou as crianças acerca de como se designa o fenômeno que ocorre quando “confundimos “singular e plural (turno 402).

A pergunta acionada pela professora motivou Gabriela a expor a sua compreensão sobre o uso do plural e do singular, no entanto, Gabriela não direcionou a sua resposta para o possível “nome” que se dá a problemas de combinações dessa natureza. A aluna discutiu a questão do plural numa outra perspectiva, anunciando uma relação cultural ao seu uso. *“Eu não sei bem como é que se chama, mas é uma pessoa que tem um /.../ tem gente que fala isso, ou por costume.”*(turno 403); *“Esquece de usar o... O...”* (turno 405) ; *“ O plural”*(turno 407); *“[...] por exemplo: essa pessoas são muito lega/”*(turno 408). Nas reflexões construídas, Gabriela recorreu a um conhecimento de natureza sociolinguística, isto é, observou que o modo como as pessoas usam a língua indica uma prática cultural – o que designa como *costume*. Ela trouxe para a análise uma nova informação que poderia alterar o que se estava considerando como aceitável ou não aceitável. No entanto, essa inserção não modificou a lógica argumentativa implementada pela professora e seguida pelas demais crianças.

A professora dirigiu a reflexão das crianças ao uso do conceito “concordância” e enfatizou a importância da combinação entre as palavras, especialmente na escrita: *“Agora... Se for na escrita que eu for fazer isso e, eu troco o plural... Eu não coloquei o plural das palavras, tá faltando o que nessa frase?”* (turno 415). Uma das crianças, diante da indagação da professora, afirmou que falta, na frase, *“um S”* (turno 412). Além dela, outras crianças fizeram

tentativas para responder à questão da professora: “*falta um S*”; (412); “*plural*” (414); “*esquece de usar o ... O...(plural)*” (405). As crianças estavam se referindo à concordância entre as palavras, porém, não fizeram uso do termo esperado pela professora: concordância.

Na análise da sentença “*As artimanhas que ele fazia enganava todo mundo.*”, Henrique anunciou que ela “*está errada*” (turno 426), justificando o seu posicionamento pelo fato de não ser possível reconhecer quem pratica a ação: “*tá errado porque não fala quem fez isso*”(turno 428). Limitando a sua análise ao contexto imediato, algo que as instruções anteriores ordenaram-lhe fazer, Henrique não identificou o referente do pronome “ele”. Ao não reconhecer a “pessoa” de quem se está falando, considerou a sentença incompleta e, portanto, não aceitável. Segundo Bakhtin (2011), uma oração assumirá o seu sentido definitivo somente no conjunto de seus enunciados produzidos no movimento de comunicação discursiva. Ainda sobre essa questão, Bakhtin destaca: “qualquer oração pode figurar como enunciado acabado, mas, neste caso, é completada por uma série de elementos muito substanciais de índole não gramatical, que lhe modificam a natureza pela raiz” (2011, p.287). Ele mesmo complementa: “o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se uma unidade da comunicação discursiva” (2011, p. 278).

Luiza, no entanto, não convencida pela justificativa apresentada por Henrique, discordou de seu posicionamento e pontuou: “*!... não tem nenhum erro na frase*” (turno 429). A professora, diante da discordância de Luiza, pediu ajuda à turma no sentido de esclarecer a questão e lançou várias indagações aos alunos, conforme mostram os turnos de fala: *E aí? Me ajudem As artimanhas que ele!*” (turno 430); “*Qual é?...Quem colocou que tá certa?*” (turno 431) “*Quem colocou que tá errada?*”(turno 432) “*Que que vocês viram que tá de errado nesta frase?*”(turno 433).

Roberto afirmou: “*Faltou um (m)*” (turno 435). A professora pediu que indicasse em que palavra havia a falta da letra “m” e Roberto rapidamente respondeu: “*Nnn ... Ham ... No enganava*” (turno 436). A professora, por sua vez, diante da fala de Roberto, ratificou e complementou a explicação: “*Isso aí! O que que acontece? !.../ de concordar. Enganaaaa-VAM ! É um erro !.../ né Roberto, mas é um erro que acontece bastante*” (turno 437). A professora, ao apontar que concordava com a explicação de Roberto, dirigiu a análise da sentença para as questões gramaticais, considerando o critério de concordância. A argumentação de Henrique não foi retomada, apesar da contestação de Luiza. Terminada a análise das frases, a professora questionou as crianças sobre os critérios definidos para considerarem algumas frases como não

aceitáveis (turno 458). Luiza foi a única aluna que retomou dois desses critérios: “não tem sentido” (turno 459); “e tem falta de concordância”. Até aquele momento das análises das sentenças, as crianças não haviam utilizado o termo “concordância”. Como já anunciamos em outros momentos, esse conceito foi sendo reiterado pela professora em diferentes etapas de discussão (turnos 345, 347, 415, 437, 451 e 461). A professora solicitou que reorganizassem as frases não aceitáveis considerando os critérios discutidos pela turma e fizessem o registro das conclusões nos Protocolos de Observação.

Entendemos que o registro escrito é um momento importante para a sistematização das reflexões construídas durante a atividade de análise, manipulação e observação da língua. Esse é um momento oportuno para as crianças, já que viabiliza uma organização intelectual dos conhecimentos explorados em sala de aula, por meio de um processo discursivo escrito. Além disso, a sistematização das aprendizagens configura-se como uma vinculação entre as atividades que foram realizadas anteriormente. O Protocolo de Observação é um instrumento que sinaliza não apenas as conclusões das crianças, mas também auxilia a verificar o movimento de elaboração das reflexões linguísticas realizadas pelos grupos.

Segundo o que nos foi possível perceber, os conhecimentos gramaticais expressos pelos alunos pautaram-se em três aspectos principais: o sentido (campo semântico), a organização e a combinação das palavras nas sentenças (campo sintático).

Ressaltamos também que a maioria dos grupos, ao registrar os resultados parciais (que indicam como fizeram a separação das sentenças em frases aceitáveis e não aceitáveis) e as conclusões do grupo, fez uso dos termos explorados nas intervenções orais: “concordância”; “sentido”; “singular e plural”.

Recuperamos alguns dos registros que sinalizam o movimento das crianças durante as análises: *“Nós separamos em grupos de frases que são aceitáveis e outro de frases inaceitáveis. Depois separamos as inaceitáveis em 3 (três) grupos. Com frases sem sentido e as que não tinham concordância.” (RCPO 2.1)*. Verificamos que as crianças apontam três grupos de frases não aceitáveis, porém apresentam apenas dois critérios: frases sem sentido e falta de concordância. Talvez seja possível dizer que também consideram sem sentido as frases que apresentavam elementos ordenados incorretamente. Tanto do ponto de vista sintático quanto semântico, as palavras são afetadas pelo fato de não estarem ordenadas em uma sequência em que elas estabeleçam relações de combinação adequadas.

O registro escrito do grupo 3 (três) indicou que, durante a separação das sentenças, foi considerada a escrita correta como o elemento principal para classificar as frases em aceitáveis

e não aceitáveis. Esse movimento ficou explícito também na exposição oral do grupo (turno 338): *“O nosso grupo separou as frases em dois grupos. O primeiro grupo tem frases que estão escritas de maneira correta. O segundo grupo tem frases que estão escritas de maneira incorreta. Depois separamos as frases inaceitáveis em 3 grupos: frases sem concordância, sem sentido e ao contrário.”* (RCPO 2.5).

Um dos grupos indicou que as frases consideradas não aceitáveis foram organizadas em três grupos, considerando os seguintes critérios: frases sem sentido, frases “ao contrário” e “singular e plural juntos”. Antes, porém, definiram frases aceitáveis como frases que têm sentido. O critério de aceitabilidade das sentenças, selecionado pelo grupo, foi o semântico: *“O meu grupo separou as frases assim: no 1º grupo tem as frases não aceitáveis e no 2º grupo tem as frases que tem sentido (ou aceitáveis). Depois dividimos as inaceitáveis em 3 grupos, as sem sentido e as frases ao contrário e as frases com singular e plural juntos.”* (RCPO 2.2).

Em relação às conclusões finais dos grupos, destacamos que as crianças reconheceram que existem diferentes razões para considerar uma frase como não aceitável. No entanto, em todos os registros localizamos, fundamentalmente, a questão do sentido pautando as conclusões das crianças, mesmo que em todos eles também esteja presente o uso do termo “concordância”: *“existem palavras que não dão certo em um tipo de texto por variados motivos. Existem tipos de frases e para as pessoas entenderem frases é necessário cuidar o sentido das palavras, a concordância e a organização”* (RCPO 2.3); *“as frases nem sempre podem ser iguais, pois elas são diferentes e podem variar o sentido. Se eu quiser que alguém entenda o que eu escrevi tenho que escrever com concordância e conforme o sentido”* (RCPO 2.1.); *“existem vários tipos de frases inaceitáveis e para as pessoas entenderem as frases é necessário cuidar o sentido e a concordância da frase”.* (RCPO 2.2). Observamos, nessas sínteses, que o termo *concordância*, acionado pela professora em vários momentos, principalmente, expandindo as reflexões feitas pelas crianças na direção desse conceito, resultou no reconhecimento e na sua retomada pelas crianças ao elaborarem as suas conclusões.

As três cenas apresentadas permitiram-nos observar para as reflexões linguísticas construídas pelas crianças nas interações verbais que se desenvolveram em todo o episódio. Destacamos, inicialmente, a postura pedagógica da professora que manifestou constante atitude de instrução em torno dos conhecimentos linguísticos das crianças e as elaborações produzidas por elas mediante as atividades de reflexão sobre a língua desenvolvidas na dinâmica da aula. Neste sentido, entendemos que é responsabilidade da professora aportar recursos para estimular e potencializar as reflexões das crianças. Também é importante pontuar que a interação dela

com a turma tornou-se um fator que contribuiu para a construção e/ou ampliação dos conhecimentos das crianças, porque, além de acolher os saberes já construídos por elas, a professora instigou-os com problematizações, indagações, provocando nos alunos uma atitude investigativa e reflexiva diante da língua. Nesse movimento, as crianças tiveram várias possibilidades de pensar em cooperação com os colegas e com a professora, bem como de explicitar verbalmente as suas reflexões acerca do funcionamento da língua. Para Milian (2006), a aula deve assumir um caráter de reflexão, baseada em atitudes de observação, de descoberta e de indagação.

O uso de determinados recursos didáticos, principalmente os Protocolos de Observação, nos quais as crianças sinalizaram, pelos registros escritos, o movimento de observação e manipulação da língua, mostrou-se importante para o processo de sistematização dos conhecimentos linguísticos explorados nas diferentes cenas do episódio, concebido como

[...] um espaço e um tempo para a elaboração intelectual dos conhecimentos e para a organização discursiva dos conceitos apropriados e de suas relações com outros já elaborados. Trata-se [a sistematização] de uma atividade em intersecção com outras atividades que se articulam à aula. Essa atividade se realiza mediante um processo interativo estabelecido entre professor e aluno/os e tem como centralidade o objeto de conhecimento, em nosso caso, a língua em suas propriedades estilísticas e/ou discursivas. Há uma intencionalidade presente nessa atividade: recuperar a elaboração produzida pelo aluno e confrontá-la com o conhecimento escolar sob o domínio do professor, com vistas a projetar o nível de elaboração inicial a um patamar mais complexo (DICKEL; LAIMER; SCARTAZZINI, 2016, p.896-897).

Para a atividade de sistematização convergem vários elementos. O mais importante deles, segundo Dickel, Laimer e Scartazzini (2016, p.897), é a “presença de uma classe de pensamento que transpõe a vivência pessoal com a língua para um contexto teórico que permite tratar da língua como um objeto de conhecimento”.

Como já anunciado em outras passagens deste texto, a nossa pesquisa visa à compreensão das reflexões que as crianças realizam sobre a língua, quando em interação com seus pares e com a professora, bem como objetiva entender as relações que produzem entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos linguísticos no desenvolvimento de uma proposta didática que visa desencadear e potencializar as reflexões metalinguísticas. A partir desse propósito, sintetizamos, no Organograma 3 (três), as reflexões sobre a língua, em especial, sobre o conceito de oração, que as crianças elaboraram, postas em evidência na terceira cena deste episódio.

Imagem 41 - Organograma 3 (três)



5.2. O contexto do Episódio 2

No Episódio 2 (dois), as crianças são desafiadas a observar, manipular e construir conhecimentos acerca da estrutura da oração. O episódio está organizado em duas cenas, na qual a unidade é dada pelas propostas de trabalho apresentadas pela professora e pelas respostas das crianças aos desafios que lhes foram propostos. Como ocorreu com o Episódio 1 (um), procederemos à análise após a reconstrução de cada uma das cenas. Na primeira delas, apresentamos as reflexões das crianças acerca da estrutura básica da oração: grupo do nome e grupo do verbo. A cena 2 (dois) diz respeito à ampliação/ redução das orações e à sistematização do conceito de oração. Ambas foram selecionadas das últimas três aulas da SDG. Nesse período, ocorreu a terceira fase da SDG, que objetivou a elaboração de informes sobre os conhecimentos sobre a língua produzidos pelas crianças.

5.2.1 Cena 1 (um): "[...] O grupo do nome tem que combinar com o grupo do verbo."

A SITUAÇÃO: Esta cena faz parte de momentos de aulas que ocorreram nos dias 11 e 18 de novembro de 2016. A aula de Língua Portuguesa começou com a distribuição a cada criança de uma folha de atividades com cinco orações, que também foram expostas na lousa digital. As crianças estavam dispostas em duplas e trios. A professora retomou as discussões que foram realizadas nas aulas anteriores sobre a estrutura da oração, ressaltando que a análise seria ampliada com a atividade proposta. As crianças seguiram observando a estrutura da oração, considerando os dois grupos essenciais que a compõe: o Grupo do Nome e o Grupo do verbo. Nessa atividade, temos, como objetivo, que as crianças reconheçam a necessidade da presença do verbo como elemento central da oração, identifiquem a existência dos dois grupos que formam a oração, bem como percebam a relação de concordância entre os termos que estão presentes nela. Portanto, nessa cena, o nosso propósito é apresentar as reflexões elaboradas pelas crianças a respeito da estrutura oracional, da necessária concordância entre os elementos que compõem os dois grupos essenciais da oração e da presença do verbo como elemento nuclear, analisando, fundamentalmente, o movimento de elaboração das reflexões metalinguísticas produzidas pelas crianças.

Imagem 42 - Crianças analisando os grupos que compõem a oração



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 3: Orações recebidas pelas crianças para a análise da estrutura oracional.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
4º ano do Ensino Fundamental/2016

ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO DA LÍNGUA: FORMAÇÃO DA ORAÇÃO

Alguns adultos roubam o dinheiro das pessoas.

Um aluno esperto falsificou minha carteirinha!

Muitas pessoas estacionam seus carros em lugares proibidos.

Pedro Malasartes pratica muitas travessuras.

Os alunos do 4º ano não gostam das atitudes de Pedro Malasartes.

(...)

3.Professora: {...}Na última aula, a gente tava falando um pouquinho sobre como se dá a organização de uma frase, a organização da oração. Então, nós combinamos... Nós combinamos não, nós discutimos que... Nós chegamos à conclusão sobre algumas ideias sobre uma oração. Lá, no início, vocês separaram pra mim... Vocês trabalharam em grupos e vocês separaram frases que a gente tinha uma ideia completa, que eu conseguia ler a frase, entender o que tinha acontecido, quem tinha feito a ação... E, outras frases que nós não tínhamos uma ideia completa. Partindo disso, nós chegamos à conclusão que ((recolhe a garrafinha de Júlio)) para eu ter uma oração, implicaria ter uma frase com sentido completo; uma frase que quando eu leio ela, eu entendo perfeitamente o que tá acontecendo. Ali, na outra aula, nós observamos que, pra organizar uma frase, eu preciso cuidar muitas coisas, tem muitos critérios... Porque a gente leu frases que foram escritas até mesmo por vocês... Que a gente não pod/ que a gente lê e não entende o sentido da frase; se a gente lesse, tava faltando concordância na frase e, se nós lêssemos a frase, a organização dela tava bagunçada. Agora, a gente vai fazer o seguinte: {...} Então, olha só! Ahm... A gente vai ver hoje, como que acontece a organização dessa oração. Que cuidados que eu tenho que ter pra organizar e estruturar essa frase? Vocês colocaram pra mim, só o estojo em cima da mesa, mas eu vou pedir pra vocês que, especificamente, vocês peguem um lápis amarelo e um azul. Pode ser marca texto.

4.CNI: Amarelo e azul, prô?

5.Professora: Ok? Um tom de amarelo e um de azul. Se for um tom de laranja, não tem problema.

(...)

6.Professora: Então, olha só... Luís, por favor!/ eu preciso ter algumas coisa /.../, ou seja, tem que ter alguns elementos nessa frase. A gente vai ver um pouquinho sobre isso hoje. Vocês têm aí, cinco frases e eu também tenho cinco frases aqui na lousa. E a gente vai pensar juntos em algumas coisas das frases. A primeira frase que vocês têm é a seguinte: “Alguns adultos roubam o dinheiro das pessoas”. Essa frase, eu posso dizer que ela é uma oração, como a gente viu antes?

7.Júlio: Sim.

8.Professora: Por quê?

9.Júlio: Porque ela tá (completa) /.../.

10.Professora: Iiiisso! Ela tem um sentido sozinha. Ela traz outros elementos. É isso aí. Ela é uma frase que eu posso dizer que é aceitável?

11.CNI: Não!

12.Algumas crianças: Siiiiim!

13.Professora: Por que não?

14.Luiza: Sim, ela é aceitável.

15.Professora: Por que que ela é aceitável?

16.Isadora: É porque não tá escrito que todos roubam, tá escrito que alguns/

17.Professora: Tá, mas lembram que (inaudível).

(...)

18.Roberto: /.../ concordância.

19.Professora: Isso aí.... Lembram que a gente não tá discutindo...

((Batem à porta)).

20.CNI: /.../ singular.

21.Professora: (...) Lembrem que a gente não tá discutindo se a informação... Se eu concordo com a informação ou não. Não tô discutindo se é/ se eu acho que as pessoas roubam dinheiro ou não. A gente tá discutindo a questão da estrutura da frase. Se essa estrutura tá correta. O Roberto disse que tá, (que) tem concordância, né Roberto?

Roberto: ((acena positivamente com a cabeça)).

22.Professora: Onde é singular, singular... Onde /.../plural é plural. Que mais que tem nessa frase, que eu posso ver que ela é uma oração?

23.Luiza: Que ela/ ela é... Ahm... Tá escrita de maneira correta.

24.Professora: Tá escrita de maneira correta, tem uma ordem...

25.CNI: Tem que concorda.

26.Professora: ((concordando)) Tem concordância.

27.CNI: Ela não tá ao contrário.

28.Professora: Ela não tá ao contrário. Ela tá uma frase que se eu ler “Alguns adultos roubam o dinheiro das pessoas”/

29.CNI: Você entende/

30.Professora: /eu entendo exatamente o que o autor da frase quis dizer. Agora, pra gente observar como, realmente, essa frase é formada, vamos ver... Eu deixei aqui ((passa a apresentação projetada na lousa)) algumas perguntas... Me digam... Essa frase aqui ((aponta para frase lida anteriormente)), de que que se está falando alguma coisa? Francisco...

31.Francisco: Es-es-está falando do adulto.

32.Professora: Isso! Então, a gente tá falando DE alguns adultos. Essa informação, vocês vão grifar pra mim em azul. De quem que a gente tá falando, então? Marcar em azul ((faz sinal para que grifem)).

Imagem 43 - Professora orientando a atividade de análise das orações



Fonte: Acervo da pesquisadora

(...)

33.CNI: Pintar, prô?

34.Professora: Isso! Isso! Vão pegar ((pega a folha e um lápis e mostra como fazer))... Aonde vocês têm um... A de vocês tem um quadrinho, a minha não, mas “alguns adultos”. Marquem “alguns adultos” de azul.

35.Luiza: /.../ palavras.

(...)

36.Professora: É só... É... Mas, então, o que que acontece? O que que vocês têm que fazer?/

37.Crianças: (falas paralelas).

(...)

38.Professora: {...} “Alguns adultos”, de quem que nós estávamos falando. De quem? De alguns adultos..

39.Professora: Tá! Quem pintou tudo/

40.Professora: /vai ter que, depois, fazer uma marquinha de amarelo.

41.Luís: Prô /.../ de amarelo?

(...)

42.Professora: Só o que tá respondendo a essa pergunta ((aponta para a lousa)). De quem se está falando?

43.CNI: Alguns adultos.

44.Professora: Alguns adultos. Ok! Agora, me ajudem a responder a próxima pergunta ((avança na apresentação que está sendo projetada)). O que que estamos falando?/

((Luís e Luiza levantam a mão)).

45.Professora: Segunda pergunta... ((chama atenção de Luana que está pedindo material emprestado para outro colega)). Pxiu! Me ajudem lá ((aponta para a lousa)). O que que nós estamos falando, então, sobre alguns adultos? O que que eles fazem?

((Muitas crianças levantam a mão)).

46.Professora: Qual a ação que esses adultos /.../?

(...)

47.Professora: ((faz sinal para que levantem a mão e aguardem)) Fernando, que ação que esses adultos praticam?

48.Fernando: Roubam o dinheiro das pessoas.

49.Professora: Isso! ((aponta para a frase na lousa)) Então, a ação que eles praticam é “eles roubam”. E de quem que eles roubam, no caso?

((Algumas crianças levantam a mão)).

50.Gabriela: Das pessoas.

51.Professora: Das... O dinheiro das pessoas. Nós vamos marcar, “roubam o dinheiro das pessoas” de amarelo.

52.Júlio: Ô prô! Dava (pra dizer) que um terço da frase /.../ pintar de azul e o resto de amarelo.

53.Professora: Poderia, Júlio. Poderia.

(...)

54.Professora: Então, olha só! Vamo retomar aqui... De que, então, que os adultos roubam dinheiro? Vocês disseram que é..?

55.Várias crianças: Das pessooooas!

56.Professora: Tá ((avança a projeção)). Agora, vamos olhar para essas palavras que foram marcadas. Tanto a parte de “alguns adultos”, quanto “roubam o dinheiro das pessoas”.

((Luiza levanta a mão)).

57.Professora: Essas palavras, será que elas combinam entre si? Ou seja, a palavra “adultos” que era quem a gente trabalhou antes, que vocês me disseram que era quem estava praticando a ação, os adultos... Antes dos adultos, tem a palavra “alguns”. Se eu... A palavra alguns, neste caso aqui, tá combinando com a palavra “adultos”?

(...)

58.Luiza: Sim, porque as duas tão no plural.

59.Professora: Isso! Se eu escrevesse alg/

((Roberto levanta a mão)).

60.Professora: Diga, Roberto.

61.Roberto: (inaudível).

62.Professora: Isso! Que aí tá falando do sentido da frase, entendi. Então, vejam que, como a Luiza comentou que, como “adultos” tá no plural, antes eu tenho uma palavra que também tá no plural.

63.Gabriela: ((levanta a mão)) Ahm... Se tivesse “adultos” ou “alguns” no singular, ficaria, ou alguns adulto, ou algum adultos. E não/

64.Professora: E será que estaria correto se eu fosse escrever, ahm, algum adultos?

65.Gabriela: Não! Porque só um taria no plural e elas não combinariam.

66.Professora: Elas não combinariam, daí não/

67.Luiza: Estariam sem concordância.

68.Professora: Estariam sem concordância. Agora, “roubam”, por que que eu usei nesta frase, ou melhor, eu não, foram vocês que usaram. Por que que apareceu no texto de vocês “roubam o dinheiro” e não tá, rouba o dinheiro? ((Algumas crianças levantam a mão)).

69.Professora: Marina!

70.Marina: Porque são “alguns adultos” e não O adulto.

71.Professora: Isso!

(...)

72.Bárbara: ((Abanando a mão)) Eu ia falar que é mais de um adu/ é mais de uma pessoa.

73.Professora: Isso! Porque eu tenho mais de um adulto, eu preciso manter o plural e a concordância do verbo também.

74.Professora: ((passa para a segunda frase)) “Um aluno esperto/

((Leandro levanta para pedir para ir ao banheiro)).

(...)

75.Professora: “Um aluno esperto falsificou a minha carteirinha”. Agora...

((Algumas crianças levantam a mão)).

Imagem 44 - Crianças solicitando a palavra



Fonte: Acervo da pesquisadora

76.Professora: De quem que a gente tá falando agora?

77.CNI: De um aluno.

78.Professora: De um aluno. Então, eu vou marcar “um aluno” de quê?

79.Algumas crianças: Azuuuul!

80.Professora: Azul!

81.Henrique: E o esperto também, prô?

82.Professora: E o esperto... O que é o “esperto”, Henrique?

83.Bárbara: É uma característica do aluno.

84.Júlio: É um adjetivo.

85.Professora: É um adjetivo... E um adjetivo... Eu não tô falando só de um aluno, eu tô falando de um aluno esperto.

86.Laura: Prô, é só um aluno, ou esperto também?

87.Professora: O “esperto” também.

(...)

88.Professora: De azul. Calma!

89.Francisco: Prô! E o um também, prô?

90.Professora: Será que o um também faz parte da frase /.../?

91.Algumas crianças: Simmmm!

92.Professora: Por quê?

93.Luiza: Porque é UM aluno esperto.

(...)

94.Professora: Deixa eu escutar o Júlio.

95.Júlio: Não.

96.Professora: Não?

97.Júlio: Não, porque também dá pra dizer assim: os alunos espertos falsificaram.

98.Professora: É, daí eu teria que trocar a concordância.

(...)

99.Professora: De quem é, como é essa pessoa...

100.CNI: Que cor, prô?

101.Professora: Azul.

102.CNI: Prô! A gente pinta o resto de amarelo?

103.Professora: Não sei... Vamos ver...

104.CNI: Até esperto ou um aluno?

105.Professora: Nããão! Esperto! ((avança na projeção)) Agora, é outra pergunta: O que que nós estamos falando sobre esperto? O que que ele fazia? Que ação esse aluno praticava nessa frase “um aluno esperto falsificou a minha carteirinha?

((Várias crianças levantam a mão)).

106.Aline: ((movimentando-se na cadeira)) É que ele falsificou a carteirinha de uma pessoa.

107.Professora: Isso! Então, qual é essa informação da frase? Aonde se encontra isso? “Falsificou minha carteirinha”. Então, isso é o que eu tô falando sobre o aluno, é o que ele fez...

(...)

108.Professora: Qual é o verbo dessa frase que indica o que que o aluno fez?

109.Várias crianças: Falsificou.

110.Professora: Falsificou! Então, pinta/ isso aí pinta “falsificou” de amarelo e, também, o que que ele falsificou.

111.Algumas crianças: A carteirinha..

112.CNI: /.../ cinco minutos para acabar a aula.

Imagem 45 - Professora analisando sentença exposta na lousa



Fonte: Acervo da pesquisadora

(...)

((A turma faz a análise da última oração: “Os alunos do 4º (quarto) ano não gostam das atitudes de Pedro Malasartes”))

Na análise dessa oração, a professora segue fazendo as mesmas perguntas e as crianças localizam as duas partes da oração, colorindo-as conforme a orientação: em azul, o grupo do nome e, em amarelo, o grupo do verbo. (Diário de Campo, 18/11/2016).

((as crianças começam a guardar o material para saírem))

Nessa tarde, ocorreram atividades escolares que não estavam programadas⁷². Por conta disso, realizamos só a primeira parte das atividades, não chegamos na fase da identificação do grupo do nome e do verbo. A proposta de trabalho terá continuidade na aula do dia 18/11/2016. (Diário de Campo, 11/11/ 2016).

A professora iniciou a aula explicando às crianças que seria dada a continuidade da atividade da última aula; portanto, solicitou-lhes que pegassem o material utilizado na última aula de Língua Portuguesa. Depois disso, as crianças foram organizadas em pequenos grupos para que, de posse de um conjunto de palavras, formassem

⁷² Nessa tarde, foi necessário que a professora antecipasse uma prova de Matemática, considerando a necessidade de cumprir o calendário das avaliações trimestrais. Por conta dessa avaliação, iniciamos as atividades da SDG no último período de aula.

orações possíveis. A partir dessas reflexões coletivas, as crianças registraram atrás de cada conjunto de palavras a que grupo pertenciam: grupo do verbo e grupo do nome. A seguir, as crianças foram desafiadas a construir orações, agrupando os conjuntos de palavras do grupo do nome com os conjuntos de palavras do grupo do verbo. No final, as crianças analisaram as orações, observaram a concordância e registraram-nas num painel. (Diário de Campo, 18/11/2016)

(...)

113. Professora: [...]Quando a gente tá falando dessa frase aqui “alguns adultos roubam o dinheiro das pessoas”, na parte azul da frase, eu tenho “alguns adultos” [...]. Aqui, “alguns adultos”, a palavra “adultos” tá acompanhada da palavra “alguns”. A palavra “adultos” e a palavra “alguns” são duas palavras que estão/

114. Gabriela: Combinando.

115. Professora: [...] Muito bem. Só que não é só a palavra “alguns” e “adultos” que tá combinando. (...) a parte sobre o “o dinheiro das pessoas” também tá combinando com o/

116. Mateus: Roubam.

(...)

117. Professora: Agora, me ajudem aqui, “um aluno esperto falsificou a minha carteirinha”. Ok! Se eu tivesse que pensar qual é a palavra principal desse grupo azul que a gente está vendo aqui (aponta para oração na lousa)...

118. Crianças: Esperto... Aluno...

119. Professora: Por que será que seria “aluno”? Ou por que será que seria “esperto”?

120. Aline: ALUNO, porque “aluno” é aquela pessoa que está fazendo, “esperto” é só uma característica.

121. Professora: Então, olha só... Alguém discorda da ideia da Aline?

122. Crianças: NÃÃÃÃO!

123. Professora: Ou tem outra ideia parecida para complementar?

124. Professora: Então, a Aline disse que aluno é exatamente a pessoa de quem a gente está falando... E o que é esperto?

125. Algumas crianças: É um adjetivo!

Professora: Então, eu posso dizer que a palavra “esperto” está concordando com qual palavra?

126. Gabriela: Com aluno.

127. Professora: Então, vamos fazer assim, marquem... Façam um quadrinho em volta da palavra “aluno”.

128. Luiza: Prô, eu tô fazendo flechinhas.

129. Professora: Isso, dá pra fazer como a Luiza: flechinhas.

130. Professora: O que a **Gabriela** disse que esperto é mesmo?

131. Crianças: Adjetivos.

132. Professora: Isso, um adjetivo, uma característica da palavra aluno ((registra algo na lousa)).

Mas, observem bem, esse adjetivo está combinando com a palavra “aluno”?

133. Crianças: Sim!

134. Professora: Por quê?

135. Henrique: Por causa do “um”.

136. Luiza: Porque está no singular.

137. Professora: E, além disso, eu tenho o quê? Esse “um” também concorda com a palavra “aluno” porque também está indicando que está no singular, como os colegas disseram.

(...)

138. Professora: Isso, além de eu ter a palavra “esperto” que combina com “aluno,” eu tenho qual a outra palavra que combina com aluno?

139. Crianças: Um.

140. Professora: Também tenho “um”. Então, vamos fazer uma flechinha.

(...)

141. Professora: Por que a gente destacou “aluno”?

142. Luiza: Por que é UM ALUNO.

143. Professora: Isso. Porque ela é a palavra mais importante no grupo azul. E se eu colocasse aqui ((aponta para o quadro)) “alunos”, como ficariam as outras palavras?

144. Crianças: Uns alunos espertos falsificaram a minha carteirinha.

145. Professora: Se eu alterar esse elemento aqui ((aponta para a palavra na lousa))...

146. Francisco: QUE SE CHAMA O NÚCLEO!

147. Professora: O NÚCLEO dessa frase, eu vou ter que trocar o resto da minha frase porque ela passa a não combinar mais com as palavras que eu tinha. Então, a palavra aluno é muito importante.

148. Julio: Ela é essencial.

149. Professora: Já que o Francisco tocou nessa palavra, nós vamos começar a usar ela então. O núcleo dessa parte da frase, né Francisco?

150. Francisco: Aham..

- 151.Professora:** Porque ela é o centro da frase. A frase tá organizada em torno dela.
- 152.Francisco:** Se eu mexer nela, eu mexo em tudo.
- 153.Professora:** Se eu mexer nela, eu mexo em tudo. Agora, eu tenho um novo grupo de palavras “falsificou a minha carteirinha”. Nesse grupo de palavras, eu também tenho uma palavra que ela é mais importante, que palavra será essa?
- 154.Eduarda:** Falsificou.
- 155.Professora:** Falsificou. Por que tu acha que falsificou seria uma palavra importante nesse grupo?
- 156.Eduarda:** Porque ela diz o que aconteceu daí.
- 157.Professora:** Diz o que aconteceu nessa frase toda. Se eu for observar... Se eu retirar essa palavra importante aqui, que o Eduarda disse que é a mais importante da frase/
- 158.Aline:** É pra fazer quadrado?
- (...)
- 159.Marina:** Ela é a mais importante.
- [A atividade continua e as crianças estabelecem as relações entre as outras palavras da frase e fazem as “flechinhas” e o mesmo é feito com as outras frases].
- (...)
- ((A discussão continua, com a observação dos grupos que compõem a oração e com a observação de quais palavras combinam entre si))
- (...)
- 160.Professora:** Quando a gente tava trabalhando surgiu a ideia de fazer uma legenda com cores, então, ajudem, na primeira... Toda a vez que a gente fez...
- (...)
- 161.Marina:** O azul é a quem se refere e o amarelo...
- (...)
- 162.Professora:** Acompanha comigo. O grupo “os alunos do 4º (quarto) ano tá em azul”, qual a palavra que é núcleo?
- 163.Francisco:** Alunos.
- 164.Professora:** Qual a função dessa palavra na frase?
- 165.Eduarda:** Ela dá nome as pessoas que fizeram.
- 166.Professora:** Ela dá um nome e como que eu chamo as palavras que dão nome?
- 167.Algumas crianças:** Substantivo.
- 168.Professora:** Substantivo. Agora, esse grupo amarelo, qual é a palavra principal?
- 169.CNI:** Gostam.
- 170.Professora:** Como é que eu chamo essa palavra?
- 171.CNI:** Adjetivo.
- 172.Algumas crianças:** Verbo!
- 173.Professora:** Verbo. Então, eu tenho grupos de palavras que estão indicando alguma coisa e tem um núcleo diferente. Esse aqui é uma palavra que dá nome, como disse a Eduarda e esse aqui é um verbo. Então, o que nós temos aqui, nós vamos chamar esse grupo, quando ele tem um núcleo que é um substantivo... ((conversas paralelas))
- 174.Professora:** Então, eu tenho um grupo de palavras que se organiza em torno do nome e um grupo de palavras que se organiza em torno do verbo, então, a gente vai chamar esse grupo que se organiza em torno do nome de grupo do nome e esse grupo que se organiza em torno do verbo de grupo do verbo. Então, a gente vai colocar uma legenda, pode colorir ou escrever de colorido.
- 175.Luiza:** Eu vou escrever, prô.
- (...)
- 176.Luiza:** Tem que ser de azul e amarelo?
- 177.Professora:** Isso. E eu vou escrever grupo do nome e eu vou pintar de azul.
- (...)
- 178. Henrique:** Prô, tem que colocar a legenda certa ou tem que fazer assim?
- 179.Professora:** Como assim?
- (...)
- 180.Henrique:** Eu fiz “a quem eu me refiro” e o amarelo é o “do que está acontecendo”.
- 181.Professora:** Tá certo, você, não está errado. Só se tu quiser colocar, complementar entre parênteses grupo do nome e grupo do verbo, só pra você não esquecer... Mas tá super correto, não tem nenhum problema. E o amarelo então, é o grupo do/
- 182.Luiza:** Verbo!
- (...)

183.Professora: Se vocês tivessem que observar que palavra, no grupo... essa frase inteira, não só na parte azul ou na parte amarela, na frase, na oração como um todo, na ideia como um todo, que palavra eu tenho que organiza a minha ideia, ou seja, que dá o sentido maior pra frase?

184.Luis: Roubam!

185.Professora: Roubam. Por que tu acha que é roubam?

186.Luis: Porque se fosse “alguns adultos” e “o dinheiro das pessoas”, como é que a gente ia saber o que e eles iam fazer com o dinheiro das pessoas.

187.Professora: Aí tem um detalhe que a Luiza levantou muito bem. Que “roubam” é uma palavra, é um verbo... não porque é “roubam”, mas porque é um verbo, que é muito importante na oração, porque ele estrutura toda a oração. Ele organiza a nossa ideia e as palavras acabam combinando com a palavra “roubam”, ou com o verbo. Então, eu vou pedir que vocês peguem uma caneta ou lápis de colorir vermelho.

(...)

Após a conclusão da observação das orações, a professora retoma com os alunos aprendizagens que já haviam sido registradas no Mural das Aprendizagens em aulas anteriores (Registro Diário de Campo, 18/11/2016).

(...)

188.Professora: Ao terminar uma das aulas nós escrevermos que... ((professora com as fichinhas do mural, escritas na aula 6 (seis), na mão)).

189. Mateus: Ah, tava no mural...

190.Professora: Vocês escreveram pra mim que a gente aprendeu... Que as frase que... Do nosso mural de aprendizagens ((mostra a fichinha)). “Que as frases que já têm um sentido completo chamam-se”/

191:Marina: Oração.

192.Professora: Oração. Hoje, a gente viu que todas essas frases que nós tínhamos são orações. Se a gente tivesse que pensar em outra informações pra colocar ali ((fazendo referência ao mural)), além de que “a frase já tem um sentido completo”, sobre a nossa organização das frases de hoje, o que a gente poderia dizer sobre uma oração? O que eu poderia, que a gente ainda não disse sobre oração, a partir da nossa conversa de hoje?

((várias crianças levantam a mão))

193.Professora: Marina.

194.Marina: Que pra uma frase ser uma oração ela precisa ter um verbo!

195.Professora: Que pra uma frase ser uma oração ela precisa ter um verbo! ((entrega a fichinha para a Marina escrever essa informação e ser exposta no mural de aprendizagens)).

(...)

196.Eduarda: tem que ter concordância.

197.Professora: Que a frase também tem que ter concordância ((professora entrega outra fichinha para a Eduarda, para que ela também escreva essa aprendizagem)). Fala, Luiza!

198.Luiza: Que uma frase oração, ela tem um núcleo.

199.Professora: Que a frase tem um núcleo. Que a oração como um todo tem uma palavra importante, que é o que a Marina falou do verbo. Mas que a gente tem núcleo onde mais, se a gente for pensar?

200.Gabriela : Tem dois grupos.

201.Professora: Que a oração, ela tem dois grupos ((entrega a fichinha para o Gabriela)). Quais são os grupos?

202.Julio: O grupo do nome e o grupo do verbo.

203.Professora: Então, escreve completa. O que mais? Francisco.

204.Francisco: Deixa eu pensa/

(...)

205.Aline: Que, sem um verbo, a oração fica sem concordância.

206.Professora: Isso, entra um pouco do que a Eduarda falou. Pensa um pouco mais na tua ideia. Francisco.

207.Francisco: Que se eu altero o núcleo, eu altero a frase inteira.

208.Professora: Se eu altero o núcleo, eu altero a frase inteira ((entega uma fichinha para o **Francisco**)).

(...)

209.Professora: Então, no grupo do nome, eu tenho núcleo que é “alunos” ((fazendo referência à frase que ainda está na lousa)) que é o quê?

210.CNI: Verbo.

211.Professora: “Alunos” é verbo?

212.Algumas crianças: Substantivo!

213.Professora: É um substantivo. Então, no grupo do nome, eu tenho um núcleo que é um susbtantivo ((entrega a fichinha para a **Luiza**)).

214: Mateus: Prô, o grupo do nome tem um nucleo e o do verbo também.

215.Professora: Que, cada um dos dois grupos, eu tenho um núcleo ((entrega a fichinha para a Mateus.))

((Gabriela com a mão erguida espera a vez de falar))

(...)

216.Gabriela: Dentro de uma oração tem substantivos, adjetivos e verbos.

217.Professora: Que, dentro da oração, eu tenho palavras que cumprem funções de adjetivos, substantivos, verbos... Ok! ((entrega a fichinha para a Gabriela)).

((Luiza está com a mão erguida num gesto de pedido da palavra))

218.Professora: Luiza!

219.Luiza: Se eu tirar o núcleo da frase, ela fica sem sentido.

220.Professora: Se eu tirar o núcleo da oração, ela fica sem sentido ((entrega a fichinha para a **Luiza**)). Alguém mais tem outra ideia que gostaria de registrar sobre o que a gente aprendeu?

((ninguém levanta a mão))

((Nesse momento, a professora vai até o Mural das Aprendizagens e cola as fichas que contêm as conclusões das crianças sobre a estrutura das orações. Após a organização do mural, as crianças foram organizadas em grupos para a realização da atividade seguinte. Cada grupo recebeu um envelope com o conjunto de palavras (grupo do nome e grupo do verbo) para formar orações. Recebem também um Protocolo de Observação))

221.Professora: O que vocês precisam fazer: depois da explicação, vão tirar os conjuntos de palavras do envelope e vão separar eles em dois grupos que têm funções diferentes. Eu quero que vocês leiam e tentem separar em dois grupos que vão ter funções diferentes. Certo? Quem já organizou o início do seu protocolo...

((conversas paralelas))

222.Professora: Podem separar na mesa de vocês as frases em dois grupos que tenham funções diferentes. Podem fazer isso.

(...)

((crianças trabalham nos grupos por aproximadamente 15 minutos))

((Falas das crianças))

223.Professora: Quem já escreveu? Olha só, me ajudem. A-TEN-ÇÃO... Organizem... Me ajudem aqui. Vocês separam os conjuntos de palavras em dois grupos (por critérios). Quem que gostaria de me explicar como que fez essa separação.

224.Aline: A gente vai ler ou vai explicar?

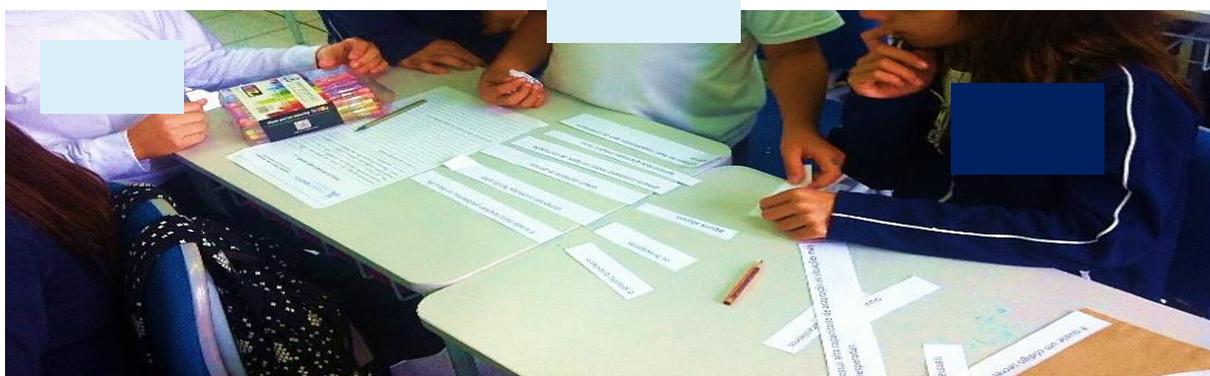
(...)

225.Gabriela: Estamos separando os tipos de pessoas e o grupo de coisas que elas praticam. Por exemplo, vamos dar um exemplo, “muito brasileiros” isso é um tipo de pessoa. “Muitos brasileiros” fazem “tam-tam-tam” e esses fazem “tam-tam-tam” é um outro grupo, Prô Mari, que a gente separou que é o grupo “das coisas que elas fazem”.

Gabriela: ((Faz sinal de afirmação com a cabeça)).

226.Professora: São os grupos daquelas coisas que as pessoas praticam, fazem?

Imagem 46 - Crianças separando grupos de palavras: Grupo do Nome e Grupo do Verbo



Fonte: Acervo da pesquisadora

227.Professora: Então, o grupo da **Gabriela**, da **Laura** e da Eduarda, separaram dessa forma. Um grupo de palavras que indica as pessoas que fazem alguma coisa e um grupo de palavras que indica o que essas pessoas fazem. Algum outro grupo separou como elas ou nesse sentido?

228.Francisco: Eu separei diferente.

229.Marina: Mas é quem separou igual, Francisco!

230.Professora: Que é um grupo do nome, que é o que a Gabriela falou como “de quem a gente está falando alguma coisa” e o grupo do verbo “que é qual a ação que foi feita”.

(...)

231.Francisco: É a mesma coisa, só muda as palavras.

232.Professora: Então, comenta...

(...)

233.Francisco: Nós fizemos a separação em grupo de frases diferentes, frases em que o núcleo é verbo e frases em que o núcleo é substantivo.

234.Professora: Perfeito. Então, o Francisco (trouxe a mesma ideia), mas ele complementou. Ele disse que as frases do grupo do verbo se chamam de grupo do verbo, porque o núcleo é um verbo e as frases do grupo do nome se chama grupo do nome como o núcleo é um substantivo. Perfeito. **Aline?**

235.Aline: O nosso muda alguma coisa...

236.Professora: Então, comenta.

237.Aline: O nosso grupo separou as frases em grupos em “frases que dá para saber quem fez” e “frases que não dá pra saber quem fez”. Por exemplo, “é quase um código secreto de relacionamento” não dá pra saber (o que é) esse código de relacionamento. Já “muito brasileiros” dá, são os brasileiros que estão fazendo tal coisa.

238.Professora: Isso, então a **Aline** e a Marina e o Francisco tiveram uma ideia semelhante, mas eles pensaram pelo outro lado. Um grupo que traz só a informações e o grupo de quem fez a ação. Alguém mais quer comentar?

(...)

239.Professora: {...} Mas vocês têm, agora, grupos do verbo e grupos do nome em cima da mesa. Alguns grupos já estavam tentando fazer. Eu vou entregar uma cartolina para cada um e pedir que vocês tentem formar as frases...

240.Eduarda: Mas a gente já formou aqui! ((mostrando para a professora que haviam formado as orações sobre a mesa))

241.Professora: Já formou?! Então, cada grupo forme as suas frases ((e entrega cartolinas para os grupos)). Ok? Podem colar.

((As crianças começam a formar as orações.))

A atividade durou aproximadamente 15 minutos. Após a organização das orações, os grupos que desejavam explicaram para a turma como procederam para finalizar a atividade.

Imagem 47 - Crianças organizando orações a partir dos Grupos do Nome e do Verbo.



Fonte: Acervo da pesquisadora

(...)

242.Aline: Nós fizemos uma fileira com o grupo do nome (Inaudível) e pegamos o grupo do verbo e fomos testando qual combinava

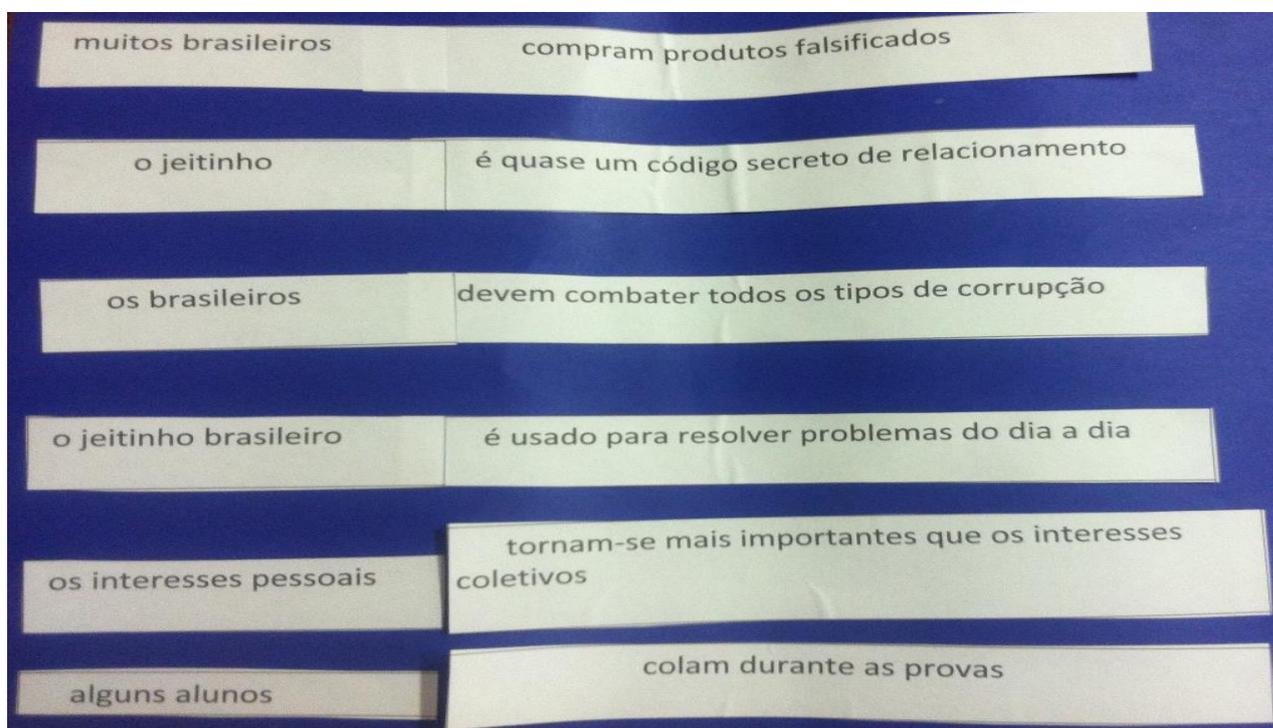
Imagem 48 - Aline explica à turma a separação dos dois grupos que compõem a oração: Grupo do verbo e Grupo do Nome.



Fonte: Acervo da pesquisadora

(...)

Imagem 49 - Organização das orações: Grupo da Aline



Fonte: Acervo da Pesquisadora

(...)

242. Gabriela: Assim, nós separamos e fizemos frases ((gesticula)). Separamos assim as coisas...e as pessoas que fizeram a coisa. Por exemplo “interesses pessoais” e “o jeitinho brasileiro”.. (...).

Por exemplo, aquela coisa “tornam-se mais importante que os interesses coletivos”, “o jeitinho brasileiro é usado para resolver problemas do dia a dia”. Nós montamos as frases de acordo com o que elas combinam. ((Enquanto fala, Gabriela faz movimentos explicativos com as mãos)).

243.Professora : Isso ! Foi assim que vocês fizeram?

244.Gabriela: É. ((fez sinal com a mão, indicando que tinha ficado mais ou menos satisfeita com a sua exposição)).

245.Professora: Vocês foram montando direto e colando

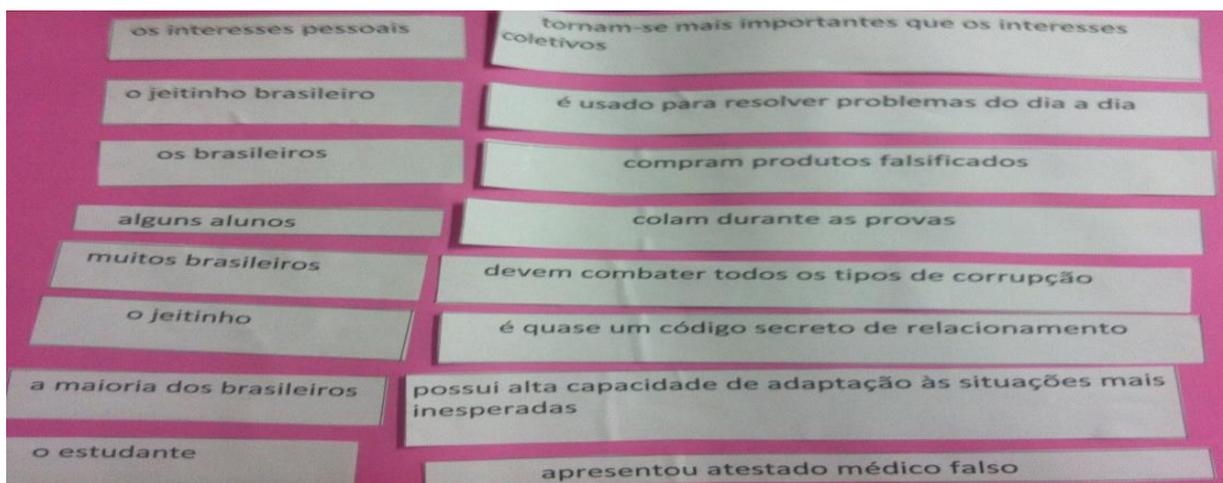
246.Gabriela: É... e lendo.

Imagem 50 - Gabriela explica à professora e aos colegas como fizeram o agrupamentos dos grupos do Nome e do verbo.



Fonte: acervo da pesquisadora

Imagem 51 - Organização das Orações: Grupo da Gabriela



Fonte: Acervo da pesquisadora

((a apresentação dos grupos segue))

(...)

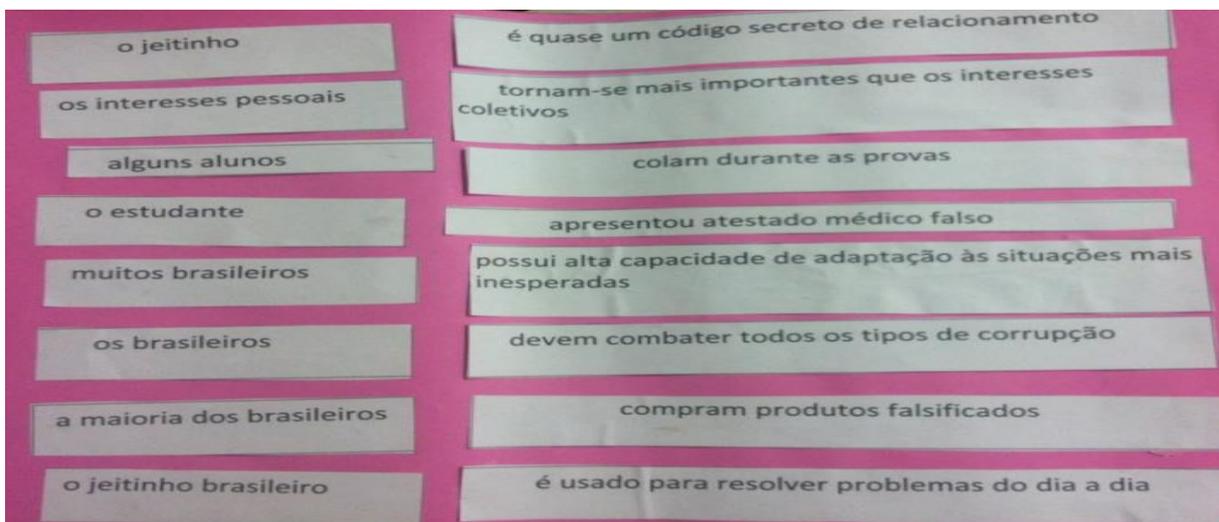
247.Ana: Tá, a gente foi pensando aqui (inaudível) e a gente percebeu. A gente (inaudível) frases e a gente leu primeiro antes de formar. E o que a gente percebeu foi... ((toca no braço da outra colega do grupo, para ela falar)).

248.Isadora: Que todas as frases têm a concordância (inaudível) e, depois, a gente leu todas as frases que a gente tinha colocado....

249.Professora: E aí vocês foram vendo a concordância, é isso?

250.Ana e Isadora: Isso!!!!

Imagem 52 - Organização das orações: Grupo da Isadora



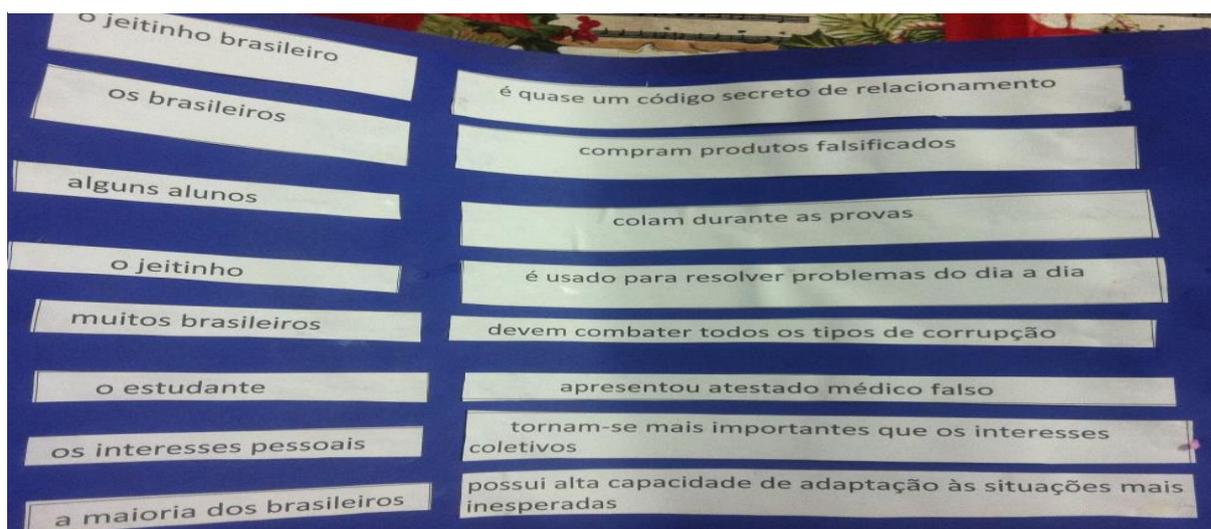
Fonte: Acervo da pesquisadora

((o próximo grupo segue na apresentação))

(...)

251.Julia: Primeiro, nós separamos o grupo do nome e o grupo do verbo. Depois, nós fomos juntando as frases e vendo as frases que combinam pra colar. Mas, antes de colar, a gente leu todas as frases.

Imagem 53 - Organização das orações: Grupo da Júlia



Fonte: Acervo da pesquisadora

(...)

252.Professora: Pessoal ! Agora, sim !! As frases que vocês organizaram podem ser diferentes. Um grupo formou um tipo de frases e outro grupo de outro jeito. O que eu tenho, então, pra saber se as frases estão corretas, já que eu posso organizar de forma diferente? Quer critério? O que eu posso usar para ver se a frase está correta ?

253.Eduarda: Ler a frase pra ver se os grupos estão concordando.

254.Professora: Issoooo!!! Eu preciso ler as frases para ver se os grupos estão concordando.

((Crianças: conversas paralelas))

((A apresentação dos grupos durou aproximadamente 20 minutos))

255.Professora: Pessoal, agora, me ajudem! (...) Que conclusões a gente pode tirar dessa atividade para falar sobre a organização da estrutura da oração?

(...)

256.Eduarda: Pra saber se a oração tá ...tá escrita corretamente, a gente precisa ler a frase.

257.Professora: isso! Um elemento pra saber se a oração tá correta é necessário ler a frase e ver se os elementos estão concordando. Que mais que eu posso dizer sobre a estrutura da oração?

((a aluna Laura pede a palavra, erguendo a mão)). ((A professora concede))

(...)

258.Laura: Que ela precisa combinar com a outra (parte).

259.Professora : Que uma parte tem que/

260.Eduarda: Que o grupo do nome tem que combinar com o grupo do verbo.

261.Professora : Tem alguma outra coisa que seria importante falar sobre a organização da oração? O que tem em todas as orações?

((Camila ergue a mão e responde))

262.Camila: (As orações têm) verbo!

(...)

((Enquanto os grupos concluem o registro no protocolo de observação número 3 (três), a professora circula na sala para recolher os cartazes produzidos pelos grupos))

A aula encerra com o recolhimento de todos os cartazes e protocolos produzidos pelos grupos. A professora solicita que um representante de cada grupo vá até o xerox e faça uma cópia do Protocolo para cada colega do grupo para ser colado no caderno. (Diário de campo, 18/11/2016).

Registros nos Protocolos de Observação Número 3

Imagem 54 - RCPO 3.1

<p>Conclusão do grupo (resultados parciais)</p> <p>Nos separamos em dois grupos de frases diferentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases que o núcleo é verbo • Frases que o núcleo é substantivo <p>Nós fizemos um folheto para o nome e pegamos um tipo de cores do verbo e colocamos no grupo do nome e fizemos o mesmo com o verbo</p>
<p>Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que existe um ou mais núcleos na oração, ela é formada por dois grupos o grupo do nome e o grupo do verbo</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 55 - RCPO. 3.6

Conclusão do grupo (resultados parciais):
 Não decidimos as frases em dois grupos: o Grupo de nome e o grupo dos verbos. O grupo de nome se refere ao passado, já o grupo de verbos significa o que está sendo feito. Para manter as frases mais simples, tudo o que é passado e verbo juntos, para juntar as frases pagamos uma guelpe de nome, e uma frase do grupo de verbos.

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que para uma maior complexidade, passamos de concordância entre o grupo de nome e o grupo de verbo.

RCPO 3.6

Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 56 - RCPO 3.7

Conclusão do grupo (resultados parciais):
 Não grupo repôs as frases em 2 grupos
 • Um grupo que se refere a quem
 • E a data em após que não se referem a ninguém.

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que a frase é uma frase completa que não pode faltar verbo e que se alterarmos o sujeito muda toda a frase.

RCPO 3.7

Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 57 - RCPO 3.8

Conclusão do grupo (resultados parciais):
 • Não decidimos as frases em dois grupos, com um grupo ficamos as frases que fazem parte do grupo de nome e no outro os verbos que fazem parte do grupo de verbos.
 • Depois nós separamos o Grupo de nome e o Grupo de verbos depois nós juntamos as frases e colocamos as frases que combinavam para cada uma, mas antes de entrar nós damos todas as frases.

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que para manter a frase mais simples e passamos de concordância, o grupo de nome precisa concordar com o grupo de verbos para uma maior complexidade.

RCPO 3.8

Fonte: Acervo da pesquisadora

Transcrição dos Registros dos Protocolos de Observação número 3

Conclusão do Grupo: Resultados Parciais	Resultados da Pesquisa
“Nós separamos em dois grupos de frases diferentes. Frases que o núcleo é verbo. Frases que o núcleo é substantivo. Nós fizemos uma fileira do grupo do nome e pegamos uma tira do grupo do verbo e testamos com a tira do grupo do nome e fizemos até terminar assim. (RCPO 3.1)	“Existe um ou mais núcleos na oração. Ela é formada por dois grupos, o grupo do nome e o grupo do verbo” (RCPO 3.1)
“Nós dividimos as frases em dois grupos: o grupo do nome e o grupo do verbo. O grupo do nome se refere as pessoas, já o grupo do verbo significa o que está sendo feito. Para montar as frases nós lemos tudo e vimos o que concordava e fomos juntando, para juntar as frases pegamos uma do grupo do nome e uma do grupo do verbo” (RCPO 3.6)	“Para uma oração ser completa precisa ter concordância entre o grupo do verbo e o grupo do nome” (RCPO 3.6).
“Nosso grupo separou as frases em 2 (dois) grupos. Um grupo que se referem em alguém. E o outro em ações que não se referem a ninguém” (RCPO 3.7)	“A oração é uma frase completa que não pode faltar verbo e que se alteramos o verbo muda toda a frase” (RCPO 3.7).
“Nós dividimos as frases em dois grupos: em um grupo ficaram as frases que fazem parte do Grupo do nome e no outro as frases que fazem parte do Grupo do verbo. Primeiro, nós separamos o Grupo do Nome e o Grupo do verbo, depois, nós fomos juntando as frases e vendo as frases que combinavam para colar, mas antes de colar nós lemos todas as frases.”(RCPO 3.8)	“Para saber se a oração está correta é preciso ler a frase e ver se os elementos estão concordando, o grupo do nome precisa concordar com o grupo do verbo para uma oração estar correta. (RCPO 3.8)

Pontuamos, inicialmente, que a análise dessa cena centraou-se na categoria estrutura da oração - Grupo do Nome e Grupo do Verbo. Conforme observamos no início, antes de começar o trabalho de observação das orações, a professora fez uma retomada com as crianças sobre as elaborações construídas a respeito do conceito de oração. Anunciou, em continuidade, a atividade de análise que seria realizada: “[...] *A gente vai ver hoje como acontece a organização dessa oração. Que cuidados eu tenho que ter pra organizar e estruturar essa frase*” (turno 3). Ela seguiu com a orientação do trabalho e reafirmou a importância da presença de “*alguns elementos*” na frase e, portanto, que a análise seria direcionada para esses elementos (turno 6). A expressão “alguns elementos” utilizada por ela enfatizou a perspectiva de análise voltada para a estrutura da oração.

A professora iniciou a discussão com a turma questionando se a frase “*Alguns adultos roubam o dinheiro das pessoas*” poderia ser considerada uma oração (turno 6). Júlio, rapidamente, afirmou que se tratava de uma oração, justificando o seu posicionamento pelo fato de ela estar completa (turno 9). Para Júlio, havia, na frase, informações suficientes que garantiam a sua significação. A professora aprovou a justificativa dada pelo menino e, naquele momento, acrescentou: “*Ela tem sentido sozinha*” (turno 10). O movimento de observação de Júlio foi

diferente do movimento da professora, porque, para ele, o que importava eram as relações de sentido que encontrava na sentença. Júlio não estava olhando para a estrutura, mas para a ideia. Já a professora, que objetivava explicitar a estrutura da oração, concebendo-a como independente de outra frase para ter sentido.

Entre os turnos 10 e 16, percebemos um movimento de análise bastante interessante, porque a professora ao indagar à turma se a frase em discussão poderia ser considerada como aceitável (turno 10), diferentes posicionamentos foram expressos, porém, eles convergiram para o mesmo campo de análise. No turno 11, um aluno disse não ser possível considerar a frase aceitável. Imediatamente, no turno 12, alguns crianças, discordaram do colega: “Siiiiim!”. A professora perguntou: “*Por que não?*” (turno 13). Luiza pareceu estar convicta que a frase era aceitável e, em oposição ao colega, assinalou: “*Sim, ela é aceitável!*”. E argumentou: “*É porque não tá escrito que todos roubam, tá escrito que alguns/* (turno 16). Luiza considerou a frase aceitável porque, para ela, a sentença indicava que apenas “*algumas*” pessoas roubam e não “*todas*”, ou seja, não havia, na frase, uma generalização em relação à ideia de que todas as pessoas roubam. Assim sendo, a partir desse ponto de vista, Luiza afirmou ser possível considerar a frase como aceitável.

O aluno que não a considerou aceitável (turno 11) não teve a sua posição recuperada. Porém, é possível que ele também tenha considerado a ideia expressa na sentença: roubar o dinheiro das pessoas, lógica perseguida no argumento de Luiza. A nossa hipótese é que ambos fizeram análises estabelecendo relações de sentido, cada um a partir de suas vivências cotidianas, de suas visões de mundo ou de suas experiências culturais.

A professora, por sua vez, atenta a seu planejamento, chamou a atenção das crianças e pedi-lhes que recordassem o que estavam analisando (turno 17). Roberto, atento às orientações da professora, interrompeu a sua fala e anunciou: “*/.../ concordância*” (turno 18), retornando à discussão para a estrutura da frase. Para isso, fez uso de uma de uma terminologia trabalhada em aulas anteriores (concordância). O uso do termo *concordância* provocou a mudança no movimento de observação da sentença e trouxe à tona os critérios que haviam estudado ao analisar frases aceitáveis e não aceitáveis, mobilizando, assim, a interação verbal entre colegas e professora. Além disso, Roberto auxiliou a própria condução da professora a partir desse momento (turnos 21 e 22).

A professora convalidou a fala de Roberto e, a partir dela, orientou as crianças para que a discussão não se voltasse para o assunto, para as informações ou para a opinião sobre o conteúdo das sentenças, mas para a estrutura da frase. Neste sentido, ela retomou a reflexão

efetuada por Roberto e o termo *concordância* apresentado por ele (turno 21), exemplificando a ideia de plural/singular (turno 22). No entanto, antes mesmo de a professora relacionar concordância com singular e plural, um dos alunos mobilizou a nomenclatura “singular” (turno 20). Luiza e uma colega também tomaram parte do diálogo e retomaram outros critérios que consideraram na análise da frase aceitável: a escrita correta (turno 23) e organização das palavras numa ordem (turno 27).

Vimos que, nesse movimento de reflexão linguística, o uso de terminologia específica (concordância) acionado por Roberto contribuiu para a análise da estrutura da sentença, uma vez que, a partir dele, foram mobilizados elementos que se relacionam à concepção de concordância que haviam sido explorados em sala de aula. O uso da terminologia gramatical tem se mostrado importante em algumas situações de observação e reflexão do funcionamento da língua, conforme o que foi possível reconhecer nesse contexto de discussão da organização de uma frase.

A partir das reflexões que foram retomadas pela professora e pelas crianças no que diz respeito à frase aceitável, a professora dirigiu a discussão para a observação da estrutura canônica da oração. Para isso, foram planejadas questões que possibilitassem essa análise: de quem estamos falando; o que estamos falando; o que fazem. Neste sentido, durante a análise da sentença “Alguns adultos roubam o dinheiro das pessoas”, as questões que foram mobilizadas pela professora não revelaram dúvidas por parte das crianças (turno 30 a 73). No turno 30, a professora questionou acerca de quem se está falando e Francisco, rapidamente, anunciou que se fala “*do adulto*” (turno 31). A professora confirmou a resposta de Francisco, mas corrigiu a expressão e disse “alguns adultos”. Segundo a orientação da professora, as crianças sinalizaram essa expressão em cor azul (turno 32). O objetivo da professora era criar uma legenda com os alunos para que fosse possível observar a presença dos dois grupos que organizam a oração. No entanto, até aquele momento ela não anunciara isso explicitamente à turma. Entre os turnos 33 e 43, as crianças mobilizaram-se e cumpriram a tarefa solicitada pela professora.

Nos turnos 45, 46 e 47, percebemos que a professora solicitou a análise com base na observação da presença do verbo, já que os questionamentos que fez dizem respeito à ação, ao que “alguns adultos” fazem. Nessa situação, a professora organizou três enunciados seguidos para auxiliar as crianças na análise: “[...] *o que estamos falando sobre alguns adultos? O que eles fazem?*” (turno 45); *Qual a ação que esses adultos/./?*”(turno 46); “[...] *Fernando, que ação esses adultos praticam?*”(turno 47). Houve um esforço da professora para a condução da reflexão, pois percebemos que ela buscou os recursos que possui em termos de variação de

palavras ou expressões para fazer-se entender: *o que falamos sobre.../ qual a ação / que ação esses adultos praticam*. Do lugar que ocupa, ela também precisou elaborar/reelaborar o próprio pensamento para atingir o objetivo que a orienta na condução da aula: favorecer o reconhecimento, por parte das crianças, dos grupos que compõem a oração.

Fernando, indagado pela professora (turno 47) acerca da ação que os adultos praticam, respondeu: *“Roubam o dinheiro das pessoas”* (turno 48). Em sua exposição, ele não sinalizou apenas a ação “roubam”, mas, além do verbo, apresentou os complementos que se relacionam a essa ação. A professora, entretanto, corrigiu a fala de Fernando e salientou que a ação é “eles roubam” e questionou a turma de quem eles roubam (turno 49). A reflexão do aluno pareceu ser diferente da reflexão da professora, uma vez que, para ele, pareceu ser importante olhar, também, para os elementos que estão próximos do verbo e que, por sua vez, são elementos linguísticos que complementam a ação. Assim, nesse contexto, Fernando não dirigiu a sua reflexão para a palavra isolada. Já a professora, mediante as próprias perguntas que fez às crianças, esperava que elas também dirigissem o olhar, naquele momento, unicamente, para o verbo.

Ainda em relação à análise dessa sentença, quando a professora conduziu à observação para a ação que aconteceu nela (turno 105), fazendo uso de diferentes perguntas (*o que estamos falando sobre esperto? O que ele fazia? Que ação esse aluno praticava?*), Aline rapidamente pontuou: *“falsificou a carteirinha de uma pessoa”* (turno 106). A aluna dirigiu a observação à ação como um todo e não unicamente para o verbo. Esse movimento de análise também foi realizado por Fernando (turno 48) que, ao ser indagado acerca da ação (roubar), olhou não apenas para o verbo, mas para todos os elementos que complementam o verbo. Tanto Aline quanto Fernando pareciam estar buscando, a partir dessas reflexões, sentido às respostas que elaboraram. Além disso, o movimento de analisar uma sentença linguística observando partes isoladamente pareceu ter menos importância, porque, nesse movimento de análise da língua, as crianças têm mostrado que dirigem o olhar especialmente para a significação de cada sentença e não para elementos separados.

Quando a professora perguntou “de quem eles roubam” (turno 49), Gabriela, atenta à questão, respondeu exatamente à indagação feita pela professora: *“das pessoas”* (turno 50). A professora, no entanto, ao retomar a fala de Gabriela, reconheceu que afirmar apenas “das pessoas” não parece suficiente para localizar o grupo do verbo (objetivo que estava orientando a reflexão naquele momento), já que, em seu enunciado, verificamos que, ao repetir a resposta da aluna, interrompeu a própria fala e elaborou outra resposta: *“Das...O dinheiro das pessoas*.

Nós vamos marcar, “roubam o dinheiro das pessoas”, de amarelo (turno 51). A expressão da professora “*o dinheiro das pessoas*” implicaria, além da pergunta “de quem eles roubam”, a pergunta “o que eles roubam”. Porém, em sua indagação (turno 49), ela não mobilizou a questão “o quê”, mas, pela produção de seu comentário, reconheceu (turno 51) que esses elementos precisavam estar vinculados à ação do verbo “roubar”. Essa constatação já havia sido anunciada pelo aluno Fernando (turno 48).

Ao solicitar que as crianças observassem os grupos de palavras que marcaram - “[...] *tanto a parte de “alguns alunos”, quanto “roubam o dinheiro das pessoas”* (turno 56) - dirigiu a reflexão das crianças para os dois grupos que compõem a oração e as combinações entre as palavras: “*essas palavras será que elas combinam entre si? [...] Antes dos “adultos” tem a palavra “alguns”... A palavra “alguns”, neste caso, tá combinando com a palavra “adultos”?* Luiza e Gabriela reconheceram as relações de concordância (singular e plural) que existem entre as palavras e elaboraram as suas justificativas acionando a nomenclatura “plural”. Luiza afirmou que as palavras combinam porque as duas estão no plural (turno 58). Gabriela, em atitude colaborativa à justificativa de Luiza, apresentou a sua argumentação baseada em um exemplo concreto de falta de concordância entre os dois termos: “*...Se tivesse adultos” ou “alguns” no singular, ficaria ou alguns adulto, ou algum adultos. E não!*” (turno 63). Por meio desse enunciado, Gabriela desejou exemplificar a posição de Luiza quando afirmou que as palavras combinam entre si, porque ambas estão no plural. Gabriela, numa postura ativa e responsiva, pareceu sentir a necessidade de auxiliar a colega e a professora nas reflexões que foram efetuadas sobre a sentença em estudo.

Além disso, ao ser perguntada pela professora se seria correto escrever “algum adultos” (turno 64), a aluna reafirmou a sua conclusão, sinalizando a impossibilidade de uma construção como essa, alegando que as palavras “não combinariam” (turno 65). Luiza, com base na exposição de Gabriela e a partir da expressão “não combinariam”, reforçou a ideia da colega, fazendo uso de linguagem específica para falar sobre a língua: “*Estariam sem concordância*” (turno 67).

Vimos que, nesse movimento de reflexão gramatical, Luiza, nas duas intervenções que fez (turnos 58 e 66), acionou a terminologia gramatical para argumentar o seu posicionamento (singular e concordância). Gabriela, nas duas intervenções, elaborou as suas reflexões pautadas em exemplos concretos e em linguagem comum (turnos 63 e 65). As duas alunas analisaram a mesma sentença, a partir da mesma perspectiva (combinação entre as palavras), porém, cada uma delas acionou recursos diferentes para fundamentar os conhecimentos gramaticais que

explicitaram. Luiza iniciou e encerrou a discussão da questão proposta pela professora fazendo uso da nomenclatura gramatical (*singular* – turno 58 e *concordância* –turno 67). Para Luiza, a terminologia gramatical pareceu ser uma categoria que a auxilia a refletir sobre o funcionamento da língua. Ambas as alunas apresentaram conhecimentos de uma gramática explícita, porém, apenas Luiza fez uso de uma linguagem específica para expressar o seu conhecimento.

Ao realizarem a relação do verbo “roubar” com as demais palavras da oração, as reflexões que foram expostas por alguns alunos mantiveram a mesma lógica na análise, ou seja, reconheceram a necessidade de combinação das palavras na sentença: “*Por que são “alguns adultos” e não “o adulto”* (turno 70); “*Eu ia falar que é mais de um adu/ é mais de uma pessoa*” (turno 73). Marina e Bárbara, ao apresentarem as suas justificativas, não utilizaram o termo “verbo”, mas dirigiram o olhar para a combinação das palavras na sentença como um todo. A professora concordou com a argumentação das alunas, mas elaborou um novo enunciado, anunciando a necessidade de manter o plural e a concordância também com o verbo (turno 73). Naquele momento, a professora, portanto, fez uso da nomenclatura para concluir a discussão da sentença, além do que reforçou a perspectiva de concordância com o “verbo”. Percebemos que a terminologia tem sido usada ora por algumas crianças ora pela professora, revelando que existe um potencial no uso de uma linguagem específica ao falar sobre o funcionamento da língua.

Na análise da oração “*Um aluno esperto falsificou minha carteirinha*”, o uso da nomenclatura também foi acionado por um aluno no momento em que observou a oração com base na questão “de quem estamos falando agora” (turno 76). Uma das crianças respondeu que falamos “de um aluno” (turno 77). Henrique, diante da resposta do colega, demonstrou dúvida e questionou se a palavra “esperto” deveria ser assinalada também. A professora, com o objetivo de provocar a reflexão entre as crianças, elaborou outro questionamento: “*E o esperto... O que é esperto, Henrique?*” (turno 82). Bárbara imediatamente afirmou ser uma característica da palavra aluno (turno 83). Ao anunciar a palavra “característica”, Júlio complementou a explicação da colega imputando a *esperto* a categoria gramatical “adjetivo” (turno 84). Percebemos também que um dos alunos propôs uma mudança na frase, quando disse “[...] *os alunos espertos falsificaram*” (turno 97). Ao fazer essa mudança, Júlio demonstrou saber que é necessário alterar também o verbo para que as palavras possam combinar entre si. A professora, diante da sugestão de Júlio, reafirmou a necessidade de as palavras concordarem entre si: “*É, daí eu teria que trocar a concordância*” (turno 98).

Nesse movimento de conhecimentos entre as crianças e a própria professora, uma reflexão foi mobilizando outras reflexões, ora anunciando avanços conceituais ora exemplificando concretamente os conhecimentos construídos ora sinalizando possíveis mudanças nas sentenças. São reflexões diversas que apontam para a possibilidade de pensar sobre a língua a partir de diferentes recursos ou estratégias.

À medida que a professora foi conduzindo a análise e reelaborando as indagações que fez à turma, as crianças localizaram com clareza as “partes” que compõem a sentença. Nos turnos 108 e 110, por exemplo, verificamos a reformulação das questões que são mobilizadas pela professora (qual é o verbo dessa frase que indica o que o aluno fez; o que ele falsificou?). Quando a professora faz uso explícito da categoria gramatical - verbo -, vimos que várias crianças identificaram “falsificou” (turno 109). A resposta rápida das crianças indica um conhecimento gramatical aprendido na escola, já que essas crianças identificam claramente que a palavra “falsificou” é um verbo. As crianças conhecem a terminologia e também utilizam-na para localizar a informação solicitada pela professora. Entendemos que, naquele momento, a professora fez um exercício de reconhecimento e classificação. Considerando que as crianças já possuíam conhecimentos sobre o verbo e, provavelmente, foram orientadas por uma perspectiva tradicional de ensino de gramática, elas atuam da mesma forma que já atuaram no passado e, por isso, sentem-se familiarizadas com a proposta de análise.

Nesse contexto, a professora retomou a oração “*Um aluno esperto falsificou minha carteirinha*” (turno 117) e questionou qual seria a palavra principal do grupo azul (grupo do nome). Algumas crianças (turno 118), mediante o questionamento, trouxeram as duas palavras do grupo do nome como possíveis respostas: “*Esperto...Aluno*”. Possivelmente, as crianças apresentaram as palavras que possuem maior densidade semântica. Além disso, ao apresentar as duas palavras, elas parecem estar lançando a dúvida que possuem para que seja pensada e discutida com a turma. A professora reconheceu a dúvida das crianças, mas não a problematizou. Ela reorganizou o seu enunciado a partir da inquietação das crianças: “*Por que será que seria aluno? Ou por que será que seria esperto?*” (turno 119).

Aline, por meio de uma resposta precisa, porque a expôs com ênfase, afirmou: “*ALUNO*” (turno 120). Além de localizar a palavra aluno como sendo a principal, ela também apresentou o seu argumento: “*porque aluno é aquela pessoa que está fazendo, ‘esperto’ é só uma característica*” (turno 120). Aline reconheceu o potencial de significação que o substantivo carrega nesse contexto, bem como localizou que “esperto” é um atributo, como ela mesma anunciou, uma “característica” que é dada a esse aluno. Na reflexão de Aline,

constatamos um conhecimento gramatical já que percebeu que “aluno”, nessa oração, é o sujeito que pratica a ação e, por isso, deve ser considerado como o termo mais importante, enquanto que o termo “esperto” não representa o sujeito da ação; trata-se de um termo que determina aluno. Segundo Camps (2000), trata-se de um conhecimento gramatical explícito verbalizado em linguagem comum. Um conhecimento que foi mobilizado por Aline porque esteve exposta a indagações que a levaram a refletir sobre a questão. Ademais, destacamos que quando Aline anuncia que “esperto” é uma característica, ela também aciona um conhecimento de natureza escolar, porém o faz a partir de uma linguagem comum.

A professora, ao concordar com a reflexão de Aline, questionou a turma acerca do posicionamento da colega: “*Alguém discorda da ideia de Aline?*” (turno 121). Algumas crianças, em tom expressivo e com ênfase, disseram: “NÃÃÃÃO!” (turno 122). A resposta das crianças à professora pareceu indicar que a justificativa apresentada por Aline favoreceu a compreensão a respeito da palavra mais importante do grupo. A análise feita por Aline auxiliou não apenas os colegas, como também a professora na condução da reflexão, uma vez que ela reafirmou no turno 124 a elaboração da aluna: “*Então Aline disse que aluno é exatamente a pessoa de quem a gente está falando... E o que é esperto?*”. Quando questionou o que era a palavra “esperto”, algumas crianças fizeram a análise a partir da categoria gramatical: “*É um adjetivo*” (turno 125).

O termo usado por Aline (*característica*) suscitou em algumas crianças a lembrança de algo já estudado e que foi atualizado naquela situação. Nesse contexto, as crianças acionaram a gramática explícita em linguagem específica. Ademais, é possível perceber que o termo “adjetivo” foi posto em ação pelas crianças, já que, até aquele momento, a professora não havia feito referência a ele. Conforme já anunciamos em outras situações, a professora utiliza com bastante frequência as elaborações feitas pelas crianças para avançar nas reflexões que elas mesmas constroem. Isso ocorre no turno 132, quando ela fez uso do termo *adjetivo* para levar as crianças a observar a concordância entre as duas palavras – aluno e esperto. Luiza, no turno 136, reconheceu a combinação entre os dois termos e afirmou que ambas as palavras estavam no singular. Antes disso, no entanto, Henrique afirmou que a combinação entre elas estava correta por causa da presença do “*um*” (turno 135). Luiza, a partir do enunciado de Henrique, que, para ela, pareceu não ser suficiente para dar clareza ao que estava sendo analisado e no desejo de complementar a justificativa do colega, fez uso do termo “*singular*”. O enunciado de Henrique desencadeou em Luiza a necessidade de trazer a terminologia para a reflexão. Entendemos que Luiza fez uso da nomenclatura com base em um conhecimento memorizado

e de natureza escolar, mas que a auxiliou a falar sobre a concordância entre as palavras do grupo do nome: “um aluno esperto”.

Outro movimento de reflexão que destacamos remonta a análise feita por Francisco (turno 146), quando assinalou que a palavra mais importante do grupo chamava-se “núcleo”. A palavra “núcleo” foi apresentada por Francisco porque, segundo ele, já tinha ouvido falar desse conteúdo com um irmão mais velho. Francisco, com base numa indagação da professora acerca da possibilidade de mudança da palavra “aluno”, que foi considerada pelas crianças como a mais importante, para “alunos” (turnos 143, 144 e 145), designou esse elemento como “núcleo”. O movimento de análise e de observação da sentença provocado pela professora pareceu ter recuperado em Francisco algum conhecimento prévio escolar. Francisco, em conversa com a professora, afirmou ter ouvido falar dessa palavra - “núcleo” - e desse conteúdo com um irmão mais velho. Além disso, ele também reconheceu que a mudança no núcleo implicaria a mudança em todos os outros elementos da oração: “*Se eu mexer nela, eu mexo em tudo*” (turno 152).

A partir do conceito de “núcleo” apresentado por Francisco, a professora também reelaborou a sua explicação sobre as combinações entre as palavras na frase e destacou que o termo núcleo seria usado para definir a palavra mais importante dessa parte da frase (turno 149). Ela reafirmou o conceito e destacou que ao “trocar” essa palavra, ela passou a não mais combinar com as demais; por isso, tratava-se de uma palavra muito importante (turno 147). O enunciado da professora fez com que Júlio mobilizasse outro conceito para definir essa palavra (chamada pela professora de “muito importante”). Júlio designou-a como “*essencial*” (turno 148). Essa intervenção pode ter sido influenciada pelo recurso acionado por Francisco e reiterado pela professora, mas de todo modo escapou ao planejamento e alavancou o processo de elaboração em curso. Segundo Bakhtin (2011), os enunciados que produzimos desencadeiam movimentos de ressonância nos discursos dos outros. É a situação e os participantes mais imediatos que determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Ainda conforme o autor, os enunciados manifestam-se fundamentalmente como uma resposta ao já dito anteriormente. Visualizamos esse movimento na produção do enunciado de Júlio, que, após ouvir Francisco, elaborou a sua compreensão do que seja uma palavra importante, fazendo uso de um outro termo pertinente ao campo em estudo: *essencial*.

A partir da localização do núcleo no grupo do nome, as crianças fizeram a análise também do outro grupo, o do verbo. Eduarda demonstrou não encontrar dificuldades para identificar o verbo como a palavra mais importante desse grupo. Quando a professora solicitou que observassem o grupo de palavras “falsificou a minha carteirinha”, ela rapidamente indicou

a palavra “falsificou” e justificou a sua escolha com base no argumento que se tratava da palavra que indicava o que está acontecendo. Nesse contexto, nem Eduarda e nem a professora fizeram uso da metalinguagem para sinalizar o núcleo, o que não comprometeu a análise. Eduarda reconheceu o núcleo, porque entendeu que a palavra “falsificou” tem uma força semântica significativa na sentença. Trata-se de um conhecimento gramatical explícito, verbalizado em linguagem comum. Eduarda elaborou o seu argumento (indica o que está acontecendo) apoiada em elementos de natureza semântica.

De acordo com Camps *et al* (2001), a aplicação do critério semântico como apoio para a reflexão da língua fundamenta-se na capacidade de os alunos conceberem a língua como algo transparente em relação direta com a capacidade de significação e não como um conjunto de regras que funcionam de acordo com determinada organização. As reflexões das crianças, até o momento, permitem-nos afirmar que elas fazem esse movimento, basicamente em todas as análises que apresentam sobre as sentenças.

Na análise da oração “*Os alunos do 4º (quarto) ano não gostam das atitudes de Pedro Malasartes*”, as crianças reconheceram os núcleos dos dois grupos da oração. Francisco sinalizou a palavra “alunos” como o núcleo do primeiro grupo (turno 163) e um colega (turno 169) identificou a palavra “gostam” como o núcleo do segundo grupo. A professora, numa atitude de indagação constante, perguntou sobre a função da palavra “aluno” na frase e o nome que lhe damos (turnos 164 e 166). Eduarda sinalizou que a função é “dar nome às pessoas que fizeram” (turno 165). Algumas crianças, em resposta à segunda pergunta, trouxeram à cena uma terminologia gramatical, certamente, aprendida na escola: “*substantivo*” (turno 167).

O argumento apresentado por Eduarda no turno 165 desencadeou o uso de uma nomenclatura memorizada na escola. O mesmo movimento foi possível reconhecer ao analisarem o verbo como o núcleo da segunda parte da oração. Ao serem questionadas sobre o “nome” dado à palavra “gostam”, algumas crianças, numa posição de correção à fala de um colega que o classificou como sendo um adjetivo (turno 171), declararam tratar-se de um “verbo” (turno 172). Nesse contexto, podemos reconhecer mais uma vez que, à medida que as reflexões gramaticais vão sendo acionadas e expostas à turma, as crianças acionam a terminologia já conhecida por elas.

Após as discussões feitas com as crianças sobre os núcleos dos grupos que compõem a estrutura da oração, a professora apresentou à turma o nome que se dá a esses diferentes grupos: *Então, eu tenho um grupo de palavras que se organiza em torno do nome e um grupo de palavra que se organiza em torno do verbo; então, a gente vai chamar esse grupo que se organiza em*

torno do nome de grupo do nome e esse grupo que se organiza em torno do verbo de grupo do verbo. Então, a gente vai colocar uma legenda, pode colorir ou escrever de colorido.” (turno 174).

Henrique, diante da solicitação da professora, organizou a legenda a partir de uma elaboração de caráter semântico que já havia sido explorada em aula. *“Eu fiz a quem me refiro” e o amarelo é o “do que está acontecendo”* (turno 180). Para Henrique, naquele momento, pareceu ser mais claro e compreensível organizar os dois grupos, não a partir dos conceitos apresentados pela professora (grupo do nome e grupo do verbo), mas pelo conhecimento apresentado por ele durante as observações das sentenças. Henrique optou por uma definição semântica, já que parece ser ela a que garante o entendimento construído por ele. A professora respeitou a construção de Henrique, afirmando, em dois momentos de seu enunciado, que a organização feita por ele estava correta (*“Tá certo”; Mas tá super correto, não tem nenhum problema”*) (turno 181). No entanto, solicitou que, caso quisesse complementar “para não esquecer”, poderia acrescentar as informações: grupo do nome e grupo do verbo. Vimos que a professora não desconstruiu a elaboração de Henrique, ao contrário, ela confirmou a sua reflexão, mas, ao mesmo tempo, sugeriu o registro dos conceitos trazidos por ela. Trata-se de uma forma respeitosa de acolher e reconhecer as reflexões linguísticas das crianças.

Outro movimento de reflexão interessante que foi possível perceber deriva da análise efetuada por Luís ao identificar o verbo como o elemento que organiza a oração. Mediante a pergunta da professora que desejava instigar a localização desse elemento como o central na organização da oração (turno 183), Luís reconheceu a palavra “roubam” como sendo a mais importante da oração. O argumento que Luís apresentou para justificar a sua escolha pauta-se num exercício de manipulação da sentença: *“Porque se fosse “alguns adultos” e “o dinheiro das pessoas, como é que a gente ia saber o que eles iam fazer com o dinheiro das pessoas”* (turno 186). Para concluir que a palavra “roubam” é o termo de maior densidade semântica na oração, Luís retirou-a da frase e mostrou concretamente que não é possível entender o que se passaria caso essa palavra não estivesse presente na oração. Assim como Henrique, Eduarda e Aline, ao analisarem a estrutura da oração, o menino elaborou conhecimentos linguísticos a partir das relações de sentido que as orações expressam, ou seja, é comum a eles o fato de as reflexões convergirem para o conteúdo semântico expressos nas sentenças.

Recuperamos as reflexões das crianças que interagiram naquele momento de síntese: *“Uma frase para ter uma oração precisa ter um verbo”* (Marina – turno 194); *“tem que ter concordância”* (Eduarda – turno 196); *“Que uma frase oração tem um núcleo”* (Luiza – turno

198). A professora reorganizou a ideia de Luiza e afirmou: *“Que a frase tem um núcleo. Que a oração como um todo tem uma palavra importante, que é o que a Marina falou do verbo...”* (turno 199). Nesse enunciado, a professora retomou a concepção de verbo como o elemento nuclear da oração, anunciado por Marina no turno 194. Gabriela lembrou que a oração tem dois grupos (turno 195). Júlio, movido pela fala de Gabriela, expôs os grupos: *“o grupo do nome e o grupo do verbo”* (turno 197). *“Que sem um verbo a oração fica sem concordância* (Aline – turno 205). A professora não desconstruiu a elaboração de Aline, reafirmando que tem relação com o que havia dito Eduarda (turno 196), mas pediu à Aline que repensasse a ideia que ela apresentou. Francisco, por sua vez, retomou em sua fala o conceito “núcleo” que havia apresentado anteriormente: *“Que se eu altero o núcleo eu altero a frase inteira”* (turno 207). A partir do enunciado de Francisco, Mateus entrou no diálogo e expressou a existência de núcleo nos dois grupos da oração: *“grupo do nome tem um núcleo e o do verbo também”* (turno 214). Gabriela também se envolveu na discussão e apresentou duas construções conceituais acerca da oração: *“Dentro de uma oração tem substantivos, adjetivos e verbos”* (turno 216); *“Se eu tirar o núcleo da frase, ela fica sem sentido* (turno 219). Em seu primeiro enunciado, Gabriela fez uso de conceitos que haviam sido anunciados durante as análises (substantivo – adjetivo - verbo). Neste sentido, ela fez uso da terminologia gramatical para explicar o funcionamento da língua, dirigindo a análise para os elementos linguísticos que compõem a oração. No segundo enunciado, também fez uso da metalinguagem (núcleo), mas se voltou especialmente para o campo semântico da língua, uma vez que pontuou a importância do núcleo para garantir o sentido da oração.

Nos conhecimentos que foram construídos acerca da estrutura da oração, as crianças revelaram reflexões linguísticas de ordem semântica e sintática, a partir de conhecimentos memorizados na escola, aprendidos com base nas observações que foram feitas coletivamente, utilizando ora a linguagem específica ora a linguagem comum.

Diante da proposta de agrupamento dos dois grupos que compõem a oração (grupo do nome e grupo do verbo), vimos que as crianças pautaram-se fundamentalmente em critérios de natureza semântica e sintática, buscando, portanto, estabelecer relações de sentido entre os dois grupos. Recuperamos algumas justificativas que foram apresentadas pelos grupos e que indicam o movimento de análise e de reflexão que as crianças fizeram.

Gabriela manifestou à turma a forma como organizaram os dois grupos que compõem a oração: *“Estamos separando os tipos de pessoas e o grupo de coisas que elas praticam. Por exemplo, vamos dar um exemplo, ‘muito brasileiros’ isso é um tipo de pessoa. “Muitos*

brasileiros” fazem ‘tam-tam-tam’ e esses fazem ‘tam-tam-tam’ é um outro grupo, Prô Mari, que a gente separou que é o grupo “das coisas que elas fazem” (turno 225). A reflexão feita pelo grupo de Gabriela explicitou que o movimento de observação dos dois grupos que estruturaram a oração deu-se a partir das diferentes informações que cada grupo continha. No primeiro, “tipos de pessoas” e, no segundo, “coisas que eles praticam”. Para Gabriela, no entanto, não pareceu ser suficiente apenas explicar; foi importante também exemplificar. Ao trazer um exemplo concreto, Gabriela justificou a forma de separação dos dois grupos.

O objetivo de Gabriela pareceu se fazer entender, por isso, o exemplo foi necessário. Após a organização das orações, Gabriela, mais uma vez, apresentou a análise de seu grupo: *“Assim, nós separamos e fizemos frases. Separamos assim as coisas...e as pessoas que fizeram a coisa. Por exemplo ‘interesses pessoais’ e ‘o jeitinho brasileiro’.. (...). Por exemplo, aquela coisa ‘tornam-se mais importante que os interesses coletivos’, ‘o jeitinho brasileiro é usado para resolver problemas do dia a dia’. Nós montamos as frases de acordo com o que elas combinam.”*(turno 242). Nas duas vezes em que Gabriela expressou-se, ela deixou claro que a análise do grupo foi a partir das informações concretas que visualizaram nas orações. Além disso, destacamos que Gabriela sempre que tomou parte do diálogo, fez muitos gestos explicativos, movimentando as mãos, levantando-se de cadeira, dirigindo o olhar para a professora e para os colegas. Os seus gestos “falam” com ela.

Francisco, diante da exposição feita por Gabriela, anunciou que separou os grupos de maneira diferente: *“Nós fizemos a separação em grupo de frases diferentes, frases em que o núcleo é verbo e frases em que o núcleo é substantivo.”*(turno 233). Francisco foi o aluno que anteriormente trouxe o conceito de núcleo para a palavra principal de cada grupo da oração. Ao elaborar a sua exposição, Francisco recuperou o conceito usado e destacou que as “frases” foram separadas observando os núcleos “verbo e substantivo”. Francisco construiu a sua reflexão de modo diferenciado do grupo de Gabriela, em razão de que, para explicitar a atividade de manipulação que realizaram, ele não apenas utilizou a metalinguagem, mas também operou com ela. Os conceitos acionados por Francisco “núcleo – verbo - substantivo – auxiliaram-no a movimentar os elementos linguísticos que fazem parte da oração. Francisco pareceu expressar um movimento de distanciamento da língua enquanto conteúdo semântico. Trata-se de um nível de abstração superior do nível elaboração conceitual do grupo de Gabriela. Ele mesmo reconheceu que a sua análise foi diferente da análise de Gabriela, porque manifestou isso verbalmente no turno 229 quando pontuou: *“Eu separei diferente”*.

Concordamos com Francisco quando ele afirma que fez diferente. Realmente Francisco fez uma análise que se apoiou em elementos de natureza linguística que caracterizam a estrutura da oração, ou seja, elementos que determinam a organização da sentença; Francisco elaborou um conhecimento gramatical explícito, em linguagem específica. Segundo Camps (2000) diz respeito a uma atividade metalinguística explícita e verbalizada por meio da metalinguagem.

O grupo de Aline, todavia, fez um movimento de observação muito semelhante ao de Gabriela, posto que também analisou os dois grupos a partir das ideias que cada um traz. “*O nosso grupo separou as frases em grupos em ‘frases que dá para saber quem fez’ e ‘frases que não dá pra saber quem fez’. Por exemplo, ‘é quase um código secreto de relacionamento’ não dá pra saber (o que é) esse código de relacionamento. Já ‘muito brasileiros’ dá, são os brasileiros que estão fazendo tal coisa.* (turno 237). A reflexão linguística do grupo de Aline estava organizada a partir da referência que se pode fazer a quem fala e/ou pratica uma ação. A reflexão efetuada pelo grupo de Aline diz respeito à necessidade de significar as relações de sentido que o grupo do nome e do verbo contêm. Ao sinalizarem como agrupam as duas partes da oração, Aline pontuou: “*Nós fizemos uma fileira com o grupo do nome e pegamos o grupo do verbo e fomos testando qual combinava*”(turno 242).O último enunciado de Aline revela que foi necessária a manipulação dos dois grupos (o grupo do nome e do verbo), observando, fundamentalmente, as combinações possíveis entre eles. No enunciado produzido, Aline também fez uso de um verbo que sinaliza o movimento de análise: “*testando*”, ou seja, há indícios de que o grupo fez comparações, combinações, experimentações para dar conta da proposta de observação da língua.

Além disso, na produção do segundo enunciado, que se deu após a atividade de manipulação dos dois grupos ela, assim como Francisco, fez uso da metalinguagem (grupo do nome e grupo do verbo) para explicar aos colegas a maneira como o grupo organizou as orações. Movimento de análise semelhante ao de Francisco e Aline também foi realizado pelo grupo de Júlia: “*Primeiro nós separamos o grupo do nome e o grupo do verbo. Depois nós fomos juntando as frases e vendo as frases que combinam pra colar. Mas antes de colar a gente leu todas as frases.*(turno 251). Julia expressou claramente a ação de observação e manipulação dos grupos que compõem a oração. O primeiro movimento foi de separação e, ao expressar essa atividade, também fez uso da metalinguagem trabalhada pela professora - *grupo do nome e grupo do verbo*. A partir disso, as crianças fizeram um exercício de comparação e de combinação entre os elementos linguísticos e como garantia de que haviam construído orações com sentido, segundo Júlia, foi necessário realizar a leitura de todas elas, ou seja, o grupo

expressou um movimento de observação, comparação, manipulação, verificação e confirmação. A explicação de Julia fundamentou-se na própria atividade de reflexão atenta ao funcionamento da língua. Não se trata da memorização de uma lista de conceitos da língua; mas, antes de tudo, de colocar-se diante de diferentes estruturas linguísticas, poder analisá-las conscientemente e, a partir disso, falar sobre a língua, em linguagem comum ou em linguagem específica.

Ana, no turno 247, também destacou que foi necessário ler e pensar antes de separar os grupos e, a seguir, formar as orações: *“Tá, a gente foi pensando aqui/.../ e a gente percebeu. A gente ...frases e a gente leu primeiro antes de formar . E o que a gente percebeu foi...”* Observamos que Ana interrompeu a própria fala e pediu ajuda à colega Isadora que estava próxima e fazia parte do mesmo grupo. Nesse pedido de ajuda, Ana deu indícios de que estava com dificuldade para explicar verbalmente as conclusões do grupo. Isadora, por sua vez, rapidamente tomou parte do diálogo e expôs: *“Que todas as frases têm concordância e depois a gente leu todas as frases que a gente tinha colocado.”* (turno 249). O enunciado de Ana deu sinais do movimento realizado pelo grupo ao observar a língua, uma vez que ela foi anunciando as ações efetuadas: *“a gente foi pensando”*; *“a gente percebeu”*; *“a gente leu”*; *“antes de montar”*. A partir disso, organizaram as orações com base na concordância que os dois grupos estabeleciam, conforme indica Isadora no enunciado 249. Segundo o que sinalizaram as alunas, em seus enunciados, a reflexão sobre a língua exigiu-lhes um movimento de pensamento, de compreensão, de manipulação e de verificação e/ou confirmação. Trata-se de um movimento ativo de reflexão sobre a língua produzido pelas crianças desse grupo.

Sinalizamos ainda que todas as alunas, com exceção de Francisco e Aline, ao explicitarem o movimento de análise dos grupos que estruturam a oração e da própria organização das orações, destacaram a necessidade de *“ler”* o que havia sido construído: *“É ... e lendo”* (Eduarda – turno 246) ; *“... e depois a gente leu”* (Isadora – turno 248); *“... antes de colar a gente leu todas as frases”* (Julia – turno 251). A ação de *“ler”* as orações depois de formadas revela a necessidade de confirmação e validação diante do próprio exercício de reflexão sobre a língua, ou seja, é importante a constatação de que o que se faz tenha sentido e esteja correto.

Essa concepção de que é necessário *“ler”* reapareceu no diálogo quando a professora solicitou uma breve retomada das conclusões acerca da atividade de observação da organização da estrutura da oração (turno 255). Neste sentido, Eduarda mais uma vez reforçou essa ideia: *“Pra saber se a oração tá ...tá escrita corretamente a gente precisa ler a frase.”* (turno 256). A professora complementou a ideia de Eduarda e reforçou que é necessário ler a frase para

verificar se todos os elementos estão concordando. (turno 257). Laura, por seu turno, (turno 258) anunciou: *“Ela precisa combinar com a outra (parte). Eduarda, também numa atitude de ajuda à explicação dada por Laura, disse: “Que o grupo do nome tem que combinar com o grupo do verbo”* (turno 260). Por fim, nesse diálogo que se construiu no final da cena entre a professora e algumas alunas, Camila, diante da indagação da professora *“o que tem em todas as orações?”*(turno 261), destacou a presença do verbo (turno 262).

Nesse breve movimento de interação verbal entre as alunas e a professora, vimos que a elaboração conceitual das crianças pautou-se, basicamente, em elementos linguísticos sintáticos e estruturais: *“... tá escrita corretamente”* - (forma e ortografia) *“combinar com a outra parte”*; *“o grupo do nome tem que combinar com o grupo do verbo”* (relações sintáticas); *“as orações têm verbo”* (forma/estrutura).

Ao analisarmos os Protocolos de Observação que foram construídos com base nas atividades que explicitamos nessa cena, percebemos que, no registro escrito, também, em várias ocasiões, as crianças expressaram os seus conhecimentos gramaticais a partir de elementos de ordem formal e sintática. O registro do grupo de Aline indicou essa elaboração: *“Existe um ou mais núcleos na oração. Ela é formada por dois grupos, o grupo do nome e o grupo do verbo”* (RCPO 3.1). Trata-se de um conhecimento gramatical explícito, verbalizado por meio da metalinguagem, cuja análise guia-se por elementos que dizem respeito à forma/estrutura da oração. Esse mesmo movimento foi também exposto quando registraram, no protocolo, como conduziram a atividade: *“Nós separamos em dois grupos de frases diferentes. Frases que o núcleo é verbo. Frases que o núcleo é substantivo. Nós fizemos uma fileira do grupo do nome e pegamos uma tira do grupo do verbo e testamos com a tira do grupo do nome e fizemos até terminar assim.* (RCPO 3.1)

O grupo de trabalho de Gabriela registrou, no Protocolo de Observação, a conclusão a que chegaram sobre a estrutura da oração, fazendo-o apoiadas em justificativas gramaticais de natureza formal e sintática: *“Para uma oração ser completa precisa ter concordância entre o grupo do verbo e o grupo do nome”* (RCPO 3.6). Para explicitar a ação que orientou o grupo, durante a atividade, elas registraram: *“Nós dividimos as frases em dois grupos: o grupo do nome e o grupo do verbo. O grupo do nome se refere as pessoas, já o grupo do verbo significa o que está sendo feito. Para montar as frases nós lemos tudo e vimos o que concordava e fomos juntando, para juntar as frases pegamos uma do grupo do nome e uma do grupo do verbo”* (RCPO 3.6). Nesse último registro, percebemos que, além de usar os conceitos, o grupo

explicou-os com base em elementos de natureza semântica, buscando significar e, ao mesmo tempo, compreender os conceitos com os quais estavam operando.

É possível perceber que, tanto no registro da conclusão quanto no da ação que orientou a atividade, as crianças usaram a metalinguagem para falar sobre a língua. Além disso, ao que parece, os conceitos também os auxiliaram a operar com a língua. Outra análise que, ao nosso ver, parece bastante significativa foi a articulação de diferentes saberes na reflexão gramatical: conhecimentos explícitos em linguagem específica (*uma oração para ser completa precisa ter concordância entre o grupo do verbo e o grupo do nome*); e conhecimentos gramaticais internalizados com base no uso que fazem da língua e no sentido que atribuem aos elementos linguísticos (*o grupo do verbo significa o que está sendo feito e o grupo do nome se refere as pessoas*): trata-se, nesse último caso, de uma gramática implícita, mas que se torna consciente à medida que se pensa como a língua funciona, mesmo que verbalizada em linguagem comum. Portanto, o que parece ser visível nesse movimento de elaboração conceitual é a interrelação de diferentes conhecimentos gramaticais.

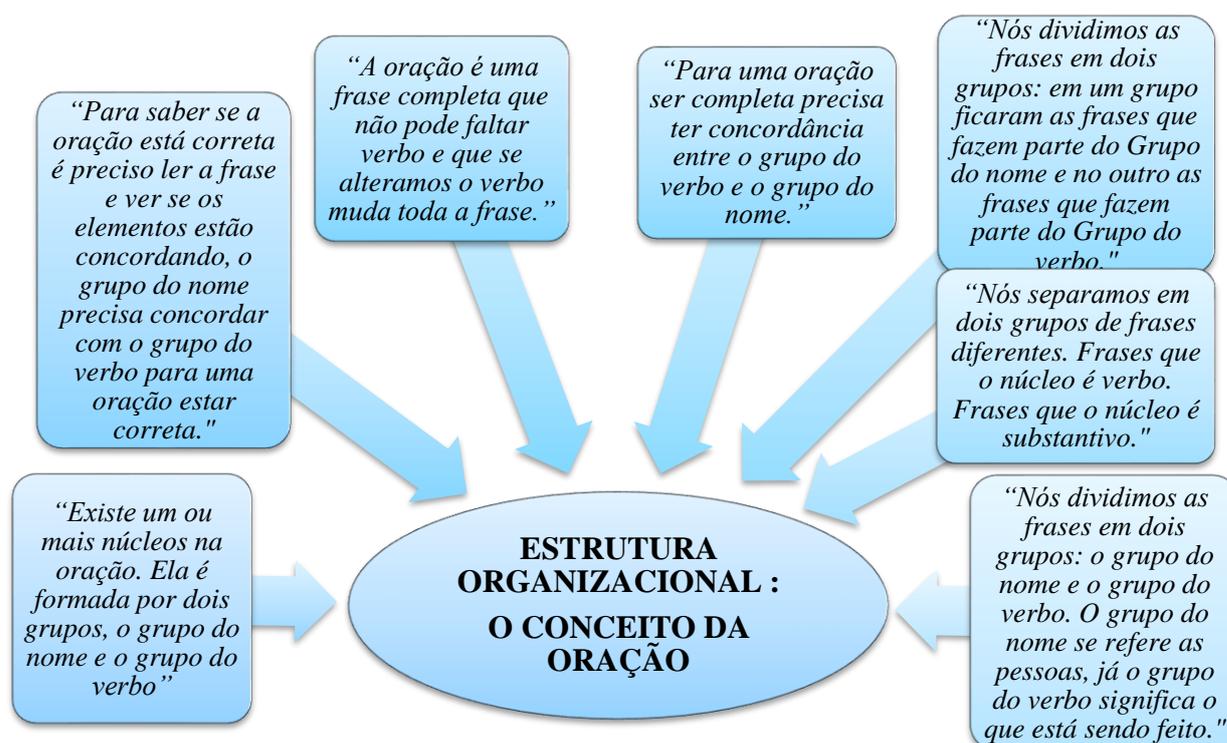
O grupo da Júlia, ao explicitar a conclusão acerca da estrutura da oração, registrou: *“Para saber se a oração está correta é preciso ler a frase e ver se os elementos estão concordando, o grupo do nome precisa concordar com o grupo do verbo para uma oração estar correta.* (RCPO 3.8). O conhecimento gramatical construído pelas crianças desse grupo, ao que parece, buscou justificativa em elementos de ordem formal e sintática: *“ver se os elementos estão concordando, o grupo do nome precisa concordar com o grupo do verbo.* Interessante observar que elas utilizaram o termo “elementos”, provavelmente referindo-se às palavras que compõem cada grupo e sinalizando a análise da oração enquanto uma unidade de um sistema que se estrutura por “elementos linguísticos”. Além disso, o grupo de Júlia deu sinais de que essa parece ser a “regra” para considerar a oração correta.

O grupo de Francisco também construiu um conceito de oração com justificativas relacionadas à estrutura e à sintaxe: *“A oração é uma frase completa que não pode faltar verbo e que se alteramos o verbo muda toda a frase”* (RCPO 3.7). Quando o grupo declarou que, na oração, não pode faltar “verbo” apoiou-se em um conhecimento gramatical relacionado à forma; à organização estrutural da oração. Por outro lado, quando assinaoua que a mudança do núcleo implica alteração em toda a frase, fundamentou-se em elementos de ordem sintática, pois está dando destaque às combinações entre todos os elementos que compõem a oração. O grupo de Francisco expressou uma atividade metalinguística explícita; um conhecimento gramatical explícito.

As reflexões gramaticais das crianças registradas no Protocolo de Observação exigiram um movimento de retomada das elaborações conceituais feitas em aula durante o diálogo que se estabeleceu entre elas e a professora, bem como durante a realização da própria atividade de observação e manipulação da língua. Ademais, entendemos que esse movimento de retorno às reflexões gramaticais possibilitou que, no registro escrito, e, portanto, na sistematização dos conhecimentos que construíram acerca do conceito de oração, utilizassem com bastante frequência a metalinguagem. Observamos, ainda, que as crianças usaram a metalinguagem para falar sobre os elementos da língua porque estiveram expostas a situações de análise de forma colaborativa. Foram dadas às crianças oportunidades de não apenas refletir sobre a língua, mas especialmente a oportunidade de falar sobre ela. Para Camps (2000), a sistematização dos conceitos sobre a língua deve estar embasada em atividades que impliquem a manipulação (mudanças, trocas, observação de resultados...) e a verbalização da língua.

Sistematizamos as reflexões gramaticais das crianças sobre a estrutura da oração no organograma a seguir. Nos conceitos produzidos, é possível perceber que as crianças reconhecem a existência dos dois grupos que estruturam a oração; reconhecem a necessidade de concordância entre os elementos desses dois grupos e reconhecem a importância da presença do verbo na oração.

Imagem 58 - Organograma 4 (quatro)



5.2.2 Cena 2 (dois): “O nosso grupo organizou as orações de acordo com a concordância das palavras”.

A SITUAÇÃO: A cena dois apresenta momentos das aulas do dia 23/11, 25/11 e 07/12. Nessa cena, objetivamos explorar as reflexões das crianças produzidas em situações de manipulação de orações, de redução e de ampliação de elementos que as compõem, bem como de análise dos elementos que são essenciais para que seja mantida a sua estrutura canônica da oração. Além disso, temos o propósito de apresentar a síntese que foi produzida pelas crianças (informe) acerca de suas reflexões sobre o estudo das orações. Na primeira atividade, as crianças reduziram e ampliaram as orações. Para essa atividade, realizada em duplas, as frases foram expostas na lousa digital e a professora fez a análise, primeiramente, de forma oral e, a seguir, as crianças registraram, em seus cadernos, as possíveis alterações. A intenção era observar que grupos de palavras podem ser deslocados internamente nas orações, mas ponderando que isso não acontece com todos. Além disso, reconhecer que algumas informações ampliam a oração e podem indicar tempo, lugar, modo, característica de alguma coisa ou de alguém. As crianças receberam seis envelopes contendo grupos de palavras que comporiam orações. Depois de realizada a organização das orações, os grupos expuseram aos colegas (oralmente) as orações que formaram. Após essa atividade, os alunos retiraram do mesmo envelope todas as informações que consideraram desnecessárias e reescreveram as orações com os elementos mínimos, considerando a estrutura canônica da oração. A partir disso, as crianças fizeram a análise das informações que foram retiradas do envelope, identificando que tipo de informação esse grupo de palavras representa. Após isso, os alunos formaram novas orações, utilizando novos complementos. Para isso, foi necessário que elas retomassem as orações que formaram na atividade anterior (de redução) e fizessem as ampliações. Durante o desenvolvimento das atividades, as crianças registraram as conclusões no Protocolo de Observações número 4 (quatro). Na cena, apresentamos, ainda, os informes elaborados pelas crianças, os quais sistematizam o conceito de oração explorado na SDG. Para a elaboração do informe, as crianças puderam lançar mão de todos os materiais elaborados ao longo da SDG, de registros individuais e coletivos. Para isso, as crianças organizaram-se em grupos a partir de critérios de livre escolha.

((A aula inicia e os alunos estão organizados em duplas.))

(...)

264.Professora: O que que a gente entendeu sobre a oração? ((algumas crianças erguem as mãos))

(...)

265.Eduarda: Que uma oração, ela é dividida em dois grupos: o grupo do verbo e o grupo do nome.

- 266.Professora:** Que uma oração é dividida em dois grupos: o grupo do verbo e o grupo do nome. Perfeito! Gabriela?
- 267.Gabriela:** Além dos dois grupos também tem o... Como que é o nome?/
- 268.Professora:** Fala que a gente te ajuda.
- 269.Gabriela:** Tem o grupo do verbo e o grupo do nome... Ai desculpa, eu errei!
- 270.Aline:** Que se tirar o núcleo da oração, eu fico sem sentido.
- 271.Professora:** Se eu tirar o núcleo da oração/ eu fico sem sentido
- 272.Algumas Crianças:** ÁÁÁÁÁ! ((indicando desapontamento, pois a colega falou o que elas pretendiam falar))
(...)
- 273.Gabriela:** Que as palavras têm que combinar para formar uma oração.
- 274.Professora:** Que as palavras combinam entre si pra formar a oração.
{...}
- 275.Camila:** Que a oração precisa ter verbo.
- 276.CNI:** a oração precisa ter concordância
- 277.Professora:** Isso ! que as palavras precisam ter concordância. Como a Gabriela falou que as palavras precisam combinar entre si . Ok? Então, isso é o básico sobre oração, mas, agora, a gente vai ampliar um pouquinho essa ideia, a gente vai conhecer um pouquinho mais sobre oração.
(...)
- 278.Professora:** Eu trouxe algumas frases para gente pensar sobre a organização delas. ((solicita que a ajudante do dia leia a frase que está exposta na lousa digital)).
((Aline lê a frase: “O motorista andou no acostamento durante a viagem”))
- 279.Professora:** Eu posso dizer que essa frase é uma oração?
- 280.Algumas crianças:** Éeeeeee!!!!
- 281.Professora:** Por quê???
- 282.Laura:** Ela tem sentido sozinha.
- 283.Marina:** Ela tem concordância.
- 284.Camila:** Ela tá combinando com o verbo.
- 285.Laura:** Ela tem dois grupos.
- 286.Professora:** Qual seria o primeiro grupo?
- 287.Algumas crianças:** “o motorista”
- 288.Professora:** E o grupo do verbo?
- 289.Algumas crianças:** “andou no acostamento durante a viagem”.
- 290.Professora:** Muito bem! Só que vocês perceberam que essa frase tá completinha. Ela traz várias informações que auxiliam a gente entender o que tá dizendo. Pra isso, eu gostaria que vocês registrassem no caderno essa frase. ((as crianças registram a frase no caderno e solicitam se podem utilizar lápis colorido no caderno. A professora autoriza)).
(...)
- 291.Professora:** {...}Ok! Agora, se vocês precisassem escrever essa oração utilizando essas palavras, eu poderia escrever essa frase de outro modo? Eu posso deslocar essas palavras de lugar e escrever de outro jeito?
((Aline com o braço erguido pede a palavra)).
- 292.Professora:** Aline!
- 293.Aline:** O motorista andou no acostamento, com o veículo, durante a viagem.
- 294.Professora:** Essa é uma possibilidade. Outra?
- 295.Luiza:** Durante a viagem o motorista andou com o veículo no acostamento.
- 296.Professora:** Segunda possibilidade. Tem outra?
- 297.Laura:** Durante a viagem o motorista andou no acostamento com o veículo.
- 298.Professora:** Isso aí! Ok! Eu vou pedir que, agora, vocês em duplas registrem no caderno outras possibilidades de organizar/ pensem duas ou mais formas, se souberem mais, não tem problema, podem conversar com as dupla. ((aproximadamente cinco minutos foi o tempo necessário para a atividade))
(...)
- 299.Professora:** Que maneiras vocês encontraram para organizar essa frase de forma diferente?
((várias crianças levantam a mão. A professora dá a palavra para Augusto))
- 300.Augusto:** Durante a viagem, o motorista andou com o veículo no acostamento.
- 301.Professora:** Isso! Registra na lousa, Augusto. Quem tem outra organização diferente do Augusto?
((as crianças conversam bastante e a professora solicita silêncio))
(...)
- 302.Gabriela:** Na viagem / ((várias crianças falam ao mesmo tempo))
(...)
- 303.Gabriela:** Na viagem, o motorista andou no acostamento/

304.Professora: Na viagem? E tem na viagem?

305.Gabriela: Não! Mas a gente mudou! Não pode?

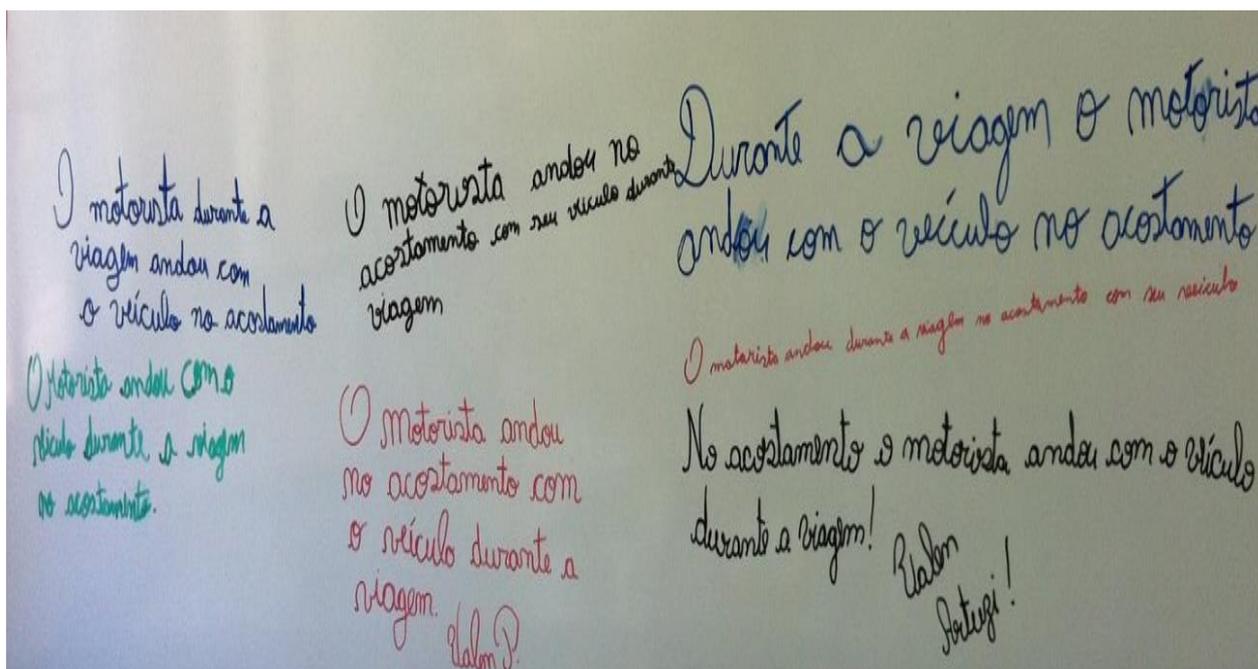
306.Professora: Não! a gente tem que cuidar/ a gente não vai acrescentar nada, a gente só vai trabalhar com as palavras que já estão aqui, a gente não vai mudar nada.

(...)

307.Marina: o motorista andou/ ((olha para a frase que está na lousa, pensa e diz)): O motorista andou no acostamento durante a viagem com o veículo.

((A aula segue com as crianças lendo e escrevendo na lousa digital as novas construções que fizeram))

Imagem 59 - Construções realizadas pelas crianças.



Fonte: Acervo da pesquisadora

((Essa atividade teve duração de 12 minutos))

Após a apresentação e a discussão das possíveis construções, a professora solicitou à turma que observasse as diferentes configurações das orações e tentasse descobrir quais eram os grupos de palavras que se mantiveram juntos. (Diário de campo, 23/11/2016).

(...)

308.Professora: Pessoal! Olha só! Eu só vou registrar o que vocês fizeram. ((A professora fotografa o registro das crianças na lousa digital)). Então, olha só! me ajudem aqui! Vocês pensaram/ me ajudem! Vocês pensaram em frases em que, sem eliminar uma palavra ou acrescentar uma palavra, só movendo a ordem das palavras, eu teria uma nova frase.

((Nesse momento, a professora questiona a turma sobre as novas configurações que as frases receberam e pede que observem quais grupos de palavras não foi possível separar))

(...)

309.Professora: Vocês mexeram trechos de palavras pra frente e pra trás, mas alguns grupos de palavras que apareciam, aqui, nessa frase ((mostra a frase na lousa digital)) que continuam juntos nas outras frases.

((A professora espera, por alguns instantes, o silêncio da turma))

310.Professora: aqui, nessa frase/ ((espera o silêncio da turma)). Observem essa frase que tá aqui e as outras frases que vocês fizeram e me ajudem a pensar. Quais são os grupos de palavras que, mesmo trocando de lugar na frase, permaneceram juntos. O que que eu manteria junto na frase? Tanto faz nessa que tá na lousa ou nessas que vocês fizeram têm palavras que ficam juntas. Tá? Um minutinho pra pensar! Olhem as frases, que grupos de palavras/ ((Enquanto a professora explica a atividade, várias crianças mantêm os braços erguidos, num gesto que representa o desejo de falar))

Imagem 60 - Crianças pedindo a palavra à professora



Fonte: Acervo da pesquisadora

(...)

311.Professora: Ok! Deu pra pensar? Vou começar! Júlia!

312. Julia: Durante a viagem

((A professora lê todas as frases que estão registradas no quadro e destaca esse grupo de palavras))

(...)

313.Manuela: No acostamento.

314.Professora: Vamos ver se a Manuela conseguiu encontrar um grupo de palavras que se manteve junto.

((Novamente, a professora lê todas as frases e destaca a expressão dita por Manuela)) (...)

315.CNI: O motorista

((A professora lê e destaca nas frases essa expressão))

316.Professora: E, agora, o que mais eu tenho de grupo de palavras que também continua juntos na frase? ((várias crianças erguem as mãos))

317.Laura: com o veículo.

((A professora lê e destaca a expressão em todas as frases. As crianças permanecem atentas ao registro da professora.))

318.Aline: A não é! Andou com não é! ((aponta para uma frase que está registrada no quadro: “O motorista andou no acostamento com seu veículo durante a viagem”)).

319.Professora: Oi??

320.Aline: O motorista andou no acostamento com o seu veículo.

(...)

321.Professora: Mas será que?/ Então, se manteve só “o veículo” junto nas outras frases?

322.CNI: Andou com também, profê!

323.Professora: Massss “andou com” aparece em todas as frases junto? Vamos ver!

((Nesse momento, várias crianças falam ao mesmo tempo e não é possível compreender o que dizem))

(...)

324.Algumas crianças: Não, prô!

325.Aline: Não, profê! Aquela ali não ((do seu lugar, aponta para a frase a que se refere))

326.Professora: Olhem o que aconteceu! Eu tenho andou, mas, então, será que é só “o veículo que fica junto em todas as frases?

327.Algumas crianças: Nãoooo!!

328.CNI: Andou com o veículo!

329.Professora: Então, começa aqui. Vamos voltar! ((retoma a expressão “com o veículo” em todas as frases))

(...)

330.Professora: e tem uma palavra / que ela /

331.Eduarda: Que fica sozinha!

332.Professora: Que fica sozinha mas que ela combina com TOOODA a oração. Que é o andou!

333.Luiza É um verbo!

334.CNI: é o andou

335.Professora: o que que o andou tem de importante?

336.Algumas crianças: é o verbo!

337.Professora: Isso! é o andou

338.Eduarda: Por isso, prô Mari, que ele não precisa de nenhuma palavra pra fazer ele ter sentido.

339.Professora: Ele (verbo) sozinho fica organizando a oração. E pra completar o sentido dele eu tenho todas as outras palavras, mas lembram que ele é o núcleo principal da oração.

340.Gabriela: ((com a mão erguida)) Prô, o motorista e andou tão sempre junto, em quase todas (frases) tem o motorista andou.

341.Luiza: Mas tem outras que não! O motorista durante a viagem.

342.Professora: Isso, Gabriela! Tá em quase todas! Mas olha o que a Luiza disse: “em outras não”. Vamos ver se tem alguma diferença? Mas olha só O motorista durante a viagem andou no acostamento.

(...)

((As atividades desenvolvidas até este momento envolveram um tempo de 40 minutos)).

Após essa análise, a professora solicitou às crianças que registrassem, em seus cadernos, os grupos de palavras que não se separaram. Os grupos de palavras destacados pelas crianças foram: “durante a viagem”; “no acostamento”; “o motorista”; com o veículo”. (Diário de Campo, 23/11/2016).

((A aula segue com a análise de outra oração. “O conhecido papagaio brasileiro, Zé Carioca, com seu jeito típico de malandro, encontrava solução para tudo”. As crianças seguem manipulando os grupos de palavras e elaboram novas configurações para a oração.))

(...)

343.Professora. Pode ler, Laura.

344.Laura: “O conhecido papagaio brasileiro Zé Carioca com seu jeito típico de Malandro encontrava solução para tudo.”

345.Professora. Isso! Registrem a frase no caderno. Pode ser colorido.

((as crianças, em duplas, seguem pensando em outras configurações e as registram no caderno))

(...)

346.Luiza: Prô! A nossa dupla tem duas. ((as duas meninas do grupo permanecem com as mãos erguidas))

347.Professora: Já vou escutar, Luiza. ((a professora circula pela sala, acompanhando as duplas na elaboração das novas configurações da frase em análise, por aproximadamente cinco minutos).

(...)

348.Professora. Comecei lá! Luiza! Já que faz tempo que tá com a mão erguida. Qual foi a maneira que vocês encontraram de organizar a frase?

349.Luiza: ((lê a frase)) “O conhecido papagaio brasileiro, com seu jeito típico de malandro, Zé carioca, encontrava solução para tudo.”

350.Professora. Muito bem! Luiza escreve pra nós. ((Luiza vai ao quadro e escreve a frase))

351.Professora: Quem mais? A Camila o que que pensou? ((Camila trabalha com Luiza))

352.Camila: ((lê a frase)) “Zé Carioca, o conhecido papagaio brasileiro, com seu jeito típico de malandro, encontrava solução para tudo.”

353.Professora. Isso mesmo! Escreve para nós. ((Camila se dirige ao quadro e escreve a frase)).

(...)

((Luís está com o braço erguido))

354.Professora: Quem mais? Luís!

355.Luís: ((olhando para o quadro e mexendo as mãos)) O conhecido papagaio Zé carioca com seu jeito típico brasileiro de malandro encontrava solução para tudo.

356.Professora: ((repete a frase)) O conhecido papagaio... ah... Zé Carioca... com seu jeito típico... brasileiro de malandro/ ?

357.Luís: Éee!!

358.CNI: Não! Mas não pode colocar palavras

(...)

359.Júlio: Não! Mas ele não colocou, ele trocou de lugar!

360.Professora: Vamos ler! ((repete mais uma vez a frase de Luís)) O conhecido papagaio... Zé carioca ... com seu jeito típico... brasileiro de malandro?

(falas paralelas)

361.CNI: Não ficaria no contexto! ((em tom alto))

362.Professora: ((repete mais uma vez a frase)) O conhecido papagaio Zé carioca com seu jeito típico... de malandro brasileiro, se fosse... será?? ... Mais ou menos, né, Luís! Vamos pensar mais um pouquinho. Vamos pensar essa ideia! Mateus!

363.Mateus: O papagaio Zé Carioca com seu jeito típico de malandro encontrava solução para tudo.

364.Gabriela: falta brasileiro

365.CNI: Éeee, falta brasileiro

366.Professora: Não! Ele colocou, O conhecido papagaio brasileiro / foi isso Mateus? Lê de novo, Mateus.

((Mateus repete a frase))

367.Professora: É, falta palavra, Mateus! Tem que ser todas tá Mateus.(...) Faltou o Conhecido e brasileiro.

368.Eduarda: O conhecido papagaio Zé Carioca, brasileiro, com seu jeito típico de malandro... encontrava solução para tudo.

369.Professora:((professora repete a frase de Eduarda)) É isso?

370.Eduarda: Sim!

371.Professora: Aline! Vai lá!

((lê a frase, mas é inaudível))

(...)

372.Professora: Calma, a gente só vai ler pra ver se já foi!

(...)

373.Professora: Essa já foi!

(...)

((Algumas crianças leem as frases que fizeram e a professora, juntamente com a turma, compara com as que já estão no quadro para verificar se há repetição das mesmas configurações.))

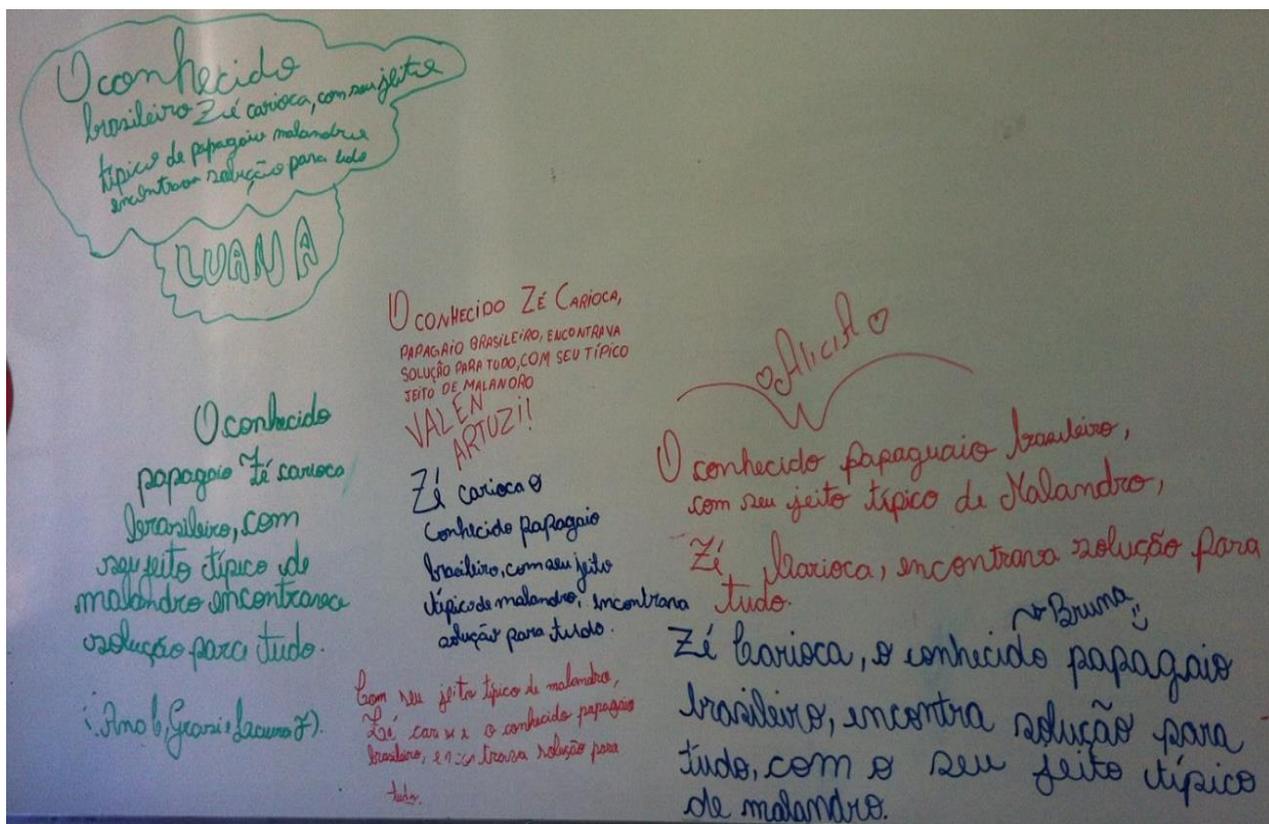
Após as apresentações, as crianças seguem registrando, no quadro, as diferentes configurações da frase em análise. A atividade que envolveu a construção dessas novas configurações de ambas as orações transcorreu por aproximadamente 52 minutos. (Diário de Campo, 23/11/2016).

Imagem 61 - Crianças registram no quadro as novas configurações da oração



Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 62 - Registro das novas configurações dadas à oração inicial.



Fonte: Acervo da pesquisadora

(...)

374. Professora: Atenção! {...} Então, olha só! Vocês escreveram frases que eu desloco de novos grupos de palavras e eu tenho uma nova frase com sentido semelhante. O original era: “O conhecido papagaio brasileiro, Zé carioca, com seu jeito típico de malandro, encontrava solução para tudo”. Se eu for alterar, eu vou ter o seguinte. ((a professora lê todas as novas configurações feitas pela turma, que estão registradas no quadro)).

375. Professora: Vocês organizaram as frases levando em consideração diversas organizações. {...}. Na primeira vez, a gente separou todos os grupos de (palavras) que não deveriam ser separadas. A gente marcou. Agora, eu vou pedir o seguinte: Vamos pensar diferente. Quais são as informações que nessa frase, aqui/ que são essenciais pra gente manter a ideia da frase? E quais são as informações que eu poderia retirar da frase e não perco o sentido mais essencial dela? Quem que me ajuda nisso?

((Henrique de mãos erguidas pede a palavra))

376. Professora: Henrique que tu me diz? Se eu tirar/

((Alguém bate à porta e a professora para a explicação e vai atendê-la. Entra o aluno Luís. Nesse momento, há muitos risos das crianças)).

378. Professora: {...} Henrique! Que tava me ajudando! Que que eu posso tirar da frase e continua tendo/

379. Henrique: conhecido

380. Professora: Ok! Se eu tirasse toda essa informação ... do conhecido/

381. Gabriela: O conhecido papagaio brasileiro.

382. Professora: Eu teria: “Zé Carioca com seu jeitinho de malandro encontrava solução para tudo. “Eu conseguiria entender essa oração? Gustavo! O que eu tu acha que eu posso tirar daqui e eu mantendo o sentido?.

(...)

383. Professora: Esse grupo aqui ela tá dando /

384. CNI: característica

(...)

385. Gabriela: Prô Mari! Eu ainda não entendi porque o título da nossa pesquisa é “ampliação e redução de orações!!

386. Professora: Ahh! É que a gente vai fazer uma parte que não deu ainda!

(...)

((Eduarda vai até o quadro e mostra para a professora a frase e faz comentários sobre ela fazendo muitos gestos explicativos com as mãos))

Imagem 63 - Eduarda explica para a professora a possível alteração na oração.



Fonte: Acervo da pesquisadora

(...)

387.Professora: A Eduarda levantou outro ponto. Se eu tirasse em vez de todo esse trecho aqui ((aponta para o quadro)) só brasileiro, eu também mantenho o sentido. Zé Carioca ba ba ba MAS ... eu tiro uma informação que dá uma característica, né, Eduarda? Eu não sei o que que é?

((Eduarda concorda com a professora mexendo com a cabeça))

(...)

388.Professora: Tá! Agora, aqui com o que sobrou. O que que eu posso mexer que não tiro algo essencial? Aline!

389.Aline: Ahh! Se eu tirar / ((inaudível))

390.Professora: Se eu tirar “Zé Carioca com seu jeito de malandro encontrava solução para tudo, Eu/

391.Aline: ((interrompe a professora)) Mas se eu tirar Zé Carioca, não vai dá! Por que se não... não dá pra saber quem é!

392.Professora: Exatamente! Vamos marcar aqui. Zé Carioca /

393.Gabriela: É essencial!

394.Professora: Isso! É uma informação essencial! Me ajuda a entender a frase... não que as outras não ajudam, mas são informações complementares. Zé Carioca é essencial ...Que mais que eu poderia tirar que também me manteria o sentido da frase?

395.Marina: Pra tudo!

396.Professora. Encontrava solução pra tudo. Se eu colocar só encontrava solução a gente compreende?

397.Marina: se eu tirar pra tudo tem ainda sentido

398.Professora: se eu tirar o para tudo eu ainda mantenho o sentido.

(conversas paralelas)

399.Professora. Atenção {...} Ok! Muito bem! Zé Carioca com seu jeito de malandro encontrava solução. O que mais eu posso tirar aqui que não é tão essencial? Ana

400.Ana: com o seu jeito típico de malandro.

401.Professora: Agora ... Perfeito! Zé Carioca encontrava solução

((fala ao mesmo tempo em que registra no quadro))

402.Gabriela: Ah não!! Tem que ter o para tudo!

(...)

403.Professora: Zé Carioca e encontrava soluções!

404.Algumas crianças: Soluçãooooo!!!

405.Professora: Solução! Zé Carioca encontrava solução/

406.Ana: O Prô! Mas daí não tem que ter para tudo?

407.Várias crianças: Nãooooo!!

408.Professora: Vamos ver agora! ((em resposta à pergunta de Ana)). Zé Carioca encontrava solução. Eu tô conseguindo compreender/

((Algumas crianças falam ao mesmo tempo))

409.Aline: Pra que ele encontrava solução?

410.Gabriela: Dai não dá uma oração.

411.Aline: Pra que que ele encontrava solução?

412.Professora: Pra que ele encontrava solução? Então, vamos colocar “para tudo” como informação essencial. ((repete a frase)): “Zé Carioca encontrava solução para tudo”. Eu tenho uma informação que eu não posso alterar. Registrem no caderno.

413.Gabriela: Registrar o que, prô?

414.Professora: Como que ficou essa frase com as informações essenciais. Sem o que/ o que a gente tirou. ((várias crianças falam ao mesmo tempo))

415.Professora: {...} O que que a gente tirou dessa frase?

416.Luís: O papagaio/

417.Professora: Tá! Não as palavras! O que elas representam?

418.Laura: as características

419.Gabriela: adjetivos!

420.Professora: Tem adjetivos! Mas não somente adjetivos, tem também características de forma geral. ((as crianças concluem os registros no caderno e a aula se encerra))

((Na atividade que segue, a professora dá continuidade à aula do dia 23/11/2016))

(...)

421.Professora: Na última aula de Língua Portuguesa, eu combinei com vocês que nós faríamos redução e ampliação de orações. E aí a Gabriela disse que ainda não tinha entendido porque era esse(nome) ((conversas paralelas das crianças))

422.Professora: É que a gente só fez uma parte da atividade e, hoje, nós vamos continuar.

(...)

((A professora organiza os grupos de trabalho. Aproximadamente, cinco minutos para a organização))

(...)

((Após a organização dos grupos, a professora entrega os Protocolos de Observação número 4 (quatro) e orienta sobre o preenchimento desse Protocolo, cujo título foi “Redução e Ampliação de Orações”. Os objetivos da pesquisa foram: encontrar os grupos de palavras que são essenciais para compor a oração e encontrar maneiras de ampliar e reduzir as orações. Foram utilizados cerca de 13 minutos para o preenchimento do Protocolo. Inicia a aula com uma retomada das conclusões que foram elaboradas acerca do conceito de oração trabalhado em aulas anteriores))

(...)

423.Professora: {...} Atenção! ((com envelopes coloridos nas mãos)). Cada grupo vai receber envelopes, mas vocês vão trabalhar com um por vez. O que tem dentro de cada envelope? Nós temos grupos de palavras! Grupos de palavras que compõem as orações. Eu vou passar em cada grupo de vocês e / vai trabalhar ... vai tentar montar... a oração. Não é para colar, é só para montar. Quando vocês conseguirem montar toda essa frase, usando todos os grupos de palavras, daí vocês vão passar para o envelope 2 (dois). Montar a frase sem colar. Ok? Depois que todas estiverem prontas, daí vamos escrever na planilha de observação... Não cola nas folhas, a folha é só pra a gente organizar. Ok?

((A professora entrega as folhas coloridas e os envelopes para os grupos. Conversas entre as crianças))

Imagem 64 - Grupos de alunos montando as orações com os grupos de palavras.



Fonte: Acervo da pesquisadora

((As crianças trabalham nos grupos durante 30 minutos))

424.Professora: {...} Então, olha só! Agora que vocês já montaram as orações, nós vamos ver como vocês fizeram. Se alguém formou com os mesmos grupos de palavras orações diferentes façam a leitura também. Ok?
 ((Os grupos passam a fazer a leitura das orações que construíram e registraram na planilha))
 (...)

425.Professora: Olha só, pessoal! A maioria dos grupos o que que fez? Deslocou a informação “sexta feira”, ou no início ou no meio ou no fim. Essa expressão ... sexta feira ... indica o quê?

426.CNI: o dia

427.Professora: Quando aconteceu! Isso!

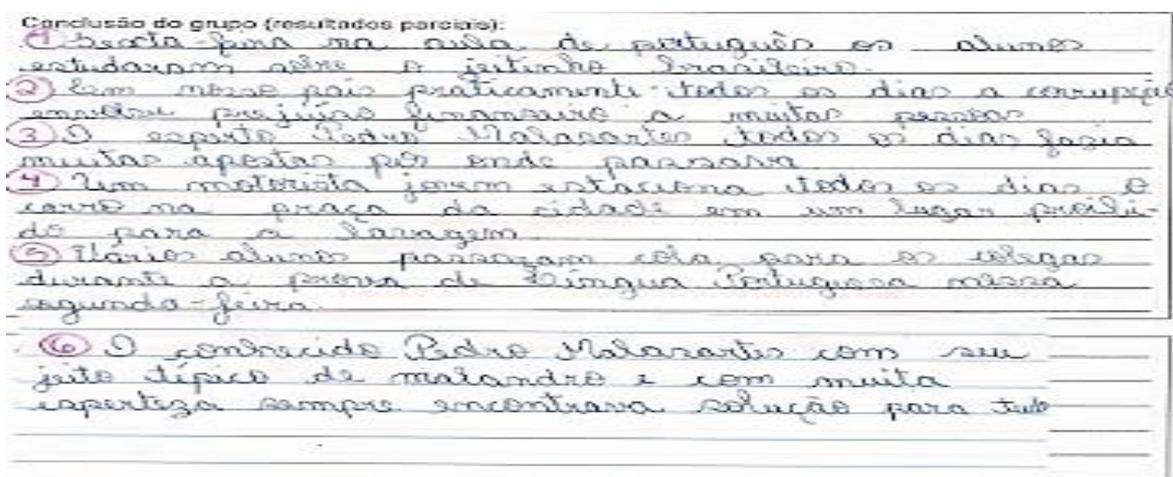
(...)

((Os grupos fazem a leitura das demais orações)).

(...)

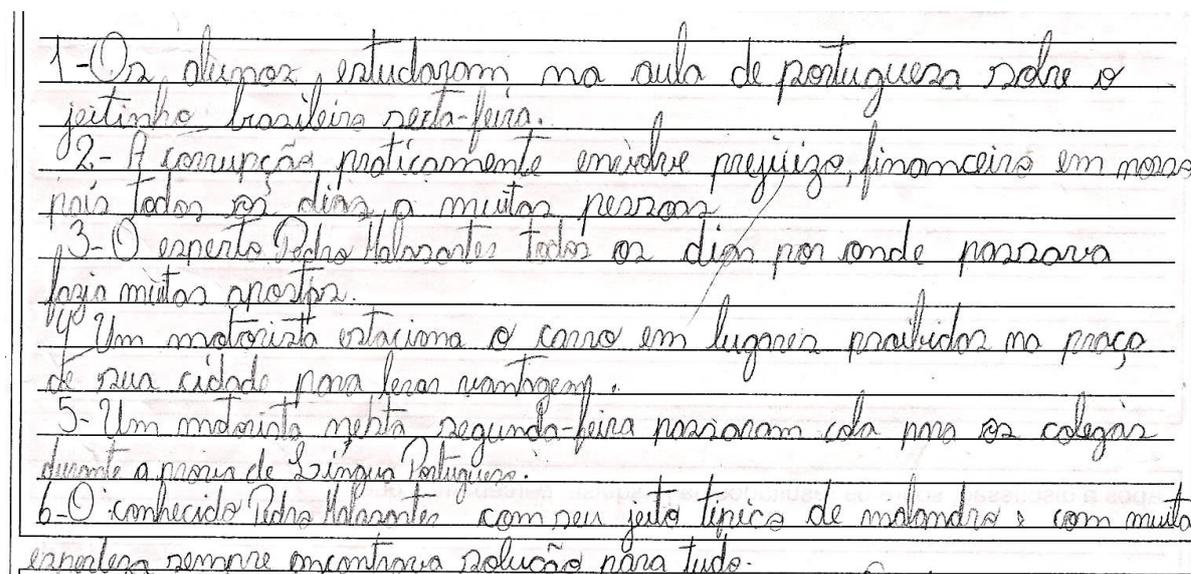
Protocolos de Observação com as conclusões de alguns grupos:

Imagem 65- RCPO 4.4



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Imagem 66 - RCPO. 4.5.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 67 - RCPO 4.3

Conclusão do grupo (resultados parciais):

* Nós fizemos a mesma pesquisa em todos os grupos. Nós achamos que não tem concordância, se o substantivo não tem junto com adjetivo e também achamos que a frase não tem sentido.

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que que tem palavras que não essenciais que se tirar a frase não tem sentido, concordância ou o verbo e o adjetivo podem ficar juntos

RCPO 4.3

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Imagem 68 - RCPO 4.6

Conclusão do grupo (resultados parciais):

• 10) meus grupo organizou os Versos de oração com a concordância das palavras:
 1) Os alunos estudaram sobre o gênero oração na aula de português nesta fase.
 2) Os alunos foram convidados a fazer a oração pessoal para o dia em nosso país.
 3) Os alunos foram convidados a fazer a oração pessoal para o dia em nosso país.

Após a discussão, sobre os resultados da pesquisa, percebemos que que não pode tirar palavras que não são essenciais da oração e da mão, pois a oração, sempre palavras indicam lugar, modo, características e tempo, mas não tem palavras que não podem ser tiradas da oração

RCPO 4.6

Fonte: Acervo da Pesquisadora

(...)

428.Professora: Então, olha só! O que que aconteceu? Vocês têm várias formas/ de acordo com os grupos de palavras que formam orações (...) desde que a oração tenha sentido e a gente respeite os critérios de concordância... /Agora, vai ler a oração e vai deixar na folha colorida só aquelas informações que não são/

429.Gabriela: Tão importantes!

430.Professora: Isso! Não são importantes.

431.Gabriela: Que sem elas dá pra entender!

432.Professora: Isso! Que sem elas eu compreendo a ideia geral da oração!

{...}

433.Professora: (...) Vocês vão retirar de cada uma das orações as palavras que vocês acham que não são tão essenciais pra compreender a oração. Por exemplo... lá na primeira/

434.Gabriela: Os alunos estudaram na aula de Português /

435.Professora: Os alunos estudaram sobre o jeitinho brasileiro na aula de Português. Se vocês tivessem que tirar um grupo de palavras que não é tão importante para essa oração, qual seria?

436.Gabriela: eu posso tirar sobre o que era a aula.

437. Professora: Pode ser! Eu posso tirar a informação de que que era aula... de português. Que mais eu poderia tirar?

438. CNI: sexta feira!

439. Professora: Sexta- feira, porque tá indicando quando

(...)

((As crianças iniciam o trabalho de redução das orações considerando os grupos de palavras essenciais. A professora também entrega para os grupos outra planilha para a atividade))

Imagem 69 - Registro Planilha: RCPO 4.2.1

Tempo	Lugar	Modo	Característica
1) Nesta- feira,	na aula	praticamente	do português
2) todos os dias	em nosso país		financeiro
3) todos os dias	por onde passava		o esperto,
4) todos os dias	na praça da cidade		jovem
5)			
6)			o conhecido

Imagem 70 - Registro Planilha RCPO 4.2.2

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
4º ano do Ensino Fundamental

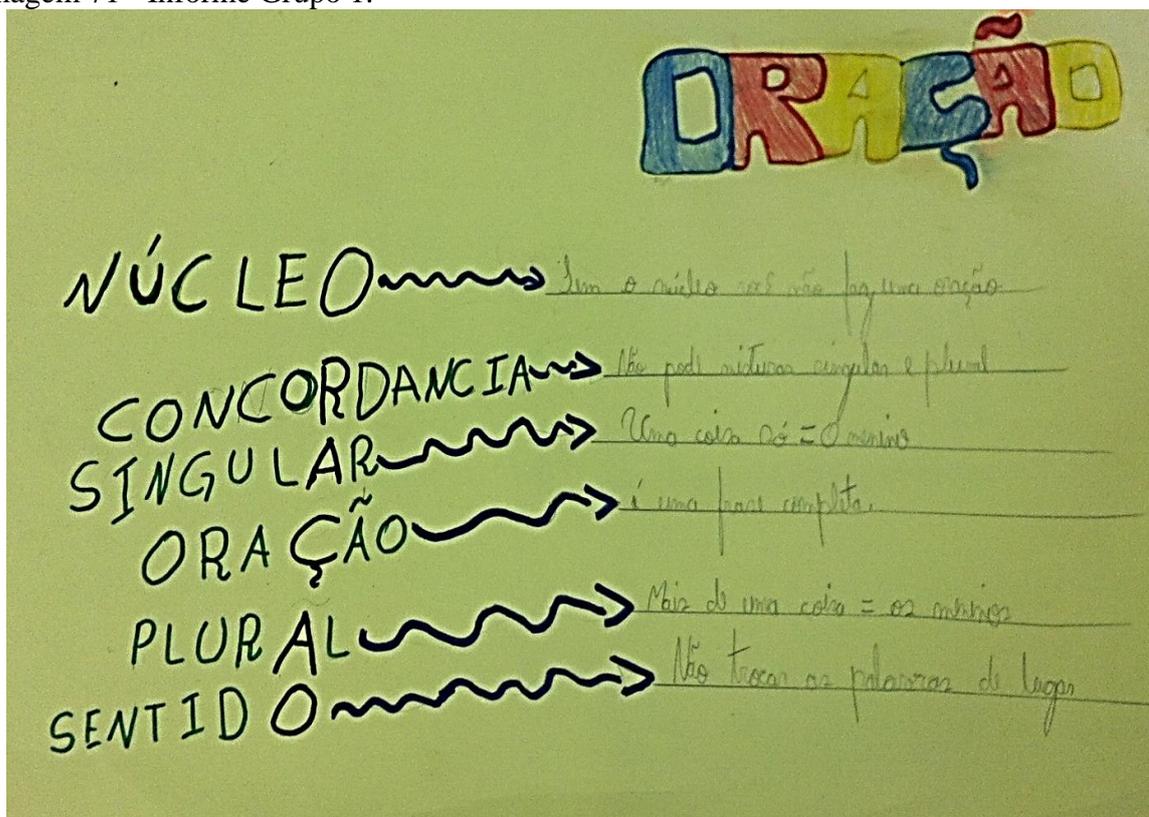
Tempo	Lugar	Modo	Característica
todos os dias	na praça de sua cidade	e com muita esperteza	o conhecido
todos os dias	na aula	sempre	jovem
sexta -feira	nesta segunda -feira	de Língua Portuguesa	O esperto
		por onde passava	de português
todos os dias	em nosso país	praticamente	financeiro
		muitas	com seu jeito típico de malandro

Após a conclusão da atividade anterior, a professora solicita às crianças que observem as orações e os grupos de palavras que foram retirados e, no lugar deles, coloquem outros, de acordo com a escolha do grupo. A aula encerra com a leitura das orações que os grupos construíram (Diário de Campo, 23/11/2016).

A aula do dia 07/12 contempla a terceira fase da SDG, cujo objetivo é a elaboração de um informe escrito sobre as aprendizagens acerca do conceito de oração. Por isso, a professora solicita que as crianças organizem grupos para elaborá-lo, considerando as aprendizagens realizadas ao longo das últimas aulas. Os grupos foram definidos a partir da livre escolha dos alunos. As crianças foram incentivadas pela professora a registrar o que consideraram mais interessante no decorrer das aulas sobre oração e de uma forma que fosse compreensível para outras pessoas. As crianças realizaram consultas nos registros do caderno e no Mural das Aprendizagens. Após os registros escritos, os grupos apresentaram para a turma os informes elaborados. (Diário de campo, 07/12/2016).⁷³

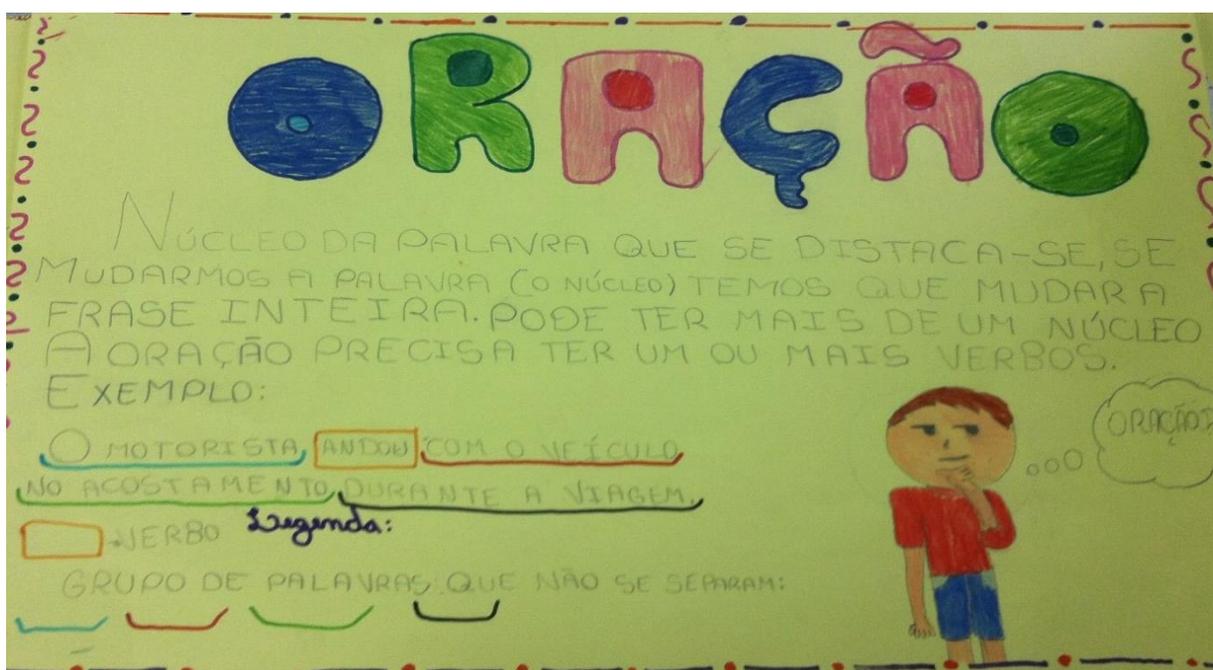
⁷³ Essa aula não foi videogravada porque a nossa intenção foi a análise dos registros escritos das crianças e como o Informe atuou como recurso de sistematização das aprendizagens sobre a oração.

Imagem 71 - Informe Grupo 1.



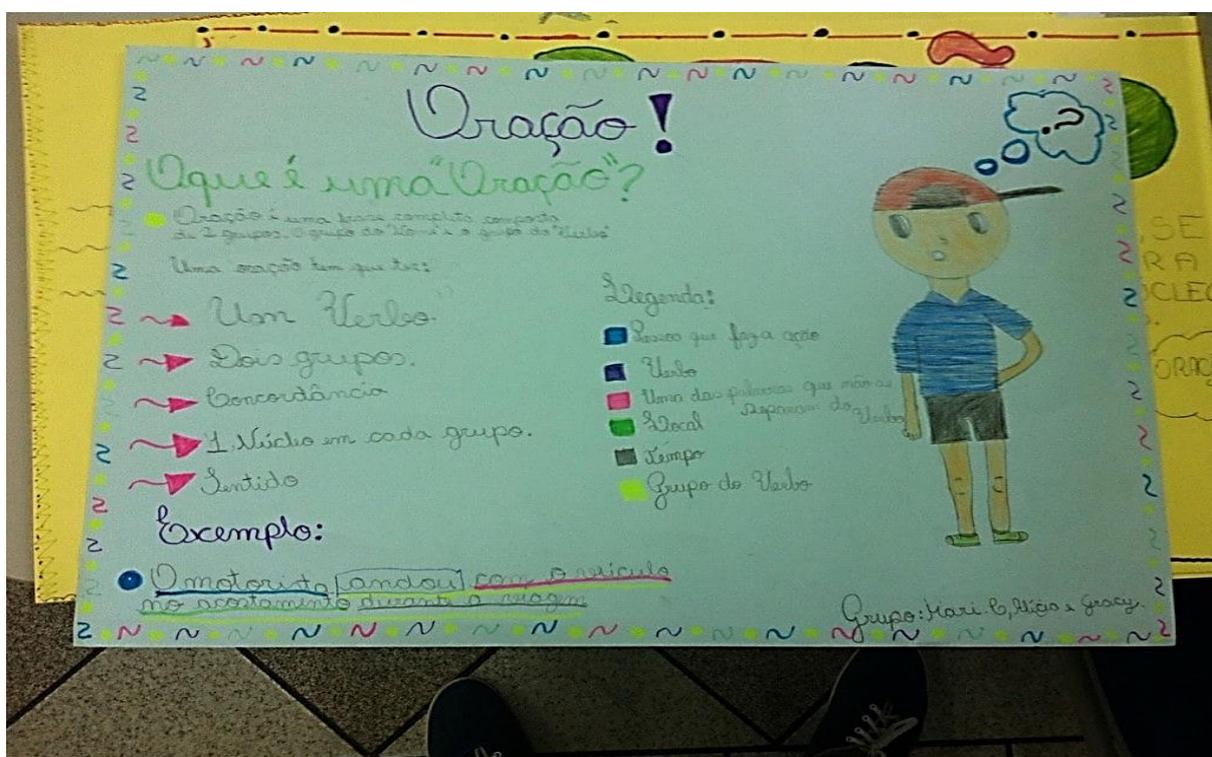
Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 72 - Informe Grupo 2



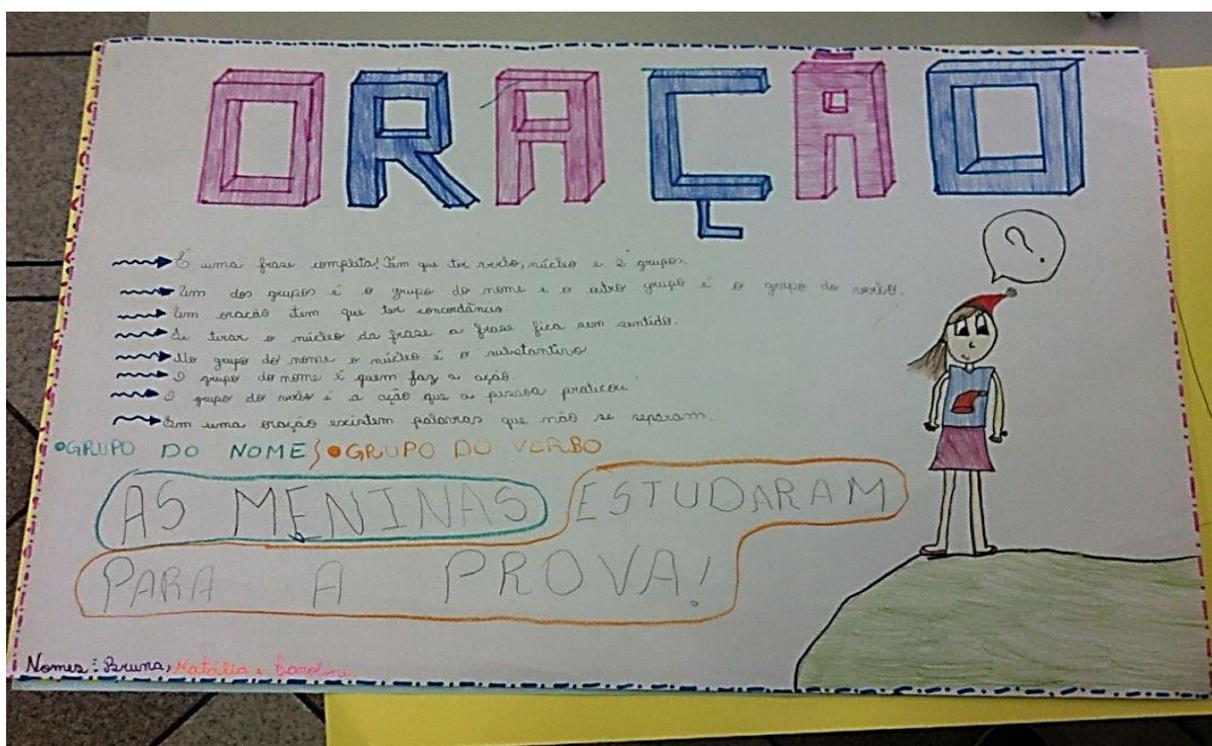
Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 73 - Informe Grupo 3



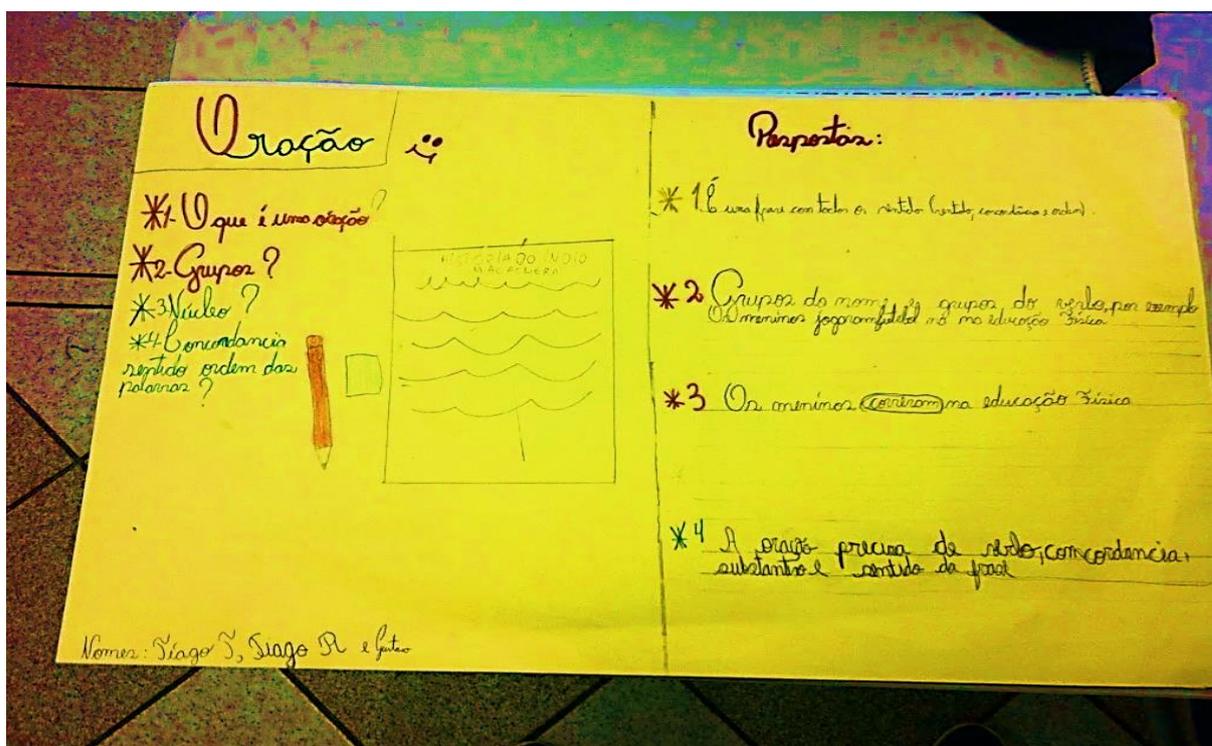
Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 74 - Informe Grupo 4



Fonte: Acervo da pesquisadora

Imagem 75 - Informe Grupo 5



Fonte: Acervo da pesquisadora

((A aula encerra com a apresentação dos grupos))

Na análise dessa cena, assumimos, como categorias centrais, a manipulação de sentenças e a sistematização dos conhecimentos sobre a oração. Um dos elementos importantes desse processo diz respeito à retomada. Sempre que a professora inicia novas atividades, ela recupera com as crianças os conteúdos/conceitos trabalhados em momentos anteriores. No início dessa cena, ela buscou recuperar informações sobre o conceito de oração até então exploradas. Várias crianças, diante da indagação da professora (turnos 263 e 264), deram as suas contribuições. Eduarda afirmou que a oração é dividida em dois grupos: o grupo do nome e do grupo do verbo (turno 265). Gabriela também se manifestou e pontuou: “*Além dos dois grupos também tem ... Como que é o nome?*” (turno 267). Gabriela desejava trazer mais informações sobre a oração, para além do que havia apresentado Eduarda, no entanto, pareceu não lembrar da palavra com que expressaria o conteúdo que intencionava restaurar. No turno 269, fez outra tentativa, recuperando a fala de Eduarda. “*Tem o grupo do nome e o grupo do verbo ... Ai desculpa, eu errei! Mas reconheceu que não era isso que desejava explicitar, pois afirmava ter “errado” sua fala. Gabriela silenciou, enquanto Aline tomou a palavra e disse: “...se tirar o núcleo da oração eu fico sem sentido”* (turno 270).

Alguns colegas, diante do enunciado de Aline, pareceram demonstrar insatisfação, pois anunciaram em coro e com muita expressividade: *ÁÁÁÁ!* (turno 270). A expressão dessas crianças (turno 270) indicou o desejo de terem, antes de Aline, apresentado essa ideia. Gabriela, a partir disso, retomou a palavra e apresentou outra informação: “... *as palavras têm que combinar para formar uma oração*” (turno 273). Com isso, Gabriela deu indícios que seu desejo anterior era ter acionado o conceito de “concordância”. Esse conceito foi explicitado por um colega no turno 276 que complementou a sua intervenção: “*a oração precisa ter concordância*”. A informação que, na oração, é necessária a presença de um verbo foi recuperada por Camila (turno 275): “*a oração precisa ter verbo*”.

Quando a professora indagou as crianças sobre a sentença “*O motorista andou no acostamento durante a viagem*” (turnos 278 e 279), algumas delas reconheceram que se trata de uma oração e apresentaram os seguintes argumentos: “*Ela tem sentido sozinha*” (Laura – turno 281); “*ela tem concordância*” (Marina – turno 283); “*ela tá combinando com o verbo*” (Camila – turno 284); “*ela tem dois grupos*” (Laura – turno 285). Além disso, as crianças também sinalizaram quais são os dois grupos que a compõem, indicando que “o motorista” diz respeito ao primeiro grupo (turno 287) e “andou no acostamento durante a viagem” trata-se do grupo do verbo (turno 289).

Vimos que em ambas as situações, seja na sistematização da concepção de oração, seja na análise da frase, as crianças que tomaram parte do diálogo recuperaram elementos importantes que foram explorados em aulas anteriores. Ao fazerem as explicitações sobre a oração, elas trouxeram informações pautadas na estrutura da oração (presença de dois grupos, presença do verbo) e na necessidade de combinação entre as palavras (concordância); ambos os aspectos relacionados ao campo sintático. Também foi possível reconhecer, nesse contexto, que as crianças fizeram uso, na maioria das vezes, das nomenclaturas: grupo do nome, grupo do verbo, concordância, núcleo, verbo. Entendemos que utilizar a terminologia específica para “falar” sobre o funcionamento da língua tem sido considerado importante pelas crianças, tanto que Gabriela, no início do diálogo, pareceu ter interesse em usá-la e pediu ajuda à turma quando questionou acerca do “nome” que precisava utilizar para explicar sobre a combinação das palavras.

Nessa cena, as crianças também foram desafiadas a deslocar palavras das orações, construindo, assim, outras possibilidades de escrita e fizeram-no sem manifestar dificuldades. Augusto, Gabriela e Marina apresentaram para a oração “O motorista andou no acostamento durante a viagem” três novas configurações: “*Durante a viagem o motorista andou com o*

veículo no acostamento” (turno 300); *“O motorista andou no acostamento durante a viagem com o veículo”* (Marina – turno 307); *“Na viagem o motorista andou no acostamento”* (turno 303). A professora questionou Gabriela em relação a essa última formulação (turno 304), já que apresentou uma ideia diferenciada da que estava exposta na versão original, o que, segundo a professora, não atendeu ao comando dado. Na manipulação da oração, as crianças construíram sete novas versões. Nessa atividade de deslocamento de palavras, as crianças, instadas pela professora, também localizaram os grupos que se mantiveram juntos, mesmo com as trocas de lugares: *“durante a viagem”* (turno 312); *“no acostamento”* (turno 313); *“o motorista”* (turno 315); *“com o veículo”* (turno 317). Aline, atenta à leitura das sentenças expostas na lousa, observou que uma das configurações foi: *“Durante a viagem o motorista andou com o veículo no acostamento”*. Essa configuração foi apresentada por Luiza no turno 295. Diante desse registro, Aline demonstrou contrariedade: *“A não é! Andou com não é!”*. Nesse momento, Aline mostrou à professora e à turma uma das configurações feitas que sinalizava a separação do verbo “andou” da preposição “com”: *“O motorista andou no acostamento com o seu veículo”* (turno 320).

A reflexão feita por Aline desencadeou um movimento de observação das orações (turnos 321 a 329). A professora remeteu a contestação da aluna à turma, instigando à reflexão e solicitando que as crianças observassem as orações expostas na lousa. Elas perceberam que o agrupamento “com o veículo” está presente em todas as orações e, além disso, que o verbo “andou” em algumas situações ficou separado da expressão “com o veículo”. A professora (turno 330) buscou recuperar a ideia que existe uma palavra essencial na oração. Para isso, obteve o auxílio de crianças que sinalizaram a presença do verbo como sendo a palavra que a professora fez referência. Num primeiro movimento, Eduarda, diante do enunciado da professora (turno 330), interrompeu a sua fala e disse: *“Que fica sozinha”* (turno 331). A professora, a partir do enunciado de Eduarda, complementou a concepção da aluna e reforçou a ideia de que se tratava da palavra “andou” que combinou com toda a oração. Luiza também completou o enunciado da professora e sinalizou que “andou” é um verbo (turno 334). Mais uma vez, localizamos o uso da nomenclatura desencadeado pelo movimento de análise das sentenças.

A professora seguiu instigando as crianças a pensar: *“O que que o andou tem de importante?”* (turno 335). Várias crianças justificaram a sua importância por ser um “verbo” (turno 336). Eduarda, que já havia sinalizado anteriormente que essa “palavra ficava sozinha” (turno 331), justificou a sua elaboração: *Por isso, prô Mari, que ele não precisa de nenhuma*

palavra pra fazer ele ter sentido” (turno 338). Eduarda, naquele momento, restabeleceu o que foi explorado em aulas anteriores, que o verbo é o componente essencial na estrutura da oração.

Gabriela sinalizou que a expressão “o motorista” e a palavra “andou” também permaneceram juntas em quase todas as frases (turno 340), o que, de fato, confirmou-se se analisarmos as configurações que as crianças deram à sentença. Gabriela, por meio desse enunciado, pareceu chamar a atenção para uma relação importante que aconteceu nas orações que estavam analisando: a relação imediata do sujeito com a ação que ele pratica. As orações que estavam em estudo possuem essa configuração: sujeito/núcleo do predicado/complemento. Luiza, no entanto, chamou a atenção da colega anunciando que, em outras orações, essa ordem não se manteve, trazendo inclusive, em sua reflexão, um exemplo para confirmar a sua posição: *“Mas tem outras que não! O motorista durante a viagem”* (turno 341).

Na análise da oração *“O conhecido papagaio brasileiro, Zé Carioca, com seu jeito típico de malandro, encontrava solução para tudo”*, as crianças seguiram organizando possíveis configurações, manipulando grupos de palavras. Luís apresentou uma das possibilidades e indicou: *“O conhecido papagaio Zé Carioca com seu jeito típico de malandro brasileiro encontrava solução para tudo”* (turno 355). Nessa configuração, Luís movimentou os adjetivos “brasileiro” e “malandro”. No entanto, a professora pareceu apresentar dúvidas quanto à aceitabilidade da oração construída por ele, uma vez que a repetiu por três vezes pausadamente (turnos 356, 360 e 362).

356.Professora: ((repete a frase)) O conhecido papagaio... ah... Zé Carioca... ... com seu jeito típico... brasileiro de malandro/ ?

357.Luís: Éee!!

358.CNI: Não! Mas não pode colocar palavras.

(...)

359.Júlio: Não ! Mas ele não colocou, ele trocou de lugar!

360.Professora: Vamos ler! ((repete mais uma vez a frase de Luís)) O conhecido papagaio... Zé carioca ... com seu jeito típico... brasileiro de malandro?

(falas paralelas)

361.CNI: Não ficaria no contexto! ((em tom alto))

362.Professora: ((repete mais uma vez a frase)) O conhecido papagaio Zé carioca com seu jeito típico... de malandro brasileiro, se fosse... será?? ... Mais ou menos, né, Luís! Vamos pensar mais um pouquinho. Vamos pensar essa ideia! Mateus!

Os colegas também suspeitaram da construção apresentada por Luís: *“Não, mas não pode colocar palavras”* (turno 358); *“Não ficaria no contexto”* (turno 361). A professora explicitou a sua incerteza (*“será??”* – turno 362) e decretou: *“Mais ou menos, né, Luís! Vamos pensar mais um pouquinho. Vamos pensar essa ideia!”* (turno 362). Entretanto, a sentença proposta por Luís não retornou à discussão e não foi registrada na lousa. Luís ao manipular a palavra “brasileiro” construiu uma oração que causou estranhamento não apenas a alguns

colegas como também à professora, uma vez que anunciou a seguinte mudança: “... com seu jeito típico de *malandro brasileiro*”. Ao fazer o deslocamento do vocábulo brasileiro, que, na oração inicial, atribuía um adjetivo ao papagaio, passou a atribuir a característica de brasileiro ao vocábulo “malandro”. Esse movimento de palavras proposto pelo aluno implicou não apenas troca de lugar, mas também uma mudança de sentido. Tanto que um dos colegas explicitou que tal configuração não estaria de acordo com o contexto, ou seja, não contemplaria a ideia que a sentença inicial apresentava. A organização das palavras na oração e as combinações que fazemos com elas repercute não apenas na estrutura, mas também no campo do sentido. Por isso, entendemos que os campos sintático e semântico estão intimamente interligados. Segundo Dickel, *et al* (2016), a sintaxe aborda as relações hierárquicas que os elementos lexicais estabelecem entre si. “As relações exigem concordância, regência, complementação, entre outras, intimamente relacionadas aos sentidos, à semântica, que se pretende produzir.” (DICKEL, *et al*, 2016, p.60)

A turma validou as orações que foram registradas na lousa, considerando que todas elas mantiveram as palavras originais. Em apenas uma das versões construídas, foi localizada a informação “com o seu veículo”, tendo, portanto, o acréscimo do pronome “seu”. Essa foi uma das sinalizações feitas por Aline no turno 320. O acréscimo do pronome “seu” ocasionou não apenas uma mudança de termos, mas, especialmente, uma alteração no sentido da sentença, já que o pronome “seu” passou a atribuir um sentido de posse; não se trata de qualquer veículo, mas de um veículo que pertence a alguém (mesmo que haja uma ambiguidade em relação a quem possa pertencer o veículo). Durante a atividade, não aconteceu apenas uma troca de lugar, como a proposta levou a crer. Porém, essa discussão não foi acionada nem pela professora e nem pelas crianças. Aline fez a observação de que havia um novo elemento na sentença, mas isso não foi analisado pela turma. As crianças, entretanto, consideraram-na válida, permanecendo no registro feito por elas tanto nos seus cadernos quanto na lousa digital.

Na discussão em torno da oração “O conhecido papagaio brasileiro, Zé Carioca, com seu típico jeito de malandro, encontrava solução para tudo”, Eduarda dirigiu-se à professora e explicou-lhe as possíveis mudanças. A professora recompôs a sugestão da aluna, segundo quem é possível a retirada do adjetivo “brasileiro”, pois a oração preservaria o sentido original, já que se trata de uma característica do papagaio (turno 387). Aline, por sua vez, ao tomar parte da conversa, anunciou que a expressão “Zé Carioca” não pode ser retirada da oração, argumentando que, se assim o fizer, não seria possível saber a quem estávamos nos referindo: “*Mas se eu tirar Zé Carioca, não vai dar! Porque senão... não dá pra saber quem é!*” (turno

391). Para Aline, a expressão *Zé Carioca* trata-se de um elemento importante porque sinaliza o reconhecimento de quem é o papagaio. Naquele movimento de reflexão, a aluna apoiou-se em conhecimentos de natureza semântica para avaliar a estrutura sintática essencial. No entanto, do ponto de vista da estrutura canônica da oração, a expressão “*Zé Carioca*” diz respeito a um aposto, sendo, portanto, dispensável.

Aline, ao analisar a sentença, considerou o campo semântico, Eduarda, por sua vez, olhou para a estrutura canônica e entendeu que era possível dispensar o uso do adjetivo “brasileiro” e manter a ideia essencial da oração. Ambas produziram reflexões teóricas explícitas, porque verbalizaram conhecimentos, fazendo uso de uma linguagem comum, com base nas experiências cotidianas que têm com a língua. Revelaram, desse modo, uma atividade metalinguística explícita em linguagem não específica (CAMPS, 2000). Gabriela também tomou parte do diálogo e, após a análise feita por Aline, verbalizou que a expressão “*Zé Carioca*” trata-se de um elemento “essencial” (turno 393). A professora já havia utilizado o termo essencial no turno 375. Gabriela, por sua vez, ao fazer uso desse atributo, pareceu desejar complementar e sistematizar a fala das colegas e, para isso, utilizou o recurso aportado pela professora.

Reconhecemos aqui que, diante de situações em que as crianças colocam-se a observar a língua como um objeto de estudo e, portanto, fazem um exercício de distanciamento da língua enquanto uso, a terminologia específica mostra-se necessária à reflexão metalinguística. São essas atividades metalinguísticas que, promovidas pela SDG, favorecem o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos explícitos, abstratos, explicativos (CAMPS, 2001).

Outro movimento aconteceu com a indicação de Marina (turnos 395 e 397) de que a supressão de “para tudo” manteria o sentido da oração. A professora, inicialmente, concordou com a sugestão e anunciou a nova configuração da oração: “*Zé Carioca com seu jeito típico de malandro encontrava solução*”. Ana também sugeriu a retirada da expressão “*com seu jeito típico de malandro*” (turno 400), atendendo à indagação da professora acerca do que ainda poderia ser excluído da oração (turno 399). A professora incorporou as indicações de Marina e Ana e reconstruiu a oração: “*Agora ... Perfeito! Zé Carioca encontrava solução*” (turno 401).

Gabriela não satisfeita com a nova formulação, ainda enquanto a professora registrava-a no quadro, assumiu uma postura de discordância e reivindicou: “*Ah não!! Tem que ter ‘para tudo’*” (turno 402). A professora interrompeu o registro e repetiu: “*Zé carioca encontrava solução*”. A menina aproveitou a pausa e indagou: “*O Prô! Mas daí não tem que ter para tudo?*” (turno 406), dando indícios de que era importante essa expressão para que o termo

“solução” tivesse o seu complemento. Várias crianças, numa entonação expressiva e contrariando a posição de Ana, responderam “Nãoooo!!” (turno 407).

408.Professora: Vamos ver agora! ((em resposta à pergunta de Ana)). Zé Carioca encontrava solução. Eu tô conseguindo compreender/

((Algumas crianças falam ao mesmo tempo))

409.Aline: Pra que ele encontrava solução?

410.Gabriela: Dai não dá uma oração.

411.Aline: Pra que que ele encontrava solução?

412.Professora: Pra que ele encontrava solução? Então, vamos colocar “para tudo” como informação essencial. ((repete a frase)): “Zé Carioca encontrava solução para tudo”. Eu tenho uma informação que eu não posso alterar. Registrem no caderno.

A professora, diante das manifestações, evidenciou o seu próprio processo de elaboração, municida pela reflexão da aluna: “Eu tô conseguindo compreender/” (turno 408). Escutou, por duas vezes, a pergunta que a fez, certamente, pensar no fato de que *solução* constituiu-se na oração como um termo regente, que exige complemento: “Para que ele encontrava solução?” (turnos 409 e 411). Aline assumiu uma atitude reflexiva que mobilizou não apenas a própria reflexão, mas também a dos colegas e a da professora, que, por sua vez, assumiu a pergunta da aluna como sua: “Pra que ele encontrava solução?” (turno 412). A professora privou, no entanto, as crianças das reflexões que a fizeram concluir: “Então, vamos colocar ‘para tudo’ como informação essencial. ‘Zé Carioca encontrava solução para tudo’. Eu tenho uma informação que eu não posso alterar. Registrem no caderno.” (turno 412).

A aluna, naquela situação, apresentou uma reflexão gramatical de ordem sintática, porque a sua análise estava relacionada à obrigatoriedade de um complemento para o substantivo “solução”, nesse caso, “para tudo”. Trata-se de uma reflexão sintática de alto nível, pois sinaliza o conceito de regência nominal. É o reconhecimento de que é necessário estabelecer relações de sentido entre os diferentes elementos linguísticos que compõem a oração, implicando, assim, uma análise articulada entre campos da sintaxe e da semântica.

Na proposta de trabalho em que as crianças construíram novas orações a partir de diferentes grupos de palavras (essenciais ou não), observamos que o movimento de organização dessas orações esteve atrelado fundamentalmente às relações de sentido que esses grupos estabeleciam entre si. Esse movimento de análise está explícito no registro escrito dos Protocolos de Observação número 4 (quatro). Visualizamos, nos registros, que os argumentos que conduziram à organização das orações foi a concordância entre os diferentes grupos de palavras e o sentido que expressavam: “*Nós olhamos se tinha concordância, se o substantivo não tava junto com o adjetivo e também olhamos se a frase tinha sentido.*” (RCPO 4.3). Nesse registro, as crianças fizeram uso da terminologia gramatical para explicar a manipulação dos

elementos linguísticos: “concordância” – “substantivo” – “adjetivo”, termos que foram mobilizados em diferentes situações de análise da língua, tanto pelas crianças como pela professora. Reafirmamos que o uso da nomenclatura gramatical tem se mostrado como uma categoria importante que auxilia as crianças a falarem sobre a língua.

Movimento de análise semelhante foi realizado pelo grupo seis que também sinalizou a concordância como o aspecto que orientou a ampliação e a redução das orações: “*O nosso grupo organizou as orações de acordo com a concordância entre as palavras*” (RCPO 4.6). Além disso, o grupo indicou as conclusões a que chegaram: “*Você pode tirar palavras que você pode tirar da oração e ela não perde o sentido, essas palavras indicam lugares, modo, característica e tempo, mas tem palavras que não podem ser tiradas da oração*” (RCPO 4.6). Percebemos que a reflexão linguística produzida por esse grupo também fez referência à organização das orações a partir da estrutura canônica, bem como das implicações que determinadas mudanças podem provocar nas sentenças.

Os Protocolos de Observação RCPO 4.4 e RCPO 4.5 indicam algumas das elaborações feitas crianças considerando os diferentes grupos de palavras (essenciais e não essenciais). Neste sentido, elas reconheceram que, apesar de os grupos de palavras serem os mesmos, várias orações receberam estruturação diferenciada. Além disso, as crianças sinalizaram os grupos de palavras que não são essenciais na formação da oração. As planilhas de trabalho, imagens 69 e 70, mostram a categorização dos grupos de palavras, a partir das circunstâncias que cada palavra ou grupo de palavras indicavam: tempo (*sexta-feira, todos os dias*); lugar (*em nosso país, na praça da cidade*); modo (*com muita esperteza*); características (*financeiro, esperto, jovem*). Conforme já afirmamos em outros momentos, a última fase da SDG diz respeito à elaboração de um informe cuja função é sistematizar algumas das aprendizagens desenvolvidas durante o desenvolvimento da proposta didática. Neste sentido, destacamos que os informes produzidos pelas crianças pautaram-se, basicamente, pelas reflexões em torno do conceito de oração, objeto de conhecimento explorado na SDG.

A construção do informe do grupo 1 (um) sinaliza um movimento interessante de reflexão linguística. As crianças optaram por definir oração, organizando uma lista de termos que foram acionados durante as atividades de observação: núcleo/ concordância/ singular/ oração/ plural/ sentido. À medida que os termos foram sendo apresentados no informe, foram sendo trazidas explicações, ora sobre a oração ora sobre o próprio conceito. Ao que parece, há um duplo movimento nessa construção: o primeiro, conceituar oração; o segundo, explicar os demais conceitos que estão diretamente relacionados à própria concepção de oração. Por

exemplo, ao usar o conceito “núcleo”, o grupo fez referência à concepção de oração, pois registrou: “*sem o núcleo não se faz uma oração*”; ao tomar o conceito de “concordância”, por sua vez, não se refere diretamente à oração, mas à compreensão do que seja a concordância: “*não pode misturar o singular e o plural*”. Ademais, quando tomou os conceitos de “singular” e “plural” também não sinalizou para o conceito de oração, mas para a compreensão desses conceitos; para isso, fez uso de exemplos: “*singular*” -*uma coisa só: o menino*; “*plural*” -*mais de uma coisa: os meninos*. Quando conceituou “sentido”, deu sinais que estava se referindo à organização das palavras na oração: “*sentido*”: *não trocar as palavras de lugar*. Ao fazer uso do conceito de oração, conceituou-a como “uma frase completa”.

O informe do grupo 2 (dois) indicou que a construção conceitual sobre oração pautou-se basicamente na presença do “núcleo” da oração. Afirmou, desse modo, que há uma palavra que se destaca e essa palavra chama-se *núcleo*; pontuou também que a alteração desse núcleo implica mudança em toda a frase; sinalizou a presença do verbo como um critério que define a oração, uma vez que “*uma oração precisa ter um ou mais verbos*”. Além disso, as crianças recuperaram, no informe, um exemplo estudado em aula e criaram legendas para marcar o núcleo (verbo andou) e os grupos de palavras que não podem ser separados dentro da oração.

O terceiro informe apresentou uma sistematização das aprendizagens considerando a explicitação de alguns atributos pertinentes à oração. Inicialmente, as crianças apresentaram um conceito para a oração, a partir da pergunta que o grupo se fez: “*O que é uma oração*”. Registraram a resposta da seguinte forma: “*A oração é uma frase completa composta de 2 grupos: o grupo do verbo e o grupo do nome*”. As crianças também anunciaram as características de uma oração: “um verbo”, “dois grupos”; “concordância”; “um núcleo em cada grupo”; “sentido”. Além disso, o grupo recuperou um exemplo de oração trabalhado em sala de aula e criou legendas para a análise: “*o motorista*” diz respeito “à pessoa que faz a ação”; destacou a palavra “*andou*” e classificou-a como verbo; ressaltou a expressão “*com o veículo*” como sendo as palavras que não se separam do verbo; sinalizou a expressão “*no acostamento*” como indicação de local e “*durante a viagem*”, como indicação de tempo. Ainda, os alunos identificaram, na análise, o grupo do verbo: “*andou com o veículo no acostamento durante a viagem*”

Nesse terceiro informe, verificamos um movimento de sistematização das aprendizagens sobre o conceito de oração pautado em diferentes modalidades de organização e reflexão: elaboração de pergunta; definição do conceito; listagem dos atributos da oração; uso de exemplo com criação de legendas (uma estratégia usada pela professora na SDG). Além

disso, o grupo, ao construir as suas reflexões acionou conhecimentos de natureza diversa. Quando afirmou que a expressão “o motorista” refere-se à “pessoa que faz a ação”, pautou-se em conhecimentos de ordem semântica; ao classificar a palavra *andou* como sendo um verbo, fez uso da terminologia gramatical, revelando um conhecimento de natureza escolar; ao localizar, na oração, as circunstâncias de tempo e lugar, também indicou um conhecimento explorado em contexto escolar.

O quarto informe acerca das aprendizagens sobre o conceito de oração revelou um movimento semelhante ao do terceiro. Porém, nele, as crianças do grupo recuperaram praticamente todas as elaborações conceituais trabalhadas durante as aulas. A primeira elaboração que apareceu, no informe, diz respeito ao conceito de oração definido por elas: “*É uma frase completa. Tem que ter verbo, núcleo e 2 (dois) grupos*”. O grupo definiu a oração a partir de duas perspectivas: uma, de ordem semântica (é uma frase completa); e outra de ordem estrutural (tem que ter verbo, núcleo e 2 (dois) grupos). Após a apresentação do conceito, eles seguiram explicitando as suas elaborações acerca da oração, ora em conhecimentos de natureza semântica, ora com base na organização estrutural: a oração é formada por dois grupos (grupo do nome e do verbo); no grupo do nome, o núcleo é um substantivo; em uma oração, existem palavras que não se separam; a oração precisa ter concordância; se tirarmos o núcleo da frase, ela ficará sem sentido; o grupo do nome é quem faz a ação.

Para falar sobre a oração, as crianças desse grupo recuperaram conceitos que foram acionados durante as atividades de reflexão metalinguística: núcleo, verbo, concordância, substantivo. Além disso, também apresentaram um exemplo elaborado pelo próprio grupo no qual sinalizaram a presença dos dois grupos que compõem a estrutura da oração: “*As meninas estudaram para a prova*” - “as meninas” – grupo do nome; “estudaram para a prova” – grupo do verbo. Ao trazerem o exemplo e analisarem-no com base nos dois grupos, sinalizaram uma reflexão gramatical pautada nos elementos linguísticos que determinam a organização estrutural da oração.

No quinto informe, observamos que o grupo utilizou basicamente a pergunta como estratégia para a reflexão e retomada das aprendizagens. A primeira pergunta que o grupo apresentou é: “*O que é uma oração?*” Como resposta, eles afirmaram: “*É frase com todos os sentidos (sentido, concordância, verbo)*”. Quando o grupo definiu oração como sendo uma frase com todos os sentidos e apresentou quais seriam “esses sentidos” dando destaque às palavras “sentido”, “concordância” e “verbo”, ao que nos parece, o grupo apoiou-se em justificativas semânticas e sintáticas. De fato, os conhecimentos gramaticais das crianças não possuem uma

única origem; trata-se de uma interrelação de saberes linguísticos. Após a definição do conceito de oração, o grupo seguiu apresentando questões, no entanto, são perguntas curtas que parecem indicar o que precisa ser dito acerca da oração, bem como orientá-lo na própria reflexão e construção do informe: “*grupos?*”; “*núcleo?*”; “*concordância, sentido, ordem das palavras?*”? À medida que o grupo foi dando respostas às perguntas, apresentou também exemplos que situam claramente a elaboração conceitual. Ao tratar acerca do núcleo da oração, trouxe um exemplo construído pelo próprio grupo: “*Os meninos correram na educação física*”, destacando o verbo “*correram*” como sendo o núcleo da oração.

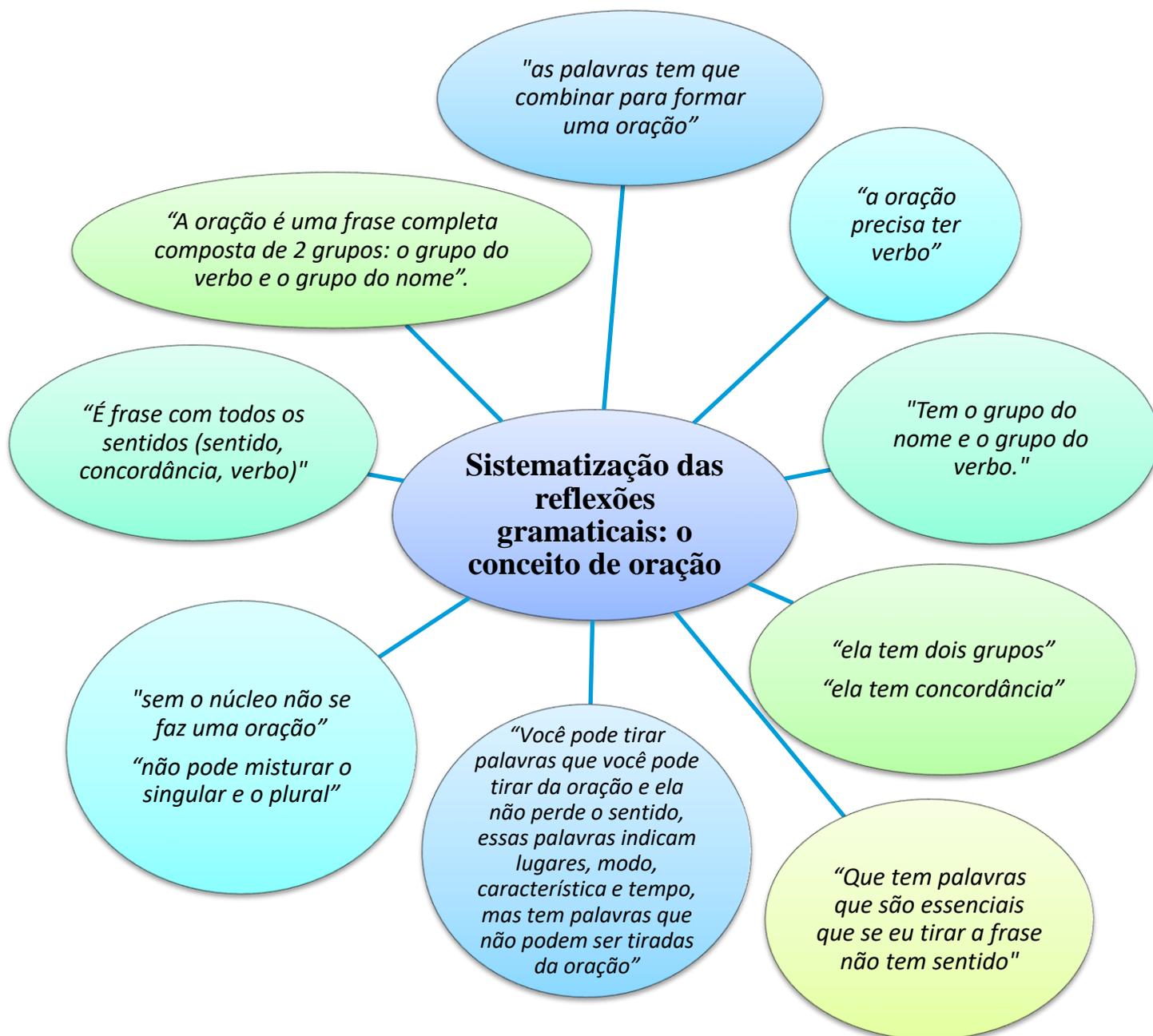
A partir da análise dos informes elaborados pelas crianças, foi possível reconhecer que o uso da nomenclatura gramatical fez-se presente em todos eles, revelando-se como uma categoria importante para a reflexão sobre o funcionamento da língua. Além disso, em todos os informes, também percebemos reflexões metalinguísticas pautadas na estrutura da oração, porque fazem referência à presença dos dois grupos que a compõem: o grupo do verbo e o grupo do nome (conhecimentos de natureza sintática).

Especificamente no que diz respeito ao conceito de oração elaborado pelos grupos, foi possível reconhecer que, fundamentalmente, as crianças elaboraram os conceitos com base em conhecimentos gramaticais de ordem semântica, portanto, estabelecendo relação de sentido ao que enuncia a oração e pontuando a necessidade que ela seja “*completa*”: “*Oração é uma frase completa*” (Informe 1); “*Oração é uma frase completa composta por dois grupos*”. (Informe 3); “*É uma frase completa. Tem que ter verbo, núcleo e 2 grupos*” (Informe 4); “*É uma frase com todos os sentidos (sentido, concordância, verbo)*” (Informe 5). Em todos os informes, as crianças fizeram uso de exemplos como estratégia de argumentação. Alguns desses exemplos foram recuperados das aulas, conforme apontam os informes 2 (dois) e 3 (três); e outros foram produzidos pelos grupos, como foi o caso dos informes 4 (quatro) e 5 (cinco).

Com base nas cenas analisadas neste episódio, foi possível reconhecer que o movimento de elaboração das reflexões gramaticais das crianças esteve pautado, basicamente, nas relações de sentidos que estabelecem sempre que analisaram as sentenças da língua. Além disso, a construção do conceito de oração tornou-se possível porque vivenciaram situações diversas de análise e observação das diferentes sentenças. As reflexões gramaticais das crianças produzidas revelaram fontes de conhecimentos diversos: conhecimentos escolares, conhecimentos resultantes de suas próprias reflexões e inferências (conhecimentos construídos a partir de propostas de atividades metalinguísticas); conhecimentos pautados no uso cotidiano que fazem da língua (conhecimentos pautados em suas experiências linguísticas). O organograma que

apresentamos a seguir sistematiza as reflexões gramaticais das crianças produzidas nessa última cena.

Imagem 76: Organograma 5 (cinco)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecermos a necessidade de estudos acerca do ensino da língua, nos anos iniciais de escolarização, especialmente as questões relacionadas ao ensino da gramática, propusemos a investigar os movimentos produzidos pelas crianças quando reflexões metalinguísticas são acionadas por elas mesmas, pelos pares ou pela professora, a partir de uma organização didática que potencializasse esse movimento. Neste sentido, o nosso objetivo foi compreender as reflexões que as crianças realizam a respeito da língua e os enlaces que elas produzem entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos linguísticos aportados pela professora, no curso do desenvolvimento de uma sequência didática para ensinar gramática. Os resultados de nosso estudo são frutos de um trabalho de muitas mãos e de motivações, indagações e inquietações que nos acompanham há longa data.

Marcam a nossa trajetória profissional a vivência na Educação básica e no Ensino Superior; as conversas com professores da Educação Básica em cursos de formação continuada; as constantes indagações de um grupo de pesquisa que visa não apenas compreender os processos de aprendizagem da língua, mas também, por meio de ações compartilhadas com professores, contribuir na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem da língua; as vozes das crianças que sabem muitas coisas sobre a língua e nos dão “pistas” sobre possíveis caminhos a serem trilhados para que aprendam ainda mais a refletir sobre e a utilizar esse objeto de conhecimento; a parceria que estabelecemos com a professora titular da turma de alunos que participaram como sujeitos da pesquisa, ao planejarmos conjuntamente a proposta de trabalho em sala de aula; os constantes “desassossegos” presenciados no tratamento dado ao ensino da língua nos anos iniciais e o desejo incansável de contribuir com as pesquisas que tratam da didática da língua.

Além disso, outros objetivos nortearam a nossa investigação, dentre eles, destacamos os seguintes:

- a) explicitar e analisar as reflexões linguísticas que as crianças elaboram no momento em que elas observam, manipulam e falam sobre o funcionamento da língua,
- b) analisar o uso da metalinguagem por parte da professora e das crianças para explicar os conhecimentos que já possuem sobre a língua e os que estão a construir;
- c) examinar o potencial da Sequência Didática para aprender gramática como uma proposta de organização do ensino da língua enriquecedora das reflexões

metalinguísticas, pautada nas contribuições teóricas e metodológicas de Camps e do GREAL.

- d) contribuir na elaboração de propostas didáticas que permitam tomar a língua como um objeto de estudo nos anos iniciais de escolarização.

Para dar conta de nossos propósitos, iniciamos o estudo pela produção do estado de conhecimento, verificando como as pesquisas existentes tratam a temática sobre a qual nos debruçamos. Elegemos como fontes o Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Anais da Reunião Nacional da ANPED, especificamente, dos trabalhos apresentados no GT Alfabetização, Leitura e Escrita. O recorte temporal que fizemos, nas fontes de pesquisa, foi de dez anos, período que contemplou os estudos publicados entre 2005 a 2015. Esse recorte temporal justificou-se por acreditarmos que a Publicação dos Parâmetros Nacionais de Língua Portuguesa, na década de 1990, consolidou, em certa medida, as discussões acerca do ensino da língua, em especial a problemática do ensino da gramática. Também rastreamos publicações na Revista Brasileira de Educação (RBE), cujo recorte temporal foi de 1995 a 2015. Destacamos que o recorte temporal para a análise dos estudos publicados na RBE é diferenciado, porque optamos por investigar todas as publicações da revista desde a primeira, ocorrida no ano de 1995.

Além das fontes citadas, também analisamos os estudos realizados pelo GREAL, vinculado ao departamento de Didática da Língua da Universidade Autônoma de Barcelona. Para a nossa investigação, as pesquisas desenvolvidas pelo grupo foram de grande relevância, porque, para o GREAL, o funcionamento da língua deve constituir-se em um objeto de estudo na escola. Por isso, as pesquisas que realizam têm a preocupação de compreender como os conhecimentos gramaticais dos alunos são organizados e assumem lugar em suas reflexões metalinguísticas, por meio de propostas didáticas que promovam espaços de observação, problematização, manipulação da língua. Ademais, não localizamos trabalhos dessa natureza no Brasil; por isso, para nós, os estudos advindos do GREAL tornaram-se uma base teórica e metodológica de fundamental importância.

Os estudos que realizamos não apenas foram aqui expostos, mas também sinalizaram as demandas, as lacunas e as urgências acerca do ensino da língua. Tais estudos, portanto, contribuíram para o enriquecimento de nossa pesquisa, bem como foram decisivos acerca de quais caminhos eram necessários seguir para que a nossa investigação se tornasse legítima e contemplasse as nossas intenções.

O debate sobre o ensino da gramática interessa às áreas citadas anteriormente, uma vez que possuem uma reciprocidade nas temáticas pesquisadas. Nas áreas investigadas, a preocupação central está na busca pelos diagnósticos sobre a prática docente em sala de aula. Estudos que abordassem propostas de intervenção didática não foram localizados em nenhuma das áreas. Identificamos, essencialmente, como temáticas centrais nas pesquisas, em ambas as áreas de conhecimento: o ensino da gramática que pauta os manuais didáticos e os discursos oficiais (seja em propostas curriculares, seja em documentos oficiais) e as práticas de ensino de gramática desenvolvidas na sala de aula. Acentuamos, ainda, que a maioria dos estudos sobre o ensino da gramática localiza-se na área da Linguística/Letras. O campo da Educação mostrou-se frágil, uma vez que não identificamos estudos na área da didática da língua que dirigissem o olhar para as elaborações linguísticas das crianças, bem como para as estratégias que as crianças utilizam para refletir sobre as propriedades e o funcionamento da língua. Além disso, foi possível perceber que a área da Educação não se diferencia substancialmente da Linguística, considerando o modo como discutem a problemática do ensino da língua portuguesa. Ambas abordam-na considerando o campo de formação de professores, como esfera de articulação entre teoria e prática. Ademais, a área da Educação, assim como a Linguística, tem como foco de investigação, especialmente, os anos finais do ensino fundamental, revelando, desse modo, uma lacuna no que se refere às pesquisas voltadas para os anos iniciais. Das trinta pesquisas analisadas, apenas treze delas situam-se na área da Educação.

No que diz respeito ao tratamento dado ao ensino da gramática nos manuais didáticos e nos documentos norteadores dos currículos de Língua Portuguesa, a nossa análise apontou que há iniciativas de mudanças sobre o ensino de gramática neles. No entanto, os estudos sinalizaram que ainda há uma presença significativa, nos livros didáticos, de propostas de ensino de gramática voltadas para um ensino prescritivo, com a exposição de definições e exercícios que caracterizam o trabalho de uma gramática tradicional, em detrimento de uma abordagem reflexiva sobre o funcionamento da língua. Além disso, segundo o que evidenciaram as pesquisas analisadas, os documentos oficiais mostram discursos pautados em inovações para o ensino da gramática, no entanto, essas inovações não se efetivam completamente nem nos manuais didáticos observados nas pesquisas, nem nas práticas dos professores.

As práticas de ensino da gramática desenvolvidas pelos professores, outra temática recorrente nas pesquisas, tanto nas áreas de Linguística como na Educação, mostram-se distantes de um ensino que se preocupa em dar aos alunos condições de pensarem sobre o funcionamento da língua. Conforme o que as análises evidenciaram, há um distanciamento

entre o que se diz e o que se faz acerca do ensino da gramática nas escolas. Ademais, os professores têm dificuldades para articular o que prescrevem os discursos oficiais ao trabalho na sala de aula e, ao mesmo tempo, eles têm clareza sobre as deficiências das propostas apresentadas nos manuais didáticos.

Esse cenário de pesquisas possibilitou reconhecermos as contribuições das áreas da Linguística e da Educação, as quais ofertaram elementos para pensar os processos de ensino e aprendizagem da gramática, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse panorama também revelou o compromisso da área da Educação em facultar questões relacionadas a esse universo investigativo. Ademais, as pesquisas que compuseram o rastreamento das temáticas do ensino da gramática demonstraram que, apesar de termos experienciado intensas discussões nas últimas duas décadas, mudanças significativas nas aulas de gramática não ocorreram.

Pontuamos, neste sentido, que o estado do conhecimento produzido reiterou as nossas suspeitas iniciais: a) a fragilidade das práticas docentes acerca do ensino da gramática é evidente; b) o ensino da gramática nas escolas permanece vinculado a uma prática tradicional, apesar de ser um tema discutido há longa data; c) a área da Educação, mesmo tendo como objeto os processos de ensino e aprendizagem, não tem problematizado propostas didáticas que representem avanços no ensino da gramática; d) o campo da didática da língua carece de estudos, especialmente, estudos sobre o ensino da gramática e, particularmente, os que investiguem os conhecimentos linguísticos das crianças.

Mediante essas constatações, encontramos espaços para a nossa pesquisa e, por isso, construímos a nossa proposta de investigação com vistas a colocarmos, na pauta de discussões da comunidade científica, os estudos que dirigem os seus olhares para os conhecimentos linguísticos produzidos pelos alunos, através de processos pedagógicos que visem à reflexão consciente acerca do funcionamento da língua. Para fundamentar a nossa investigação, recuperamos os pressupostos teóricos e metodológicos de Camps (2000) e o seu grupo de estudos – GREAL, cuja proposta de trabalho acerca do ensino da gramática fundamenta-se na atividade metalinguística proposta por Camps (2000). A atividade metalinguística, segundo a autora, faz referência ao conhecimento sobre a língua e à manifestação desse conhecimento.

Além disso, sustentamos as nossas análises na perspectiva sociodiscursiva da linguagem de Mikhail Bakhtin, para quem o desenvolvimento da linguagem ocorre em processos de interação verbal, mediados pelas relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos.

A nossa pesquisa inseriu-se no campo da didática da língua e pautou-se numa abordagem qualitativa, cujo objetivo fundamental é a compreensão dos fenômenos em profundidade. A pesquisa colaborativa, considerada como uma modalidade da pesquisa-ação, foi de grande valia para o nosso estudo, porque, por meio dela, compartilhamos, com a professora titular, trajetória de estudos, indagações e decisões que contribuiriam para a busca de ações coletivas para alcançar os nossos objetivos e pôr em ação a proposta de pesquisa. Foram várias sessões de estudo e planejamento que auxiliaram não apenas a aproximação com a professora, mas viabilizaram conhecer a proposta curricular da escola e as suas necessidades de planejamento. Neste sentido, destacamos que o planejamento didático assumido foi a Sequência Didática para Ensinar Gramática – SDG com base no que propõe o GREAL. Tal planejamento assumiu um caráter de metodologia de ensino e também de pesquisa.

O trabalho de campo foi realizado em uma escola da rede particular de ensino, do município de Passo Fundo – RS, com uma turma de 4º (quarto) ano, envolvendo 30 crianças entre 8 (oito) e 10 anos de idade. Durante a produção dos dados, a observação foi o principal instrumento e, para documentá-la, realizamos registro em diário de campo, fotografamos cenas e gravamos as aulas, resultando em 18 horas de videogravação. Para a exposição dos dados, organizamos dois episódios de interação, nos quais apresentamos cenas em que as crianças foram colocadas diante de tarefas que as levaram a refletir sobre o funcionamento da língua, particularmente, sobre o conceito de oração: objeto de estudo na SDG.

Com base na nossa questão central e na análise dos dados, é possível reconhecemos que o movimento de reflexão linguística das crianças é basicamente um movimento pautado na busca constante de relações de sentido. As crianças, nesse movimento de produção de conhecimentos linguísticos, apoiam-se na necessária construção de significados reais e concretos diante do funcionamento da língua.

No que se refere às reflexões das crianças acerca dos conhecimentos gramaticais, especialmente, sobre as concepções de oração, pontuamos diversos elementos que, de um modo ou de outro, contribuiriam para que os conhecimentos linguísticos das crianças fossem acionados conscientemente, ou seja, de forma a tornarem-se explícitos. Neste sentido, foi possível reconhecer que a construção de conhecimentos linguísticos exige um movimento constante de retomada de elaborações linguísticas, de escuta, de observação, de indagações e de manipulação da língua. Não foram poucas as situações, nas cenas, em que a professora, em especial, retomou, legitimou e indagou as crianças sobre as reflexões elaboradas por elas.

Nas atividades, pudemos reconhecer que as reflexões linguísticas das crianças pautaram-se, sobremaneira, em elementos semânticos. No entanto, também estiveram presentes, nas reflexões das crianças, conhecimentos de ordem sintática. Com base em suas experiências linguísticas internalizadas, a partir do uso que fazem da língua, as crianças reconheceram a presença de determinados elementos linguísticos que compõem a estrutura canônica das sentenças analisadas (verbo, sujeito, complementos). Por isso, afirmamos que, com base nas atividades de reflexão sobre a língua, elas foram capazes de localizar diferentes estruturas linguísticas, fazendo, portanto, análises conscientes do funcionamento da língua.

Nesse movimento de construção de conhecimentos gramaticais, foi possível reconhecer que há uma busca constante, por parte das crianças, para atribuir sentido ao funcionamento da língua e, nesse movimento, assentam os seus conhecimentos linguísticos, sejam eles implícitos ou explícitos, formulados ora com uso de linguagem específica, ora com o uso de uma linguagem comum. Nas construções linguísticas que foram elaboradas pelas crianças, estiveram presentes reflexões de ordem sintática que, indissociavelmente, repercutem em reflexões de ordem semântica. Pontuamos que o movimento de elaboração dos conhecimentos esteve alicerçado, fundamentalmente, nas relações de sentido que as crianças estabelecem diante do funcionamento da língua. Trata-se de um movimento de reflexão sobre a língua que busca basicamente estabelecer significação aos elementos linguísticos que estão a observar.

As reflexões linguísticas que foram mobilizadas pelas crianças revelam que não há um movimento contínuo e simples no processo de construção de conhecimentos sobre a língua. Ao contrário, as reflexões das crianças sinalizaram movimentos complexos, porque são impulsionadas por saberes escolares, pelo uso que fazem da língua em suas experiências cotidianas enquanto sujeitos que falam e escrevem, pela busca de sentidos que precisam ser vinculados a contextos comunicativos, pelas interações verbais que acontecem na sala de aula, pela mobilização de conhecimentos por parte da professora e também pelos colegas, bem como pelas propostas didáticas que investem em situações de observação e manipulação da língua. Ressaltamos, ainda, que os diferentes saberes inter-relacionam-se constantemente diante das observações que são feitas sobre a língua, ou seja, não é possível observar uma cisão entre os diferentes conhecimentos nas atividades de reflexão metalinguística. No movimento de reflexão sobre a língua, a gramática implícita e explícita inter cruzam-se.

Os episódios interativos possibilitaram-nos reconhecer que a elaboração dos conhecimentos gramaticais das crianças exige um constante trabalho de análise e observação do funcionamento da língua. Por isso, confirmamos a nossa hipótese inicial de que são as

atividades de observação da língua que conduzem à reflexão metalinguística e à explicitação verbal dessa reflexão. Poderíamos dizer que resulta de nossa pesquisa a compreensão do fato segundo o qual os estudantes, ao observarem o funcionamento da língua, manifestam diferentes níveis de conhecimento metalinguístico e, por isso, apontam para a complexidade do saber gramatical construído pelas crianças. Além disso, consideramos que o movimento de reflexão sobre o funcionamento da língua dos alunos não é linear, uma vez que, ao realizarem as atividades metalinguísticas, mobilizaram conhecimentos de natureza implícita e explícita de forma articulada e entrelaçada.

Ademais, foi possível reconhecer que os movimentos de reflexão linguística das crianças também se apoiam em ações concretas de manipulação da língua que vivenciam coletivamente com os seus pares. Muitos desses apoios organizam-se na forma de perguntas, presente em boa parte das interações como um recurso que fomenta reflexões gramaticais. Em outras circunstâncias, as crianças fazem uso de exemplos ou de analogias para dar concretude às formulações teóricas sobre a língua.

As verbalizações sobre a gramática da língua, produzidas pelas crianças, não se caracterizam como sendo o reflexo fiel das informações teóricas que recebem. As crianças não apreendem os conhecimentos gramaticais tal qual lhes foram ensinados, ou seja, os conhecimentos gramaticais passam pelas análises pessoais, pelo filtro de seus próprios procedimentos, pelas experiências linguísticas que possuem e pelas compreensões que fazem a partir dos enunciados produzidos, seja pela professora ou pelos colegas, nos processos de interação verbal. Da mesma forma, a construção dos sentidos que as crianças realizam acerca do funcionamento da língua não se dá de modo idêntico e linear entre todos os alunos.

Nesse movimento de reflexões linguísticas, ambas as gramáticas - implícita e explícita - estão entrelaçadas e os conhecimentos metalinguísticos das crianças têm uma natureza complexa, já que há a presença em suas elaborações de saberes de uso da língua – saberes práticos - e saberes sobre a língua – saberes teóricos. A nossa pesquisa permitiu reconhecer, assim como estudos do GREAL já haviam sinalizado, que entre as diferentes dimensões da atividade metalinguística não há um processo que evolui de um nível para o outro, ou seja de uma gramática implícita para a explícita, ou do uso para a reflexão, ou ainda da reflexão para o uso. Pelas reflexões produzidas pelas crianças, foi possível identificar um movimento em que, simultaneamente, as elaborações linguísticas das crianças apresentam diferentes dimensões: ora se beneficiam de conhecimentos de uso cotidiano da língua, ora se beneficiam de

conhecimentos aprendidos no contexto escolar, ora se beneficiam de conhecimentos produzidos a partir de suas próprias reflexões.

Ademais, os dados outorgam-nos afirmar que, nas reflexões gramaticais dos alunos, houve justificativas de diferentes ordens: ora se apoiaram em conhecimentos relacionados à forma/estrutura das sentenças, ao significado que elas expressaram, ao lugar que uma ou outra palavra assume na sentença e à própria produção da enunciação ocorrida nos processos de interação verbal. Por isso, também foi possível perceber que os enunciados construídos, durante as relações dialógicas que aconteceram na dinâmica da sala de aula pelas crianças e pela professora, também impulsionaram as reflexões gramaticais dos alunos. Nessa perspectiva, Camps (2000) salienta a necessidade de superação da divisão entre o conhecimento linguístico e o conhecimento metalinguístico, entre gramática implícita e gramática explícita.

Concordamos com Camps (2000) quando afirma que o saber gramatical dos alunos não é uma questão de tudo ou nada. Sobre isso, a pesquisadora assevera:

Saben coses, però que em aquest saber s'hibarreg em nivells de coneixemnet diferents: sabers 'específics' escolars, sabersfruit de la seva reflexió, sabers elaborats per ells a partir d'inferències, de generalitzacions, més o menys intuïtives, més o menys fonamentades. Alguns d'aquests sabers són adequats, d'altres són erronis. (CAMPS, 2000, p.112)⁷⁴.

Com base nas observações feitas pelas crianças em torno do conceito de oração, poderíamos afirmar que houve um processo de elaboração/reelaboração constante que mobilizou diferentes conhecimentos. À medida que as crianças foram expostas a situações de análise e de observação das orações, no decorrer da SDG, as reflexões produzidas por elas foram explicitando saberes não apenas de ordem semântica, pautados no conteúdo das sentenças, mas também saberes de ordem sintática, embasados nos conhecimentos estruturais da oração e nas relações entre os elementos linguísticos que a compõe. Neste sentido, reiteramos o nosso posicionamento que são as atividades de reflexão sobre a língua, mobilizadas em propostas didáticas, que possibilitam a elaboração/reelaboração dos conhecimentos acerca das propriedades e do funcionamento da língua.

⁷⁴Eles conhecem as coisas, mas devido a esse conhecimento, eles misturam diferentes níveis de conhecimento: conhecimento "específico" relacionado à escola, conhecimento derivado de sua reflexão, conhecimento desenvolvido por eles por meio de inferências, generalizações, mais ou menos intuitivas, mais ou menos fundamentadas. Alguns desses conhecimentos são adequados, outros estão errados. (CAMPS, 2000, p.112). (Tradução nossa).

Além disso, retomamos a posição de Camps (2006) que aponta as atividades de observação e de análise como motivadoras da reflexão metalinguística, portanto, evidentemente, intervêm na construção dos conhecimentos linguísticos. Por isso, reafirmamos que é de extrema importância dar aos alunos possibilidades de falarem sobre a língua, ou seja, assumirem a língua como um objeto de estudo e de análise.

As análises realizadas permitiram-nos perceber também que o uso da terminologia gramatical é uma categoria com potencial para a explicitação das reflexões linguísticas das crianças, visto que auxiliou na manipulação das sentenças linguísticas e na compreensão das tarefas de observação da língua. Assim, a partir de nosso exercício de análise dos dados, reconhecemos o uso da terminologia gramatical como uma categoria potente durante as atividades de observação e reflexão da língua, já que as crianças, dependendo dos contextos de interação verbal em que estão inseridas, fazem uso da terminologia gramatical não apenas para falar sobre a língua, como também para operar com ela.

Reconhecemos ainda que a condução metodológica da professora favoreceu, em muitas ocasiões, a reflexão das crianças, auxiliando-as na elaboração de conhecimentos gramaticais. Ao intervir pedagogicamente na elaboração das reflexões gramaticais das crianças, a professora, que também está em constante processo de reflexão sobre o funcionamento da língua, elabora as suas observações sobre a língua com base nos conhecimentos linguísticos (explícitos ou não) que dispõe. Por isso, em diferentes situações, ela apoia-se nas elaborações linguísticas produzidas pelos alunos com vistas a levar adiante as propostas de trabalho e auxiliá-los em suas reflexões, no que manifesta um esforço constante de organização e reorganização das reflexões não apenas das crianças como também as próprias.

Além disso, a professora revelou um compromisso com a proposta didática elaborada, cuja intenção era dar espaço às crianças para refletirem coletivamente e explicitarem os conhecimentos produzidos acerca do funcionamento da língua. Mesmo que, em algumas situações, ela tenha mostrado fragilidades em relação aos conhecimentos gramaticais e estivesse premida pelo tempo escolar, a professora sustentou espaços na sala de aula para que as crianças pudessem observar, refletir e explicitar os conhecimentos gramaticais produzidos.

Neste sentido, também destacamos, em nossa pesquisa, a relevância da SDG. Reconhecemos que, apesar das limitações que todo planejamento didático pode impor ao desenvolvimento dos conhecimentos das crianças, essa modalidade de organização didática fomentou reflexões gramaticais, constituindo-se como uma proposta viabilizadora e potencializadora das atividades linguísticas. Por isso, a SDG considerou a língua como um

objeto que pode ser estudado e analisado pelas crianças, numa perspectiva de análise consciente do funcionamento do sistema linguístico. Nessa SDG, as crianças foram instigadas a pensar em cooperação com os colegas e com a professora sobre a língua. A SDG mostrou-se, portanto, como um caminho possível para um trabalho produtivo acerca da gramática na escola.

Neste aspecto, um elemento didático que devemos destacar é o Protocolo de Observação. O uso dos Protocolos de Observação apresentou-se como um importante recurso de retomada das elaborações gramaticais produzidas pelas crianças, durante o desenvolvimento da SDG. Além disso, possibilitou um espaço e um tempo para a elaboração intelectual dos conhecimentos pelas crianças.

Assinalamos, ainda, que o uso do Protocolo de Observação foi pertinente porque, ao dar espaço para o registro, exigiu das crianças a reflexão e um controle consciente da própria aprendizagem. Por isso, entendemos que o registro escrito tornou-se uma ferramenta oportuna, posto que viabilizou às crianças recordar, refletir, revisar, reler, confirmar ou até mesmo refutar a própria construção, fazendo comparações com o registro escrito dos colegas. Percebemos que, durante a exposição dos registros no Protocolo de Observação, as crianças puderam, ainda, comentar as suas próprias elaborações, assim como ouvir as dos colegas. Esse movimento de registro, de escuta, de comparação, de revisão e de avaliação das reflexões gramaticais foi, sem dúvida, um fator importante para a (re) elaboração dos próprios conhecimentos.

As situações de análise e de observação da língua são potencializadoras e estimuladoras das reflexões que as crianças realizam sobre a língua e, neste sentido, oportunizaram condições metodológicas e didáticas para pensarem sobre o seu funcionamento. Não é possível afirmar que existe um avanço da gramática implícita para a explícita, como num movimento linear e sequencial, já que ambas as gramáticas são acionadas pelos alunos considerando as diferentes situações de análise a que são expostos.

Acentuamos que em relação ao conceito de oração foi possível reconhecer que as crianças concluíram que, para termos uma oração, é necessário que o seu conteúdo tenha sentido; também concluíram a necessidade de respeitar a concordância entre as palavras e ainda a importância de as palavras manterem uma ordem lógica para que a oração tenha sentido. Além disso, elaboraram referências que lhes permitem observar que uma oração é estruturada por dois grupos essenciais: o grupo do nome e o grupo do verbo.

Acreditamos que as pesquisas que se situam no campo da didática da língua são essenciais para que se possa compreender a complexidade dos conhecimentos gramaticais dos alunos, bem como a complexidade da relação entre esses diferentes conhecimentos. Neste

particular, também salientamos a relevância de nosso estudo para não unicamente provocar e impulsionar o desenvolvimento dos conhecimentos gramaticais das crianças, como também para promover discussões acerca da renovação do ensino da gramática na escola. Pesquisas que se inserem no campo da didática da língua ainda são restritas no que se refere à oferta de propostas didáticas embasadas em teorias do ensino e em teorias linguísticas consistentes e na análise crítica dos conhecimentos gramaticais dos alunos, e no que tange a proposições para o desenvolvimento da reflexão consciente do funcionamento de todo o sistema linguístico, por meio de atividades metalinguísticas. Apesar de nosso intuito em contribuir para superar essa lacuna, temos clareza que a nossa pesquisa apresenta limites e, entre eles, a impossibilidade de esgotarmos os estudos sobre um tema que, mesmo sendo discutido há décadas, ainda exige investigações no universo do campo científico. Os conhecimentos gramaticais das crianças, por se tratar de um tema complexo, não poderá tampouco encerrar-se aqui; porém, é nosso desejo que as questões expostas nesta tese possam desencadear e motivar outros estudos.

Como proposições para futuras pesquisas, trazemos algumas indagações: a) Como os estudos no campo da didática da língua podem contribuir para a construção dos conhecimentos gramaticais dos alunos? b) Como trabalhar o enriquecimento dos conhecimentos gramaticais dos alunos com definições cada vez mais complexas sobre o funcionamento da língua? Em que medida as reflexões metalinguísticas das crianças contribuem para o desenvolvimento do uso da língua em diferentes situações comunicativas?

Com os resultados apresentados, acreditamos ter alcançado os objetivos traçados para essa pesquisa, bem como termos respondido à questão-problema que norteou o nosso estudo, principalmente no que diz respeito à análise dos conhecimentos gramaticais das crianças e à contribuição das reflexões sobre a importância do quão fecunda pode ser a promoção de atividades de reflexão metalinguísticas em sala de aula para o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos das crianças. Finalizamos as nossas discussões com o desejo de continuarmos desenvolvendo estudos na área da didática da língua, principalmente, os que investigam os conhecimentos das crianças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Cinthya Tavares de Almeida. **Discurso do professor de letras: profissionalidade em questão**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015.

ALCÂNTARA, Rebeca Cerqueira Andrade de. **Ausências e emergências na formação de professores de jovens e adultos em Salvador: considerações em torno do ensino da gramática**. 2012. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2012.

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

APARÍCIO, Ana Silvio Moço. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. **Ensino da Língua Portuguesa: da formação do professor à sala de aula**. 2012. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2012.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÏNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Problemas da Poética de Dostoievski**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTOLINI, Camila; BICA, Mariane; PERIN, Adriana. **A elaboração conceitual em sala de aula e as situações de ensino e aprendizagem**. In: ANPED SUL. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS. 11/2016. UFPR, Anais Anped Sul. Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO7_CAMILA-COMIN-BORTOLINI-MARIANE-OLIVEIRA-BICA-ADRIANA-ANTUNES-PERIN.pdf. Acesso em: 18 out. 2016.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos chaves**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEF, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. **Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o Futuro. “Se bem me lembro”** Caderno do professor. Orientação para a produção de textos. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

_____. **Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro. Pontos de Vista**. Caderno do professor. Orientação para a produção de textos. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRAUNER, Wania. et al. **O ensino da gramática e da composição no 1º Grau: uma proposta de trabalho.** Pelotas, 3. Ed. Editora e Gráfica Universitária UFPEL, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Raquel machado e Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPS, Anna. **La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys: algunes reflexions i propostes.** Barcelona: Barca Nova Educació, 1988.

_____. Aprender Gramàtica. In: CAMPS, A; FERRER, M. (Coords.). **Gramàtica a l'aula.** Barcelona: Graó, 2000

_____. (Coord.). **El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones em didáctica de la lengua.** Biblioteca de Textos. Série Didáctica de la lengua. 1. ed. Barcelona: Editorial Graó. 2001.

_____. **Bases per a ensenyament de la gramática.** Biblioteca d'Articles. Série Didáctica de la lengua i de la literatura. 1.ed. Barcelona: Editorial Graó, 2005.

_____. Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG) In: _____. **Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica.** Editorial GRAÓ, 2006, p. 31-36.

_____. (et al.). **Propostas didáticas para aprender a escrever.** Tradução. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAMPS, Anna. ZAYAS, Felipe. Introdução. In: _____. **Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica.** Editorial GRAÓ, Barcelona, 2006, pag.7-15.

CAMILOTTO, Carla Avena. **A gramática funcional da língua como dispositivo curricular na formação de educação de jovens e adultos.** 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

CAVALCANTI, Joane Veloso Pina. **O ensino de Língua Portuguesa proposto e vivenciado numa escola de Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015.

CERVO, Larissa Montagner. **Língua: patrimônio nosso**. 2012. Tese. (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

CHERON, Marcia Mysynski. **Linguística aplicada e ensino de gramática em Língua Materna: o processo de diagnóstico em uma quarta-série**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

CITELLE, Beatriz. **Produção e leitura de textos no Ensino Fundamental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Marília de Melo. **Autonomia do aluno na sala de aula de língua portuguesa: uma proposta de atividade articulando língua e linguagem**. 2012. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita “Filho”, São Paulo, 2012.

DIAS, Rosângela Hanel. **Alfabetização e letramento: um estudo com professoras alfabetizadoras acerca da apropriação de novos enfoques teóricos**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2007.

DICKEL, Adriana. Algumas reflexões a pretexto de um prólogo. In: DICKEL, Adriana; CAIMI, Flávia Eloisa (Orgs.). **Cadernos de reflexão: novos olhares, novas práticas**. III. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Prefeitura Municipal de Passo Fundo; Fundação W.K. Kellogg, 2001.p.11-20.

_____. et al. **Práticas pedagógicas em língua portuguesa e literatura: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2016. (Coleção Entre Nós: Ensino Fundamental/ Anos Iniciais).

DICKEL, Adriana; LAIMER, Juliana; SCARTAZZINI, Silvia. **Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental**. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (II SENPE): CONEXÕES E DIÁLOGOS COM A PÓS-GRADUAÇÃO. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Silva30/publication/316171584_Políticas_curri

[culares e a individualizacão dos percursos formativos/links/58f51e87a6fdcc11e569fd62/Políticas-curriculares-e-a-individualizacão-dos-percursos-formativos.pdf](#). Acesso em: 07 fev. 2018.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabricio R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p.19-50.

DUARTE, Álvaro Vinícius de Moraes Barbosa. **Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2014.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FALCETTA, Antônio; MOTHEs, Ligia. **Escola: muito prazer. Práticas de ensino de Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Equilíbrio, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Carlos Alberto. **As 7 Pragas do Ensino de Português**. [file:///C:/Users/PADR%C3%83O%20USER/Downloads/306580584-As-Sete-Pragas-Do-Ensino-de-Portuguu00EAs%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PADR%C3%83O%20USER/Downloads/306580584-As-Sete-Pragas-Do-Ensino-de-Portuguu00EAs%20(2).pdf). Acesso em: 22 nov. 2017

FERRER, Montserrat; ZAYAS, Felipe. Ensenyar gramática: sintaxe. **Revista Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. Ensenyar gramàtica: sintaxe**. Barcelona: Editorial GRAÓ, n. 33, p.5-6, abril/maig/juny, 2004.

FERREIRA, Danieli Francine. **Ensinar português é ensinar gramática? As expectativas de pais e alunos**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Linguística) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2008.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4.ed. Campinas; Autores Associados, 2005.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTICH VICENS, Xavier. **Hablar y escribir para aprender gramática**. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona, 2006.

GATTI, Bernardete; ANDRE, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p.30-38.

_____. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAAE- v.28, n 1, p.13-34, jan/abr.2012.

GERALDI, João Vanderley. **O texto na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006

MOROZ, Melânia; GIANFALDONI, Monica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMBERT, Jean Emile. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.109-123.

_____. Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, Maria Regina. (Org.). **Metalinguagem e Aquisição da Escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GONÇALVES, Gisley Aparecida. **Ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental II: análise crítica na perspectiva da Educação Linguística**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontífice Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 2013.

HESS, Reni. **Produzir sua obra: o momento da tese**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

JOLIBERT, Josette. Formar leitoras/produtoras de textos. Proposta de uma problemática Didática Integrada. In: TEBEROSKY, Ana.et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KAODOISNSKI, Fabiana. **Concepções de gramática e de ciência no ensino da língua.** 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar.** São Paulo: Contexto, 2016.

KOCHE, Salton; MARINELO, Adiane Fogalli Vanilda. **Gêneros Textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Herica Karina Cavalcanti de. **A formação do professor e o livro didático: reflexões sobre documentos, discursos e práticas.** 2015. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015.

LIMA, Rosely Ribeiro. **O processo de ensino- aprendizagem da língua portuguesa: representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal do Mato Grosso, Mato Grosso, 2013.

MILLIAN, Marta. L'ensenyament de la gramàtica: pensar l'oració. In: CAMPS, Anna; ZAYAS, Felipe. (Coords). **Seqüències Didàctiques per aprendre gramàtica.** Barcelona: Editorial GRAÓ, 2006. p.189-200.

MILLIAN, Marta; CAMPS, Anna. **Diálogo e Investigación en las aulas: investigaciones em didàctica de la lengua.** Barcelona: Editorial GRAÓ, 2006.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec - Abrasco, 1996.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MIRANDA, Silvia Cristina. **A gramática reflexiva como um instrumento para a produção escrita no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do ensino Fundamental II.** 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontífice Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 2014.

MANINI, Daniela. **O ensino de língua em acontecimento:** limites e possibilidades para o ensino de Português, no ciclo 3º, na rede pública municipal de Campinas/SP. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MARTINS, Luzineth Rodrigues. **O processo interacional nas aulas de Língua Materna:** a mediação e a competência discursiva. 2012. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012.

MONTEMÓR, Hilda Aparecida de Souza Melo. **Vale a pena ensinar gramática?** representações de alunos da rede particular e da rede pública de ensino. 2008. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2008.

NEMIROVSKY, M. **O ensino da linguagem escrita.** Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que Gramática Estudar na Escola?** São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **A gramática passada a limpo:** conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NIURA, Maria Fontana; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; PRESSANTO, Isabel Maria Paese. **Práticas de Linguagem:** gêneros discursivos e interação. Caxias do Sul, RS: EducS, 2009.

NOBREGA, Andreia Araújo da. **Concepções (de ensino) de gramática:** na interface livro didático / professores de língua portuguesa do 5º ano. 2012. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2012.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro.** São Paulo: Parábola. 2010.

POLL, Margarete Von Muhlen. **Ensino de Língua Portuguesa:** relações entre o saber científico e a prática social da linguagem. 2008. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2006.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério.** In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, UBERLÂNDIA. VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176. Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017

RODRIGUES, Roseli Hilsdorf Dias. **No meio do caminho tinha uma pedra:** ensino de gramática: reflexões a partir de paralelo entre as diretrizes oficiais e a prática na sala de aula na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROJO, R. CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Trad. ROJO, R. CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado de letras, 2004.

SCAFUTTO, Maria Luiza. **Ensino de português/gramática:** encontros e possibilidades. 2007. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

SANTASUSANA, Montserrat Vilà. Els alumnes investiguem sobre gramàtica: un petit treball de camp estructurat com una seqüència didàctica. **Revista Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. Ensenyar gramàtica: sintaxe.** Barcelona: Editorial GRAÓ, n. 33, p.40-56, abril/maig/juny, 2004.

SANTOS, Carolina Ximenes. **Estudo sobre o ensino de análise linguística na última década:** panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português. 2015. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

SILVA. Alexsandro da. **Entre o ensino da gramática e a análise linguística:** um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2008.

SILVA, Jorge Luiz Lira da. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD:** normatividade e textualidade. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2006.

SILVA, Noadia Iris da. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (Orgs). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

SOARES, Suenyra Nóbrega. **Crenças dos professores do município de Caicó RN sobre o ensino de gramática nos anos iniciais do nível fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2011.

SOUZA, Moisés Jose Rosa. **Língua Portuguesa em sala de aula: o ensino pautado nas práticas de linguagem**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de letras, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gramática: ensino plural**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TENÓRIO, Fabiana Julia de Araújo. **Ensino de Gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (Org.) **Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**: método e metodologia de pesquisa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)**. Disponível em <http://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>). Acesso em: 16/ set.2018.

VAZ, Débora; MORAES, Elody Nunes; VELIAGO, Rosângela. **Projeto presente língua portuguesa 4: guia e recursos didáticos**. 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2015. <https://colegiomarista.org.br/conceicao/sobre>. Acesso em: 13 nov. 2016.

WALKER, Daniel. **Comenius**: o criador da Didática Magna. Editora ebooksBrasil, 2002. Fonte Digital Documento do autor. *e-book*. Disponível no site <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/comeniusdw.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

ZAYAS, Felipe. Cap a uma gramàtica pedagógica. **Revista Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. Ensenyar gramàtica**: sintaxe. Barcelona: Editorial GRAÓ, n. 33, p. 9-25, abril/maig/juny, 2004.

_____. Treballem l'oració: reconeixement del subjecte de l'oració i explicació del concepte. In: CAMPS, Anna; ZAYAS, Felipe. **Seqüències Didàctiques per aprendre gramàtica**. Editorial GRAÓ, 2006. p. 143-156.

APÊNDICES

Apêndice A: Lista de teses

Tabela 4 – Lista de Teses

TÍTULO	AUTOR	IES	ÁREA	ANO
1. Discurso do Professor de letras: profissionalidade em questão	Cinthyra Tavares de Almeida Albuquerque	UFPE	Educação	2015
2. A formação do professor e o livro didático: reflexões sobre documentos, discursos e práticas	Herica Karina Cavalcanti de Lima	UFPE	Educação	2015
3. O ensino de língua em acontecimento: limites e possibilidades para o ensino de Português, no ciclo 3º, na rede pública municipal de Campinas/SP	Daniela Manini	UNICAMP	Educação	2015
4. O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Rosely Ribeiro Lima	UFMT	Educação	2013
5. Ensino da Língua Portuguesa: da formação do professor à sala de aula	Josilete Alves Moreira de Azevedo	UFRN	Linguística	2012
6. Ausências e Emergências na formação de professores de jovens e adultos em Salvador:	Rebeca Cerqueira Andrade de Alcântara	UFBA	Educação	2012

considerações em torno do ensino da gramática				
7. Autonomia do aluno na sala de aula de língua portuguesa: uma proposta de atividade articulando língua e linguagem	Marília de Melo Costa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	Linguística	2012
8. O processo interacional nas aulas de Língua Materna: a mediação e a competência discursiva	Luzineth Rodrigues Martins	UNB	Linguística	2012
9. Língua: patrimônio nosso	Larissa Montagner Cervo	UFSM	Linguística	2012
10. No meio do caminho tinha uma pedra: ensino de gramática: reflexões a partir de paralelo entre as diretrizes oficiais e a prática na sala de aula na rede pública de ensino do Estado de São Paulo	Roseli Hilsdorf Dias Rodrigues	USP	Letras	2011
11. Ensino de Língua Portuguesa: Relações entre o saber científico e a prática social da linguagem	Margarete Von Muhlen Poll	UFMG	Linguística	2008
12. Entre o ensino da gramática e a análise linguística: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos	Alexsandro da Silva	UFPE	Educação	2008
13. A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista.	Ana Silvio Moço Aparício	UNICAMP	Linguística	2006

Apêndice B: Lista de dissertações

Tabela 5 – Lista de Dissertações

TÍTULO	AUTOR	IES	ÁREA	ANO
1. Concepções de gramática e de ciência no ensino da língua	Fabiana Kaodoisnski	UCS	Educação	2015
2. O ensino de Língua Portuguesa proposto e vivenciado numa escola de Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra	Joane Veloso Pina Cavalcanti	UFPE	Educação	2015
3. Língua Portuguesa em sala de aula: o ensino pautado nas práticas de linguagem	Moises Jose Rosa Souza	UNIR	Educação	2015
4. Estudo sobre o ensino de análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português	Carolina Ximenes Santos	UFMG	Linguística	2015
5. Concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística	Álvaro Vinícius de Moraes Barbosa Duarte	UFPE	Educação	2014
6. A gramática funcional da língua como dispositivo curricular na formação de educação de jovens e adultos	Carla Avena Camilotto	UNIVALI	Educação	2014
7. A gramática reflexiva como um instrumento para a produção escrita no ensino de Língua	Silvia Cristina Miranda	PUCSP	Linguística	2014

Portuguesa no 9º ano do ensino Fundamental II				
8. Ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental II: análise crítica na perspectiva da Educação Linguística	Gisley Aparecida Gonçalves	PUCSP	Linguística	2013
9. Ensino de Gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa	Fabiana Julia de Araújo Tenório	UFPE	Educação	2013
10. Concepções (de ensino) de gramática: na interface livro didático / professores de língua portuguesa do 5º ano	Andreia Araújo da Nobrega	UFPE	Linguística	2012
11. Crenças dos professores do município de Caicó RN sobre o ensino de gramática nos anos iniciais do nível fundamental.	Suenyra Nobrega Soares	UFRN	Linguística	2011
12. Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português	Noadia Iris da Silva	UFPE	Linguística	2009
13. Vale a pena ensinar gramática? representações de alunos da rede particular e da rede pública de ensino	Hilda Aparecida de Souza Melo Montemór	UNITAU	Linguística	2008
14. Ensinar português é ensinar gramática? As expectativas de pais e alunos	Danieli Francine Ferreira	UNITAU	Linguística	2008

15. Ensino de Português/gramática: encontros e possibilidades	Maria Luiza Scafutto	UFJF	Linguística	2007
16. O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua português recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade	Jorge Luiz Lira da Silva	UFPE	Educação	2006
17. Linguística Aplicada e ensino de gramática em Língua Materna: o processo de diagnóstico em uma quarta-série.	Marcia Mysynski Cheron	UEL	Linguística	2004

ANEXO A- Resumo explicativo das normas compiladas para a transcrição do material videogravado

Categories	Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Falas paralelas	Quando várias crianças falam ao mesmo tempo e essa conversa não é audível	()	(falas paralelas)
Truncamentos bruscos	Quando alguém é interrompido pelo interlocutor	/	Então, a proposta de agora é/ Não, ó, vou repetir/
Incompreensão de palavras ou segmentos	Quando não se entender parte da fala, usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido entre parênteses	()	(inaudível) ou eu tenho uma per(gunta)
Trecho da frase que é inaudível	Quando um trecho da fala não é audível.	/.../	Sabe prô /.../. Posso /.../.
Comentários descritivos do transcritor	Quando especifica-se a ação concomitante à fala, antes ou depois da sua ocorrência	(())	((balança a cabeça afirmativamente)), ((levanta o dedo)), ((risos))
Entonação enfática	Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	MAIÚSCULA	E daí quando a gente chegar ele vai tá DESSE tamanho.
Qualquer pausa ou silêncio	Quando há parada durante a fala	...	Então, quer dizer que naquele tempo...
Corte na oralidade de alguém, transcrevendo apenas um trecho	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto	(...)	Uma brincadeira (...). Agora, nós vamos formar um trem, mas não é de qualquer jeito.
Citações literais de textos, durante a gravação	Quando está lendo algo	“entre aspas”	“Vamos sempre ser amigos, não importa a escola. Vamos seguir as guias de convivência todos os dias”.
Silabação	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba	-	Pes-ca-ria
Interrogação	Indicação de pergunta	?	O que define um dinossauro?
Exclamação	Indicação de palavra ou frase exclamativa	!	Muito bem!
Repetições	Reduplicação de letra ou sílaba	Própria letra	E daí, a a a lá dá pra até posá.
Prolongamento de vogal ou consoante	Quando a letra repete-se em uma mesma palavra, alongando-a	Aaaaaaa Eeeeeee Iiiiiiiiiii Ooooooo Uuuuuuu	Das leeeetras. Tem um rabãão, tem um cabelãão. Eu acho, era ummm projeto.
Criança não identificada	Quando uma criança fala, mas não é possível identificá-la devido à posição da filmadora	CNI	CNI: “É no título?”
Chamadas de atenção da professora à turma	Quando a professora precisa chamar a atenção dos alunos. Pedidos de silêncio e de atenção	{...}	Pixiiii!!! Silêncio turma! Tem muita conversa! Eu não consigo falar!

Fonte: Elaboração das pesquisadoras Sartori (2016) e Camargo (2016).

CIP – Catalogação na Publicação

D541r Dias, Rosângela Hanel

Reflexões linguísticas produzidas por crianças em suas atividades metalinguísticas / Rosângela Hanel Dias. – 2018.

320 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Dickel.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2018.

1. Professores e alunos. 2. Língua portuguesa - Gramática. 3.

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569